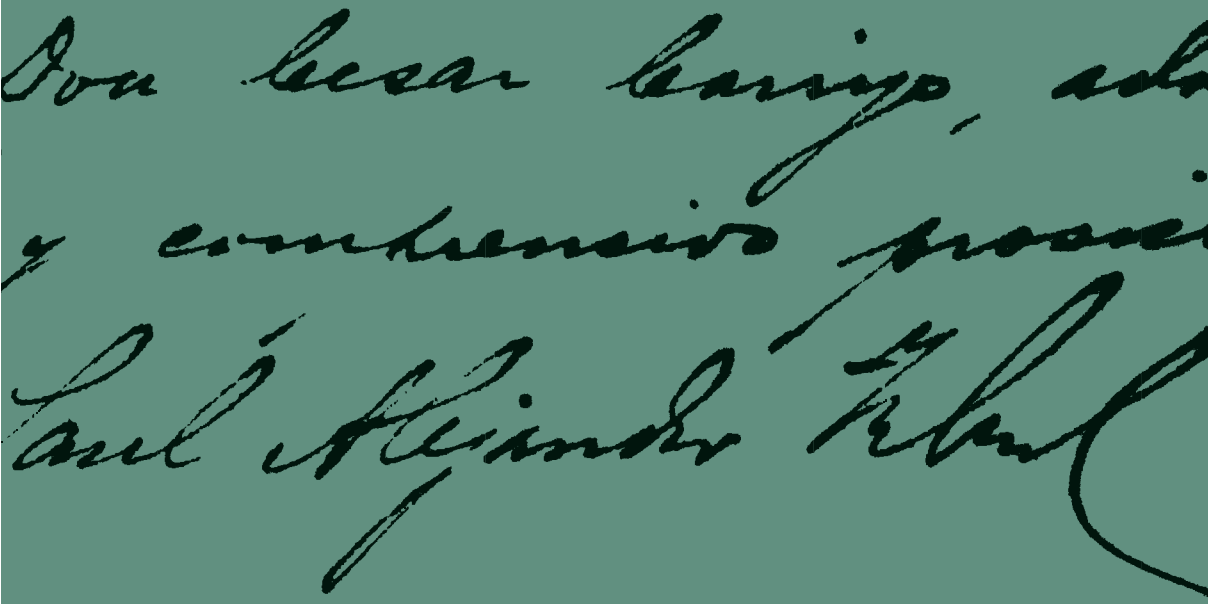
INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS

Saúl Taborda

PRESENTACIÓN

Myriam Southwell



unipe: editorial universitaria

ideas en la educación argentina

SAÚL ALEJANDRO TABORDA (1885-1944) nació en la localidad rural de Santiago Temple, Córdoba, y falleció en Unquillo, en esa misma provincia. Estudió en la Escuela Normal de Córdoba y en el Colegio Nacional de Rosario. En 1908 se trasladó a La Plata, donde se graduó de abogado; en 1913 se doctoró en Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad del Litoral. En 1921 fue nombrado rector del Colegio Nacional de La Plata. En paralelo, impulsó en Córdoba la creación del Seminario de Filosofía y Humanidades, simiente de la actual Facultad de Filosofía y Humanidades. En 1942 fue designado director del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de esa provincia. Entre sus obras se cuentan *Reflexiones sobre el ideal político de América* (1918), *Consideraciones en torno a los proyectos de ley universitaria* (1932), *La crisis espiritual y el ideario argentino* (1934, conferencias) y los cuatro tomos de las *Investigaciones pedagógicas*.

MYRIAM SOUTHWELL es profesora titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata, investigadora del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICET) y docente en el área de Educación de FLACSO. Es autora de trabajos sobre historia, teoría y política educacional. Ha ocupado diversos cargos ejecutivos en el área educativa, tanto en la gestión universitaria como en el ámbito gubernamental. Actualmente preside la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Investigaciones pedagógicas

Investigaciones pedagógicas

SAÚL TABORDA

Presentación
MYRIAM SOUTHWELL

unipe: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Taborda, Saúl
Investigaciones pedagógicas / Saúl Taborda; con presentación de Myriam Southwell. - 1a ed. - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.
592 p.; 24x16 cm.

ISBN 978-987-26468-3-7

1. Historia de la Educación Argentina. I. Southwell, Myriam, present. II. Título
CDD 370.098 2

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
Adrián Cannellotto
Rector

Daniel Malcolm
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Darío Pulfer
Director de la colección Ideas en la educación argentina

Diseño
Estudio ZkySky

Maquetación y corrección
edit•ar, Lucila Schonfeld

Imagen de tapa: sobre la base de un facsimilar de la firma de Saúl Taborda.

Saúl Taborda
Investigaciones pedagógicas
Ediciones anteriores: 1951, 1993

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2011
Calle 8, nº 713 - (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar

© De la Presentación, Myriam Southwell, 2011

Los editores han hecho sus mejores esfuerzos para encontrar a los derechohabientes. Este libro se ha publicado bajo la regla del artículo 6 de la ley 11.723.

Impreso en Argentina
Printed in Argentina

Todos los derechos reservados.
Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446

Esta edición, de 1000 ejemplares, se terminó de imprimir en
Altuna Impresores S.R.L. - Doblas 1968 - Ciudad de Buenos Aires
ISBN 978-987-26468-3-7

Presentación de la colección Ideas en la educación argentina

La tarea de reeditar textos clásicos sobre educación argentina actualmente inhallables debe ser encarada como tarea colectiva y plural. Queremos reinstalar en los análisis y debates estos textos para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica de la actualidad el sentido de las ideas del pasado.

Cada libro reúne parte de la obra de los autores seleccionados precedida por un trabajo de un especialista contemporáneo que presenta la vida del autor y el contexto en el que produce su trabajo. Esta presentación delimita también algunas claves de las preocupaciones del autor, problematiza cuestiones puntuales de cada texto y ofrece una bibliografía actualizada de y sobre ese mismo pensador.

Junto con los libros de esta colección, la Universidad Pedagógica (UNIPE) produjo un documental sobre el autor de referencia, que ofrece a investigadores, especialistas, docentes y público en general más información sobre el autor y la obra incluida en cada volumen. Este material audiovisual está disponible para quien quiera consultarlo en las sedes y en el sitio virtual de UNIPE.

Esta colección busca continuar la huella de los prolíficos trabajos de análisis, interpretación y reposición de tradiciones y autores que se han venido produciendo en los últimos años dentro de la pedagogía, para que las nuevas generaciones de docentes se inscriban en la rica genealogía simbólica argentina.

El interés de UNIPE: Editorial Universitaria es contribuir a la circulación de conocimiento y la difusión de las diversas tradiciones pedagógicas de nuestro país, para favorecer la formación de una conciencia histórica abierta y dinámica que contribuya a pensar de otro modo los problemas y temas que se presentan como nudos críticos de nuestro sistema educativo cuando tenemos serios y renovados desafíos.

Darío Pulfer
Director de la colección

Índice

PRESENTACIÓN.
SAÚL TABORDA: JÓVENES, COMUNIDAD Y DEMOCRATIZACIÓN, por Myriam Southwell 11

INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS 29

PRÓLOGO, por Santiago Montserrat 33

TOMO I
La realidad pedagógica 41
I. Libres palabras 45
II. Hijos contra padres 65
III. Niñez-juventud 77
IV. El niño y la familia en la literatura contemporánea 87
V. La familia y la educación 99
VI. La familia y la vida 105
VII. Iglesia y Estado 113
VIII. Idoneidad y nacionalismo 121
IX. La docencia soviética 143
X. La antinomia fundamental 157

TOMO II
La cientificidad de la pedagogía 173
I. Praxis, arte, técnica y pedagogía 175
II. De la división de las ciencias 185
III. Ciencias naturales y pedagogía 197
IV. Historia y pedagogía 207
V. Especulación y pedagogía 213
VI. Pedagogía y psicología 221
VII. Cultura y pedagogía 225

VIII. Sociología y pedagogía 229
IX. Los conceptos pedagógicos 237
X. Existencialismo y objetividad 249
XI. El objeto pedagógico en los valores intelectuales 263
XII. El objeto pedagógico en los valores estéticos 283
XIII. El objeto pedagógico en los valores religiosos 291

TOMO III

El ideal pedagógico 309
I. El ideal 311
II. El individuo y la ciencia 313
III. Persona y personalidad 317
IV. Los ideales individuales 323
V. Los ideales de la persona y de la personalidad 327
VI. Los ideales ecuménicos 331
VII. La significación de los ideales burgueses 337
VIII. ¿Qué es la nación? 349
IX. La dialéctica de los ideales 365
X. El ideal pedagógico francés 381
XI. El ideal pedagógico inglés 403
XII. El ideal pedagógico de la política escolar argentina 413
XIII. Sarmiento y el ideal pedagógico 445

TOMO IV

Bases y proposiciones para un sistema docente argentino 455
Advertencia 457
Proyecto 459
Exposición de motivos 483
I. Del sentido orgánico 483
II. De la autonomía 485
III. De la escuela única 491
IV. De la coeducación de los sexos 503
V. De la libertad de enseñar y de la educación religiosa 515
VI. Del trabajo y de la vivencia 533
VII. De los institutos superiores 541
VIII. De la descentralización 583
IX. De la jubilación 585
X. De la representación estudiantil 587

Presentación
MYRIAM SOUTHWELL

Saúl Taborda: jóvenes, comunidad y democratización

Saúl Alejandro Taborda nació el 9 de noviembre de 1885 en la localidad rural de Santiago Temple, Córdoba y falleció en Unquillo el 2 de junio de 1944. Estudió en la Escuela Normal de Córdoba y luego en el Colegio Nacional de Rosario. A partir de allí y por cierto tiempo su actividad transcurrirá entre las ciudades de Rosario y La Plata. En 1908 se trasladó a La Plata, donde se graduó de abogado y en 1913 se doctoró en Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad del Litoral. En esa Universidad se desempeñó como profesor de Sociología y en 1921 fue designado rector del Colegio Nacional de La Plata. Simultáneamente, era Consejero de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba; allí impulsó la creación del Seminario de Filosofía y Humanidades, simiente de la actual Facultad de Filosofía y Humanidades. Dos años más tarde, partió a Europa, donde permaneció hasta 1927, estudió en Marburgo (Alemania) con Paul Natorp, luego en Zurich, Viena y París. A su regreso a la Argentina se dedicó a la docencia, aunque fuera de la Universidad y en 1942 fue designado Director del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de la provincia de Córdoba.

Su obra escrita comienza con la literatura[1] y luego incursiona en el análisis ensayístico con su trabajo *Reflexiones sobre el ideal político de América* en 1918, abordando temas más filosóficos y sociológicos, como la crisis de la civilización desarrollada bajo los preceptos europeos y la apertura a la hora de América. Allí reflexiona sobre los sistemas sociales, las formas estaduales, las instituciones políticas, civiles y educativas de la civilización europea, a la que declara «inepta para

1. Su primer libro fue *Verbo profano,* que se publica en La Plata en 1909 y reúne pequeños trabajos aparecidos con anterioridad en diarios y revistas. En 1916 se publica en Córdoba *La sombra de Satán,* un «episodio novelesco» de la vida colonial cordobesa. Dos años después se publica su novela *Julián Vargas,* que presenta una pintura de intereses políticos y económicos y una perspectiva crítica hacia la universidad en los momentos previos a la reforma universitaria. A ello se suman algunos ensayos: *La experiencia mística en la poesía de Teixeira de Pascoaes y de Rilke* (1932), y cuentos como *El caracol marino* (1932), *El dolmen* y *Calempluy* (s/d).

realizar las nuevas concepciones del espíritu». Esos análisis y su mirada sobre la historia argentina y la necesidad de revisión de los relatos históricos y sus rearticulaciones hacia el futuro son desarrollados también en *La crisis espiritual y el ideario argentino* (1934) –donde aborda las consecuencias de la Primera Guerra Mundial en todos los órdenes de la vida–,[2] sus artículos de la revista *Facundo* y *La argentinidad prexistente,* entre otros trabajos.

Su obra educacional más exhaustiva publicada fueron los volúmenes de *Investigaciones pedagógicas* (compuestos por cuatro tomos), en los que recorre la historia educacional mundial hasta los comienzos del siglo XX, las relaciones entre iglesia y Estado, el nacionalismo, las relaciones entre ciencias naturales y pedagogía, entre historia y pedagogía, sociología y pedagogía y los objetos pedagógicos del conocimiento. Sus obras han sido valoradas por ser el primer (filósofo) que introdujo a Carl Schmitt en idioma español, para comprender no sólo cómo se emancipaba el campo intelectual nacional, sino para proyectar transformaciones en el Estado, la Nación y la democracia.[3] Asimismo, a través de la incorporación de figuras como Fichte y su reflexiones sobre el lenguaje y la estética generó una renovación y reintroducción del humanismo en la filosofía y pedagogía argentinas, articulándolo con las tradiciones telúricas, sobre otra construcción de nacionalidad, con la opción de la «Patria Grande Latinoamericana» y de propuestas formativas espiritualistas, superadoras del racionalismo restringido del siglo XIX.

Nos interesa aquí explorar su pensamiento en el contexto particular de los debates de la primera mitad del siglo XX –en particular en período de entreguerras–, que pusieron en discusión algunos aspectos centrales del ideario republicano-civilizatorio que habían dado origen al Sistema Educativo en el siglo anterior e interpelaron a lo escolar respecto a nuevas sensibilidades y nuevos modos de conocimiento. De este modo, nos interesa leer su obra como parte de las operaciones pedagógicas, los ideales de ciudadanía y moralidad que pugnaban por volverse hegemónicos y los patrones de selección y valoración estética[4] que se desarrollaron como parte de las tensiones en los procesos de modernización cultural y social.

UBICACIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE SU PRODUCCIÓN

Analizaremos la intervención conceptual de Taborda en torno a cuatro ejes: su discusión con el pensamiento positivista que dominó el campo intelectual en la

2. *La crisis espiritual y el ideario argentino* es una compilación de conferencias de Taborda.

3. Sobre este aspecto véase DOTTI, Jorge E., *Filia comunitarista versus decisionismo. Saúl Taborda y los comienzos de la recepción de Carl Schmitt en la Argentina,* en revista *Prismas*, Anuario de Historia intelectual, n° 2, Universidad Nacional de Quilmes.

4. Cabe aclarar que estamos considerando a la estética como un registro constitutivo e inescindible del conjunto de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos que, por tales motivos, establece diversas relaciones de efectividad con otros registros sociales. Comprendemos a la estética como un *constructo* histórico-cultural que se constituye en uno de los campos de lucha por la imposición de formas de entender/concebir/actuar en el mundo y la jerarquización de unos repertorios sobre otros (PINEAU, Pablo, SERRA, Silvia y SOUTHWELL, Myriam, «La educación sentimental: la estética escolar argentina de la primera mitad del siglo XX», Proyecto de Investigación, ANPCyT, 2009).

transición entre siglos, su confrontación con las diferentes formas del clericalismo y el dogmatismo, su preocupación por articular la noción de Nación con otros significados que no fueran el modelo europeizante y sus propuestas en torno a una pedagogía *facúndica*.

Taborda cuestionó fuertemente al positivismo en tanto concepción muy presente en las universidades latinoamericanas y también lo cuestionó en el modelo experimental de las universidades norteamericanas pensadas en torno a la suma de actividades con múltiples facultades y escuelas anexas, en las que se estudió de todo, pero con fines prácticos. Sus críticas eran para quienes adherían a las doctrinas darwinianas, por un lado, en lo vinculado a las formas de la enseñanza y a los contenidos pedagógicos y aquello que calificaba como el sello positivista en el trabajo de los educadores que los convertía en administradores de la educación. Por otro lado, le preocupaba el papel de la Argentina frente al creciente imperialismo, no sólo en términos geopolíticos sino de concepciones de conocimiento, por el lenguaje mimetizado con las ciencias naturales para los hechos sociales y –en contraposición– el surgimiento de las ideas vitalistas y espiritualistas.[5]

Como lo caracteriza Jorge Dotti, Taborda abordó ideales anarquistas y socialistas y desde allí postuló una identidad nacional que tomaba distancia del entorno nacional oligárquico de comienzos de siglo XX, la *generación* denominada *de las Ideas*, nacida aproximadamente en el Centenario, a la que cuestionó en su primera novela *Julián Vargas*. En su crítica hay una apelación a la reconstrucción del lenguaje pedagógico –en el sentido más amplio del término– que se inició con el movimiento de la Reforma Universitaria en 1918. Uno de los marcos de referencia centrales para entender la crítica social sostenida por Taborda es el movimiento intelectual, político y pedagógico que se organiza en torno a la Reforma Universitaria de 1918[6] y se extiende –a través de la expansión del espiritualismo y el movimiento escolanovista– hasta mediados de la década de 1940 expandiendo el ideario reformista al sistema educativo en su conjunto. Las referencias a la Nación, el federalismo, la espiritualidad –en términos filosóficos y laicistas–, también la participación, desafiaron y renovaron el discurso pedagógico de su época, articulándolo profundamente con lo político y el reformismo social.

5. Véase BIAGIANI, Hugo, *La Reforma Universitaria. Antecedentes y consecuentes,* Buenos Aires, Leviatan (Colección El Hilo de Ariadna), 2000. Del mismo autor: *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930* (BIAGINI, H., compilador, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 1999).

6. Saúl Taborda fue partícipe del *Manifiesto Liminar de la Reforma*, en el que se denunciaba un «régimen académico anacrónico montado sobre el derecho divino del profesorado universitario». Se reclama allí el poder de decisión de los estudiantes en una universidad democrática. El Manifiesto se dirigía a los hombres libres de nuestro hemisferio y anunciaba la vigencia de ideas a semejanza de las que fueron las de la Revolución de Mayo. Estas generaciones de estudiantes y profesores que compartían semejantes ideales propugnaban la renovación de la cultura, pero de manera conjunta con los saberes populares en contraposición a los pensamientos enclaustrados, burocráticos, utilitarios, con la universidad como mero salvoconducto de títulos habilitantes, de la frivolidad de los discursos sin compromisos, de la ausencia de éticas en la enseñanza. De allí que la Reforma extendiera el pensamiento de la gratuidad en la enseñanza, la autonomía universitaria en materia política, la calidad de la enseñanza, la periodicidad y la libertad de cátedras, la sensibilidad social y la mancomunión con la clase obrera, el pacifismo, la lucha antiimperialista, contra la oligarquía y el clericalismo (DEL BRUTTO, Bibiana, 2004).

En sus distintas intervenciones Taborda combate a lo que califica como «aristocracias católicas» y a la oligarquía liberal, positivista y cientificista.[7] Asimismo, desarrolló su propuesta de una «democracia funcional», una democracia asentada en comunidades que han perdido las esperanzas en los órganos legislativos, en los partidos políticos, en los sistemas electivos cada vez más complejos, una democracia que tendía hacia el autogobierno.[8] También sus simpatías por el socialismo y su obsesión por el *comunalismo* nacional opuesto al oligárquico liberal, sus desagravios al fascismo mussoliniano y alemán, le valieron sanciones de gran parte de la intelectualidad nacional (Del Brutto, 2004).

El período histórico que se abre luego de la finalización de la Primera Guerra Mundial es un período de revisión y renovación vinculadas fundamentalmente a la idea de crisis y de modernización. Momento de reconsiderar el rol de los intelectuales y la política, la Nación, el antimperialismo, los proyectos políticos de transformación social, la interpelación/representación de los grupos subalternos ya en términos de clase, étnicos y/o etarios (obreros, campesinos, jóvenes) y la idea de cultura como portadora de valores emancipatorios. Probablemente no se había puesto de manifiesto de forma tan evidente la «juventud de América latina» hasta que la «vieja» Europa sintió el agotamiento de la Primera Gran Guerra.[9] En ese contexto se desarrollaron complejas relaciones entre Nación, crisis y modernidad en una década en la que se despliegan formas contrahegemónicas de poder, respecto de sus precedencias (como el Estado oligárquico) y surgen formas de pensar críticas y alternativas al orden instituido, a los cánones y las genealogías desarrolladas con anterioridad. Las nociones de modernización y de Nación fueron articuladas con otros componentes: vitalismo, espiritualismo, intuición, misticismo, sensibilidad y estética.

La crisis desarrollada a partir de la Gran Guerra, la relativización de Europa como faro de la cultura y la creciente oposición a las agresivas políticas militares de los Estados Unidos sobre la región fueron generando dudas, rumbos significativos y un novel continente de sentidos en el mundo de las representaciones. La etapa estuvo marcada por la puesta en cuestión de algunas convicciones decimonónicas, la crisis económica, la pluralización de formas y expresiones culturales, la apertura de otras fuentes de conocimiento tales como la sensibilidad (atendiendo a la influencia bergsoniana),[10] que ante las insuficiencias mostradas por el modelo

7. Carlos Cossio, dirigente estudiantil reformista de la corriente «novecentista» lo acusa de promover en la Reforma Universitaria un tinte anárquico. Los «novecentistas» provenían del Colegio Novecentista, un grupo ligado a la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires que se inspiraban en Ortega y Gasset, Dórs y Alejandro Korn. Véase FERRERO, Roberto A., *Saúl Taborda. De La Reforma a la Revolución Nacional,* Córdoba, Alción Editora, 1988, p. 60.

8. Con respecto a la «democracia funcional», concepto desarrollado por Taborda en varios números de la revista *Facundo*, en los que desarrolla la relación entre *comunalismo* y *federalismo*, así como temas de carácter más político, según Roberto Ferrero (1998) estaba pensado en relación a las experiencias soviéticas que ofrecían representación a diversos grupos de producción, antes de la consolidación del estalinismo. El federalismo estaba basado en estructuras políticas locales, también como ejemplo tomaba las experiencias soviéticas.

9. FUNES, Patricia, *Salvar la Nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*, Buenos Aires, Prometeo, 2006.

10. Henri Bergson criticaba el mecanicismo positivista y el racionalismo gnoseológico, proponiendo la intuición como fuente de conocimiento de lo real. La realidad para Bergson es un proceso perenne de creación,

racionalista presentaron un escenario social y cultural particular para la enseñanza. En palabras de Funes «La Primera Guerra Mundial limó todas las mayúsculas decimonónicas: Razón, Civilización, Progreso, Ciencia» (Funes, 2006:13). Como destaca esa autora, para la década de 1920 la revolución, el socialismo, el comunismo, el antiimperialismo, el corporativismo, la democracia y la modernidad fueron tópicos que recorrieron la reflexión de los actores que se ubicaron desde el campo de la cultura y la sociedad. Pero, especialmente, recayó sobre ellos la tarea de pensar y crear interpretaciones y lecturas en torno a la Nación, entidad de sentido conformada desde múltiples visiones y ambivalentes significados al calor de una discusión que atravesaba tanto el plano filosófico-cultural como el político. La apertura de nuevos horizontes y metáforas de la época permitió romper con aquellas visiones endógenas y cerradamente nacionalistas que coadyuvaron a configurar los imaginarios y resortes sobre los que reposaban las historiografías nacionales y abrir canales de diálogo entre distintas tradiciones. En la perspectiva tabordiana, Europa había fracasado; ya no podía guiar al mundo y eso hacía que comenzara la hora de América, con las enseñanzas que extraía de la historia, ya que conocía el proceso evolutivo y las causas de la derrota europeas.[11]

Las críticas de Taborda también tuvieron como destinatarios el deterioro del Estado y –en general– el modelo institucional. Busca reemplazar la idea de *imperium* que se había consolidado bajo el concepto de soberanía estadual absoluta y cerrada y que desembocaba en el hecho en que cada Estado se transformó en una idea insolidaria, irresponsable y extraña a las sanciones del derecho internacional.[12] Con un nacionalismo que en Taborda coincidía con la crítica al positivismo a ultranza y que se desarrollaría en pro de un latinoamericanismo con elementos de neo-idealismo, ya a fines de la década de 1930 y comienzos de la de 1940 ese nacionalismo tomará la forma de *facundismo y comunalismo*[13] (Del Brutto, 2004).[14] La falla de Occidente, la caída de sus pueblos, la desviación de sus fundamentos centrales, la Iglesia conquistadora, el intelectualismo que separó el pensamiento de la fe y cuyas últimas consecuencias son la doctrina de Hegel y la racionalización de las creencias religiosas, sumadas a la unidad de la razón abs-

---

sin principio ni fin, que no se presentaba dos veces en la misma forma, un fluir constante, sin división alguna de partes. El intuicionismo influyó fuertemente formas y contenidos gnoseológicos y estéticos. Una pedagogía asentada en la función moral que, sin menoscabar la función del pensamiento y la sabiduría, asienta su legitimidad en una diferente relación con los alumnos-discípulos-jóvenes (FUNES, P., *op. cit.*).

11. Taborda desarrolla estas ideas –fundamentalmente– en *La crisis espiritual y el ideario argentino*.

12. «El Estado como instrumento de la clase capitalista es inconciliable con una sociedad de naciones y el conflicto chino-japonés, debajo del cual se debate un afán febril de expansión económica, es la prueba más palpitante de la inocuidad del remedio escogido para superar la crisis del Estado» (TABORDA, Saúl E., *La crisis espiritual y el ideario argentino,* Conferencia pronunciada bajo los auspicios del Instituto Social, publicado por el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 1933).

13. Tanto la concepción del «facundismo», como del «comunalismo», y la cultura nacional fueron tratados por Taborda en conferencias y la publicación del *Diario Facundo*, en 1935. En estas publicaciones y otras que no se incluyen aquí, S. Taborda abordó los temas de la democracia, el socialismo y el nacionalismo.

14. Saúl Taborda tuvo influencias de lecturas de Wilheim Dilthey y de Ortega y Gasset en la revitalización de las ideas frente al anquilosamiento de las instituciones; también del antipositivismo y de las ideas pedagógicas del español Eugenio D'Ors, y la provincia de Córdoba fue durante la década de 1920 un asiento de las orientaciones vitalistas y el antiimperialismo cultural; en 1922 José Vasconcellos visitó la provincia pronunciando conferencias (DEL BRUTTO, B., *op. cit.*).

tracta, favoreció y fomentó el particularismo ligado a los intereses privados y a los designios de los partidos. El Estado surgido como producto de decadencia del ecuménico medieval, constituido y plasmado en continuos y sucesivos actos de fuerza, no ha sido nunca, en la realidad, otra cosa que una fiel expresión de los principios unilaterales que penetraban la vida social. Es un fenómeno genuinamente europeo y lo es precisamente porque, al desprenderse de los macrocosmos precedentes, cobró una estructura impuesta por las potencias económicas que dieron origen a los cuerpos sociales fijados y diferenciados en grandes demarcaciones territoriales (Del Brutto, 2004). «En el propio anhelo de constitución de una sociedad de naciones destinadas a asegurar la paz y la justicia internacional late todavía el sentido ecuménico de la vida.»[15] A partir de ese diagnóstico Taborda propone un retorno a lo ecuménico a través de su idea de comunalismo y discute, con ello, la presunción del carácter conservador de la tradición, ya que en su pensamiento ocupa un lugar vivificador y de renovación moral.

Taborda destaca que el propio Sarmiento y las generaciones de la independencia tuvieron en cuenta la comuna, las organizaciones que hoy denominamos populares, la socialización y la educación de las generaciones jóvenes, de la misma forma que los inmigrantes de fines del siglo XIX coincidían con las ideas anarquistas y socialistas. El hogar, o mejor, el hogar comunal, en la enseñanza directa, condicionado por los contenidos morales; los representantes religiosos, o el templo; y la propia escuela, fueron los pilares comunales de la enseñanza. Esta es la fuente del *comunalismo*, un orden existencial que entraña a lo popular, generado por las tradiciones de cada espacio territorial (Del Brutto, 2004). «Tenemos conciencia de ser una comunidad» dice en *La crisis espiritual*; comunidad espiritual dentro de la cual el argentino de carne y hueso se realiza como persona en la comunión con los bienes y los valores que ella custodia. No existe hombre tocado de sentido ético que no sea esencialmente político. Somos esencialmente políticos. Nuestra vinculación con la comunidad es indestructible. Ella se manifiesta en la labor del educador que medita en la formación de la personalidad, en la obra del trabajo que crea productos, en la actividad del industrial que maneja el fondo económico de la nación, en la creación del artista que decanta las formas de la belleza, en la meditación del pensador que descubre senderos ideales y en la tarea del conductor que vela por los intereses comunes.[16]

Lo *facúndico* –como representación de las formas de vida más telúricas, recuperación de aquello avasallado por la adopción de modelos europeístas– fue para Taborda un concepto central para posicionarse en relación al proyecto educacional hegemónico inaugurado por Sarmiento con su enorme peso y perdurabilidad. A partir de lo que definía como lo *facúndico* construía su crítica sobre la noción de instrucción pública de cuño europeo-norteamericano y elaboraba una propuesta de redefinición y de redireccionamiento hacia el futuro.

Taborda cuestionaba lo que denomina como una «confusión» sarmientina entre educación popular y educación primaria; su argumento era que la educación popular no podía ser reducida a la aplicación administrativa de la instrucción pública

15. *La crisis espiritual y el ideario argentino,* pp. 10-13.

16. *La crisis espiritual y el ideario argentino*, p. 45.

sino que ella implicaba al hombre en el oficio, en su clase y en su medio, es decir en su existencia concreta. En ese sentido, buscaba recuperar las tareas de los docentes que, afirmaba, «constituyeron las simientes de la nacionalidad argentina, pero no la creada desde arriba sino la que arraiga la expresión del genio nativo y las que apuntan a la realización de nuestro destino». Desarrollaba así una perspectiva crítica hacia los modos en los que era concebida la instrucción pública, una institución capaz de formar, a un tiempo, el *homo faber* y el *ciudadano*. La educación, de esta forma, significa un instrumento puesto al servicio de las instituciones que son en sí mismas y por sí mismas fines supremos; siendo sólo de manera lejana un medio para fines humanos. Estas ideas contradecían los ideales del humanismo, propugnado desde los días del Renacimiento, ya que para éste el ideal fue que las instituciones valen como medios al servicio de sus fines (Del Brutto, 2004).

Taborda analizó como errónea la política educativa del Consejo Nacional de Educación que se orientaba conforme a la fórmula de Spencer, «el arte de formar buenos animales», y por su vocación utilitarista. Planteaba, por el contrario, una pedagogía que dejara atrás la finalidad del *homo faber*, que exacerbaba los valores económicos y que se sacrificaba ante el fetiche de la técnica. Esta nueva pedagogía se nutría del «valor de la enseñanza de la vivencia» ética y estética, por lo tanto, política.[17]

La desestimación del genio nativo –representado en la metáfora de lo *facúndico*– o lo que imprime el sello particular a nuestra fisonomía, «no ha sido comprendido por la política inmigratoria, ni por la presidencia del Consejo Nacional de Educación»:

> «El anhelo de la unidad espiritual de los argentinos que discurre como *leit motiv* en las elucubraciones del Consejo Nacional de Educación es algo que responde a la concepción del pueblo organizado como cerrada unidad político económica. No es una concepción válida en los días que corren; es una concepción que ya hizo su ciclo. En el siglo XIX respondió a la idea del centralismo unitario» (Taborda, 1934:44).

Contrariamente, propone el desarrollo de una educación con ética y la sustitución de la disciplina patriarcal por otro régimen que favoreciese el autocontrol. Esa concepción se nutría con la introducción de lecturas que en él se consustanciaron con el pensamiento social nacional en el que estaban presentes Johann Fichte, Alfred Weber, H. Heller, Carl Schmitt, G. Hegel, Karl Marx, Sorel y entre los nacionales el pensamiento de Carlos Astrada, Coroliano Alberini, Alejandro Korn, entre otros (Del Brutto, 2004).

Un aspecto central de la perspectiva de Taborda era su oposición a la insistencia en presentar un modelo como único posible –como afirma Silvia Roitenburd– sin anclaje en la tradición local, elusivo de las especificidades de los conflictos en tiempo y lugar. Asimismo, su *Temario del Comunalismo Federalista* buscó incluir también la problemática de las desigualdades de clase (Roitenburd, 2007). Esta

17. Sobre estos aspectos se detiene especialmente en *Investigaciones pedagógicas*, pp. 424-425 de esta edición.

autora destaca que pese a sus posiciones vinculadas al socialismo y al anarquismo él discrepaba con formas ortodoxas de la izquierda, por una parte, con el esencialismo proclive a diagnósticos internacionalizados y apostaba –contrariamente– a los análisis y las propuestas que tuvieran anclaje local. En ese sentido, su versión selectiva de la tradición, condensada en *lo facúndico*, invocaba un mito impulsor de una cultura nativa no entendida como perenne e inmutable, sino profundamente histórica, imbricada con el espíritu de cada época y sus imperativos morales. Asimismo, no apelaba a la retórica basada en el sobreentendido de una América latina como totalidad sin diversidad, sino que señalaba la necesidad de analizar cada situación nacional; así, discrepaba con un internacionalismo sin respuestas para los conflictos específicos (Roitenburd, 2007).

«DOCENCIA EMANCIPADORA»[18]

En 1921 Taborda desempeñó, por un breve tiempo, el cargo de Rector del Colegio Nacional «Rafael Hernández» de la Universidad Nacional de La Plata, al cual accedió con la intención de extender a la enseñanza secundaria los principios reformistas que se exigían para la enseñanza superior. Su desempeño estuvo marcado por la búsqueda permanente de innovaciones pedagógicas y, con ello, suscitó grandes resistencias.

> El movimiento de renovación iniciado el año 1918, si no quiere concretarse a ser una vana intentona referida a los estudios universitarios, no puede olvidar que toda la enseñanza –jardines de infantes, escuelas primarias, colegios normales, liceos, colegios nacionales– está todavía en manos de pedagogos que sirven a una pedagogía sobrepasada, y que, mientras esto siga así, nada de bueno se puede hacer en orden a los llamados estudios superiores [...] Todo ese ordenamiento debe ser alcanzado por la acción reformista. Reducir esta acción a los institutos universitarios no sólo es acusar ignorancia del proceso formativo sino que también, y sobre todo, es favorecer el viejo criterio que ha mutilado siempre dicho proceso en mil partes diversas con propósitos y resultados contrarios a la enseñanza (Taborda, 1951, t. III).

Como director del Colegio, avanzó en propuestas que modificaran sustantivamente la organización institucional, el vínculo pedagógico entre adultos y jóvenes y –fundamentalmente– la introducción de mecanismos que posibilitaran dar voz, participación y autonomía a los estudiantes. Propuso la creación de «La casa del estudiante», para el encuentro de profesores y alumnos que serviría como sede de la Federación Universitaria, como museo universitario para preservar la memoria histórica de la Reforma, y como lugar de encuentro para que se alcanzara la fusión con el movimiento obrero (Biagini, 1999), un lugar que sustituyese el extrañamiento en la comunidad educativa y que promoviese las relaciones entre

18. «Docencia emancipadora» fue el título de la intervención de Saúl Taborda en un acto realizado en el Teatro Argentino de La Plata en 1918.

estudiantes y educadores. También reclamaba que se crearan en la facultad cátedras de *Crítica y Práctica Pedagógicas*.[19]

Era sumamente crítico con aquellas posiciones que tenían miradas impugnadoras hacia los jóvenes, la expresión de sus voces en el espacio público y su presencia como una fuerza autónoma y demandante:

> Es justamente a esos educadores [...], a los que, con más frecuencia oigo decir, en son de protesta, que los estudiantes argentinos sólo sirven para hacer huelgas. No se deciden a advertir que si la insurrección de los estudiantes hubiera carecido, y careciera hoy mismo, de fuertes razones de ser, una tal expresión bastaría a otorgarle una justificación más que aceptable, plausible. Pues, si fuera cierto que ellos no sirven para otra cosa que para hacer huelgas a nadie que no sean sus mentores correspondería ser responsables de esa ineficacia. En todo caso, están de más los maestros que sólo quieren entenderse con estudiantes perfectos (Taborda, 1951, t. I).

Como decíamos, su gestión frente a esta institución se vio influenciada por el movimiento reformista y ello lo aplicó al cambio académico en lo referido tanto a las metodologías de enseñanza y el cuestionamiento a los catedráticos más tradicionales; una ruptura con los cerrados círculos que se erigían en torno a las universidades y una fuerte discusión acerca del nuevo rol que éstas debían desarrollar en relación con la vida político-cultural del país. Como ya se ha dicho en numerosos trabajos, los estudiantes exigían participar del gobierno de las universidades, y procuraban estrechar lazos con la clase obrera. Un ejemplo de ello fue la organización curricular en torno a producciones literarias y artísticas contemporáneas, e introducían en sus discusiones a nuevos hombres de la literatura nacional. Asimismo, se incorporaban perspectivas novedosas tanto epistemológicas como estéticas a través de la incorporación de filósofos de adscripciones distintas como Bergson, Croce y los neokantianos alemanes.

Su dirección de la institución se orientó por la apelación a la educación estética, la remoción de algunos profesores y la incorporación de otros vinculados al movimiento de reforma universitaria, la búsqueda de participación estudiantil en asuntos institucionales de todo tipo. El exaltamiento de la juventud como fuente de reflexión pedagógica se articulaba con un cuestionamiento a las formas tradicionales de autoridad en el interior de las instituciones educativas. Estas propuestas alcanzaron rápidamente grandes resistencias en la presidencia de la UNLP y otros sectores tradicionales que habían sido desplazados por su gestión.[20] Con esos motivos, la UNLP desarrolló una acusación hacia él, ante la cual

19. Diario *El Argentino* de La Plata, 4 de marzo de 1921.

20. Dice Biagini citando el documento de la Acusación contra el Dr. Saúl Taborda, que apareciera como mural con la firma de «Los estudiantes que aspiraban a la verdadera reforma del colegio»: «La Asociación pro Cultura Secundaria –presidida por un militar– y un comité anónimo de alumnos del Colegio Nacional [...] denunciando que el Colegio se había convertido en un centro de perversión moral e intelectual para la juventud, pues no se respetaban en él a los profesores y se caía en prácticas irreverentes –como fumar y tocar la guitarra, decir obscenidades, reunirse con mujeres, oponerse a los obreros rompehuelgas o asistir libremente a clase–». En semejante contexto, Taborda era tildado de traidor a la Patria, por supuestas simpatías con la Revolución Rusa, por propagar ideas libertarias y maximalistas.

Taborda y el alumnado tomaron las instalaciones del colegio durante varias semanas para asegurar el dictado de las clases, contrariando la clausura impuesta por el Presidente de la UNLP. El Consejo Superior lo separó de sus funciones, pero permanecieron atrincherados. Con intervención del poder judicial, se rodeó el colegio, se le cortó el teléfono, la electricidad, el agua, hasta que casi dos meses después de su ocupación se desalojaron las instalaciones y se detuvo a sus ocupantes. A partir de este hecho, de su expulsión como Rector y su proceso judicial nació el estigma de Saúl Taborda como «anarquizador».

Luego de ello, viajó a Alemania, donde adquirió una sólida formación a la luz de importantes pedagogos, entre los cuales se destacó Eduard Spranger. La influencia de corrientes filosóficas en ascenso, como la fenomenología y el pensamiento neokantiano, ofrecían nuevas concepciones a los pensadores nacionales con profundas preocupaciones sociales.

A su regreso de Europa, se integró a un nuevo proyecto pedagógico: la dirección del Instituto Pedagógico anexo a la Escuela Normal Superior provincial de Córdoba, creada por Antonio Manuel Sobral (1897-1971)[21] en 1942, con la intención de formar docentes con una concepción escolanovista. Esa institución formaba parte de una propuesta más amplia, que consistía en una reforma educativa propiciada por el mismo Sobral, como legislador cordobés, desde mediados de la década de 1930. De esta manera, Taborda y Sobral construyeron una propuesta pedagógica alternativa a la tradición normalista, menos prescriptivista y cientificista, articulando la práctica con la elaboración de un pensamiento enriquecido con ella. Representaba una apertura hacia transformaciones cualitativas y ofrecía, con su crítica, una concepción social que aspiraba a transformar los discursos tradicionales.

Esa experiencia estuvo marcada especialmente por una posición contraria a los dogmatismos a través de la laicización de los valores culturales, oponiéndose al nacionalismo católico que tenía una presencia muy significativa y determinante en la provincia de Córdoba. Otros dos componentes que incluía esta propuesta: por un lado, la creación de condiciones para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y ejercicio crítico de la participación como un elemento estructurante de la pedagogía; por otro, el desarrollo de prácticas escolares entendidas en contexto de regionalización, imbricadas en las particularidades locales y en diálogo con las expresiones y necesidades comunitarias.[22]

En este escenario, el pensamiento de Saúl Taborda configuró el posicionamiento de un hombre que se preguntaba por y analizaba las particularidades de la crisis del país. Su mirada establecía una recuperación y fortalecimiento de las

21. Antonio Sobral asumió en 1926 la dirección de una Biblioteca Popular en Villa María (Córdoba), desde donde creó la Universidad Popular. Después del golpe de Estado de 1930, la Universidad desapareció pero Sobral creó el Instituto Secundario Bernardino Rivadavia; allí funcionó además el Primer Salón de Escultura y Pintura. En 1941 se creó la Escuela Normal Provincial Víctor Mercante y la Escuela de Comercio Joaquín V. González. En 1940, al asumir el gobernador Santiago Horacio Castillo la gobernación de Córdoba, se pusieron en práctica las ideas pedagógicas de Saúl Taborda (DEL BRUTTO, B., 2004).

22. Sobre estos rasgos puede consultarse el trabajo de S. Roitenburd «La Escuela Normal Superior de Córdoba: la transformación educativa desde un proyecto disruptivo 1914-1947», en revista *Propuesta Educativa*, n° 17, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, FLACSO, 1997, pp. 70-73.

tradiciones culturales y filosóficas de la Nación, y la preocupación por aspectos que se reconfiguraban en este escenario de crisis; se preguntaba por la juventud, la familia, la cultura, la pedagogía. Es, probablemente mediante el aporte de variadas expresiones literarias –Hermann Hesse, Romain Rolland, entre otros–, que logra abordar de modo más integral su cuestionamiento ante la pretendida evidencia de la familia como núcleo educador natural (Del Brutto, 2004). En *Investigaciones pedagógicas* él se planteaba, con relación a la beligerancia de los estudiantes durante la Reforma Universitaria de 1918:

> [...] ¿Qué hicieron entonces los pedagogos de profesión? ¿Qué dijeron a la juventud insurreccionada que les negaba enérgicamente en Córdoba, en Buenos Aires, en Santa Fe y en La Plata? ¿Qué nuevas orientaciones, qué rectificaciones propusieron a su disciplina ante la prueba rotunda de la violencia que descalificaba toda su docencia? Casi todos, si no todos, recurrieron a la prudente sabiduría del buen callar. Enmudecieron los viejos maestros... Guardaron silencio en el momento en que era necesario que hablaran los sostenedores de la fórmula «la enseñanza para los pedagogos» [...].[23]

Ante una concepción de «educación dogmática», que Taborda encontraba en el nacionalismo católico y en el positivismo predominante en diversos educadores, sustentada como legítima por la imposición de un modelo excluyente regido por valores únicos –los dogmas–, su pensamiento opuso la configuración de un modelo inscripto en un imaginario democrático ligado al movimiento de la «Escuela Nueva» con preocupaciones que iban más allá de aspectos metodológico-didácticos y que ofrecían una reflexión acerca de la transformación social, desde la escuela. La búsqueda de nuevas respuestas ante un orden mundial que concluía nuevamente en un conflicto bélico, se conformó como un eje desde el cual se pensaba la transformación educativa.

> [...] cada acto pedagógico práctico supone algo permanente y constante que no depende ni de las circunstancias ni de los actores. Esa constante es una significación y, como significación, se concreta de modo puramente pedagógico cada vez que el maestro y el educando se ponen en relación. Que en muchas ocasiones se nos presente rodeado de condiciones tales que, a simple vista, parezcan atribuirle un acusado carácter subjetivo y variable, es cosa que no altera, en el fondo, su contenido específicamente pedagógico. De ese sentido específicamente pedagógico nacen reglas que constituyen la praxis pedagógica (Taborda, 1951, t. II).

Taborda retomó el valor de la identidad nacional y de la hispanidad y, confrontando con el cariz que históricamente le había dado el nacionalismo católico a

23. TABORDA, S., *Investigaciones pedagógicas,* t. I, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Dirección de Publicaciones, 1932. Esta primera versión de la obra incluye sólo el primer tomo; en 1951, con el mismo nombre y aumentada, se publicará la obra completa en dos volúmenes (tomos I-IV), a siete años de la muerte del autor. Esa es la edición que se reproduce aquí. Véase, en este sentido, la «Advertencia» del editor de 1951 en página 457. Existe también, con ese mismo nombre, el tomo IV de la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba (que incluye los números 3-4, 5-6, 7-8), publicado en el año 1933 y dedicado a Saúl Taborda.

estos conceptos –con raíces de la España inquisitorial–, propuso su reconceptualización desde un imaginario integrador, capaz de abrir a una sociedad más democrática, incorporando el capital cultural universal y a la vez apelando a la preservación de la tradición nacional y las peculiaridades de la cultura regional.

> [...] la nación es una forma de vida que se realiza en el tiempo. La realizan hombres concretos, coincidentes en la voluntad y el destino. Por lo tanto la nación es una forma de vida social esencialmente constituida por una peculiar estructura de ideales humanos que se realiza en un tiempo histórico y en un espacio determinado. ¿De qué modo se estructuran los ideales? Si los ideales correspondientes al individuo, a la persona y a la personalidad reflejan fielmente la galería de un etnos, sólo una afinada determinación de las relaciones y de las interacciones de esos ideales y de la manera como ellos se traman y se conjugan diacríticamente con los ideales ecuménicos que comunican estilo a una época nos puede instruir de la naturaleza de la nación (Taborda, 1951, t. III).

En trabajos posteriores discutiría estas aseveraciones diciendo «Propongo una escuela única, dúctil y flexible, tan dúctil y flexible como corresponde al ideal de la personalidad plena [...]. La escuela única rígida ya no se menciona. [...] Digo, pues como usted: la mayor diversidad cabe dentro de la más absoluta unidad».[24]

Taborda discutía con el positivismo desde uno de sus centros principales, como era la Universidad Nacional de La Plata. Para él, la pedagogía era ciencia espiritual, ni ciencia natural ni pura especulación (Montenegro, 1986).

> Las ciencias naturales sólo pueden aportar a la pedagogía la secuencia causa-efecto sin entrar al meollo mismo del acto educativo. Las ciencias espirituales muestran preferencias por el valor [...] y comprenden valores objetivados. [...] La pedagogía es una pedagogía de la cultura en tanto acota su campo en el íntimo enlace del espíritu subjetivo con el espíritu objetivo y busca en el momento propiamente pedagógico. [...] Ahí donde el hombre interviene en otro hombre con el propósito de incrementar su formación se hace presente el objeto pedagógico [este objeto] [...] hace pedagógico todo lo que entre en su constitución (Taborda, 1951, t. III).

En su intercambio con otros intelectuales –como Alejandro Korn– hablaba de la reflexión pedagógica argentina cuestionando la concepción restringida propuesta por el positivismo. Explicaba que en la Escuela Normal de Paraná nació una «dirección pedagógica» que asumió un carácter «utilitario, positivista, determinista y pragmático». La caracterizaba como una creación autóctona «ribeteada con alguna fruslería comtiana o spenceriana».[25]

24. Esto puede encontrarse en la carta que Taborda escribe en respuesta a Alejandro Korn. Anexo documental del libro de Adelmo Montenegro (*Saúl Taborda*, Buenos Aires, Edit. Culturales Argentinas, Ministerio de Educación y Justicia, 1984, p. 211).

25. Ibídem.

Taborda apela a los desarrollos de Fichte[26] para resolver la cuestión del saber y la voluntad:

> Dos cuestiones fundamentales se plantean aquí. La primera es la de saber en qué consiste la voluntad pura y cómo se puede obtener. [...] La segunda inquiere sobre el principio y la esencia de la voluntad pura. [...] Fichte aspira a resolver estas cuestiones en sus relaciones con la vida real. [...] El arte educativo ayuda al hombre a ascender al grado más elevado, que es el de la moralidad, y lo conduce libremente en cuanto fomenta la autoactividad libre. [...] fundamenta la pedagogía de acuerdo a la idea y se empeña en guardar rigurosa distancia con los elementos empíricos. [...] Educar es formar. El formar, en tanto es construir o alcanzar un perfeccionamiento adecuado, supone un concepto final. [...] ¿A quién le pediremos esta idea? La naturaleza no la posee. Tampoco la posee la experiencia. Evidentemente hay que obtenerla por deducción lógica. Con el procedimiento metódico del conocimiento, desde luego. [...] Alude a un proceso según un punto final inasequible empíricamente. De acuerdo a lo dicho, resulta innegable el fundamento idealista, y consiguientemente filosófico de la pedagogía. [...]«Las ciencias filosóficas [...] constituyen el fundamento y no necesitan del auxilio de la psicología [...]. La psicología sólo puede indicar el camino tal como acontece en los casos particulares dados, pero no puede señalar la marcha de la educación en general» (Taborda, 1951, t. II).

Taborda entendía que la educación debía concebirse de la manera más amplia posible y que era una tarea de la pedagogía encontrar las maneras de integrar a la vida escolar las restantes expresiones culturales de la comunidad. Sostenía, asimismo, que el educador no objetiva valores, sino que hace subjetivos valores que son objetivos. Sostiene –apoyando sus afirmaciones en la producción filosófica de Dilthey– «...el educando posee un plan y hay que comprenderlo».[27] Cuestionaba la especulación que dividía la tarea educativa en una actividad que determinaba un fin y en otra que determinaba los medios. Su concepción de cultura se basó en la idea de integración de dominios particulares que se hallaban en la dinámica histórica, en mutua y recíproca interdependencia; como tal desplegaba, entre otras, una función pedagógica.

26. Nos referimos al filósofo alemán J.A. Fichte (1762-1814), quien a partir de la filosofía de Kant, desarrolló un «idealismo subjetivo». Abandonaba la noción de Kant acerca de «la cosa en sí» por considerarla incognoscible y otorgaba al acto propio del espíritu aquel impulso del alma que Kant había referido a «la cosa en sí». Para Fichte sólo el yo existía y las cosas exteriores –que podía ser entendidas como limitaciones– eran sólo autolimitaciones del yo. Se opuso al dogmatismo a través de una noción de ciencia en la que tanto los principios de la inteligencia como la objetividad se derivaban del yo; la objetividad subsistente en Kant fue suprimida por Fichte al plantear que sólo el yo existe. Su concepción tuvo derivaciones en términos de filosofía práctica, principalmente en el campo del derecho y la moral.

27. Este argumento se expande en *Investigaciones pedagógicas,* t. II.

TABORDA Y LOS NUEVOS EJES CONCEPTUALES

El período histórico con el que Saúl Taborda dialogó fue un escenario en el que diversos intelectuales intentaron metáforas e imágenes ubicadas entre la subjetividad y la necesidad de objetivar los escurridizos sentidos de la Nación. Las referencias eran eclécticas: espiritualismos, idealismos, vitalismos, relativismos. Estas vertientes por la vía de la metáfora, del análisis conceptual o del diseño de respuestas a la crisis ofrecieron una nueva configuración para la pedagogía y los modos de pensar la relación de la escuela con la sociedad. Taborda halló en el *Facundo* la clave formativa de una *tradición*. La forma viviente y nuda de su contrariado espíritu objetivo, a saber, la nacionalidad misma. En ese contexto, la Nación ya no era considerada como un atributo o un perímetro que acompañaba o completaba al Estado, sino que era tomada como el espacio de condensación de las complejidades y contradicciones sociales en el contexto de una modernidad esquiva y ecléctica pero advertible.

Este terreno de tensiones condujo a este intelectual a repensar los vínculos entre sociedad y Estado, en una línea donde nociones como república, democracia, revolución, socialismo y corporativismo fueron leídos en otra clave, para hallar nuevos y alternativos principios de legitimidad bajo la premisa de que era posible «ser salvados» por la misma Nación que se estaba discutiendo. El carácter de «civilización» podía ser revisado, incluso invertido. Como afirma Funes (2006) «los "años locos" lo eran menos por el fox trot y el "desenfreno" que por la entronización de lo nuevo, como categoría esencial cargada de valores positivos en sí mismos». El «espíritu nuevo» se deslizaría de las vanguardias estéticas a las políticas.

A partir de esos desarrollos conceptuales la pedagogía se planteó como praxis conducida de la formación del individuo en la época de la desintegración de la imagen tradicional del mundo, inspirada en ese ideal ecuménico. Con Dilthey, Taborda consideraba que el mundo del hombre como experiencia vital era clarificado por el arte, la historia y las ciencias abstractas. En tanto el artista comprende el alma ajena, por la objetivación de su obra nos hace participar en el mundo interior de la individualidad descubierta por él, de manera que su manifestación estética es el órgano de la comprensión de la vida, que expresa lo típico y lo esencial de la estructura anímica y lo típico y lo esencial de la estructura axiológica, donde se acusa toda fisonomía peculiar dentro del mundo de las relaciones sociales. Asimismo, discurre Taborda en sus *Investigaciones pedagógicas*, los actos intencionales pueden dirigirse a otras personas o a la vida de la comunidad, tal como acontece en el amor, en la simpatía, en el darse generoso y en la más alta expresión amistosa, que es la conciencia moral de la solidaridad espiritual y de la corresponsabilidad de todas las personas.

Pensador de los problemas de orden político cultural –dentro del que articuló los del campo pedagógico– Taborda fue un participante activo en experiencias de reforma escolar y colaborando con gremios docentes en la elaboración de proyectos legislativos de reforma educativa con una visión crítica y amplia en su disposición al intercambio, capaz de mostrar los nexos indisolubles entre el pensamiento doctrinario, la toma de posición ante los problemas mundiales y nacionales y el espacio de la cultura como trama articuladora (Roitenburd, 2007). Sus ideas aún son muy apropiadas para el escenario de las últimas décadas en que afloraron ten-

dencias como la mercantilización educativa en todos los niveles de la enseñanza, propugnada por organismos internacionales y tecnocracias asimiladas a los lenguajes y acciones de un pensamiento conservador y la reducción de los diversos sentidos de la educación pública a restrictivas formas de utilitarismo.

OBRAS DEL AUTOR

1918 *Julián Vargas*, Imprenta La Elzeviriana, Córdoba.
1918 *Reflexiones sobre el ideal político de América,* Córdoba, Imprenta Elzeviriana.
1919 «El problema agrario», *Nosotros*, nº 124 (septiembre).
1921 «La nueva conciencia histórica», *Humanidades* I, Universidad Nacional de La Plata, pp. 94-106.
1921 «La elección del rector», *Cátedra Universitaria* 2.
1930 «Bases y proposiciones para un sistema docente argentino», Córdoba, Revista de la Universidad Nacional de Córdoba.
1931 «Chinchigasta y yo. Respuesta al Dr. Alejandro Korn», *Nosotros*, nº 266.
1932 *Consideraciones en torno a los proyectos de ley universitaria,* Córdoba, Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba.
1932 «Niñez-Juventud», *Nosotros*, nº 276.
1932 «Significado, trascendencia y evolución del sentido reformista», diario *Crítica*.
1932 *Investigaciones pedagógicas*, tomo I, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Dirección de Publicaciones.
1933 «Análisis de la Universidad», *Revista de la Enseñanza* I-1, Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, Dirección de Publicaciones, Córdoba.
1934 *La crisis espiritual y el ideario argentino,* Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral (reedición: 1945).
1935-1939
Facundo. Crítica y polémica. Director Saúl Taborda, Córdoba, Argentina:
1935 nº 1; 8 pp., *Índice*: Meditación de Barranca Yaco / Una «Historia de la Nación Argentina» / La unificación de los impuestos / Dos líneas a Doll, por Saúl Taborda / En torno al ’90.
1935 nº 2; 5 pp., *Índice*: Esquema de nuestro comunalismo / Tribulación ministerial.
1935 nº 3; 6 pp., *Índice*: El Código Civil y la vida / Acotaciones al «Anti Marx» de Hugo Calzetti / Pantomima de Ginebra.
1936 nº 4; 8 pp., *Índice*: Comuna y federalismo / Temario del comunalismo federalista / Proposiciones fundamentales / El fenómeno político / Las comunas coloniales / Términos precisos.
1938 nº 5; 26 pp., *Índice*: Sarmiento y las posibilidades de un Arte nacional, por Santiago Monserrat / Filosofía de Sarmiento hombre,

por Manuel Gonzalo Casas / Sarmiento y el ideal pedagógico, por Saúl Taborda / Revolución y comunidad histórica, por Oscar Marcó del Pont / Temario del Comunitarismo federalista.

1939 nº 6; 6 pp., *Índice*: La declaración de Lima, por Saúl Taborda.

1939 nº 7; 5 pp., *Índice*: Comunalismo y justicia, por Saúl Taborda.

1936 «El fenómeno político», en VV.AA., *Homenaje a Bergson,* Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Instituto de Filosofía, pp. 65-95.

1938 «Descartes y el ideal pedagógico», en AA.VV., *Escritos en Honor de Descartes,* Universidad Nacional de la Plata, pp. 301-327.

1942 «El objeto pedagógico en los valores religiosos», *Educación* 1: 1-21.

1943 «Bibliografía: La psicología pedagógica», *Educación* 2: 73-76.

1947 «Córdoba o la concepción etnopolítica de la ciudad», *Tiempo Nuevo*.

1951 *Investigaciones pedagógicas*, dos volúmenes (tomos I-IV), Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba-Assandri.

1959 *La psicología y la pedagogía,* Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.

1959 *Facundo* (Selección: Horacio Sanguinetti; Epílogo: Santiago Monserrat), Buenos Aires, Perrot, Cuadernos del Centro de Derecho y Ciencias Sociales, F.U.B.A., nº 10; 58 pp.

1988 *La argentinidad preexistente* (Selección y Estudio preliminar: Fermín Chávez), Buenos Aires, Docencia.

1993 *Investigaciones pedagógicas* (Selección y Prólogo: Gustavo Cirigliano), Buenos Aires, Marymar.

1997-1998 «Artículos de *Facundo*», Revista *Estudios* 9 (1997-1998), Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Biagini, Hugo (comp.)

1999 *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930,* La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

2000 *La Reforma Universitaria. Antecedentes y Consecuentes,* Buenos Aires, Leviatan, Colección El Hilo de Ariadna.

Chávez, Fermín

1974 *Civilización y Barbarie en la Historia de la Cultura Argentina,* Buenos Aires, Teoría.

Del Brutto, Bibiana

2004 «La idea de Nación como ideal pedagógico y el lenguaje educativo como accionario humanista en Saúl Taborda», 3 de octubre, <http://www.kult.lu.se/latinam/Virtual/Historia/Taborda.htm>.

Dotti, Jorge E.

1998 *Filia comunitarista versus decisionismo. Saúl Taborda y los comienzos de la recepción de Carl Schmitt en la Argentina,* en revista *Prismas*, Anuario de Historia intelectual, nº 2, Universidad Nacional de Quilmes.

Ferrero, Roberto A.

1988 *Saúl Taborda. De la reforma universitaria a la revolución nacional,* Córdoba, Alción.

Funes, Patricia

2006 *Salvar la Nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos,* Buenos Aires, Prometeo.

Korn, Alejandro

1984 *Carta a S. Taborda*, en Montenegro, A., *Saúl Taborda,* Buenos Aires, Edit. Culturales Argentinas, Ministerio de Educación y Justicia.

Montenegro, Adelmo

1984 *Saúl Taborda*, Buenos Aires, Edit. Culturales Argentinas, Ministerio de Educación y Justicia.

Pineau, Pablo, Serra, Silvia y Southwell, Myriam

2009 «La educación sentimental: la estética escolar argentina de la primera mitad del siglo XX», Proyecto de Investigación, ANPCyT.

Roitenburd, Silvia

1997 «La Escuela Normal Superior de Córdoba: la transformación educativa desde un proyecto disruptivo 1914-1947», en revista *Propuesta Educativa*, nº 17, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, FLACSO, pp. 70-73.

julio 1997-junio 1998 «Saúl Taborda: la tradición entre la memoria y el cambio», en revista *Estudios*, nº 9, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

2007 «La hora de América en un horizonte de reforma. Saúl Taborda: un intelectual alternativo», en *E-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, vol. 5, nº 18, enero-marzo.

Vázquez, Juan Adolfo

1965 «Saúl Taborda», *Antología filosófica argentina del siglo XX,* Buenos Aires, Eudeba.

Investigaciones pedagógicas

En este libro se reproduce la edición de 1951 al cuidado de Santiago Montserrat, Tomás Fulgueira y Adelmo R. Montenegro. Dicha edición en dos volúmenes (tomos I-IV) es una coedición del Ateneo Filosófico de Córdoba y Editorial Assandri. En la «Advertencia» del responsable de dicha edición, reproducida aquí en página 457, se establece que el tomo I fue publicado originalmente en 1932, que el tomo IV es anterior, del año 1930, y que la elaboración definitiva de los tomos II y III había permanecido inédita hasta 1951. [Nota a la edición de 2011.]

A Cabito
mensaje

Prólogo

SANTIAGO MONTSERRAT

El pensador auténtico es siempre un testimonio de su tiempo y de su pueblo. Es un testimonio de su tiempo, no sólo porque sus ideas –y su acción, cuando al magisterio espiritual acompaña un obrar de resuelto sesgo político– reflejan e interpretan la sensibilidad contemporánea en su dimensión histórica y humana más profunda, sino porque su pensamiento incorpora al inventario vivo de los problemas que moviliza su mente todos aquellos que definen el sentido interno de su época, es decir, el sentido fundamental de su tiempo. Y es un testimonio de su pueblo, porque a la luz de sus reflexiones se esclarece e ilumina la realidad nacional, de un modo tan inmediato y riguroso que el pueblo acaba por reconocerse en la vida y en la obra de sus pensadores legítimos.

Por su vida y por su obra, Saúl Taborda se hace acreedor al título que cuadra a los pensadores de verdad. Ningún problema traído por su tiempo, ninguna cuestión atingente a la realidad del país, fueron ajenos a su vigorosa conciencia de intelectual responsable. En estas latitudes, donde el puro hombre de las ideas resulta incompatible con una existencia humana, cultural, política y sociológica que reclama, como la tarea más urgente, el esfuerzo encaminado a la búsqueda de la propia expresión y de los medios adecuados conducentes a la organización estable de los cuerpos nacionales, Taborda cumplió un papel ponderable en la doble faz del pensamiento y de la acción. Su vida se enlaza, así, a las mejores tradiciones del país, esto es, a aquellas direcciones concretas de nuestro desarrollo histórico en que residen los valores positivos de la nacionalidad. Entendió –y abrazó esta convicción como un credo insobornable– que la mera especulación intelectual, abstracta, carece de significado primacial entre nosotros; que necesitamos un pensamiento fértil –y fertilizante– en sus consecuencias últimas: un pensamiento unido enérgicamente al fondo histórico, real, de la sociedad argentina. Fiel a estos principios rectores, su pensamiento adopta el perfil de un humanismo creador y militante –casi diríamos una beligerancia henchida de amor– puesto al servicio de los más altos valores del hombre. En él –en la honda y luminosa inspiración de este humanismo– hallan eco y respuesta todos los problemas que propone al investigador el presente histórico argentino, en relación intensísima con los problemas y preocupaciones que inquietan al mundo en esta hora de crisis. Por eso mismo, podemos afirmar, sin vacilaciones, que la vida y la obra de Saúl Taborda

–de este gran pensador que «es todavía el argentino a la entrada de la patria», según la bella imagen de Adelmo R. Montenegro– constituyen un testimonio de su tiempo y de su pueblo.

Taborda fue un temperamento socrático. Todo él, como un conjunto armonioso de virtudes –de ejemplares virtudes–, se daba en el diálogo comprensivo y creador. Desde los hondones de su ser, pensaba, como Antonio Machado que la verdad se engendra en el diálogo. Es en este nivel egregio –en el del trato humano sostenido por el anhelo espiritual de averiguar comprensivamente el alma de sus semejantes– donde Taborda se realizaba plenamente, donde su elevado magisterio, su auténtica vocación de maestro, alcanzaba notas relevantes. De aquí que su pensamiento y su vida estuviesen penetrados por un entrañable, acendrado y finísimo sentido de la praxis, de esa praxis formadora de hombres y de caracteres en la que se enciende la voluntad de una sabiduría activa, extremadamente preocupada con el destino del hombre y cuyos afanes sólo pueden hallar sosiego y un libre despliegue en las formas vivas de la educación. Entregado de lleno al caudaloso humanismo que fluía de las íntimas vertientes de su personalidad, la actitud fundamental que presidió todos los actos de su vida debía resolverse, y se resolvió, en una teoría de la formación del hombre, cuyo postrer sentido estaba suscitado por el valor que encierran estas admirables palabras de Spranger: «se enseña más por la influencia de un hombre que por las instituciones», y por el que se contiene en el pensamiento, no menos notable, de Kant: la educación es el «problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre». Recordaba, a este respecto, la hermosa lección dada a sus alumnos por un gran maestro argentino, Mariano Cabezón, quien «desafiando las iras de la tiranía rosista, condujo sus discípulos al lugar en que los sayones del tirano torturaban a hombres condenados por insumisión al régimen de fuerza y de violencia, y les enseñó que aquel hecho era la inmoralidad y la injusticia que todo hombre debe aborrecer con todas las potencias de su alma». El rasgo primordial, ingénito, del carácter de Taborda reconocía una ascendencia senequista. Poseedor del señorío incomparable que este rasgo le otorgaba, supo medirlo todo con ese módulo que se llama hombre.

Consecuente, pues, con la tesis –siempre verificada en la experiencia– de que la verdadera y humana sabiduría desemboca en la educación, Taborda orientó su pensamiento filosófico hacia la fundamentación de un sistema pedagógico. Puso en el centro mismo del hacer educativo –un *hacer* específico, y por lo tanto autónomo– al niño, y en torno a él, como elementos vivos que intervienen en el desarrollo entero de su personalidad regida por una ley inmanente–, al maestro y los valores y bienes de la cultura. La educación entraña el ingreso de un ser al espíritu objetivo, a los valores y bienes de la cultura, que actúan, así, como categorías formativas, y la función del maestro –de la escuela, en cuanto institución– consiste en facilitar el acceso del educando a aquellos bienes y valores culturales que responden inequívocamente a sus propias disposiciones reveladas, a la atenta y amorosa vigilancia del educador, en cada uno de los actos y en cada tina de las preferencias del educando. «La ubicación del hacer educativo en las dimensiones del alma y en su íntimo contacto con la vida» –escribe Taborda en *Investigaciones pedagógicas*– nos señala una situación que necesitamos comprender. Aun cuando la actividad del docente no se decante en productos –tales como la esta-

tua surgida del trabajo del escultor, respecto de la cual es evidentemente factible la transposición de nuestra vivencia que es, según Dilthey, la operación comprensiva de la manifestación vital–, el educando contiene un plan y hay que comprenderlo. Hay que comprenderlo como ser y como forma ideal. Ya hemos dicho que no es la ética la que pone el fin, sino que el fin es traído por el propio educando. La educación es una ayuda de las tendencias valiosas que el comprender descubre y acusa. Demostrado el error de la actitud especulativa, que se empeñó en dividir el hacer educativo en una actividad que determina el fin y en otra que determina los medios, sólo cabe decir que, «en rigor de verdad, no hay determinación de fin sin psicología y no hay psicología sin visión del fin posible». De este modo, la *formación* asume el momento por excelencia del acto pedagógico, pues, con todo rigor, podemos definir la educación como el «acontecer cuyo objetivo es la formación humana de acuerdo a un contenido valioso». De estos postulados deriva la norma esencial de la pedagogía, que ciñe cálidamente, con su imperio plasmador de la personalidad, los tres en que se cumple el suceso educativo: instrucción, educación y formación. Esta norma pedagógica, que Taborda fundamenta científicamente y cuyo fin es la personalidad del docendo –«el docendo no es un medio para un fin extraño sino que lleva en sí fines que deben ser alcanzados»–, se condensa en dos o tres principios, claros y evidentes, que pueden, a su vez, quedar formulados, empleando conceptos de nuestro autor, en los siguientes términos: «...es de la esencia del acto educativo que maestro, docendo y bien pedagógico (valor) se fundan entre sí. La formidable intuición de San Agustín llegaba a las fronteras de esta verdad cuando decía que el maestro no está fuera sino dentro del educando. El acto pedagógico no es mera transmisión de conocimientos dosados; no es mera imposición *ab-extra,* ni es un traspaso mecánico del material pedagógico. El bien pedagógico es un bien cultural, un bien cultural cierto y determinado, escogido con un criterio específicamente docente. Trátase de algo vivo y espiritual y no de una cosa cristalizada, como lo pretende el empirismo vigente en nuestras escuelas. Estamos conformes con que el ejercicio de la educación sea adjudicado a aquellos que poseen la vocación magistral y creemos que la realización de este principio es el único medio que puede librar a la escuela de la injerencia política militante y electorera; pero esta conquista sólo la conseguiremos mediante el reconocimiento de la cientificidad de la pedagogía. La pedagogía como ciencia afirma el derecho de los llamados por la vocación. Pues para ser pedagogo se requiere no sólo ciencia, sino don enseñante... La relación educador-educando es algo más serio de lo que ha creído siempre el cientificismo docente. El educador actúa con valores; pero el docendo también los crea. Cuando decimos que el educador hace subjetivos valores que son objetivos aludimos justamente a este acto de creación, o de recreación, y queremos poner de relieve que la función magistral consiste en determinar cuáles valores objetivos son pedagógicos. No impone; adecúa valores de acuerdo al proceso íntimo del educando. Con lo cual no se excluye, naturalmente, que la personalidad, a cuyo logro se encamina la actividad educativa, entre en relación con la comunidad, con la cultura, con el Estado y con la humanidad. Antes, por el contrario, esta relación se afirma y se robustece de acuerdo a lo que reiteradamente ha proclamado el pensamiento filosófico más ponderado». En fin, la norma esencial de la pedagogía puede ser identificada con la formación misma y resumida en este

pensamiento: «La formación se cumple en el docendo bajo la égida del ideal de perfección. Pero, contrariamente a lo que cree a este respecto la tendencia enciclopédica, la perfección no se alcanza por la virtud del cuantum de los conocimientos sino por su adecuación. Por más que acumulemos los conocimientos venidos de fuera no lograremos formar con ellos si no responden a la totalidad en proceso de desarrollo».

Apartarse de esa legalidad del acontecimiento pedagógico significa hollar los fueros de la personalidad del educando, olvidar que la enseñanza se propone el «recto y amoroso tratamiento escolar de la niñez como niñez y de la juventud como juventud», y, por último, reincidir en los antiguos vicios de la pedagogía oficial –que es una pedagogía de autoridad– para la cual la educación se reduce a una imposición *ab-extra* de la ciencia hecha y manida, de un «inventario de ideas y opiniones» contenidas en programas calculados para convertir la tarea educativa en un instrumento al servicio de los designios, siempre interesados, y por tanto unilaterales y antipedagógicos, que promanan de la tesitura política del Estado.

Con esta concepción sistemática de un orden pedagógico, aparece íntimamente vinculado –como otro modo de una misma actitud fundamental– el pensamiento político de Taborda. Las instancias rectoras de este pensamiento político –que recuerdan históricamente, si no por su contenido a lo menos por su inspiración, las que azacanearon la prédica y la voluntad de los hombres de la Asociación de Mayo– no podían avenirse con los principios de los partidos actuantes en la República, por lo mismo que propugnaban un nuevo enfoque de la realidad nacional sobre la base de una visión histórica más profunda –más original–, y del reconocimiento de ciertos datos, ínsitos en la vida argentina, capaces por sí solos de traducir la estructura peculiar de la nacionalidad.

Saúl Taborda elaboró una doctrina política argentina, que llamó *facúndica* o *comunalismo federalista,* encaminada a relevar las notas que definen nuestra personalidad como pueblo y como nación.[1] Encontró esas notas originales, henchidas de vida fresca y enérgica, en el fondo de nuestras tradiciones, decantadas y conservadas por el nomadismo voluntarista del conquistador a través de las comunas argentinas, esto es, de los núcleos políticos y sociales en que se plasmó el sentido responsable de la persona frente al destino de la comunidad. Según Taborda, fue dentro de esas tradiciones, de ascendencia y cuño hispánicos, y en el recinto de esas comunas o *polis* americanas donde se forjó una forma de vida y un orden enseñante –en que participaban por igual en la tarea formativa la escuela, el hogar, la iglesia y la plaza pública– verdaderamente ejemplares. Ambas estructuras hicieron posible la promoción de muchos arquetipos humanos, tocados por un imperativo profundo de la vida y de la responsabilidad social, cuyos rasgos incomparables admiramos –pues procedían precisamente de aquel ambiente, de aquel clima espiritual y de una escuela organizada sobre la medida del hombre– en nuestros próceres y en los nombres más humildes, que la historia conserva para orgullo nuestro, de grandes educadores, como José León y Mariano

1. El ensayo titulado *El fenómeno político* –que Taborda dedicó al filósofo francés Henri Bergson– contiene los fundamentos filosóficos de esta doctrina.

Cabezón, Juan Grande y Ana María Taborda, el padre Castañeda, Rufino Sánchez, José de la Quintana. Estos y «tantos otros que esperan todavía la justicia del recuerdo agradecido, son figuras de educadores en cuya obra se inicia, se continúa y se enraiza la auténtica tradición de la educación argentina», exclama Taborda con serena vehemencia; y agrega: «¿Qué es lo que hizo posible la exaltación de esos tipos humanos? ¿No fue acaso la íntima estructura de la vida comunal? A medida que la conquista y la colonización emprendidas por el nomadismo hispano encendido de voluntad histórica fundaba, aquí y allá, en el vasto suelo americano los centros urbanos para el desarrollo de las actividades sedentarias, la cultura se fue sistematizando y organizando en los afanes de la *polis* y se fueron creando las instituciones encargadas de su custodia y de su difusión. En el seno de esos centros, presididos por un claro ideal ecuménico, se formaron los hombres de la voluntad de Mayo y también los que, más tarde, alucinados por el brillo de la civilización ultramarina, renunciando al clon de comprender el sesgo de nuestro sentido histórico expresado en los caudillos, se dieron a la tarea de obliterar ese sentido en modo tal que la historia escrita que nos han legado es la más patente negación de nuestra historia».

Era dentro de las tradiciones que quedan indicadas –no incompatibles, por cierto, con todas las novedades venidas de fuera, pero semejantes a lo nuestro como ya lo intuyera con aguda sensibilidad histórica Esteban Echeverría– y no moviéndose contra ellas, que debieron echarse las bases de la organización institucional argentina. Con ansias renovadoras muy justas, pero erróneas en la dirección asumida, los prohombres de la revolución argentina prefirieron el camino fácil de la imitación europea y norteamericana. De este modo, despojaron al país de su personalidad original e intransferible y negaron las tradiciones nativas vivas, a pesar de todo, en las mejores páginas de Sarmiento. En virtud de este yerro histórico tuvimos –y tenemos–, dice Taborda, una política, un orden docente, un derecho, una economía, una ética contrarios a nuestro ser nacional, incapaces de funcionar orgánicamente en nuestra realidad. Los prohombres de la revolución argentina olvidaron aquel principio según el cual «la cultura supone una lucha entre la potencia formativa de los valores formativos preexistentes y las potencias formativas de los valores recién advenidos desde el fondo de la vida creadora del pueblo». Olvidaron, asimismo, otra verdad evidente: que cuando se incorporan ideales foráneos se debe atender a la circunstancia vital de que todo cambio o movimiento renovador en la vida de un país obedece siempre al proceso dialéctico inmanente al espíritu de la nación que los asimila. Con encomiable rigor, Taborda ha explicado este sesgo de las mutaciones históricas nacionales. Al formular sus reparos críticos a las ideas educacionales de Sarmiento, ideas que contraponen, en los hechos, «el ideal del tipo de hombre concebido por el humanismo racional renacentista al ideal de la personalidad esencial del humanismo español», Taborda señala que «nuestra emancipación política fue la obra de una voluntad histórica decidida a consolidar un orden social calculado para realizar el destino del hombre argentino. Como afirmación del principio político de la autodeterminación, entrañó, en primer lugar, un determinado concepto del hombre y ese concepto, lejos de ser el producto de una abstracción, fue necesariamente el mismo que concibieron y realizaron las comunas de origen. No pudo ser otro toda vez que a una secesión política de la índole de la nuestra no le fue dado cambiar

a designio o transmutar a voluntad la tesitura étnica radical y eterna. En tanto participa de la vida de una cultura, la educación está sujeta a la ley del espíritu. Entendemos por espíritu la actividad que procura claridad sobre las cosas que nos rodean mediante un sistema de relaciones ganadas por la observación, la distinción, la comparación y el análisis. Esa actividad supone una memoria, la memoria de las relaciones ya obtenidas, la memoria que nos trae –de *tradere,* de donde *tradición*– esas relaciones, y la *revolución*, esto es, la actitud con la que el espíritu vuelve sobre una relación adquirida y la convierte en un nuevo problema. Consiste, pues, en un movimiento decantador que va perpetuamente de la tradición a la revolución. Siendo esto así, la instauración del orden político advenido a raíz de nuestra liberación del dominio español no pudo prescindir de la tradición espiritual española. En tanto esa educación se expresó como revolución, debió referirse siempre, como tarea espiritual, a la tradición viva y presente en todas las manifestaciones de la existencia comunal, especialmente en el idioma como órgano de comunicación de sus hombres. Esta exigencia no importa una negación de la legitimidad de la introducción del inventario de productos espirituales decantados en países extraños. El espíritu que es tradición y revolución es también *comunicación,* pues los productos que crea su actividad no están condicionados por consideraciones de lugar. No tienen fronteras. Admitimos, pues, la posibilidad de esa injerencia pero, en cuanto concierne a la legitimidad de esa introducción, ella está inexorablemente condicionada por la tradición; pues ahí donde ésta es negada y declarada en falencia, el trabajo del espíritu se detiene y se oblitera en virtud de la ausencia de la memoria que es de su esencia. Nada se crea *ex-nihilo*. Y por haber desobedecido esta ley –que es ley del espíritu– es que hemos incurrido en el error, tan grave como infructuoso, de empeñarnos en cegar las fuentes espirituales de nuestra continuidad histórica… Genio y figura hasta la sepultura, concluye Taborda, los pueblos como los hombres, poseen notas esenciales que no admiten ni toleran interferencias extrañas. La historia de la pedagogía registra múltiples casos de desplazamientos de un ideal por otro ideal, promovidos y preparados por una diacrítica que se vincula siempre a la lucha que libran los ideales entre sí en procura de un predominio más o menos definitivo y excluyente; pero no acusa situaciones tales que permitan considerar como algo que entre en el orden normal de esos acontecimientos el que ellos se den fuera de una sociedad y de otro modo que como consecuencia de los propios movimientos vitales, del pueblo».

De las líneas directrices del pensamiento de Saúl Taborda fluyen tres anchas concepciones originales, que él venía elaborando en sistema cuando lo sorprendió la muerte en la mañana del 2 de junio de 1944, en Unquillo, plácido lugar de su provincia natal, en las serranías cordobesas. Todo el pensamiento de Taborda, si bien gira sustancialmente en torno de los problemas educacionales y alcanza su mejor plenitud con una ciencia de la formación humana, en última instancia ostenta el significado de un esfuerzo encaminado a obtener las notas fundamentales que definen nuestra personalidad histórica, mediante un replanteo de cuestiones que nos aproximen rigurosamente a la realidad nacional auténtica y nos ayuden a resolver después sobre la base de esas notas originales, los problemas concretos de la vida argentina. Frutos destacados de estas hondas preocupaciones fueron la fundamentación de una ciencia nueva, llamada por él etno-

política, o ciencia del pueblo, que debía darnos una visión luminosa acerca de todo lo concerniente a nuestra expresión nacional; una teoría de los ideales –en primer lugar, del ideal formativo, que reposa esencialmente en la típica fisonomía espiritual interna de una agrupación humana– destinada a aclararnos no sólo la filosofía de la historia, sino también la altura propia y el desarrollo de cada comunidad de vida, por cuanto el ideal –o el conjunto de los ideales vigentes– se ofrece siempre como una forma teleológica que condiciona y determina el orden, el carácter y la voluntad de la nación –sobre una estructura de ideales se organizan el cuerpo y el espíritu de la nación– y porque en función de ideales cobran realidad la educación, las instituciones y todas las demás formas del saber y la sociedad; finalmente, una estética y una teoría del arte confirmatorias de la creación artística como índice supremo de la manera de ser de un pueblo. En estos territorios culturales, Taborda ha dejado testimonios perdurables de su labor personalísima, acrisolados en algunos trabajos de muy elevada jerarquía mental y literaria: sus ensayos facúndicos, *La crisis espiritual y el ideario argentino, Los ideales humanos en el arte contemporáneo* y *La experiencia mística en la poesía de Texeira de Pascoaes y de Rilke*.

Cualquiera sea el juicio que se dispensen a esta obra de tan altos valores, ella quedará como un claro mensaje dirigido a las jóvenes generaciones argentinas y como un gran pensamiento en la historia de las ideas. Esta obra, densa, original y orientadora, permitirá también reconocer en su autor una personalidad intelectual dueña de todas aquellas condiciones que nuestro precario ambiente cultural exige de los hombres entregados al difícil trabajo del espíritu. En este sentido, puede decirse que Taborda constituye el tipo verdadero del pensador hispanoamericano. Coincidiendo con una dirección mental que reputamos eminentemente americana, no admitía el pensar filosófico como un pasatiempo destinado a llenar las horas vacías de la existencia; no lo admitía por el mero prurito de filosofar. Juzgaba infecunda esta idea de la filosofía. Hizo de ella, en cambio, una maestra de la vida, según la fórmula de Cicerón. Por eso mismo fue también un «militante» de la filosofía, o profesó una filosofía «militante», entendiendo aquí por militancia una categoría que designa la actitud de conocimiento que persigue en la esfera concreta del mundo y de la vida el objeto permanente de sus afanes. Semejante ideal cognoscitivo tenía que hacer del hombre, forzosamente, el tema vivo de una preocupación solícita, la vertiente invasora de un saber enriquecido por la sustancia humana inagotable. Sobre este sustancia, el genio de Taborda edifica su sistema pedagógico. (También para él, como antes lo fuera para Dilthey, «la flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre».) Sobre esta sustancia se organizan sus reflexiones señeras acerca de todos los problemas que conmueven la conciencia contemporánea. Sobre esta sustancia se elabora su bella concepción de la patria: libre, grande, popular. Y sobre esta sustancia florece la suprema condición de su persona: la virtud civil. En su espíritu se asocian la norma moral de Séneca: «Obra de tal modo que siempre se diga de ti que eres un hombre» y el animoso concepto de Alberdi: «Nuestra filosofía ha de salir de nuestras necesidades», concepto que Taborda tradujo así: el pensamiento debe ser la expresión de nuestra modalidad intrínseca. Vale decir, se asocian en él la teoría y la práctica dentro de un ideal acentuadamente americano.

Al emprender la publicación de la obra de Saúl Taborda –en buena parte todavía inédita– el Ateneo Filosófico de Córdoba se propone rendir homenaje a la memoria de pensador tan esclarecido y difundir uno de los productos intelectuales más ricos y más noblemente logrados dentro de la cultura argentina y americana. Comenzamos dicha publicación con *Investigaciones pedagógicas*. En este libro, que constituye, sin duda, la realización más feliz del pensamiento educativo entre nosotros, se acomete la delicada, a la vez que monumental empresa de fundamentar la pedagogía como ciencia y se dibujan los lineamientos de un orden docente calculado parca servir a la formación del hombre argentino. Otro de los méritos ponderables de este libro, es que en él cobran una exacta y viva resonancia todos los problemas del tiempo. Esta resonancia se descubre tanto en la voluntad de formar al hombre nuevo, al hombre con la plenitud de sus dimensiones, que reclaman la ciencia de la educación y la filosofía del presente, como en el advenimiento del ideal del trabajador, al que Taborda asigna plena vigencia en la forma de vida que ya anuncian todos los signos en esta hora de crisis para la cultura occidental, crisis sobre todo de una economía cuyos vicios se han proyectado en el campo social como «la sombra de Astarté sobre el Monte de los Olivos».

Tomo I

La realidad pedagógica

Die Pädagogik muss eine Wissenschaft wer
den, oder es ist nichts von ihr zu hoffen.

KANT

Capítulo I

Libres palabras

> Nicht darin liegt die Gefahr für die Kultur dass die Jugend in die Fusstapfen echter Meister trittsondern darin, dass das Heer der schlechten und falschen Meister welche die Umständen in autoritative Stellung gebracht haben die Erziehung zu dieser Form des Autoritätsglaubens predigen und praktizieren, um ihr eigenes erbärmliches autoritatives Dasein zu rechtfertigen.
>
> KERSCHENSTEINER

1. NOVUS ORDUS

Me decido a publicar estas meditaciones sobre los problemas formativos de nuestro tiempo.

Páginas escritas, sin propósitos editoriales preconcebidos, bajo el imperio con que la nueva conciencia histórica propone sus interrogantes a todos los hombres, han sido elaboradas en circunstancias diversas, ora marginando el libro leído, ora en la emoción socrática del diálogo pleno de sugestiones, ora al examinar la experiencia adquirida en la práctica de la docencia. En virtud de un afán constante y atento, los materiales de la obra, ponderados y aquilatados por una crítica que sólo aspira a la verdad objetiva, se han ido reuniendo y organizando en el común enlace del espíritu creador.

Así y todo, me apresuro a dejar constancia de que no estoy seguro de la infalibilidad de más de uno de los juicios que me merecen ciertos problemas educativos. Una íntima duda no resuelta todavía por el esfuerzo hasta aquí realizado y por el rigor metódico que he impuesto a mis investigaciones, promueve, desde ya, recursos de revisión acerca de algunas cuestiones que se tratan en este ensayo. De consiguiente, estará en lo cierto quien considere mi producción, antes que como una labor con pretensiones de soluciones definitivas –por lo demás, inexistentes para la vida del espíritu como una libre gimnasia en procura de un juicio más claro, una gimnasia con la que un espíritu consciente de la responsabilidad que comporta la civilidad, aspira a superar sus propias limitaciones para comprender y superar también con ellas las dificultades del tiempo al cual pertenece.

En términos más precisos, trátase aquí de un anhelo de orden. El mundo que nace, nace como un orden y quien quiera entrar a su reino ha de aprender a orientar hacia ese orden los problemas que le preocupan. Las líneas centrales del orden que sube diséñanse ya, nítidas y claras, en el empeño de construcción que mueve y alienta el pensamiento de estos últimos lustros. La historia hace sesgo, y es necesario acomodar la visión al panorama que ya se anuncia, que ya está delante de nuestros ojos. Para ello no hay más que un medio: ir más allá de las limitaciones de un positivismo trasnochado y de un idealismo recalentado.

2. MEA CULPA

En rigor de verdad, este libro debió permanecer inédito siempre. Sospecho que esta actitud hubiera sido más sabia y prudente que la que adopto editándolo. Porque no es sólo que resulte de todo punto difícil el intento de elaborar una ciencia formativa de acuerdo con el novísimo giro del pensamiento, tan complicado y pródigo en perspectiva como es, y como tiene que ofrecerse a quien se ha formado bajo la influencia de la filosofía *terre a terre* que ha imperado siempre en la enseñanza argentina, sino que, no siendo yo un pedagogo de profesión, ni aspirando a serlo –y esto no tanto por el justificado desmonetizamiento en que han caído los pedagogos, sino por motivos que me reservo– carezco del derecho a expedirme en una materia que no he aprobado ante una mesa examinadora.

Respetuoso del celo con que nuestros maestros y profesores exigen de los poderes públicos la sanción legal de la fórmula «la enseñanza para los pedagogos», reconozco con franqueza que la tarea que aquí acometo les pertenece por exclusividad de prerrogativa. Lo reconozco sin dificultad; y si, a pesar de este *mea culpa*, continúo adoptando una actitud de diletante entrometido, no es ciertamente con el designio de usurpar funciones ajenas sino porque, interesado como estoy por los problemas actuales, partícipe a título de hombre de la crisis universal en la que se hunden y se sepultan fórmulas y sistemas válidos hasta ayer, y de cuya crisis no sabemos bien qué valores reacrisolará el esfuerzo creador del espíritu humano, reputo irrenunciable deber el de promover esta discusión, para cooperar, en la medida que me está impuesta, en la estructuración de ese nuevo orden que, según ya lo dije, se está gestando en estos momentos.

La mejor prueba de que no deseo usurpar funciones ajenas está anticipada en el título con que he bautizado este libro. Estas investigaciones indagan los problemas de la formación de la personalidad. Tratan de pedagogía en cuanto esta palabra puede henchirse de sentido vital, desligándose de las acepciones y resonancias usuales que la desnaturalizan y la limitan.

3. EL 18

Por lo demás, justifica también toda intromisión en estos asuntos la actitud negativa que los pedagogos de profesión han adoptado siempre frente a nuestro momento educacional.

Pocos años hace –fue el año [19]18– un núcleo reducido de universitarios se dio a la tarea de rever la enseñanza vigente y de renovar los institutos educativos. La voluntad reformista se expresó en una acción inmediata. La masa estudiantil invadió las aulas en un levantamiento de franca beligerancia. Son conocidos los episodios capitales de aquella gesta, pues su repercusión alcanzó con rapidez a varios pueblos del continente.

¿Qué hicieron entonces los pedagogos de profesión? ¿Qué dijeron a la juventud insurreccionada que los negaba enérgicamente en Córdoba, en Buenos Aires, en Santa Fe y en La Plata? ¿Qué nuevas orientaciones, qué rectificaciones propusieron a su disciplina ante la prueba rotunda de la violencia que descalificaba toda la obra de su docencia? ¿Qué solución ofrecieron a la crisis los normalistas de Paraná, los egresados del Instituto Nacional de Profesores de Buenos Aires, los cienciados de la Facultad de Ciencias de la Educación de La Plata? Casi todos, si no todos, recurrieron a la prudente sabiduría del buen callar. Enmudecieron los viejos maestros. Enmudecieron interrumpidos en sus augustas labores por la estudiantina rebelde, como sacerdotes antiguos sorprendidos en pleno ritual por el asalto de la barbarie. Debió parecerles un sacrilegio sin precedentes la actitud de la turba docenda que destruía, delante de ellos, la obra de tantos y tan largos años de arduos desvelos y de sostenida dedicación.

Y sin embargo, guardaron silencio los viejos maestros. Guardaron silencio en el momento en que era necesario que hablaran los sostenedores de la fórmula «la enseñanza para los pedagogos». La deserción de la justa a que los ha provocado la aguda crisis de la enseñanza, ¿no basta para conferir personería a aquellos que, sin ser iniciados, se interesan por estas cuestiones?

Más todavía: justificada así la actitud intervencionista, ¿no se ve claramente la necesidad de declararse en estado de guerra contra los pedagogos de profesión? Toda injerencia es un desalojo. Fuera acaso mejor y más cómodo dejarlos ahí, a los unos, en el solemne mutismo en que se han encerrado; a los otros, conspirando en círculos y cofradías contra la novedad incomprendida que los ha privado de la comodidad de los días ausentes; a los de más allá, traduciendo con mano zurda en las columnas de cotidianos reaccionarios el sordo rencor contra las conquistas de una reforma que ha dislocado su simple sistema de ideas; y, a los últimos, gestionando postreros aumentos de sueldos con miras a una más proficua jubilación; pero están todos tan identificados con las prácticas docentes seguidas hasta hoy que no se puede remover a éstas sin afectar de un modo directo a sus sostenedores.

El movimiento de renovación iniciado en el año 18, si no quiere concretarse a ser una vana intentona referida a los estudios universitarios, no puede olvidar que toda la enseñanza –jardines de infantes, escuelas primarias, colegios normales, liceos, colegios nacionales– está todavía en manos de pedagogos que sirven a una pedagogía sobrepasada, y que, mientras esto siga así, nada de bueno se puede hacer en orden a los llamados estudios superiores.

Ningún motivo milita en favor de una actitud de contemporización o de indiferencia frente al ordenamiento total de nuestra enseñanza. Todo ese ordenamiento debe ser alcanzado por la acción reformista. Reducir esta acción a los institutos universitarios no sólo es acusar ignorancia del proceso formativo sino que también, y sobre todo, es favorecer el viejo criterio que ha mutilado siempre dicho

proceso en mil partes diversas, con propósitos y resultados contrarios a la enseñanza.

Tenemos ya de esto una experiencia aleccionadora. Muchos de aquellos que hoy medran a la sombra protectora del presupuesto escolar llegaron a apoyar, de modo más o menos subrepticio, la reciente revuelta de los estudiantes mientras esta revuelta se limitó a las aulas universitarias. Reconocieron entonces que una innovación era ahí necesaria y urgente. Pero, tan presto como el movimiento quiso invadir, por lógica y natural derivación, los establecimientos secundarios, tal como aconteciera en el Colegio Nacional de La Plata –la *magna quies*–, se convirtieron en reaccionarios feroces. Intuyeron el riesgo que va anexo a una revisión integral, y lo que no les pareció peligroso mientras se concretara en esa oficina expedidora de certificados que es nuestra universidad, les pareció catastrófico cuando se trató de construir desde los cimientos en nombre del principio de la unidad sistemática de la enseñanza. Conviene desconfiar de los reformistas –que los hay en buen número– que afirman que el problema de la reforma sólo está radicado en la enseñanza universitaria. Es gente que quiere enervar la eficacia del alto designio. O, por lo menos, es gente que no alcanza a plantear la cuestión en sus términos justos.

4. UN MIRAJE

Pues ocurre también que, en el fondo de tal afirmación, subyace un miraje que conviene poner de relieve para definir posiciones y evitar equivocaciones.

Trátase del miraje –el miraje de una época entera, que ha ejercido y ejerce todavía influencia decisiva en todo, como lo veremos más adelante– según el cual el valor de la enseñanza, la enseñanza por antonomasia, se mide por la capacidad técnica y productora de los profesionales que lanza a la vida. Para tal modo de ver, las escuelas primarias y secundarias no ofrecen mayor interés porque ellas no producen el hombre *faber*. Dichas escuelas se le presentan como metas transitorias que no pueden ser forzadas, como obligados estadios sin finalidad propia que sólo ocasionan cuidados y gastos a la familia y a la comunidad. Por esto es que, docentemente, les asigna un valor relativo y subalterno. Lo capital es el instituto del cual ha de egresar el abogado, el médico, el ingeniero, el veterinario. Todo está subordinado a este convencimiento. De aquí que no sea tan urgente prestar atención al niño como niño y al joven como joven sino al idóneo. Estamos, pues, todavía en pleno auge de la pedagogía del hombre *faber*.

La adhesión que muchos partidarios del movimiento del año 18 han prestado al miraje mentado, hasta el punto de concebir la reforma auspiciada como un perfeccionamiento técnico y metodológico anexo a una revisión de estatutos y reglamentos, ha comunicado al movimiento un matiz equívoco y contradictorio. En cierto modo, parece como que, descontentos con el atraso técnico de una universidad que no formaba ya buenos abogados, buenos médicos y buenos ingenieros, todo aquel movimiento se hubiera propuesto corregir ese mal reajustando y reforzando la máquina docente construida por la era industrial. En toda la documentación de diez años de lucha campea, como lugar común, este pensamiento. Y cada vez que se examinan los frutos de la campaña, se los aprecia y elogia comprobando que «hoy los profesores enseñan mejor, y se estudia más».

¿Habrá, pues, que convenir en que la acción del año 18 no se propuso nada de nuevo sino apuntalar y rehabilitar el ordenamiento existente? Parece juicioso no avanzar una respuesta afirmativa en base al miraje que acabo de señalar. Considerado como un hecho aislado, puede fácilmente inducir en error. Quien quiera juzgar bien el movimiento del año 18 ha de tener la paciencia de referirlo, pulcra y limpiamente, a la posición general del pensamiento del orden que nace.

Este pensamiento no repudia al hombre *faber;* antes, por lo contrario, lo busca y lo necesita. Sólo que en lugar de buscarlo en la universidad lo busca por otro camino.

Para ello invierte los términos. Mientras la pedagogía de la era periclitada, o en vías de periclitar, se propuso formar técnicos, declara la nueva pedagogía que va a proponerse formar niños. Mientras aquella quiso llegar al adulto, forzando la niñez y la adolescencia; sostiene ésta que no existe otro camino para llegar al idóneo que el de la niñez y la adolescencia. Su problema no es ya el de la capacidad mera y simple: primero queremos niños; después querremos idóneos.

La inversión es tan simple y sencilla que empíricamente la advierte y comprende cualquiera de aquellos que, alucinados por el espectáculo de los estudios universitarios y convictos de que sólo desde su altura puede operarse toda reforma, ahíncan el esfuerzo por realizarla desde el sitial de una Facultad. Breves años bastan y sobran para demostrarles que no pueden existir estudios universitarios, siquiera sea con miras a formar profesionales idóneos, mientras la enseñanza de las escuelas primarias y secundarias permanezca en el estado de descuido en que ahora se encuentra.

5. PEDAGOGÍA CINEMATOGRÁFICA

La fórmula según la cual hemos de dar primacía a la niñez como tal, entraña un definitivo dislocamiento del sistema pedagógico al uso y nos fuerza imperiosamente a plantear los problemas docentes con rigurosa sujeción al principio de la unidad sistemática de la formación.

La enseñanza primaria se ha guiado siempre por prácticas empíricas ajenas, por completo, a una concepción científica de la pedagogía. Su tarea no parece ser otra que la de entretener los primeros años del niño hasta que cumpla la edad en que, de acuerdo al cálculo arbitrario del reglamento, puede ingresar «con fruto» a la escuela secundaria, a la escuela normal, o al colegio nacional, sin haberse propuesto jamás el problema que consiste en saber cómo y de qué modo un hombre maduro puede intervenir en el medio vital infantil, cómo y de qué modo el inventario de ciencia de un hombre formado puede relacionarse con el inventario del mundo casi impenetrable de la niñez. Con toda justicia observa Ortega y Gasset, estudiando este asunto a la luz de una información biológica ponderada, que «gran parte de la pedagogía tiene el carácter de una caza al niño, de un método cruel para vulnerar la infancia y producir hombres que llevan dentro una puerilidad gangrenada».[1]

1. ORTEGA Y GASSET, José, *Biología y Pedagogía,* en «El Espectador», II, 1921.

La enseñanza secundaria no escapa a la acusación que aquí se formula a la enseñanza primaria, y tiene, además, el agravante de haberse empeñado siempre –muchas veces sin saberlo– en la realización del máximo simplismo integralista. Mediante prácticas rutinarias, rehabilitadas en estos últimos años por los aportes de la pedagogía llamada científica, se afana por introducir desde fuera en el espíritu del docendo todo el acervo de conocimientos hechos y digeridos, en un término de cinco años de estudios preparatorios. No existe arte ni ciencia que no sea objeto de su enseñanza. Ante los ojos del educando desfilan, como en un film de cinco años, toda *res scibile*. Es como un desfile de chicas guapas que se organiza en la esperanza de que el escolar se enamore de alguna, decía una vez Ramiro de Maeztu de este cortejo espectacular de la enseñanza enciclopédica.

Los caracteres centrales de la pedagogía instaurada después de la Revolución Francesa –el nacionalismo y la idoneidad– presiden sus actividades; y, bajo su señorío, las innovaciones que, a veces, se admiten se refieren a las novedades técnicas que se adquieren en todas partes. La física ya no se enseña en aulas desmanteladas sino en gabinetes atiborrados de aparatos; la enseñanza de la química es ahora experimental, como lo es la propia psicología; la biología se aprende en *anima vili* en bien provistos laboratorios; el cinematógrafo está al servicio del dibujo, de la historia y de la geografía, asignatura esta última que, por añadidura, posee museos y colecciones costosas; y a pesar de todo este «progreso», que llena de orgullo y de satisfacción a los pedagogos, la enseñanza secundaria no consigue alcanzar sino resultados mediocres cuando no contrarios a los fines de la docencia.

Mediante el enorme cúmulo de materias que quiere meter en el espíritu en formación, con un ahínco que supone la convicción de que una ciencia hecha, dosada, medida, susceptible de ser calculada para nueve o diez meses de clases puede ser impuesta a la mente del educando, en lugar de pensar que debe ser inventada y recreada por éste; ambiciona, a la vez, capacitar hombres «para la vida» y formar bachilleres aptos para iniciarse en los altos estudios. El resultado de tal ambición, de evidente sello económico, es el de no conseguir ni lo uno ni lo otro, o, en otros términos más exactos, es el de convertirse ella misma en lo contrario a sus propios fines.

Todo esto deja la inevitable impresión de que lo que trata esta pedagogía de información cinematográfica es de aprovechar, sin pérdida de tiempo y con las menores erogaciones posibles, ese material humano que se llama juventud. De hecho, se mira a la juventud como una fuerza susceptible de ser explotada con propósitos utilitarios: es necesario formar hombres capaces de engrandecer el comercio y de acrecentar la producción. Ya intentaremos poner de manifiesto de qué modo el mezquino propósito ha conseguido infiltrarse en las actividades docentes. Por ahora, concretémonos a decir que aun en aquellos planes de estudios secundarios que más se preocupan por ajustarse a un concepto rigurosamente pedagógico –bien sea considerando dichos estudios como momento de un solo y único proceso, bien sea propugnando la división en ciclos destinados a dar mayor importancia a materias básicas, bien sea prolongando el término de los estudios preparatorios– predomina siempre la idea del aprovechamiento utilitario con un sensible olvido de la niñez esencial.

La reforma educacional habrá conseguido mucho con que sólo logre poner de relieve que tanto los medios empleados por la pedagogía al uso, como el fin inmediato que ellos se proponen, conspiran contra la salud espiritual de la nueva civilidad.

Para ello necesita revisar el actual estado de cosas a la luz de la ciencia pedagógica. Partiendo de la fórmula ya mencionada, es decir, la que postula el tratamiento de la niñez como niñez, ha de proponerse, modestamente, aclarar el problema que entrañan estos dos términos estudiante-maestro.

Un estudiante frente a un maestro constituye ahora la enunciación de un teorema tanto más difícil de ser resuelto cuanto más simple y sencillo parece. Primeramente, se exige establecer el derecho que asiste al maestro para enseñar; después, se necesita saber cómo y de qué modo ha de comportarse el maestro en el desempeño de su tarea. ¿Es que él transmite conocimientos a su docendo? ¿Es que él debe concretarse a fomentar en el niño el proceso de la invención? ¿Es que hay que reconocer que la actitud precede del crear –ser autor– y que, consiguientemente, siendo el niño el que *crea* en el acto educativo, es él el depositario legítimo, el único dueño de la autoridad? ¿Es que la antinomia autoridad-libertad se resuelve en un *actotisi*, en un acto de conciencia? ¿O cabe todavía una distinta posición basada en el examen fenomenológico del acto educativo?

La mera formulación de estos interrogantes parecerá escandalosa a los pedagogos adictos al grosero empirismo que predomina todavía en la educación argentina, y, con más razón, a los francos propugnadores de la llamada pedagogía científica, cuyos conspicuos representantes regentean nuestros institutos educativos. Pues, ¿quiere verse en ese dualismo algo más que un puro mecanismo mediante el cual una persona llamada maestro ejercita, desde afuera, sobre un ente pasivo llamado alumno, la operación de llenarle el espíritu de datos y de hechos con el propósito de formarlo de acuerdo a una fisonomía preestablecida? Pero la formulación es inevitable. Existe, está en todas partes y exige un amplio y severo debate. No hay sino que observar lo que ocurre con la reforma italiana, con la francesa y con la alemana para convencerse de esta sencilla, de esta evidente verdad.

Naturalmente, esta formulación no tropieza con dificultades invencibles en los pueblos donde una tradición de cultura somete vivamente toda novedad a sus actividades para ponderarla y analizarla; pero ese auxilio, de tanta eficacia, nos falta aquí, en un medio como el nuestro, donde el profesorado se recluta no sólo entre los pedólogos sino también en las ferias del comité, y donde las cátedras se dan como «ayuda de costas» a las personas a quienes el favoritismo oficial desea rehabilitar el presupuesto doméstico. Pocos anecdotarios pueden ofrecer tanta abundancia de situaciones ridículas y cómicas como el que se podría formar con las que, a diario, nos suministra la torpe ignorancia de la mayoría de nuestros educadores. No es desacertado decir que la reciente revuelta estudiantil debe el éxito conseguido más a la explotación de ese anecdotario que a las ideas expuestas en sus documentos más ponderados.

Cualquiera puede inferir de estas circunstancias la suerte de obstáculos con que, en primer lugar, tiene que encontrarse la instauración de un sistema educativo digno de tal nombre.

Faltan orientaciones y faltan hombres. Los hombres que hoy detentan los institutos de enseñanza constituyen una clase definida menos por preocupaciones espirituales que por intereses materiales especificados, que ellos saben proteger con destreza mediante la influencia de la política militante, detrás de la cual se resguardan de riesgos y contingencias.

Prácticas perniciosas han convertido esa clase de barberos y bachilleres en un rodaje imprescindible de la burocracia nativa, y se ve bien a las claras que nada se podrá hacer en el campo educacional si no se comienza por independizar la enseñanza de la jurisdicción administrativa y gubernativa y se la entrega a órganos competentes, ya sea a un consejo universitario, como lo estimo aceptable, o a otra forma cualquiera que permita utilizar la autonomía para los fines propios y exclusivos de la docencia.

Es justamente a esos educadores, cuya actitud mental (si el término es admisible) por fuerza tiene que ser siempre contraria a la actitud mental del docendo –flujo continuo y vivaz como un hontanar–, opuesta a ella, en duelo constante con ella, a los que, con más frecuencia oigo decir, en son de protesta, que los estudiantes argentinos sólo sirven para hacer huelgas. No se deciden a advertir que si la insurrección de los estudiantes hubiera carecido, y careciera hoy mismo, de fuertes razones de ser, una tal expresión bastaría a otorgarle una justificación más que aceptable, plausible. Pues, si fuera cierto que ellos no sirven para otra cosa que para hacer huelgas a nadie que no sean sus mentores correspondería hacer responsables de esa ineficacia. En todo caso, están de más los maestros que sólo quieren entenderse con estudiantes perfectos.

Que la necesidad de allanar esta rémora, con todo y ser evidente y urgente. es, empero, empresa ardua y difícil de acometer, nos lo dice la propia actitud gubernativa en el movimiento del año 18.

Convencido de las múltiples fallas de la burocracia pedagógica, el gobierno general no se atrevió a proceder, él mismo, con mano de hierro, a descuajarle los vicios. Debió ser la suya una tarea de franca depuración; pero, temeroso acaso de herir los intereses de la política militante, maniobró de modo disimulado y subrepticio, acordando injerencia a los estudiantes en el manejo de los institutos universitarios. Quiso hacer con mano ajena lo que debió hacer con la propia. Él sabrá por qué prefirió este procedimiento. La política es una técnica, y no es este el caso de juzgar los recursos de un técnico.

Sólo cabe observar aquí que el falso electoralismo, consagrado con aquella injerencia, es algo que carecerá siempre de contenido esencial mientras se concrete a ser un paliativo de situaciones equívocas, o un recurso para un cambio de elenco, y no un instrumento de responsabilidad vinculado a una concepción rigurosamente científica de la formación de la personalidad.

6. EDAD MEDIA Y BOLCHEVISMO

Ciertamente, no ha ocurrido nunca que a un auge de vida interior no haya correspondido una correlativa autonomía de las corporaciones destinadas a guardar y sistematizar sus valores y bienes.

En la propia Edad Media, cuando florecieron doctrinas como la de San Agustín, según la cual el maestro está dentro y no fuera del educando, existió ya una independencia de los institutos culturales que no ha sido superada después, en ninguna parte.

Las universidades de aquella época, las cuales no fueron tan numerosas, como se cree, las que se ceñían a la enseñanza de la teología, así las fundadas por el

poder real como las fundadas por la jerarquía eclesiástica, poseyeron atribuciones y privilegios que las actuales están lejos de poseer. Tan amplias fueron esas atribuciones y privilegios que mediante ellos los institutos de aquellos tiempos pudieron luchar, en muchas ocasiones, con éxito pleno, contra los propios avances de la Iglesia y de la Monarquía.

Hasta ese derecho de huelga que a muchos ha parecido un traslado a las actividades escolares de los recursos de acción de la clase trabajadora, y que ahora causa un singular sobresalto a nuestros educadores, lo tuvieron, en aquel entonces, con el nombre de *cessatio,* no sólo los estudiantes sino también los maestros. El propio Gregorio IX reconoció ese derecho, y fue aún más lejos, consagrándoles la facultad de abandonar la ciudad sede del organismo cuando se les molestara y no se les diera satisfacciones. ¡Espantoso extremismo el de la Edad Media!

Y las cosas no pararon ahí. Todo eso pareció poco a aquellos pretéritos anarquizadores. El gobierno mismo de las universidades fue adjudicado a los estudiantes. Agrupaciones estudiantiles llamadas *naciones* decidieron, por el voto de sus jefes, la designación de rector. Las universidades de Bolonia, Inglaterra, Montpellier, Praga, Lérida, Salamanca, París, etc., conocieron las ardorosas luchas de esas *naciones*, que todavía subsisten en algunas partes. En ciertas universidades la participación de los estudiantes era directa; en otras, lo era por grados; pero, en todo caso fue decisiva. Tan decisiva que, con frecuencia, «el Rector solía ser un estudiante elegido periódicamente por sus camaradas», según nos lo dice Giner de los Ríos, en su «Pedagogía Universitaria»; en cuya obra se lee, también, que «en París lo era por los procuradores (jefes) u otros delegados de las *naciones* (como hoy en Abeerden y Glasgow)».[2] (Pruebas evidentes, cabe advertirlo, para tranquilidad de misoneístas y timoratos, de que la injerencia de los estudiantes en los institutos docentes de nuestros días está lejos de ser invención del bolchevismo universitario.)

7. NUESTRA REALIDAD

Pero las sugestiones de los precedentes ilustres no deben hacernos perder el sentido de la realidad histórica de nuestros días. La organización universitaria medieval se plasmó en torno a contenidos libres de cultura. Sus universidades fueron hogares donde se cultivaron amorosamente los valores de una cultura jerarquizada. Hoy la cultura se ha extendido y popularizado de tal suerte que apenas si se puede hablar de la necesidad del instituto universitario. El libro, el periódico, el cinematógrafo y los medios de comunicación han apurado la crisis externa de la universidad. Han democratizado la universidad; han sembrado a voleo los bienes culturales que otrora guardaron en sus arcas. La han dispersado. ¿Para bien? ¿Para mal?

No lo sabemos aún. Una sola cosa sabemos y es que todas las incertidumbres y las inquietudes en que se debate nuestra época derivan de la evidente transitoriedad que le comunica el desorden en que se encuentra la inteligencia de los pue-

2. *Educación,* «Manuales Gallach», Barcelona.

blos occidentales. Cada día que pasa echamos de menos la falta de una jerarquía de nuestros valores. «Nuestra situación cultural es parlamentarismo aplicado», clama Ernst Robert Curtius. ¿Cómo hemos, pues, de prestar adhesión incondicional a esta nueva aplicación del sufragio universal, cuyo objetivo consiste en suplantar hombres y no sistemas y orientaciones en las casas de estudios?

Porque mientras la universidad no consiga organizarse, o reorganizarse, como contenido de cultura en conexión con un orden o un sistema de ideas de los que confieren estilo a una época, un electoralismo mero y simple sólo podrá proponerse como objetivo un mejoramiento relativo y momentáneo del profesorado. Sólo podrá proponerse reemplazar en la cátedra de derecho al abogado Diego por el abogado Juan, que es más ducho que aquel en los negocios forenses. Este propósito que, en su enunciado, parece fácil y simple, reabre, empero, todo el problema de la enseñanza. En efecto, el voto, como técnica exige el pleno conocimiento de las altas cuestiones a las cuales debe servir de instrumento; exige, de parte de los estudiantes, una versación en esas cuestiones, y supone la existencia de maestros, aquí, en un medio donde hay facultades que todavía no han llenado sus cuadros porque no encuentran profesionales idóneos.

Nótese bien que aquí no se habla de participación; háblase de electoralismo, que es cosa distinta. El electoralismo que conocemos en nuestra práctica es algo artificial y postizo, algo democrático, en suma. La participación, en cambio, es ese don que acompaña espontáneamente al proceso mismo de la formación. Ese don que vemos presentarse fresco y lozano ahí donde se atiende con todo rigor el proceso educativo, no sólo en las universidades, sino, especialmente, en las escuelas primarias y medias, que es donde se ofrece más clara e intensamente el proceso formativo. Esa asunción del gobierno propio, que ya se perfila como una feliz adquisición pedagógica en algunas comunidades escolares de Alemania y los Estados Unidos, es un derecho inherente a toda creación espiritual; pues, la educación «como la técnica, y en general, toda actividad de la cultura –nos dice André– tiende a instituirse en poder autónomo, a organizarse con los demás, a intensificar su crecimiento propio, y a agrandar su capacidad de difusión en las masas sociales».

Previa a la introducción del electoralismo en las actividades universitarias está, pues, la urgencia de plantear y resolver bien el problema capital enunciado en la fórmula mencionada. No hay otra manera de salir de la concepción de la educación como tarea formativa de ciudadanos idóneos.

8. EL ESTADO DOCENTE

Pues, bien vistas las cosas, el electoralismo de objetivo seleccionador es un paliativo aplicado a una enseñanza superior calculada para mecanizar el espíritu. El Estado quiere rejuvenecer una institución superada. Interviene todavía; y es precisamente esta intervención la que conviene reducir a sus términos justos.

Hace más de setenta años, Guillermo de Humboldt denunció la actitud docente del Estado como un empeño de sacrificar el hombre en beneficio del ciudadano, y se anticipó a postular el principio –tan saludable para la cultura alemana– en cuya virtud la relación del hombre y del ciudadano, que deriva de la

labor educativa, ha de fundarse en un atento y amoroso cuidado de la niñez.[3] Tornamos, en cierto modo, al principio de Humboldt, y reclamamos del Estado una máxima autonomía en el campo de la enseñanza. Que el Estado se concrete a dotar las corporaciones enseñantes sin pensar en intervenir ahí donde es impotente para dirigir el pensamiento, que es ajeno a sus naturales actividades.

El desastroso sistema de los programas, tan caro todavía a nuestros educadores, es una de las más negativas ligazones que atan los altos estudios a la función específicamente estadual. En 1852, el Estado francés –cuya tradición docente informa nuestro sistema educacional– estableció, por primera vez, que el programa de un profesor debe estar trazado de antemano, y que el «profesor no puede salirse de él». Liard, al comentar ese decreto, quiere advertir que «no se trata de ciencia sino de policía»; pero sería más exacto decir que era la iniciación del proceso mediante el cual el Estado se adueñó de la enseñanza como resorte de policía, como técnica policial, porque el Estado, como tal, no tolerará nunca que los profesores independientes critiquen el régimen que él entraña. En 1858, categóricas circulares ministeriales insistieron todavía en la necesidad y en el deber de ser «fiel al programa».

¿En qué medida hemos superado nosotros este sistema? Mientras las universidades más serias del mundo, es decir las que se empeñan en llevar con dignidad este nombre, a pesar de las dificultades de los tiempos, excluyen esa práctica perniciosa, nosotros, que la hemos heredado de una monarquía incompatible con los principios republicanos, la mantenemos y favorecemos, con votos profesionales y medidas de espionaje, con el mismo propósito que la instituyera la Francia de 1852.

Técnicamente, la reforzamos con los postulados de la pedagogía científica. Pues un programa determinado supone implícitamente no una libre investigación, que no cabe en sus términos dados, sino todo lo contrario, la noción de «la ciencia hecha», de la ciencia concluida, mensurable y dosificable.

Consecuencia de todo esto es que los grados, los certificados profesionales, en cuya concesión, privativa del Estado, se quiere fundar también la persistencia del sistema de los programas, reposan, igualmente, sobre un supuesto naturalista, pedagógico por el lado que se lo mire, y, por ende atentatorio a la formación libre y armoniosa de la personalidad.

Nuestra era parece dispuesta a juzgar en definitiva la reglamentación de filiación napoleónica. Estamos ya en contra de la docencia de Napoleón. Reaccionamos contra ella, como, desde hace años, reaccionan contra su larga influencia los espíritus más escogidos de la propia Francia que la ha visto nacer y que la ha difundido por el mundo.[4]

3. VON HUMBOLDT, Wilhelm, *Der Staat. Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirsamkeit des Staats zu bestimen,* Deutsche Bibliotek, p. 71 y ss.

4. Alexandre Ribot, en su libro *La Réforme de l'Enseignement* secondaire (A. Colin editor, 1900, pp. 4 y 5), dice, exponiendo su punto de vista personal y resumiendo las conclusiones de la Enquête de 1899: «Dans les pays ou le Gouvernement tient les clefs des profesions libérales et des emplois publics, le régime auquel les examenes et les concours soumetent la jeneusse n'at-il pas une influence déprimant? La tendance à modeler les sprits d'aprés un type uniforme ne contribuet-elle pas à leur enlever quelque chose de leur originalité et de leur initiative?».

La ley francesa de 1896 es ya una iniciación, en el terreno legislativo. Es, sin duda, de poca eficacia, pero acusa la necesidad que la alienta. Los Estados Unidos, que tan enérgicamente consolidan su Estado, se esfuerzan por dar a sus universidades una plena autonomía económica, según lo refiere M. Caullery, en su obra *Les Universités et la vie scientifique aux Etats-Unis*, y aun cuando es cierto que con ese expediente –tan curiosamente imitado por un rector argentino que quiso dedicar toda una Facultad universitaria a explotar petróleo– no obtendrán la autonomía espiritual, que es la que más necesitan, cierto es también que revelan la aspiración a la independencia del Estado y también de la *Standard Oil Company*.

La táctica gubernativa, consistente en sacar con mano ajena la reforma exigida por las nuevas condiciones sociales, entregó virtualmente a los estudiantes el cumplimiento de la tarea. Caso único, sin duda, en los anales pedagógicos.

No era esto precisamente lo que querían los estudiantes, cuya condición de aprendices debía, por fuerza, ser excedida por la magnitud de la empresa. Ellos aspiraban a una suerte de liberación, la liberación exigida por el propio impulso de la formación espiritual, incompatible con los estorbos que le propone una autoridad sin autoridad. Encargados de la ardua tarea, la han acometido con una seriedad y con una altura de miras superiores a lo que era dable esperar.

Pero necesariamente ellos han atendido al lado externo y no al meollo de la cuestión. Los actos del congreso estudiantil de Córdoba y las conclusiones aprobadas ahí se refieren a una reforma formal y relevan como idea dominante la de que todo debe reducirse a mejorar lo presente, con vagas alusiones a métodos nuevos y a retoques superficiales de la estructura escolar en vigencia. Quiérese, primero, el código; después, la conciencia que ha de animarlo. Primero, el instrumento; después, el uso del instrumento. Tal la impresión que emerge de la obra de aquella reunión. Lo que más parece haber preocupado a los congresales es la instauración del derecho electoral. Minuciosamente se especifican ahí las condiciones para adquirir el derecho, el modo de ejercitarlo, las preocupaciones para evitar fraudes y sobornos, y después, todo lo atingente a los resultados del escrutinio. Tanto se ha exagerado este electoralismo docente –que ya ha causado a los estudiantes los perjuicios inherentes a las actividades externas de los comicios– que, por la senda así iniciada, una universidad, la de La Plata, ha concluido por caer en la aberración del voto secreto y obligatorio.

Naturalmente, la organización calculada para la obtención del derecho del voto ha provocado espontáneamente la cuestión del funcionalismo. Cierto consejo académico se dispuso a encarar un proyecto de agremiación obligatoria a los efectos eleccionarios. Inmediatamente, los diarios conservadores se percataron de las consecuencias a que puede llegar este juego al parlamentarismo, que confina en la organización sindical, y se han dado a combatirlo con singular energía.

En estrecha correlación con el derecho del sufragio, el congreso de Córdoba sancionó la asistencia libre, recurso mediante el cual un profesor incapaz puede ser boicoteado por sus alumnos y obligado a abandonar el puesto que desempeña.

Basta enunciar esta novedad para advertir su carácter provisional Debe concluir su vigencia tan presto como haya conseguido su fin. En una organización docente adecuada, particularmente en una organización aferrada al programa y de miras profesionales, no se concibe la permanencia de tal facultad. El ausen-

tismo de los estudiantes acentuará el carácter de oficina receptora de exámenes que ya poseen nuestros institutos, y se alejará más y más la posibilidad de una comunidad estable y de una comunicación espiritual, cosa que sólo puede conseguirse con el amoroso cultivo del diálogo entre estudiantes y profesores. Al no poder ser una institución permanente, la asistencia libre deja de ser el capítulo de una reforma. Esta institución, que tiene su explicación en una universidad alemana, carece de justificativo en una universidad argentina.

No cabe culpar a la juventud en trance de reformismo de los defectos de su actuación. Si ella se ha circunscripto a escogitar remedios atingentes al lado externo de la cuestión, y si, en más de una ocasión, se ha aferrado, con una estrechez de miras que acusa su procedencia magistral, a la afirmación de que «la reforma universitaria no es otra cosa que la reforma de los estatutos y que por lo tanto, si es dable reconocer que los nuevos estatutos constituyen un paso hacia delante, no corresponde magnificar sus alcances»,[5] señal es de que una reforma decisiva sólo puede ser introducida por hombres compenetrados con los hondos problemas de nuestra hora.

9. EL PROBLEMA DE MOLINEUX

Lo dicho hasta aquí parece dar a entender que, en estos afanes, los estudiantes carecieron de la asistencia y del consejo de los hombres maduros. Me apresuro a declarar que las cosas no pasaron así. El éxito anunciado a un movimiento tan calurosamente acogido por tantos pueblos –el argentino, el uruguayo, el chileno, el boliviano, el paraguayo, el peruano–, no pudo pasarse sin la adhesión de los hombres maduros.

Políticos sin mesnadas, médicos sin clientela, listos abogados, conservadores de la víspera, liberales comtianos, personajes adinerados ansiosos de nombradía universitaria... todos acudieron presurosos a prestarle ayuda, proclamándose enemigos del clero y de las clases conservadoras, ácratas, los unos, extremistas capaces de superar a Lenin, los demás.

¿Recordáis el problema de Molineux? En filosofía se conoce con el nombre de su autor el problema que se propone averiguar si un ciego de nacimiento, cobrando de repente la vista, puede distinguir la forma de los cuerpos, sin el auxilio del tacto.

Cada época propone a la inteligencia, al ingenio, a la sensibilidad, a la honestidad de sus hombres un problema de Molineux. Ha tocado a nuestra reforma universitaria la tarea de resolver uno que hasta ahora no había encontrado solución en los principios de la ética más tolerante: ¿puede un Mr. Homais cualquiera –un médico, un togado, un agrimensor– convertirse de la noche a la mañana en un espíritu tocado de luz de amor y de ciencia y en apóstol ferviente del «problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre», según la frase de Kant?

5. «Renovación», órgano de la Federación Universitaria de La Plata, n° 37.

10. TOMÁS GRADGRIND RECTOR

Lo ha resuelto.

Y lo ha resuelto con consecuencias inesperadas que conviene examinar a la apreciable distancia de dos lustros.

Quiérase o no, la reforma educacional, con todo y haber mostrado preferencia por la parte mecánica de la enseñanza, se vincula a una posición filosófica. Alude a la pedagogía, y «la pedagogía es un fantasma vano –escribe Farinelli– si no se identifica espontáneamente con la filosofía misma».[6] Como tal, quiso ser una rectificación –a lo menos, una rectificación– del empirismo imperante y ha resultado lo contrario en virtud de la solución dada a nuestro problema de Molineux.

Asistimos ya al pleno auge dé la filosofía de Tomás Gradgrind. El regocijante maestro de Dickens ha adquirido una reviviscencia asombrosa en tierras americanas al conjuro de una cruzada renovadora.

¡Hechos, hechos, nada más que hechos! Su actividad florece en una docencia espectaculosa y sensual. Ha rebasado la estrecha y pobre escuela de Albión y levanta aquí, en un vigoroso avatar, para su largo reinado, edificios suntuosos. Su doctrina campea, lozana y satisfecha, en los discursos de los directores de la educación argentina. Los discursos de sus decanos proponen como timbre de gloria de sus esfuerzos una orientación inesperada: construir edificios. Edificios, dice el de Buenos Aires; edificios, clama el de Santa Fe; edificios, agrega el de Tucumán; edificios, el de Córdoba; edificios, el de Rosario. Todavía hay quien quiere ir más lejos y se propone construir un puerto experimental, o explotar yacimientos petrolíferos. Construcciones, cuanto más gigantescas, mejor. Se trata de construir casas, no almas. Cosas, cosas que se vean, que entren por los ojos, que se admiren por su magnificencia, como conviene a la pedagogía brillante y suntuosa que adviene con Tomás Gradgrind rector. ¡Cómo se nos llena el alma de envidia cuando vemos los libros aideicos, pero colmados de fotografías de ciudades universitarias que nos envían los Estados Unidos! ¡Las cosas que no hace ahí el saber estupendo de Tomás Gradgrind rector!

En el balance de diez años de acción reformista no existe saldo que permita establecer una neta diferencia con el sistema anterior al año 18.

Tomemos un programa cualquiera para que la afirmación no parezca tan arbitraria. Sea ese programa el de historia, elaborado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (¡el matrimonio bien avenido!) de la Universidad de La Plata. Todo en él son hechos, hechitos, hechititos, inconexos, dispersos, pero importantes, importantísimos, trascendentales. Inútilmente un Monod, o un Mayer, buscará ahí una concepción filosófica de la historia.

O bien, tomemos el plan de estudios de cualquier Facultad de Ciencias jurídicas. El de La Plata, el de Córdoba, o el de Buenos Aires. Como en los antiguos, todo en él son hechos, preceptos de las Pandectas; paleontológicas de almas pretéritas, cristalizaciones mentales para usos abogadiles, nada de concepción general del derecho, como no sean las sombras de los conceptos puros de los mar-

6. *Franche parole alla mía Nazione*, Frat. Bocca, 1919.

burgianos, nada de metafísicas trasnochadas. Tengo ante mí el plan elaborado por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires,[7] busco la exposición de motivos de sus autores y sólo encuentro la manifestación de que todos ellos entienden por reforma «la mejor enseñanza». ¡Admirable prudencia! ¿Hay por ahí quien quiera la peor enseñanza? Y ¿qué es lo mejor? ¿Qué lo peor? Hemos caído en la doctrina de los valores; pero no se nos dice cuál es el criterio valutativo que dirime el problema.

Dos exposiciones de orden general sintetizan, hasta ahora, el punto de vista pedagógico de la afortunada hechología que nos invade. La una pertenece a un rector de la universidad cordobesa. Es un discurso pronunciado en la fiesta del cincuentenario de la Universidad de Buenos Aires.[8] El autor, que aprecia en mucho la «sustitución de los valores de orden místico o ideológico» operada en las universidades europeas como consecuencia «de las ideas materialistas de los filósofos de los siglos XVI a XIX», alaba «la orientación positiva» y contraria, desde luego, a «los idealismos filosóficos» que aquellas han adoptado en todos los tiempos. La filosofía es la «*béte noir*». «Hoy se reclama de la ciencia lo que en vano, desde siglos atrás, se reclamaba de la dialéctica y la retórica, un método que resolviese todos los problemas.» Trátase de una adhesión violenta al cientificismo. Toda la docencia del orador consiste en buscar «en las especulaciones de lo positivo lo que la teología y la metafísica le denegaban» a la actividad universitaria.

La otra exposición reclama también ciencia, «ciencia social y positiva». Con esta exigencia comenzó su labor el organizador de la Universidad del Litoral; autor del discurso que la contiene. ¿Qué es ciencia social y positiva? Su pieza no responde a esta pregunta de un modo preciso; pero cualquiera puede obtener la respuesta por las palabras que siguen: «...no hay más que una manera de investigar el mundo social que consiste en dejar de lado todas las preferencias, inclinaciones, ideas preconcebidas o teorías, y colocarse pura y exclusivamente en la escuela de los hechos». Si el arte social no ha tenido éxito –observa todavía el autor– ha sido porque le ha faltado «el apoyarse en una ciencia social positiva». La ciencia jurídica no es «otra cosa que el estudio de los hechos que producen o modifican el derecho».

Con tan novedosa concepción del derecho su autor ataca la enseñanza de la Edad Media y esta actitud, que a cualquiera puede parecer el inútil vapuleo de un

7. Hélo aquí – 1er. año: Intr. a las C. Sociales y Jurídicas. Der. Romano (1°). Der. Int. Público. Economía Pol. – 2° año: Der. Civil (1°). Der. Romano. Der. Político. Finanzas – 3er. año: Der. Civil 2°. Der. Constitucional Arg. y Comp. Der. Penal (1°) . Leg. del Trabajo – 4° año: Der. Civil. Der. Comercial (1°). Der. Penal (2°). Der. Rural y de Minería. Der. Procesal (1°) . Der. Civil. Der. Comercial (2°) . Der. Procesal (2°) . Filosofía del Derecho. Derecho Administrativo – 6° año: Der. Civil. Der. Int. Priv. Derecho Comercial (3°) . Der. Público Provincial y Municipal. No se puede negar que es un plan excelente para formar procuradores. Ningún comentario viene más exacto a este exceso de codificación y de dogmas que las palabras que un hombre tan poco sospechoso de veleidades izquierdistas como Raymond Poincaré, pronunciara en 1899: «Je crois vraiment c'est un blasphéme, mais je n'hésite pas à le proferer que l'influence trop repandue du droit romain formaliste et sacramentel n'a pas toujours été sans danger pour l'esprit français... Je crois vraiment –je vais peut-être un peu loin– que si nos Assemblées parlamentaires sont aussi byzantines, c'est parce que nous avons des habitudes romaines de concevoir les discussions juridiques». (Véase el Apéndice de la obra ya citada de RIBOT, Alexandre, p. 254.) La divertida discusión del plan puede leerse en Actos y Documentos de la Fac. de Der. y C. Soc. de Buenos Aires, año 1923.

8. DE LA TORRE, F., *Discurso*, Imp. Cubas, 1921.

cadáver, procura dar enérgicos relieves al parangón de situaciones dispares. El derecho individualista y subjetivo, la noción del Estado y los principios de la economía política, han reposado hasta hoy sobre principios aprioristas insuficientes a calmar las exigencias del espíritu moderno. Para corregir estas fallas, el organizador propugna y exalta la sabiduría del hecho. Contra «las abstracciones filosóficas, ese tóxico del espíritu», la ciencia del hecho.[9] Hechos y más hechos.

Nuestro balance está falto. ¿Cómo corregirlo? La encrucijada señala dos rumbos: o el riguroso replanteo de la reforma educacional en toda su extensión, o el sometimiento a la pedagogía de Tomás Gradgrind rector.

Los que desde el año 18 venimos luchando por convicción en la revisión de valores que entraña la reforma educacional, tan bastardeada en su breve período por iscariotes disimulados y charlatanes de feria adscriptos al movimiento, no hemos dudado nunca de que ella, lejos de ser perfecta, es una obra de sucesivas enmiendas, de indefinidas rectificaciones. Lo contrario hubiera importado apreciarla con un criterio naturalista, único, acaso, con el cual se puede sostener que basta con las disposiciones de los nuevos estatutos, con la nueva composición de los cuerpos directivos, con la injerencia de los estudiantes en el manejo del organismo docente y con la democratización de sus funciones centrales para darla por terminada. Lo dicho hasta aquí vale ya por una prueba en contrario.

Precisamente por esto, es decir, porque nunca hemos considerado este movimiento sino como una actividad del espíritu en continuo devenir, en un diario hacerse y rectificarse, es que hemos aceptado, a veces, sus manifestaciones eternas y hemos esperado también que sus adversarios leales –si los hay– en lugar de concretarse a una crítica negativa, fácil y estéril, señalaran sus deficiencias, propusieran correcciones y sugiriesen, en todo momento, iniciativas tendientes a mejorarlo. No existe otra manera de servir la cultura de un pueblo, con más razón si ese pueblo, como el nuestro; no posee todavía una tradición que sirva de soporte a las actividades docentes y, en consecuencia, los que hoy condenan y repudian la novedad sin juicio fundado, o son miopes, o son pillos y carecen, en ambos casos, de la autoridad moral necesaria para inmiscuirse en este asunto porque no están en condiciones de hacer bien a las instituciones de su país.

De nada sirve decir, como con frecuencia se dice de la reforma, que ella es mala porque «no ha dado resultados». En tal expresión, que así juzga el árbol por el fruto, campea una filosofía que conviene desmenuzar. Para las personas que viven sometidas al vasallaje de las cosas, es natural que colocadas en presencia de un objeto cualquiera aseveren que ese objeto está concluido y que lo aprecien como concluido, con un criterio pragmático. El albañil hace una casa; el jornalero adoquina una calle: el uno suele decir que la casa está concluida, y el otro, a su tiempo, que la calle está terminada, y que ambas cosas *resultan* con relación a sus fines inmediatos. Pero este criterio que, en sí mismo, carece de ponderación, es el menos adecuado cuando se trata de actividades espirituales. La alta especulación, la ciencia y al arte son afanes que aún cuando decanten obras, aquí y hoy, no se concluyen nunca, y quien, como en nuestro caso, les

9. NAZAR ANCHORENA, Benito, «Discurso inaugural y plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad del Litoral», Publicación Buenos Aires, Valerio Abeledo, 1920.

pida frutos tangibles a plazo dado, da prueba de que no posee otro criterio de apreciación que el vulgar del albañil que hace casas y el del jornalero que adoquina calles.

Esta pequeña filosofía que, como se ve, no va más allá de los límites del sentido práctico, tan inseguro de suyo para juzgar problemas tan graves, informa y gobierna todas las actividades contrarias a la situación universitaria. Ella suministra la clave que explica, con insuperable eficacia, no sólo la naturaleza y el valor de los cargos que se catalogan contra esa situación sino también los recursos utilizados para negarla y la elección de los órganos de que se valen para anular sus conquistas. Hoy, como ayer, como siempre, se manifiestan de idéntica manera las oscuras fuerzas de regresión que conspiran, en las cavernas del trogloditismo mental, contra los valores más puros forjados en una brega de siglos por el espíritu humano.

11. LA *MAUVAISE PRESSE*

Como todo movimiento que alude a calidades selectas, en país regido por la opinión pública, el del año 18 ha tenido eso que los franceses llaman «*une mauvaise presse*».

Prensa carente de sensibilidad y de comprensión, desconoció, por cálculo, o por ceguera, las causas profundas de la actitud juvenil y se dedicó a desacreditarla y a calumniarla.

Primero intentó convencer a todos de que el movimiento iba dirigido a propósitos de índole comicial y que quien lo dirigía subrepticiamente era el propio partido político que reemplazara en el gobierno a la burguesía agropecuaria que lo ha detentado durante seis o siete lustros. Después, vino la novedad de calibre: la «mauvaise presse» acababa de descubrir que el movimiento estudiantil estaba dirigido por gente adicta a las doctrinas comunistas, anarquistas y mayoritarias que pugnan «por anular los principios orgánicos de las sociedades humanas», según la expresión de un diario de Buenos Aires.[10]

Los gansos capitolinos salvaron a Roma despertándola una noche de su sueño, y la «mala prensa» conservadora, que conoce el remoto episodio, dio pruebas, en esta emergencia, de saber despertar de su sueño a un pueblo dormido para las ac-

10. *La Nación*, de Buenos Aires, números de 25 de julio de 1921, 17 de marzo de 1931, 31 de marzo de 1923, etc., etc. Agitando el fantasma del nacionalismo, el redactor platense de *La Nación* descubrió una teoría docente, la de la asimilación del conocimiento. El profesorado tendrá las orientaciones ideológicas fundamentales que profese la alta autoridad universitaria, y éstas serán asimiladas, a la vez, por el alumnado. En otros términos, esta novísima concepción podría formularse así: el acto educativo es al espíritu lo que la mazamorra con leche al estómago. La cocina debe situarse en el piso superior...
La «trouvaille» ha hecho fortuna. En el número del 21 de enero de 1928, del mismo diario, se lee lo siguiente: «En el mecanismo institucional el maestro, como cualquier funcionario de su categoría, desempeña el papel de un simple ejecutor. No le compete fijar orientaciones a la enseñanza, ni determinar la ideología que ha de inspirarla. Debe reducirse a guiar la educación de sus alumnos de acuerdo con los programas sancionados por la autoridad».
¿Comentarios? Recordad la frase cara a Boutroux: «Gardez-vous de prendre le contre pied d'un sot: vous risqueriez de faire symetrie».

tividades del pensamiento. Es la *Magna-quies,* exclama señalando con el índice tembloroso de cólera el colegio que yo dirigiera; y una credulidad popular, acentuada por los fantasmas de la ignorancia, creyó ver, en las noches de aquel establecimiento consagrado al estudio serio y perseverante, rumores de gesta, aprestos guerreros, solícita propaganda de ideas siniestras, y no faltó quien viera flamear, en el alba, la bandera roja, al tope del edificio.

Ni siquiera quiso detenerse a examinar el aspecto externo de la requisitoria juvenil. Fiel a la táctica que consiste en «echar tierra al asunto», erigió como principio docente inconmovible el de que en este país, «donde la falta de especializaciones determina una escasez tan notoria de maestros consagrados», un profesor, cualquiera sea su comportamiento respecto a la enseñanza, no puede ser separado de su cátedra porque «la formación de un profesor universitario supone un proceso de madurez que necesita desarrollarse en lentas gradaciones a través del tiempo y que no puede ser acelerado artificialmente sin mengua sensible para la calidad del fruto».[11] Donosa doctrina, que no ha menester de comentarios adecuados, calculada para conseguir la inamovilidad a todo profesor por negativas que sean sus calidades.

De acuerdo a sus hondos designios, es necesario que nos abstengamos de formar reemplazantes a los que rigen cátedras desde antes del año 18. Es preciso dejar que se cumpla el proceso mecánico señalado. Los jóvenes de hoy tendrán siempre, respecto de aquellos, las desventajas de todo el que comienza las «lentas gradaciones». Apenas si son promesas. Y aun cuando se admita que aquellos son unos ineptos a carta cabal, corresponde preferirlos en base a esa larga esperanza de que, con el transcurso del tiempo, si no se mueren, acaso se hagan mejores y den frutos sazonados. Nadie se sorprenda de las consecuencias que emergen de estas ideas si se tiene en cuenta que eso que, como ya se dijo, para Kant contiene el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre consiste, para nuestra prensa, «en un conjunto de reglitas y perogrulladas de formalismo pedantesco».[12]

Una manera de pensar más acorde con la idoneidad profesional y con el sentido de la responsabilidad hubiera conducido a nuestra «mala prensa» a posponer intereses materiales, propugnando la exaltación de la capacidad sin distingos y sin cálculos de edades, sin vanos consuelos fundados en la esperanza pueril de que el tiempo dé lo que no ha dado el estudio, ya que de nada vale aquí aquello de que más sabe el zorro por ser viejo que por ser zorro. Tal actitud la hubiera, acaso, hecho acreedora a nuestro respeto.

El absurdo privilegio que quiere deducir de las «nociones básicas» que propone, va contra el advenimiento de una juventud promisora y es por eso sólo una conclusión que nadie puede aceptar sin desmedro de su razón.

Las ideas pedagógicas aportadas al debate por la «mala prensa» no se han reducido al punto de vista que erige la vejez en título para las cátedras. Las tribunas doctrinarias han aportado también otras ideas docentes que, en algunos instantes, han parecido inclinarse a reconocer un tantico de justicia al impulso

11. *La Nación*, de Buenos Aires, artículo intitulado «Gobierno de la enseñanza», 10 de enero de 1922.

12. Ibídem.

renovador. En esos contados instantes, han convenido en que es bueno cambiar «algunas disposiciones un tanto anticuadas de los estatutos». No precisa cuáles sean esas disposiciones «un tanto anticuadas», pero hay ya para contentarse con la concesión. Se trata de retocar la letra; el espíritu es otra cosa. Así se hacen siempre las innovaciones en nuestro país. Se escriben prescripciones, se enmiendan y se retocan en la forma y parece que con esto todo está cumplido. Parece ser que es la letra quien dicta leyes a la conciencia y no la conciencia a la letra. Pero todavía no hemos visto que nuevas prescripciones hayan tornado idóneos a viejos pedagogos que nunca fueron idóneos. «Es indudable –escribe Ferriére– que los profesores de treinta y cinco, cuarenta y más años, en su gran mayoría, por lo menos, no pueden ya modificar su manera de obrar. Pueden, si quieren, transformar ciertos pormenores de su actividad exterior; pero la actividad de su espíritu con respecto de la enseñanza y de la disciplina no podrá transformarse; calificada de "técnica" o de "rutina", según se la juzgue buena o mala, está arraigada en ellos por la costumbre, se ha convertido en su "genio y figura".»[13]

No cabe negar que nuestra reforma ha tenido su «mauvaise presse». La culpa no es suya. La culpa, si hay que discernirla, está en la propia psicología del argentino que no se decide a meditar por su propia cuenta los hondos problemas de los cuales depende su porvenir. Un extraño temor a enfrentarse con su conciencia, a denunciarse sinceramente en el espejo que le ofrece la gimnasia ruda y fuerte del pensamiento, lo fuerza siempre a formar sus ideas y juicios conforme a las sugestiones extrañas, a abdicar lamentablemente en esos órganos que nutren la «opinión pública» a costa de la inteligencia y de la verdad.

La situación delineada, de un modo general e impreciso, por las notas que quedan expuestas, notas que, por cierto, no agotan el repertorio y que cobrarán relieves más netos y definidos cuando investiguemos las condiciones actuales de las comunidades enseñantes y los caracteres centrales de la enseñanza en vigor, plantea y perfila la tarea que incumbe a una reforma educacional. En puridad de verdad, lo que nuestra situación exige es, más que una reforma, la instauración decisiva de un orden educativo.

La actitud de santa irreverencia del año 18 ha roto el tabú que gravitaba sobre el destino de la juventud. Ha salvado de una ruina inminente al tesoro vital y con ello ha allanado los senderos al orden en que ha de lograrse esa juventud.

¿Sobre qué basaremos ese orden? Este interrogante es un punto de partida. Formulado en el momento en que falla, en las manos inquietas de la juventud, el inventario de ideas del hombre maduro, parece conveniente disponer la problemática que plantea con una previa aclaración de lo que queremos decir con las expresiones niñez como niñez, juventud como juventud.

13. Cit. en un ensayo de J. Vallejo publicado en *El Sol* (Madrid), septiembre de 1920.

Capítulo II

Hijos contra padres

Mon père, le brave sot, quoi de commun entre nous?
Je suis seul.
HARLAIRE, *En Croix*

1. TESIS

Porque, conviene decirlo de una vez por toda, la importancia esencial que corresponde atribuir al movimiento del año 18 no radica en sus ensayos de reformas y de innovaciones sino en el hallazgo de la juventud como tal. La juventud se ha hallado a sí misma.

Ofrezcamos el acontecimiento a la meditación de aquellos que afirman que «la reforma no ha resultado». ¿No valdrá más el descubrimiento que todo lo que la reforma frustrada pudo ofrecer como frutos logrados?

Desde luego, la insurrección de nuestros estudiantes no es un caso aislado, que afecte sólo a nuestro país y que pueda y deba ser estudiado con prescindencia de las condiciones actuales de la vida de Occidente. La crisis que sufren todas las manifestaciones de la cultura –ciencia, filosofía, religión, teatro, escultura, poesía, música, novela, derecho–, alcanza a la pedagogía de un modo complejo y directo y, dentro de su campo, no es el menos grave de los hechos nuevos el que se concreta en este enunciado: hijos contra padres. Hijos contra padres, tal es el problema que se plantea en estas colisiones entre la libertad y la autoridad que se advierten con frecuencia en las manifestaciones específicamente docentes y, de un modo general, en el debate que se libra en torno al tema de la nueva generación.

Prescindiendo de los pueblos americanos –Chile, México, Perú, Bolivia, Cuba, Uruguay–, en los cuales la actitud de la juventud se ha expresado de un modo análogo al movimiento argentino –en ocasiones como un vago reflejo de éste–, todos los pueblos cultos acusan este fenómeno, con mayor o menor intensidad, con variación de matices acaso, pero siempre con identidad de estructura.

Particularmente ilustrativo es el que, desde 1900, nos ofrece Alemania con su famoso y hondamente estudiado *Jugendbewegung* («movimiento juvenil»).

Es un proceso que consta de tres etapas. La primera arranca de la fecha expresada y termina en 1913, en las vísperas de la guerra. Es la época de la tesis, para emplear aquí la expresión hegeliana. La segunda, la de la antítesis, corre desde 1913 hasta la Revolución. La de la síntesis abarca el período que comienza con este acontecimiento y se prolonga hasta hoy.

A la juventud burguesa se debe su iniciación. Descontenta con la cultura utilitaria de los padres, para los cuales, según la frase de Wyneken, «la vida propia de la juventud no valía nada», y sintiéndose asfixiada en el ambiente del hogar, la juventud organiza el odio, acorde con la experiencia que le suministraba la organización proletaria. La familia y la escuela son los primeros reductos que halla por delante. Es muy natural. La familia y la escuela están calculadas y organizadas por el espíritu de los padres para preservar «sus» valores, los que constituyen «su» orden, el orden por antonomasia. No son, pues, instituciones en las que se atiende a la juventud como estadio vital sino como un tránsito hacia el hombre. Puente, y nada más que puente. Frente a ambas instituciones, los jóvenes alemanes proclaman su propia, su indelegable responsabilidad y resuelven emanciparse. ¿Cómo? La elección del camino era un tanto difícil. Paréceles hallarlo dentro del propósito de la autoeducación. El recuerdo de Rousseau, asociado al de Arndt y al de Nietzsche, les empuja hacia la naturaleza. Niegan el intelectualismo imperante y se encienden en fuego romántico. Bajo este signo nacen las primeras manifestaciones juveniles orientadas a la práctica: se organizan en todas partes, en los campos y en las ciudades. Una asamblea general las une y coordina, en 1904, en Steglitz, bajo la dirección hábil y certera de Karl Fischer, un muchacho ardoroso, poseído del sentido de los Fahrenden Schüler de la Edad Media. Wolf Meyer, otro muchacho igualmente animoso, bautiza el movimiento: *Wandervogel*, pájaros viajeros.

La rebelión estalla y el fenómeno ofrecido a pedagogos y pensadores tiene un nombre: Hijos-Padres.

La juventud proletaria, a su vez, se da a reflexionar también sobre su propio destino. Desde luego, ella no está en la misma situación que la juventud burguesa. Su nivel intelectual es de una notoria inferioridad; no podía ser otro que el mezquino y precario que le depara la necesidad de trabajar desde los catorce años, la edad en que se comienza a aprender. Mientras la juventud burguesa, rodeada de comodidades, vivía en un ambiente de cultura (bien que no fuese la que ella anhelaba), la juventud proletaria se debatía en una perpetua estrechez económica. No tenía ni podía tener resentimiento contra los progenitores porque la pobreza identifica la suerte de unos y otros; y se debe a esto el hecho de que cuando apareció el movimiento juvenil proletario –fue en 1904, y se fundó, en Grünewald, sobre el cuerpo de un niño muerto de desesperación– se presentó como organización de propósitos aparentemente económicos. No pudo imitar, en el gesto inicial, la «huida romántica» de los jóvenes burgueses.

¿Quiere esto decir que entre ambos movimientos existieran diferencias esenciales? Algún escritor pretende encontrar una, y fundamental, en el sesgo inicial que se refiere a tendencias antagónicas; pero parece evidente que ambas corrientes proceden de una fuente común –la conciencia de la juventud como edad autónoma– como lo demuestra el hecho de su espontánea unificación. *Jugendbe-*

wegung ha devenido, por eso mismo, un término común que designa la actitud toda de la muchachada alemana. Si la juventud proletaria no iba contra los padres proletarios, iba contra el orden capitalista, contra los padres que para ellos representaban el lado tiránico del orden capitalista. Esto explica bien, por sí mismo, que, a pesar del cariz acusadamente económico que, en su iniciación, distinguió a la apostura de los jóvenes proletarios, su problema esencial fuera el mismo que el suscitado por los jóvenes burgueses: hijos-padres.

2. ANTÍTESIS

Hijos-padres, y, como ocurre en todo proceso dialéctico, a la actitud de los hijos replica la de los padres. Los viejos valores no se resignan a perecer. Los padres se dan con presteza a la tarea de asistir a la juventud. En esto obran con más cautela que violencia: en más de una ocasión fíltranse con éxito en las filas de los insurgentes.

La administración prusiana interviene también con su autoridad; ordena, en 1911 y 1913, a los jóvenes alemanes amar a la patria, venerar a Dios y reverenciar a los héroes.

Familia, escuela, iglesia, ejército... todas las instituciones se ponen enseguida en la obra de sofocar la acción juvenil. Las sociedades de ejercicios militares dirigidas por oficiales del ejército, existentes desde antes de 1900, redoblan sus actividades tratando de vincularse a los estudiantes. El éxito parece coronar sus empeños. Buena parte de la juventud se deja arrastrar por una propaganda bélica febril y furiosa que exalta en ella el sentido de «la guerra como una fiesta».

Por su parte, el Estado se encarga del movimiento proletario que ya empieza a alarmar al orden vigorante. En el norte de Alemania se lo combatió con medidas de policía; en el sur, se lo trató de engañar, induciéndolo a entrar a las actividades de la política militante. Fracasado este intento, dictóse una ley en cuya virtud se vedó a los jóvenes menores de dieciocho años la afiliación a los partidos políticos y la asistencia a asambleas y a otros símiles actos cívicos. Naturalmente, hay que advertir que las reuniones militares eran declaradas apolíticas. Al mismo tiempo, se tuvo cuidado de impedir la inteligencia de los estudiantes con la clase trabajadora.

3. LA FÓRMULA DE MEISSEN

La reacción, en sus múltiples formas, parece reducir poco a poco la actitud rebelde iniciada por los «pájaros viajeros». Pero, el año 13, un hecho de mucha importancia en esta tesonera contienda, le da un nuevo tono y la reanima con nuevo vigor. Ese hecho es el de la fundación de la «Liga de los jóvenes alemanes libres», en Meissen, no lejos de Cassel, y la proclamación de la famosa fórmula que se conoce con el nombre de aquel lugar y que proclama la autonomía de la juventud como tal. La juventud tendrá, en adelante, una tabla de valores: amor a la naturaleza, veracidad, rectitud, pureza, responsabilidad. Los miembros de la Liga confiesan su odio al patriotismo que sólo se resuelve en palabras.

Ganado así el sentido esencial de la juventud como edad autónoma, aspira inmediatamente a ordenarse como tal en la comunidad. En rigor de verdad, es aquí, al enfrentarse a este grave problema, donde las juventudes burguesa y proletaria se unen y se reconocen. El tinte individualista que distinguiera, en los primeros tiempos, al movimiento juvenil, va a resolverse ahora en la forma social. Están a punto de debatir y resolver la cuestión de la relación del individuo con la comunidad cuando estalla la guerra mundial.

4. LA JUVENTUD Y LA GUERRA

La guerra apresuró el ritmo de esta tendencia. Pero, aun coincidiendo en el reconocimiento de la comunidad, la juventud sufrió una seria división. Ya en 1916 se la ve campear dividida en dos bandos, nacionalista el uno, el otro internacionalista. El uno se aferra al sentido local; declara, el otro, que, por encima de las fronteras, busca el hermano en el hombre. El uno es patriota; el otro es bolchevique.

El uno acepta siempre la acción; y no tarda en caer en las manos de los reaccionarios. Acaso sin quererlo llega, en cierto momento, a hacer la defensa de las formas pasadas y superadas. Su antisemitismo agudo subraya con un solo rasgo el fondo de su nueva actitud.

El otro bando también quiere la acción. Cae también bajo la influencia del partido político. Esta vez se entrega a Moscú. Cierto es que todavía en este terreno acusa con tintes románticos una actitud que no se aviene con el marxismo.

En 1922, otra liga, la de los libres alemanes, hace su aparición. Pero la división de la juventud ha permitido ya un notable acrecentamiento de las fuerzas conservadoras. La acción se torna más difícil que nunca. Más todavía: desde la fecha de la primera reacción de la autoridad, la juventud ha venido aceptando algunos de aquellos valores que antes diera por superados. De más en más, parece contentarse con lo que, en un balance definitivo, puede dar por logrado: la edad viril trata ahora a la juventud de un modo muy diverso al que estilaba antes de 1900.

5. EL CLERO CATÓLICO Y LA JUVENTUD

Este cambio de frente se observa, de un modo especial, en lo que atañe a la Iglesia Católica. La Iglesia Católica se ha mantenido a la expectativa desde 1909. Observa y estudia el movimiento juvenil con toda atención. El fenómeno que al clero argentino hubiera merecido –como le mereció el del año 18– el más franco e injustificado repudio, es, para el clero alemán, culto y estudioso, un acontecimiento de capital importancia. No tarda, por tradición, en intervenir con el propósito evidente de dirigirlo. Podemos hoy apreciar su influencia en la obra matizada por el *Quickbornbewegung*.

El *Quickbornbewegung* es una sociedad de jóvenes católicos dirigida por maestros católicos. No va contra la rebelión juvenil: reconoce categóricamente la autonomía de la edad juvenil y quiere moverse siempre dentro de la realidad. La fórmula de Meissen es su propia fórmula. Reconoce que sólo siendo autónoma la

juventud puede insertarse en la comunidad. La Iglesia ha acabado por comprender la aspiración hacia la comunidad, la fomenta y la ayuda. Naturalmente, ella se apresura a ofrecerle su ideal de comunidad. Es el suyo un ideal medieval; pero es un ideal. Y a él la conduce. En ese mar desemboca, apaciguándose, el torrente juvenil sometido a su dirección. Sólo una cosa ha de saber aquí el impulso rebelde y es que, dentro de la comunidad católica, existe un orden preestablecido. Dios lo preside. Es su autoridad superior y hay que acatarla con sumisión. Se ha de respetar, asimismo, al sacerdote, al maestro y al padre; pues ellos son aquí, en la tierra, manifestaciones particulares de la autoridad suprema de Dios.

6. UNIVERSALIDAD DEL MOVIMIENTO

Reseñado así, someramente, el movimiento juvenil alemán, conviene establecer su tirado de universalidad. Es ésta una tarea de mucha importancia; pues, de ella depende que nos afirmemos, o no en la creencia de que un nuevo factor, la juventud, se apresta a lugar un papel definido en las elaboraciones de la nueva cultura.[1]

Mientras llega el momento de analizar el valor de la familia como institución enseñante –que es, sin duda, el aspecto más grave de este mismo problema, tanto porque es en el seno de la familia donde se agudiza la profunda escisión entre padres e hijos cuanto por las proyecciones que ahí adquiere el conflicto–, las conclusiones que cualquiera puede inferir de lo expuesto hasta aquí, afianzan la afirmación de que el movimiento rebasa, en términos claros y netos, todo escenario local.

Un pedagogo de merecidos prestigios, Siegfried Kawerau,[2] tras un detenido estudio del fenómeno, concluye negándole carácter universal. Las razones en que apoya su juicio consisten en que ni en Italia, ni en Inglaterra, ni en Francia y, con

1. La literatura del movimiento juvenil alemán es muy rica. Como obras que aluden a la totalidad del movimiento, deben mencionarse las siguientes: WYNEKEN, Gustavo, *Schule und Jugendkultur*, Eug. Diederichs, Jena, 1919; BLÜHER, Hans, *Die deutsche Wandervogelbewegung als erothische Phänomen,* Prien, 1920; en posición distinta al anterior, ENGELHARDT, Víctor, *Die deutsche Jugendbewegung als Kulturhistorisches Phänomen,* Berlín, 1923; NATORP, Paul, *Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung,* Jena, 1920; del mismo, *Individuum und Gemenischaft,* Eug. Diederichs, Jena, 1921; LEHMANN, Rudolf, *Die Pädagogische Bewegung der Gegenwart,* Rösl y Cie., 1922, p. 46 y ss.; DIEDERICHS, Eugen, «Zur Freideutschen Bewegung», en *Die Tat*, año 1919/1920, t. II, p. 238; del mismo, *Die Aufgabe der Freideutschen Jugend, op. cit.*, p. 113. En la misma revista *Die Tat* se encuentran estos ensayos: MERZ, Albrecht, *Die Freideutsche Fuhrertagung in Jena,* p. 229; OESTERREICH, P., *Eltern, Kinder un Lehrer,* p. 396; y LEVI, E., *Die Jenenser Konferenz der sozialistischen Studenten,* que es una precisa reseña de aquella reunión y que permite fijar el alcance internacional del movimiento. En la misma publicación –años 1918/1919– aparecieron, entre otros trabajos: DIEDERICHS, E., *Die sezuelle Frage und die Freideutsche Jugend*, p. 949; del mismo: *Forderungen d. fr. Shlug. Wickersdorf, zur Neugestaltung des Schulwessens*, p. 350; GELTZENY, H., *Die Arbeit d. Nat. Studentensdienstes Tübingen in Som.,* 1918, p. 918; SCHULTZ-HENCKE, Harald, *Friedeutsche Jugend und die religiöse Entwicklung*, pp. 350 y 426. El movimiento juvenil judío fue objeto de un número especial de esta revista, el de agosto de 1923. Trátase de un número de mucho interés, pues pone de relieve un aspecto del fenómeno que muchos descuidan. De gran interés es también el número de *Die Tat* dedicado al movimiento juvenil proletario. Walter Trojan publicó un ensayo, muy recomendable, con el título de «Jugendbewegung», en el número de noviembre de 1919, fascículo 23 de *Die neue Erziehung*.

2. KAWERAU, Siegfried, «Zur Sociologie der Jugendbewegung», en *Ethos*, año I, n° 1, 1925.

menos motivos, en los países restantes, se puede observar en estos últimos tiempos un movimiento análogo al de la juventud alemana.

En Italia –observa Kawerau–, bien que el exceso de población y la competencia industrial hayan creado a la juventud una situación semejante a la situación de la juventud alemana, el antagonismo entre padres e hijos ha estado siempre atemperado por la rápida madurez racial y por la débil presión de la familia y de la escuela. Inglaterra podría, acaso, conocer el fenómeno si fuese real la separación entre burguesía y socialismo que, aparentemente, existe en su sociedad; pero impera en aquel país un interés común al que se subordinan en todo momento las escisiones sociales, y ese interés consiste en que ambas clases «son las comunes usufructuarias de la India y de las restantes colonias inglesas». Por lo demás, en Inglaterra, ni la escuela ni la familia, ni las convenciones son tan rigurosas que puedan provocar un estado de ánimo propicio a la oposición. En cuanto a Francia, el pedagogo citado cree que la rapidísima madurez de la raza establece una relación tan inmediata entre el interés de la juventud y el de los adultos, que comúnmente éstos entregan sus negocios a aquéllos con una presteza que evita y excluye toda posible escisión. Y esto se opera con tanta mayor facilidad cuanto que se trata de la nación que ha instituido el sistema de los dos niños. A pesar de estas circunstancias, Kawerau concede que las condiciones generales traídas por la posguerra, especialmente aquellas que reconocen como origen la ausencia de los enormes intereses que el ahorro francés percibía de Rusia antes de 1914, cuya ausencia obliga a una intensificación del trabajo, tienden de más en más a crear una situación nueva que se colorea ya como antagonismo semejante al que se conoce en Alemania.

Pero examinemos de nuevo las cosas. La juventud italiana no ha propuesto violentamente la oposición hijos-padres, no tanto porque no haya sufrido el rigor de la escuela y de la familia cuanto porque el fascismo ha resuelto la situación, en parte con medidas de fuerza, en parte en forma que la juventud ha podido juzgar favorable a sus intereses. Antes de la reforma Gentile, existía en Italia un fuerte imperio. A ese imperio se refirió Cian, en 1924, al discutirse el nuevo plan de estudios, en la Cámara de Diputados, cuando, al acoger el plan ministerial como «un soplo de vida nueva y de la libertad», afirmó que con su sanción se iniciaba una era de respeto casi religioso de la juventud, y surgía, al mismo tiempo, una comunidad hasta hoy desconocida entre enseñante y alumno y una escuela media que no sería más un lugar de tormentos y sufrimientos.[3]

Viéndolo bien, todo el plan de Gentile es, en el fondo, un ordenamiento calculado para evitar que la juventud deje de ser juventud prematuramente. La madurez anticipada de los jóvenes era menos obra de la propia raza que de la familia (tal como sucede en Francia y en la Argentina). Es la familia la que apresura y fuerza el crecimiento pueril. No hace falta indagar las causas; por ahora conviene señalar el hecho incontrovertible. Contra esa inclinación familiar –que ya es tiranía puesto que niega la juventud como estado en sí mismo– se dirigió la actividad de Gentile, y es ésta la causa por la cual esta reforma encontró y encuentra todavía en

3. Véase «Levana», año III, noviembre-diciembre de 1924, p. 598 y ss.

la familia su obstáculo más tesonero. Es ésta la causa por la cual la reforma Gentile es para la burguesía impregnada de sentido utilitario eso que ha dado en llamar el *vicolo cieco*. Radica aquí también la oposición de la familia italiana a que el liceo femenino instaurado por la reforma considere a la mujer como *una entidad* con fines en sí, con funciones específicas en el orden moral, antes que como un factor con funciones económicas. Una entrevista con el ilustre pensador me ha instruido mejor que sus propios libros sobre los alcances de su reforma y sobre la situación del educando italiano. Mejor que sus propios libros, digo, porque de estos más parece trascender una finalidad que consiste en suplantar la opresión familiar con la tiranía de la filosofía del acto puro... Clara es también su posición frente a la masonería que sólo atiende a las actividades utilitarias.

Aun cuando en la reforma Gentile no se habla derechamente del propósito deliberado de resolver la oposición hijos-padres, y aun cuando tampoco se alude en ella a la necesidad de reconocer la autonomía de la edad juvenil, no por ello es menos evidente que se trata de este problema ya que es el que corre, oscura pero vitalmente, por todas sus venas. Que la solución que hasta aquí se ha conseguido sea más o menos precaria y con ella importe una vuelta al pasado, es indiscutible. Si la juventud italiana se ha plegado al fascismo es porque el fascismo mismo es, en cierto modo, una huida al pasado. No es sólo Kawerau quien nos dice que el romanticismo del movimiento juvenil burgués alemán celebra su propio triunfo en la actitud de la juventud burguesa de Italia.

El caso de Inglaterra es un tanto diferente. No en el fondo; en sus manifestaciones externas.

Inglaterra ha orientado invariablemente sus actividades docentes de acuerdo al principio formulado por Locke: «cuanto más presto se trate a los niños como hombres, tanto más presto comenzarán a serlo». De acuerdo a este principio, la familia inglesa –la familia cuya constitución responde más exacta y fielmente a la era individualista– ha abandonado siempre al niño a sí mismo aun ahí donde la reflexión, la calma y la atención de los mayores parecieran serle indispensables. Este principio cardinal –cuya influencia es tan notoria no sólo en la Gran Bretaña sino en los Estados Unidos, donde hoy reflorece en los ensayos de las escuelas nuevas– prolonga su validez aun dentro de la vida de los colegios, que así vienen a ser una continuación de la vida familiar. El alumno del colegio de Eton goza de una independencia que no han tolerado nunca los colegios latinos y los germanos.

Parejo al proceso de autodisciplina que depara al niño sajón esta orientación pedagógica, y acaso como consecuencia de esta orientación, se ha desarrollado el amor al deporte. Es en el deporte donde culmina la niñez de Inglaterra. Para el único pueblo para el cual el deporte no es una novedad es el pueblo británico. Y como el deporte es una actividad de la juventud queda con esto dicho que aquel pueblo posee, gracias al deporte, una edad juvenil.

En el momento histórico que atravesamos, en el momento en que el mundo se apresta a pasar los lindes de una era individualista para entrar a una era social, el fútbol es toda una anunciación. «El juego –dice Causi–[4] es el plasma donde ger-

4. CAUSI, Teodoro, «Filosofía del deporte», en la *Revista de Pedagogía*, Madrid, año IV, n° 44, 1925.

mina la personalidad, lo mismo en la vida del individuo que en la vida más amplia de una sociedad.»

¿Cómo podía presentarse, pues, una escisión de los hijos contra los padres en idéntica forma que en Alemania, allí donde por anticipado se ha reconocido y aceptado tan ampliamente la autonomía de la edad juvenil? En realidad, Kawerau se ha detenido en una modalidad externa de este problema, la que se manifiesta en pugna violenta, y no en el problema en términos esenciales, que son los que le confieren contextura y universalidad.

Kawerau no ve en Inglaterra la línea de separación entre madurez y juventud, a menos –observa– de que se llame tal la que se señala entre adultos y jóvenes «de pasos claudicantes, de una parte, y de adultos y jóvenes de pasos acelerados», de la otra. Y, sin embargo, a poco que se hubiera adentrado en esta distinción hubiera podido formularla poniendo, de un lado, a los que llevan dentro de sí una niñez enferma o muerta, y del otro, a los que la llevan lozana activa.

No menos equivocada que en lo concerniente a Inglaterra, paréceme la conclusión de Kawerau en lo que concierne a Francia.

La reforma Bérard propició, hace apenas contados años, «un equilibrio de la cultura clásica y moderna» y de la enseñanza científica con una especial rehabilitación del latín, de acuerdo en esto con el principio que data del tiempo de Carlomagno: «no hay enseñanza clásica sin el estudio de las lenguas antiguas, particularmente el latín». El equilibrio buscado se lograría en un bachillerato de siete años, constante de dos culturas, literaria la una, científica la otra. Bérard fundó su proyecto en razones de continuidad histórica; pero, en realidad, su fuego iba dirigido contra la tendencia utilitaria que amenaza con una exageración teratológica de los valores económicos, o, en términos más precisos, con una evidente «barbarie organizada», los fueros de la personalidad.

No es éste el lugar adecuado para analizar el lado político que se ha atribuido a la reforma Bérard. Desde la época de la Revolución, Francia asiste a un duelo mortal entre la tendencia reaccionaria y la tendencia revolucionaria. Ambas libran sus más ásperos combates en la arena de la política militante y no es de extrañar que los propios problemas educativos estén coloreados por esta lucha. A causa de ello, la pedagogía francesa entera es una pedagogía política. Tanto que la propia reforma Bérard, aprobada en 1923, fue desalojada al día siguiente, es decir, tan presto como la izquierda triunfó en los comicios. Derecha e izquierda buscan el apoyo de la juventud y fomentan la formación de asociaciones estudiantiles que respondan a sus ideas y propósitos. Pero esta circunstancia, que tiene puntos de similitud con cierto momento del movimiento juvenil alemán, no es ahora la más decisiva para señalar la aparición en Francia de la juventud como juventud, y con ella el planteamiento del antagonismo hijos-padres.

En el hermoso y elevado debate librado en torno al proyecto del ministro Bérard, en la Cámara de Diputados,[5] no se hizo una sola alusión a la existencia de

5. El debate y la exposición de motivos se encuentran en el libro de BÉRARD, León, *Pour la Réforme classique de l'Enseignement secondaire*, A. Colin, París. Véase también la *Revue de Deux Mondes*, octubre de 1924.

una escisión entre hijos y padres, o, en términos más precisos, entre las entidades que concretan la antinomia de la libertad y la autoridad. Y, sin embargo, ningún asunto flotaba de modo más perceptible en aquella justa. Había algo así como un acuerdo tácitamente concertado entre los adversarios para no tocar este grave asunto de la familia; pero al mismo tiempo había un deseo común de darle una solución, directa o indirectamente, o, a lo menos, de aportarle un paliativo.

El proyecto Bérard importa, en el fondo, reconocer –como en el caso de la reforma Gentile– que la juventud no puede ser considerada con prescindencia absoluta de sus derechos, y que, para ello, es necesario enervar la presión de la familia, que quiere forzar la edad juvenil en obsequio a fines lucrativos y utilitarios. Este propósito, velado en el proyecto y omitido cuidadosamente en el largo debate parlamentario, fue confesado, un año después, por el propio Bérard, en un artículo publicado, en octubre de 1924, en la *Revue des Deux Mondes*. Ahí nos dice sin ambajes –la situación electoral había cambiado– que es necesario oponer una valla a la imposición de la familia, que reclama siempre menos cultura y un título rápido y que cree que la Universidad es una institución que da salvoconductos.

De su actitud como ministro y como escritor trasciende la influencia de las ideas y de la rica experiencia pedagógica de Bérard, su brazo derecho en la confección del proyecto. Es bien sabido que Bérard[6] ha preferido siempre, en términos inequívocos, la educación en común, por ser más apropiada que la familia para conseguir el desarrollo en el niño de los más altos valores y calidades.

La reforma Bérard acusa la crisis de un proceso a la educación familiar iniciado mucho antes de la guerra. Un decenio antes de este acontecimiento, Alejandro Martin reconoció la insuficiencia de la familia como comunidad enseñante en cuanto niega al niño la libertad educativa de que debe gozar. «La educación de la familia –llega a decir– ha perdido, hace mucho tiempo, la confianza de legisladores y filósofos; ayunos de los cuales reputan que es mejor abatirla del todo para prevenir los peligros de que está amenazada.»[7]

No estaba solo en esta actitud. La simpatía que educadores como Demolins, el fundador de «L'École des Roches»[8] y Ribot, el presidente de la Comisión parlamentaria encargada de la *Enquête* de 1899, han demostrado por la organización escolar inglesa, concuerda con algo que a fines del siglo pasado era un juicio hecho sobre el estado de sometimiento en que el niño francés se encontraba en la familia y en la escuela. Aludía a esta situación Ribot cuando afirmaba que «durante siglos la educación ha sido una violencia a la naturaleza del niño».[9]

Pero la guerra y los acontecimientos de la posguerra son los que han provocado y agudizado el conflicto entre educadores y padres y maestros. La reforma Bérard, repito, no ha perdido de vista esta ardua cuestión.

6. *Revue Pedagogique*, París, noviembre de 1883.

7. *L'Educazione del Carattere,* Laterza, 1915, p. 211. Esta edición está notablemente enriquecida con las notas del profesor Scuppa. Véase también la obra de RIBOT, A., pp. 124 y 128.

8. DEMOLINS, Edmond, *L'Education Nouvelle,* París, F. Didot, sin fecha. Medítese especialmente la primera parte.

9. *Op. cit.,* p. 26.

Debemos a un distinguido pedagogo, Albert Autin,[10] la más franca y rigurosa exposición del problema. «Desde hace algunos años –comienza diciendo Autin–, se ha producido en las relaciones de los educandos con sus maestros y, ¡ay!, a veces también en las relaciones de aquellos con sus padres, eso que un pedagogo contemporáneo ha llamado la crisis del respeto.» Sería «torpeza inútil negar esta crisis, que afecta al hogar y a la escuela», tanto como al liceo y al colegio. Los niños de hoy niegan a sus maestros, profesores y padres el acatamiento ciego que antes demostraban ante su autoridad. Han llegado a «juzgar» a unos y a otros y ésta es ya toda «une disposition nouvelle»; y esta disposición nueva es «un estado de alma propio de la nueva generación». ¿Cómo ha podido pasar desapercibido este fenómeno a los ojos avisados de Kawerau? «Hay ahí, si no una revolución, una evolución –advierte el eufemismo de Autin–, una evolución turbadora como es toda evolución por lo que ella ofrece de incierto y de inquietante a las previsiones.»

Considerado como ruptura entre la libertad y la autoridad, el movimiento de la juventud es universal. Ya se manifieste en la forma que presenta en Alemania, ya se lo considere en la manera en que lo vemos en los pueblos latinos y sajones, caracterízalo con sello propio el ser una afirmación de la edad juvenil. Las nuevas direcciones pedagógicas reflejan ya la conciencia de esta «disposition nouvelle». Es la prueba más decisiva. La fórmula de Meissen le señala la pauta. Sobre ella se arquitectura. Según esa fórmula, la juventud es una parte del todo. Es autoridad de pleno derecho. Sólo en estas condiciones, esto es, como entidad caracterizada y definida, se integra en el orden de la comunidad. Bien sea que se dirija a la forma que lo ofrece la Iglesia, bien sea que acepte la que le ofrece el socialismo, lo será, de hoy en adelante, como juventud. Si Guardino Romano, que está de parte de la Iglesia Católica, afirma que en el desarrollo vital «cada fase tiene su valor propio y está en sí misma; pues en cada fase está contenida la vida como una totalidad y cada fase es en sí una vitalidad real y cerrada», Gustavo Radbruch, que está de parte del socialismo, afirmará, a su vez, que juventud quiere decir no un preestadio de la vida sino un trozo de la vida misma con pleno derecho a la propia existencia.

Esto es, en el fondo, lo que ha querido decir la juventud argentina y, como ella, la chilena, la boliviana, la uruguaya, la cubana y la peruana; esto es, en esencia, lo que ha determinado su gesto, el más claro y expresivo de todos después del de la juventud alemana, de cuyo movimiento –conviene advertirlo por las sugestiones que entraña– nunca tuvo ni la más ligera noticia.

Su oposición a la autoridad paternal y magistral, rotunda y violenta, como lo fue en más de una ocasión, constituye una afirmación de su autonomía. Inequívoco es el sentido de su primer documento. «Las universidades –dijo ahí– han sido

10. *Autorité et Discipline en matiêre d'Education,* París, Alcan, 1920. Toda la primera parte.
El libro reciente de ALIX, Roland*, La nouvelle Jeunesse* (Valois, 1930*),* revela la secesión de la juventud francesa en todas las manifestaciones sociales. Llega a mis manos en circunstancias que corrijo las pruebas de este volumen. Carezco de tiempo y de espacio para analizarlo. Pero recomiendo su meditación porque se trata de un cuadro general del problema. Sus datos acusan un movimiento juvenil dirigido contra el orden vigorante: Estado, familia, educación, política, arte.
Indudablemente «La jeunesse apporte dans le monde un mécontentement nécesaire. Son appétit du neuf, ou son egoïsme (recreche de ce qui lui será exactement adapté), est universel» (p. 179).

hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y, lo que es peor aún, el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara.»[11] Frente al estado de cosas así denunciado sostuvo que «la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio, radica principalmente en los estudiantes». No rige en este nuevo concepto del derecho juvenil –revisión admirable que depura el concepto de acuerdo a su más puro sentido etimológico– «el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas (las universidades) es un baluarte de absurda tiranía» y, en su nombre, fue que proclamó el derecho y el deber de la insurrección.

Todos los actos de su movimiento tiñéronse con la afirmación inicial. Esta afirmación, que informa el principio, reconocido a regañadientes, de la participación de los estudiantes en los consejos universitarios, gobierna y rige todo el proceso que comenzó en Córdoba y terminó, postergado, no sofocado, *manu militari*, en el Colegio Nacional de La Plata.

¿Que la juventud argentina no ha sabido extraer de su gesto todos los frutos que pudo extraer? Es una verdad que ya hemos reconocido. Para ello hubiera sido menester que hubiera actuado con ideario definido, en un medio dotado de tradición cultural. Menos favorecida que la juventud alemana, que estuvo asistida desde el primer momento por hombres como Wineken, el certero sugeridor de la fórmula de Meissen, Blüher, Gurlitt, Walter Busch, Natorp, Diederich y Spranger, y por una prensa inteligente y avisada que le formó un ambiente propicio a la comprensión, la juventud argentina ha tenido que actuar en un medio pobre de cultura y rico en preocupaciones, contra la grita de una «mauvaisse presse», y vinculada a iscariotes disimulados.

Pero ¿son, acaso, las ideas pedagógicas de la juventud lo que importa destacar de su movimiento? Eso de las ideas son cosas de hombres maduros. Para la reflexión que quiere penetrar desinteresada y generosamente en los problemas de nuestros días, la actitud juvenil vale, antes que nada, por ser un flujo de lo irracional. Como flujo irracional, la edad juvenil acaba de presentarse como un factor definido en el escenario del mundo. Su mano inexperta ha roto el viejo sentido de la autoridad. Ese sentido era aquel que lo refería a una orden emanada de un superior y dirigida a un inferior a condición de que la orden esté «garantizada, justificada, nosotros decimos corrientemente, *autorizada*, por la calidad del que ordena» –son las palabras de Autin– y es eso, justamente, lo que se ha roto, en todas partes, como un juguete, en las manos de la juventud.

11. Se encuentra en «La Reforma Universitaria», Documentos, t. II, Publicación del Centro Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Farmacia, Buenos Aires, Ferrari, 1927, p. 7. Es imposible indicar el número de publicaciones relativas al movimiento de la juventud latinoamericana. Quien desee conocer a fondo este fenómeno, no estudiado todavía desde el punto de vista pedagógico, consulte: Reseña del Congreso Universitario de Córdoba, en el Boletín de la Federación Universitaria Argentina de septiembre de 1920 y en «Themis», Buenos Aires, año XI, n° 72; Revista de la Federación Universitaria Argentina, enero de 1920; la colección de *La Voz del Interior*, Córdoba, años 1920 y 1921; «La Reforma Universitaria», publicación de la agrupación Alborada, La Plata, 1921; etc. Como obra que atiende a la totalidad del movimiento argentino: GONZÁLEZ, Julio V., *La Revolución Universitaria*, Buenos Aires, 1918.
En lo concerniente a la repercusión continental que alcanzó a todos los países latinoamericanos, recomiendo la compilación dirigida por G. del Mazo, que forma el t. IV de la publicación completa de documentos relativos al movimiento hecha bajo el título de «La Reforma Universitaria», por la Federación Universitaria de Buenos Aires y el C. M. A. y C. de E. de F. – B. A., Ferrari Hermanos, 1927.

¿Quiere esto significar que se ha roto para siempre la antinomia libertad-autoridad? ¿No cabe todavía una nueva formulación? Hemos constatado un hecho. La respuesta, si la hay, ha de venir a su tiempo.

Capítulo III

Niñez-juventud

> Nachdem man jahrelang, Einzelvorgange des Kindlichen Seelenlebens zu ersforchen strebte, bemüht man sich heute, von Ganzen ausgehend, das Kind aus seiner Welt heraus zu verstehen.
>
> J. Richter-Wezel

1. OBJETO-SUJETO

Con afirmar que el expresionismo juvenil nos ha notificado de la existencia de estados previos a la edad adulta no hemos ganado todavía la claridad y la precisión que conviene a los términos niñez, juventud, que venimos empleando. Hemos acusado un fenómeno en sus líneas generales y hemos determinado algunas de sus condiciones; necesitamos ahora reducir rigurosamente los conceptos que definen dichos estadios del crecimiento.

Porque aun cuando, en realidad, todos poseemos una noción de los mismos y sabemos a qué atenernos cuando nos referimos, por ejemplo, a la vida pueril, esa noción responde a una acepción que hoy nos parece inedecuada para expresar nuestras ideas relativas al mundo infantil.

La acepción corriente de la niñez evoca en el espíritu la representación de un momento insignificante del desarrollo del individuo, el del lapso que va del nacimiento hasta los cinco, los ocho, los doce años. Colocado en el espacio y el tiempo, el ser humano crece rodeado de las cosas que componen el paisaje inmediato, y cada instante del crecimiento parece ser una continua y gradual superación de fases que sólo tienen valor en función de la madurez. Llenos de la idea del hombre, nos hemos habituado a estimarlo todo desde la eminencia en que el hombre se considera situado. Las veces que el alma del niño y el alma del salvaje han sido exploradas, lo han sido por hombres interesados en aclarar problemas psicológicos y sociológicos a la luz del inventario de ideas de hombres y, por ello, han sido juzgadas como imperfectas y transitorias, como etapas de una evolución cuyo remate sólo se logra en el espíritu adulto.

Nada de extraño tiene el hecho de que la pedagogía utilitaria se haya impuesto como tarea esencial la de forzar las fases de la niñez y de la adolescencia para al-

canzar lo más pronto posible el término de perfección. Es algo tan consecuente como el intento de ciertos etnólogos de explicar desde lo alto del hombre europeo la religión de los primitivos. Es la actitud mental de la cual procede –según ya se dijo– la exigencia que docentes y pensadores se creen con el caso de imponer a la insurgencia juvenil cuando le reclaman un ideario completo como justificativo del movimiento. Un flujo vital, una irrupción irracional, es inconcebible aun para muchos de aquellos jóvenes que, militando como actores en la insurgencia, se empeñan en asignarle una orientación determinada.[1]

Pero tan pronto como se rectifica nuestro trato con la experiencia, la apostura común sufre una sensible modificación. La labor científica procura determinar leyes generales y advierte que, para ello, no basta con la experiencia exterior. Un largo tiempo de ensayos la ha convencido de que no es en esta experiencia donde ha de encontrar esas leyes. Es indispensable completar el acontecer exterior con las disposiciones internas del sujeto. Objeto y sujeto son los términos que condicionan la experiencia.

Las más recientes investigaciones biológicas sostienen que esos términos son inseparables. Más todavía: afirman, con Von Uexküll, que «el conocimiento del sujeto es mucho más importante que el conocimiento del objeto».[2] La relación objeto-sujeto manifiéstase por efectos del uno sobre el otro. Del objeto, situado fuera del individuo, parten estímulos que los órganos sensoriales de éste transforman en excitaciones nerviosas. No todos los estímulos son materia de esta transformación; lo son únicamente aquellos que los órganos sensoriales del ser viviente aceptan y admiten. Pues cada ser viviente se adecúa a ciertas y determinadas notas de ciertos y determinados objetos. Por lo cual cabe decir que la experiencia de cada sujeto está condicionada por la especial disposición de sus órganos sensoriales.

La retícula así constituida por cada organización sensorial deja pasar los estímulos que le convienen y detiene a los restantes en su dintel. Los que pasan, llegan, transformados en excitaciones nerviosas, a ciertas estaciones que, unidas a los nervios conductores, constituyen la persona nerviosa, persona nerviosa cuya vinculación con los órganos efectores –músculos y glándulas– es bien conocida.

El estímulo exterior transformado por el acontecer fisiológico puede ser contestado con una sensación. En tal caso, tendremos una experiencia. La experiencia del sonido se compone del objeto que lo produce –v. gr. una campana–, el aire que lo propaga, el oído que lo percibe con su aparato nervioso transformador y la sensación del sonido. Es una experiencia condicionada por una actividad fisiológica y por una actividad psicológica. Sobre todo, es la preexistencia de la sensación en el sujeto que percibe el estímulo la que hace posible la experiencia del tono.

La sensación del tono es, cualitativamente, indivisible e inmutable. La relación de dos sonidos da lugar a una consonancia o a una disonancia. Si la relación se en-

1. Aun aquellos que propugnan los principios de la nueva pedagogía acusan con excesiva frecuencia la influencia de la actitud señalada. La Convención Internacional de Maestros, celebrada en Buenos Aires, en 1927, se refirió a la educación intuitiva, en términos propios de hombres maduros: los derechos del niño.

2. VON UEXKÜLL, Jacob, *Biologische Briefe an eine Dame*, Berlín, Gebr. Pactel, 1920, p. 9.

riquece con nuevos sonidos, como en el caso del trítono, las correspondientes sensaciones elementales se ligan, sometidas a las leyes inespaciales del parentesco. Nuestra organización anímica, anterior a toda experiencia, independiente de las disposiciones físicas y fisiológicas es, pues, la que nos habilita para la experiencia de los sonidos.

Lo que queda dicho del sonido vale también para el color y su experiencia. Pues también esta experiencia está condicionada por las relaciones de las sensaciones del color y por la organización fisiológica del aparato óptico y nervioso de los órganos sensoriales. Vale también para los restantes porque tanto el gusto, como el olor, como el tacto, reciben su contenido de sensaciones inespaciales y anteriores a toda experiencia.

2. MUNDOS

¿Qué consecuencia inmediata podemos deducir de la exposición que antecede? La relación objeto-sujeto, tal como ha quedado establecida, conduce ya a definir al individuo como una correlación entre el organismo y el mundo que lo circunda, es decir, «su» mundo.

¿Cuál es, ahora, ese mundo? ¿Es que existe un mundo aparte para cada ser viviente?

La teoría biológica que ha predominado hasta estos últimos tiempos sólo admite la existencia de un único mundo, un mundo común a todos los seres. Los seres se acomodan, se adaptan, unos bien, otros mal, a ese mundo, sin que pierda por ello la universalidad que le es peculiar. Por lo tanto, las cosas que lo llenan son siempre las mismas para el hombre, para el niño y para cualquier otro animal. La lucha por la existencia es, en términos propios, una lucha por el medio.

El error de esta doctrina, «ingenua y groseramente popular», se pone de relieve tan presto como se advierte que cada organismo –estructura conforme a plan– se crea un mundo circundante que le es propio y exclusivo, en el que desarrolla su vida. Ni esos organismos, ni sus órganos particulares, pueden ser comparados entre sí. Hay, pues, que invertir el concepto de la adaptación. «La Naturaleza –enseña Von Uexküll– no escoge los organismos adaptados a ella sino que cada organismo se escoge la naturaleza a él adaptada.»[3] El mundo circundante de cada animal se completa con su «mundo de efectos», que comprende aquellos objetos a los cuales están acomodados los instrumentos de comer y de moverse; pero lo esencial, por lo menos para nuestro propósito, es el mundo perceptible, el que rodea los órganos de los sentidos. Cada animal reacciona sólo ante ciertas y determinadas notas de los objetos externos, cuyas notas están entre sí en una determinada relación de espacio o tiempo, y la suma y disposición de esas reacciones y de las propiedades percibidas por el animal constituye su mundo. Mientras que para el hombre la estrellamar carece de sabor y olor, para la ostra jacobea posee un olor pronunciado. La estrellamar ofrece así una nota especial a los sentidos de la ostra jacobea. En el mundo de la ostra jacobea, la estrellamar acusa,

3. *Ideas para una concepción biológica del mundo*, Calpe, 1922, p. 7.

primero, un movimiento; después, una nota química; y, en tercer lugar, la presión producida por el contacto del equino con los tentáculos de la ostra jacobea. Estos momentos definen la estrellamar para la ostra jacobea. Distinto es, en cambio, el conjunto de notas que definen la estrellamar para el hombre. Bastaría que uno de los órganos de los sentidos de la ostra jacobea sufriese una modificación cualquiera para que se modificase su mundo.

Idéntica cosa sucede cuando se trata de cualquier otro animal; pues siendo, como son, diferentes las organizaciones de todos los animales, son también distintos los mundos de que se hallan, respectivamente, dotados. Desde el ameba al hombre, lo que distingue uno de otro en los tipos de la escala zoológica, es la facultad de percibir las formas de los objetos del propio contorno. Es una distinción determinada por la cantidad de notas externas. El hombre posee, en máximo grado, una riqueza de notas. Las conserva en la memoria y las dispone en unidades mediante esquemas que son propios.[4]

Existe, pues, un mundo aparte para cada ser vivo. Existe, no sólo en lo que respecta a las diversas especies que integran el reino animal sino en lo referente a los hombres entre sí. En tanto que algunos hombres no perciben un determinado color, o un determinado sonido, otros los perciben, y con esto solo ya acusan una diversidad definida al ser diversas las facultades de recibir estímulos exteriores.Un sistema general de transferencias permite a cada hombre ponerse por encima de su propio mundo para comprender todos los mundos individuales.

Cierto es que con la afirmación del mundo circundante[5] y con la concepción del ser vivo que emerge de esta nueva teoría biológica no está demostrado todavía que también los diversos estadios del crecimiento de dicho ser constituyan mundos diferentes. Hasta aquí se puede admitir, en base a lo dicho, que la diversidad existe respecto de cada especie y aún respecto de los individuos de cada especie. Uexküll establece la pluralidad de mundos parangonando individuos de diversas especies; y las veces que se refiere a individuos de la misma especie, prefiere tipos adultos. Tal ocurre en los casos en que, para ilustrar sus ideas, pone al lado de la criada berlinesa la campesina de Hesse, y cuando recuerda la actitud de los diferentes espectadores de un cuadro. Pero las consecuencias de su teoría, en orden a los diversos estadios del ser humano, son inferencias forzosas. Que los ingredientes que integran el alma del hombre adulto son diversos de los que integran el alma del niño, es algo que emerge del rol preponderante que atribuye a la apercepción.

Las unidades que llenan el mundo del ser vivo son, en realidad, creaciones del órgano activo de la percepción, el órgano que en la intimidad anímica ordena el material de las sensaciones. El mundo que está ante nosotros, en el espacio y el tiempo, es un conjunto de objetos agrupados por la percepción. Tenemos tantos más objetos cuanto más abundantes son nuestros elementos apercipientes.

4. *Biologische Briefe*, p. 49.

5. Ibídem, especialmente la Carta 6°. Consult. también los ensayos publicados por la editorial Calpe, bajo el título común de *Ideas para una Concepción Biológica del Mundo.*

¡La fauvette á la tête blonde
dans la goutte d'eau boit un monde:
¡immensités! ¡immensités! (Hugo).

En la gota de agua, como en el cuadro dispuesto en el marco, el sabio y el artista ven más y mejor que el hombre vulgar porque están más ricamente dotados de elementos apercipientes. Las dificultades con que tropiezan los pueblos de escasa cultura para comprender las creaciones del arte nuevo, radican, justamente, en la propia pobreza de los elementos necesarios a la comprensión de productos que recién emergen en el campo de su visión. Son para ellos lo que es para la curruca y el niño la gota de agua. Estamos señalando la causa que distingue al niño del hombre: el niño carece de elementos apercipientes.

3. NIÑEZ-JUEGO

El mundo del niño es el mundo del juego. Investigaciones recientes han tratado de precisar este rasgo que caracteriza y da sello propio al mundo infantil. Con creciente interés se detienen en él etnólogos y psicólogos. Al propio tiempo que los estudios de morfología de las culturas iniciados por León Frobenius, hace cerca de seis lustros, arriban a la conclusión de que el juego es la nota esencial de la infancia, el psicólogo Koffka, situándose en la psicología de la estructura inaugurada por Wertheimer y Köhler, sostiene, en su magnífico ensayo sobre la evolución psíquica del niño, que la conducta de éste, desde que nace hasta cierta edad, asume caracteres de «juego» aun en aquellos momentos en que el niño no juega.[6]

El niño juega siempre; pasa, con mayor o menor rapidez de un juego a otro juego, pero juega siempre. Tan presto es carbonero, como es soldado, o es ladrón. Cualquiera sea el papel que desempeñe, lo que colorea su hacer es la seriedad. La seriedad es una nota del juego pueril.

El niño juega habitualmente con muñecas, palos, piedras, arcilla, y todos estos objetos parecen estar, para él, dotados de vida. Conviene no atribuirle una propensión a animar estas cosas. Pues, según todo, ni el niño, ni el salvaje, propenden a explicarse el mundo teóricamente. Las cosas incoherentes que conocemos nosotros, los adultos, no existen para el primitivo. Nuestra percepción es un producto de la evolución y la evolución depende de las condiciones sociológicas del medio. Para el primitivo, la conexión no es un problema: es un hecho. Las cosas se le presentan como plenas de fuerzas místicas. La distinción entre lo inanimado y lo animado es un producto que decanta la evolución.

Transportado este conocimiento etnológico al campo del niño, puede decirse que para éste la actividad es una nota inherente a todas las cosas. Nada sabe del alma y de la vida: pero todo vive. La noción de lo inerte sólo la alcanza cuando crea estructuras más extensas que las de la edad inicial. La distinción entre lo muerto y lo vivo depende de las percepciones y de sus expresiones, que pueden ser más

6. KOFFKA, Kurt, *Bases de la Evolución Psíquica*, ed. de *La Revista de Occidente*, trad. Gaos, 1926. Especialmente los capítulos V y VI.

débiles o más fuertes. Con esto se postula una evolución de las percepciones mismas, y Koffka añade todavía una hipótesis según la cual este proceso, que acaece en un tiempo difuso, como en el salvaje, depende de las consecuencias que tenga la conducta del niño frente a las cosas y de la observación de cómo reaccionan las cosas para él.

El niño desarrolla paulatinamente estructuras temporales y estas estructuras coexisten sin influirse. Mientras esto ocurre, el mundo del adulto está ahí, en su vecindad inmediata, acaso rodeándolo. ¿En qué grado lo influye? «Nada prueba que el niño tenga por reales los mismos objetos cuando está solo que cuando está en tratos con adultos», observa Piaget.[7] Según la hipótesis de Koffka, el mundo del adulto se hería sensible al niño poco a poco, mediante consecuencias desagradables. Pero con esto no se aclara del todo el problema planteado por el interrogante, en cuanto se trata de saber si la influencia del mundo del adulto ocasiona la formación de estructuras de un modo especial. Lo que puede decirse es que hay siempre una neta diversidad entre el mundo del adulto y el mundo pueril. El mundo pueril está integrado por estructuras que guardan relativa independencia entre sí. El del adulto es un todo. Las sucesivas actividades del niño, que tan presto es carbonero, como soldado, como ladrón; no guardan relación. Carece, pues, el niño, de las relaciones fijas que caracterizan al adulto. Esto permite establecer la diferencia fundamental: el mundo del hombre es un *universo*; el del niño no lo es.

Lo que acontece con el niño acontece también con el salvaje. El mundo de éste es un mundo inconexo, un mundo que desconoce la conexión cósmica, única y forzosa para todos. Lo que es importante para el hombre civilizado no lo es para el primitivo. Según la experiencia que hicieran, en Australia, Spencer y Gillen, los indígenas afirman que algunos dibujos que, en determinadas circunstancias, no quieren decir nada, cobran acentuada significación cuando se encuentran en una cosa yacente en terreno consagrado. Esto se debe a su noción mística de las cosas. Mientras nosotros tenemos una idea determinada entre copia y realidad, el indígena hace participar el dibujo en la santidad del objeto en que se halla.

Frobenius arriba a la conclusión de los pluriversos siguiendo el proceso anímico de individuos y pueblos.[8] El niño prefiere, en sus juegos, piedritas, palos y arcilla, y repudia, con frecuencia, los juguetes más concluidos que le proporciona la industria, en razón de que el fondo esencial del juego es una creación y sólo con aquellos elementos simples puede crear. Un niño juega con tres fósforos de palo. Les da nombres. Uno es Juan, el otro Margarita, el tercero es una Bruja. De pronto abandona su juego y, poseído de angustia, corre hacia su padre, pidiéndole que arroje a la Bruja, a quien no se atreve a tocar porque es realmente una bruja. Trátase de un suceso extraordinario. Acaba de acontecer que la Bruja del juego, por obra del juego, se ha convertido en toda una Bruja. Lo que estaba en el plano del alma ha pasado, en la rápida ruptura de un afecto, al plano de la conciencia.

7. Cit. en KOFFKA, K., *op. cit.*

8. *Das Paideuma* (IV Bd. de Erlabte Erdteii) Frankfurtur Soc., Druckerei, 1926. La influencia de las geniales conclusiones de Frobenius, tan acusada en la obra de Spengler, se manifiesta crecientemente en la actividad pedagógica. Los trabajos de Krieck, Ortega y Gasset y García Morente, dan pruebas de ello. El Congreso del Niño celebrado en Ginebra le rindió cumplido homenaje según el informe que Elizabeth v. Smith-Pauli publicó en el *Frankfurter Zeitung* del 10 de noviembre de 1925.

El niño acaba de crear. Ciertamente, no es algo aprehensible por la reflexión. La reflexión opera en la conciencia y no en el alma, pero está ahí, accesible a la inteligencia por sus efectos.

El acto creador que hace de un palo una Bruja es una obra demoníaca. Lo demoníaco que está en el alma del niño tiene una enorme importancia. Es lo que opera en la creación del artista, lo que constela de visiones el alma del hombre creyente. El porvenir se sorprenderá de que no se le haya reconocido todavía la gran trascendencia que tiene.

4. PAIDEUMA

Lo demoníaco que trabaja en el niño es una expresión paideumática. Frobenius sustituye la palabra cultura, que según él es equívoca y se presta a diversas acepciones, por la voz griega Paideuma, que posee una más amplia significación. Paideuma quiere decir tanto cultura como existencia viviente («die Kultur als lebendiges Dasein»). Como ser independiente tiene vida propia. Toda forma cultural es una manifestación de las fuerzas inmanentes de la Paideuma. La Paideuma se exterioriza de un modo gradual. Es demoníaca en el mundo infantil; es idealista en el mundo del adulto, el mundo de los hechos, *matter of fact*. En todo tiempo, se caracteriza como un organismo. La formación de clases según edades, que se observa en diversas sociedades humanas, obedece a una irreductible diversidad de vida espiritual, paideumática.

Lo demoníaco (el numen de los romanos) es un producto del mundo interno. En el niño es sádico y cambiante. Tan presto como la conciencia del yo se apodera del individuo, es superada la edad infantil. El individuo comienza a separarse del «nosotros», e inaugura existencia propia, como una unidad frente a otras unidades. El niño rompe la cáscara. Se rebela contra cuanto le rodea, contra los padres y los hábitos que forman su ambiente. Un amor, una mujer, acaso, es el motivo determinante de su nueva actitud. ¿Qué es lo que ahora acontece? Paideumáticamente hablando, lo demoníaco se torna ideal. La individualidad adviene con sus ideales.

Todo proceso educativo es obra de la comunidad como unidad vital. Familia, aldea, clan, ciudad, etc., condicionan ese proceso –conviene tenerlo presente–, pero la aparición de la edad juvenil se presenta siempre teñida de rebelión contra un orden establecido. El ideal es algo que surge como lo demoníaco infantil, pero se distingue por ser un elemento espiritual consciente, en relación lógica con el mundo de los hechos. Comienza en el «yo» y este «yo» es el primero de los ideales.

Si referimos estos mundos a las formas fundamentales del mundo fonemático –espacio y tiempo– podemos establecer las diferencias que existen entre ambos observando que, mientras en el primero, el niño considera el espacio como biesférico y el tiempo como una serie de momentos, en el segundo el espacio se ensancha pleno de novedades y el tiempo se presenta como flujo infinito. «Nada hay más terrible que el descubrimiento que de la muerte hace un niño», me decía una vez Unamuno. Psicológicamente, es la niñez misma la que sucumbe trágicamente en ese hecho que lo notifica de una finitud hasta entonces insospechada. Sucumbe para renacer, mortalmente, en la adolescencia.

5. ADOLESCENCIA-IDEAL

Porque la adolescencia es una trasposición de los lindes de los infinitos intensivos, lindes inciertos que el *yo* se encarga de trazar, en cierto momento, para acotar el estadio en el que toda vivencia es referida al yo recién advenido. Las personas y las cosas se presentan aquí como entidades separadas del yo, separadas y tanto más lejanas cuanto más enérgico es el yo que las considera. El joven se afirma inquiriendo, monologando, interrogando a las cosas, interrogándose a sí mismo en su aparente interrogar a las cosas del contorno, tal como nos lo presenta la formidable intuición psicológica que el arte de Hodler nos ha legado en un lienzo definitivo. Es éste un mundo de sobreexcitada autorreflexión que, a las veces, se deriva hacia la aventura y, a las veces, se canaliza en la poesía y en los diarios íntimos, según ya se dijo en la meditación precedente según se verá también cuando se trate de la literatura contemporánea.

Proviene de aquí la susceptibilidad del adolescente. El movimiento de la juventud, al exigir, en todos los países en que se ha manifestado, un reconocimiento de la autonomía de la edad juvenil, ha puesto su valoración en otro lugar diferente de aquel en que lo ponen los adultos, porque estos han negado a su susceptibilidad el miramiento exigido. Cierto es que la juventud ha exagerado su apostura hasta el punto de caer en la pretensión de esa «cultura juvenil» en la que ha creído el propio Wyneken; pero semejante exageración no puede mirarse aquí sino como algo inherente a su propia psicología. Los adolescentes de la reciente novela *En Croix*, de Harlaire, acentúan su susceptibilidad apartándose, el uno del hogar de sus padres y el otro entregándose a la causa de los obreros; pero el autor no advierte, cegado por la tesis que mueve sutilmente la trama de toda la obra, que el uno y el otro, lejos de ser díscolos irreflexivos, son tipos psicológicos que pertenecen a todas las capas sociales, sean cuales sean los credos y las confesiones que los distingan.

Pues, tanto en la actitud del uno como en la del otro, tanto en la de aquel que se aparta del hogar republicano como en la del que adhiere al proletariado, se expresa la *secesión* de la edad juvenil, que existe a pesar de las valoraciones que quiera formularle el hombre maduro. Frobenius refiere que en ciertas tribus africanas los jóvenes se apartan un tiempo a vivir nómade y libremente, como si se disgregaran de la comunidad; pero que, al cabo de un lapso de andanzas, tornan a someterse al orden vigente y a participar de la vida regular de la aldea. Los ideales, que no son espontáneos e inconsecuentes sino que se forman lógicamente, que son elementos de una concepción del mundo ordenado causalmente, aun cuando sean predominantemente intuitivos,[9] son de una duración relativamente breve, tanto en el hombre como en el pueblo. Son como Napoleón sobre su pueblo, dice Frobenius. Con ellos termina la edad juvenil.

Parejamente, la adhesión a la causa de los trabajadores acusa un *ethos* propio de la edad juvenil, y lo es de tal suerte que está expuesto a incurrir en error quien juzgue esa actitud de la adolescencia sin referirla a su radical motivación psicológica.

9. Ibídem, p. 156.

El adolescente asiste a la formación paulatina de un plan de vida. Este rasgo esencial de su psicología consiste para Spranger en una *dirección* de la vida interior que resulta de un paralelogramo de las fuerzas formado por los impulsos y la presión del mundo circundante. Nace de este paralelogramo un «tácito ideal». El joven está entre el recuerdo y la visión del futuro. Y es a la luz del ideal que se va formando, en el misterio de la pubertad psíquica, la propia personalidad. *Ley formal* llama Spranger a este proceso íntimo que se tornará *ley normal* frente a los contrastes de afuera.

El contacto con las distintas esferas de la vida se tiñe con una experiencia propia. Iniciasen aquí las propias vivencias del sentido y del propio juicio. A la actitud receptiva sucede el momento reflexivo y creador. Es éste el tercer elemento que integra la fisonomía psicológica general de la edad juvenil.[10]

10. *Op. cit.*, p. 32. Por todo cuanto se refiere a la adolescencia, además del libro tan rico en sugestiones de Frobenius, consúltese la importante y densa obra de Spranger, *Psicología de la edad juvenil*, cuya traducción debemos a *La Revista de Occidente*, 1929. Spranger parte de la psicología de la comprensión, psicología que tiene puntos de contacto con la *Gestalttheorie*, pero que rebasa el campo propiamente psicológico al atender al sentido de los complejos objetivos.
Estas citas no agotan la bibliografía. El tema –sobre el que nos será necesario insistir– ha dado origen a una literatura copiosa, como puede verse en el registro que trae el libro *Jugendspsychologie der Gegenwart*, de TUMLIRZ, Otto, Berlín, Junker und Dünnhaupt, 1930.

Capítulo IV

El niño y la familia en la literatura contemporánea

Les enfants
Mais nous voudrions tant regarder le chemin.
Les maîstres
C'est inutile. Nous allons vous le reconter. ¡Lisez! ¡Lisez! «Quand Annibal passa les Alpes…»
Les enfants
Et nous, et nous quelles montagnes passerons nous.
Les maîstres
Il ne s'agit pas de vous. Lisez: «Quand Annibal…»
Les enfants
¡Mais non! ¡Mais non! ¿Quand done s'agirat-il de nous?
ROMAIN ROLLAND, *Liluli*

1

¿Cuándo?

¿Cuándo se tratará de vosotros? Ahora mismo, en este preciso momento. El pasado, todo el pasado que a nuestras espaldas se va hundiendo *lá dove il Sol tace,* conoció una pedagogía de hombres y ciudadanos: el movimiento juvenil –acabamos de verlo– anuncia ahora el advenimiento de una pedagogía de niños.

Voces venidas de todas las latitudes del espíritu hablan de esta novedad. Llenas de sus resonancias están las fuerzas que desde lo íntimo de la vida empujan los gérmenes del orden que nace. Antes que el espíritu juvenil irrumpiera proponiendo su grave interrogante, la reflexión del hombre de ciencia y del pensador y la creación del artista habían tocado las riberas del continente que ahora se ofrece a la nueva esperanza y lo exploraban con promisora dedicación.

Lleno de los pretensiosos derechos del hombre y del ciudadano, el pensamiento del siglo que se había aferrado con ahínco a cuestionar la suerte del adulto, en el largo y abstruso debate entre el optimismo económico y las concepciones morales del mundo, ha necesitado recorrer un largo camino jalonado por ensayos y búsquedas infructuosos para percatarse de esta entidad relegada

a término secundario con una ligereza injustificable. La pedagogía que, según la frase de Farinelli, concentró siempre todo su esfuerzo en despojar al niño de su niñez, aprende ahora, gracias a la labor de una biología reciente, que la niñez no desaparece sino que perdura en el hombre, y le rige, y le traza, acaso, las direcciones todas de su existencia, y confirma así lo que ya había columbrado la sensibilidad henchida de un Pestalozzi, de un Juan Pablo y de un Juan Jacobo.

2

Y como el niño no viene por generación espontánea ni crece solo y aislado, como un Robinson en su isla, el pensamiento pedagógico lleva también su curiosidad y su examen al propio ambiente en el que la niñez actúa y se desenvuelve –familia, escuela, comunidades enseñantes– para revisar con nuevo sentido instituciones que hasta ayer sólo le interesaban por lo que representan y significan desde el punto de vista jurídico y político.

Al tiempo que las investigaciones científicas radican en la puericia el centro primigenio de la vida consciente y lo señalan a las tareas docentes, ese pensamiento se adentra con eficacia en este nuevo y rico filón de la realidad. En procura de su clave, pisa ya con pie seguro el paisaje hasta ayer desconocido y lo explora en sus más recónditos meandros. Gracias a esta actitud, eso que habitualmente constituía un punto de incidental referencia, una vaga alusión en el drama íntimo de adultos, es ahora un enfoque de capital importancia. Para captar sus notas esenciales recurre a los productos que le ofrece con mano pródiga el gran arte porque, con recursos más adecuados a la penetración de las intimidades del alma que los que emplea el hombre de ciencia, los novelistas, los poetas y los dramaturgos han acopiado ya un extraordinario caudal de observaciones y de intuiciones que alumbran los más profundos estratos de la psicología del niño.

La incorporación de este nuevo sujeto –el niño– a las creaciones literarias no es un hecho circunscripto a determinados países; es un hecho que se advierte ya en las obras de escritores de todas las latitudes. Y la mayor ventaja que ofrece esta nueva literatura para quien quiera estudiar, a través de ella, el alma infantil y el valor docente de las instituciones en cuyo seno se desarrolla la infancia es la de que, por lo común, ella no se propone tesis preconcebidas ni se refiere precisamente a la crítica de dichas instituciones, sino que sólo alude al trabajo propio del espíritu pueril, con lo cual sus productos se acreditan como puros documentos humanos. Nada permite apreciar tan objetivamente la familia en su función pedagógica como las obras de escritores que sólo se han querido concretar a exponernos las reacciones que el espíritu naciente acusa y expresa bajo las cotidianas excitaciones domésticas. Quieren ser la psicología del niño y resultan al cabo el análisis de una institución. Es un pedagogo y filósofo, Rudolf Lehmann, quien reconoce la influencia que han tenido, en Alemania, en orden a la valoración de la familia y de la escuela, las novelas *Unterm Rad*, de Hesse, *Freund Hein*, de Straus, y *Budenbrook*, de Tomás Mann.[1]

1. En *Unterm-Rad,* de Hesse, la figura de Joseph Siebenrath está diseñada como un elemento del mundo circundante de su hijo, el estudiante Hans Siebenrath, protagonista de la obra. Pequeño burgués, sano y ro-

Pero no nos detengamos en la literatura alemana. Desde Goethe, desde las creaciones eternas de *Wilhelm Meister* y *Hermann und Dorothea*, la literatura alemana se inclina, no siempre con espontaneidad y sin *Schablone,* a abordar el tema de la niñez. Razones obvias nos invitan a preferir, en las consideraciones que siguen, obras que están ya como incorporadas al acervo nativo y que son familiares a nuestro público. Por lo demás, para nuestro propósito, vale tanto *Poil de Carotte,* la penetrante novela de Jules Renard, como *Jõrn Uhl,* el denso y humano drama de Frenssen.

3

Jules Renard, uno de los más agudos buceadores del alma infantil de estos últimos tiempos narra, en *Poil de Carotte,* la historia de un niño, el hijo menor de un matrimonio francés pequeño-burqués. Historia gris, ingenua, sin accidentes externos, pero rica en perfiles que van acusando líneas definitivas a medida que las va iluminando la conciencia de toda una época. Poil de Carotte, el protagonista,

---

busto, respetuoso de la Iglesia y de la autoridad, que vive entregado con pasión a sus tareas comerciales, que ama el dinero, que lleva una vida regular y que no sobresale por ningún rasgo eminente de entre sus conciudadanos, es un padre como tantos otros; como todos los que envían a sus hijos al liceo o al seminario de Maulbron, en cuya uniformidad docente, grisácea y monótona, discurren las múltiples y diversas estructuras espirituales de los aspirantes a teólogos.

Hogar y seminario son, para Hesse, matices de un mismo paisaje mental, el paisaje de la organización en vigencia en Occidente. El mundo en formación que es Hans Siebenrath, es sometido a los principios procústeos de ese orden y, como sus calidades selectas no se avienen a ellos –tal también el caso de su compañero, el estudiante Hermann Heiler, espíritu tocado por el demonio del arte–, pronto perece sacrificado por los engranajes de la máquina docente. Drama íntimo, cuyo proceso se desarrolla silenciosamente en una penumbra que el autor devela con eximia maestría, constituye el fino análisis de una estructura maltratada e incomprendida por el sistema educativo intelectualista que roba al niño su niñez y desea la fuente de sus sentimientos. Sistema educativo que, según lo dice un personaje del libro, tiene por misión coger la infancia, que es como torrente o como selva virgen, y limitarla por la fuerza, matando en ella al hombre natural de conformidad a las exigencias de la autoridad y de la utilidad social.

Mientras en *Unterm Rad* la acción se refiere directamente a la estructura psicológica total del protagonista, acusando la deformación que le hacen sufrir las comunidades enseñantes, en el libro *En Croix,* de André Harlaire, recientemente editado por «Le Roseau d'or», asistimos, a través de un drama juvenil, a la descomposición del hogar.

A la descomposición del hogar francés republicano; porque, para el evidente *parti pris* de Harlaire, es ese hogar y no el cristiano tradicionalista el que hoy sufre las influencias destructivas de las doctrinas disolventes.

Las estructuras psicológicas juveniles que nos ofrece son convencionales, tan convencionales que sería tarea muy simple la de poner de relieve los artificios de que se vale el autor, si no fuese que, como ya lo habrá advertido el lector avisado, no entra ahora en nuestros propósitos el examen de las estructuras psíquicas que discurren en la literatura que traemos a colación.

Con todo, se trata de personajes de mucha vitalidad. Actúan en la atmósfera común que envuelve a todas las actuales organizaciones domésticas y no basta el designio de un escritor que se singulariza con el tipo familiar favorecido por las ideas republicanas para demostrar que es sólo ese tipo el que se encuentra en falencia. Mr. Casimir Lagrave, el padre de Remi, el joven comunista, insurgido contra la autoridad de sus mayores, puede decir que el hogar que ha fundado se apoya en la «fuerte y sana educación laica» alimentada por las fuentes vitales de Francia; pero con eso no hace más que pronunciar pasivamente el alegato con que Harlaire aboga por su propia concepción del mundo. El libro entero es un enjuiciamiento. Como tal es más la obra de un militante que la de un novelista. Su réplica está en la obra de Hesse, de Hesse que es novelista a carta cabal.

¿A cuál preferir? No es caso de preferir, porque las dos nos ofrecen documentos de gran valor para la constatación de la crisis en que se debate la familia y los principios que le sirven de apoyatura.

comienza soportando dolores físicos, el del miedo a que es sometido a designio, en las noches; el del miedo que es el sentimiento que se halla a la base de nuestra existencia, y debe concluir soportando traumatismos morales de esos que sufren todos los niños mal protegidos y que, con frecuencia, ocasionan la falla íntima de toda una vida.

En el paisaje monótono y uniforme en que transcurre la puericia de Poil de Carotte, no ocurre nada de extraordinario; personas y cosas poseen el mismo matiz. La feroz mezquindad de la madre es la regla común. Es la que da fisonomía a aquella vida apagada y manida. El afecto y las simpatías se ahorran y escatiman como el dinero en el arca. Acaso Honorina, sí, Honorina, la rústica que ha llegado a la senectud al servicio de los amos, los señores Lepic, sea la única que alguna vez ha tenido una palabra cordial para Poil de Carotte. Poil de Carotte debe tener por ella, a lo menos, el cariño agradecido que tenemos por el perro que guarda nuestro reposo. Pero un día, el ojo avizor del ama descubre que las fuerzas físicas de Honorina decaen visiblemente. Ya no es tan fuerte como cuando moza para el trabajo, y comienza a ser una carga. Honorina alega su idoneidad y se ahínca más que nunca en las labores acostumbradas; pero eso no basta. La sed de ahorro de la señora Lepic la ha hecho previsora. Aun cuando la criada sea fuerte todavía, no tardará en perder todas las energías. Es necesario deshacerse de ella con tiempo. Poil de Carotte comprende el propósito. Va descubriendo, día a día, la inferioridad moral de la madre y no osa rebelarse porque se sabe de antemano vencido y menospreciado. El designio materno es cruel e inhumano, pero todo aconseja acallar la protesta del corazón y someterse a la tiranía imperante. Una fuerza oscura, un renunciamiento preparado paulatinamente por los episodios domésticos diarios del egoísmo que rige la vida toda de la familia, una dolorosa abdicación de su nobleza naciente, incomprendida y ridiculizada por todos, una quiebra interna que alguna vez lo empujará al suicidio mismo, arrastra a Poil de Carotte a una espontánea complicidad en el propósito infamante de la señora Lepic. Él mismo servirá de instrumento en la maquinación preparada: la pérdida del cacharro, que será también la pérdida de Honorina. Pero todavía, cuando la anciana expulsada abandona llorando la casa en la cual ha dejado las mejores energías de su mocedad, Poil de Carotte va a tener un gesto, va a hablar, va a gritar, va a confesar su delito, cuando una mirada fría y acerada de la madre le apaga en su garganta la voz indignada. ¿Hablar? ¿Y para qué? Honorina se aleja, y él, asistiendo al morir de sus propios impulsos, queda ahí «como un instrumento de justicia del cual ya no se necesita».

Simple el episodio. Simple, sobre todo, para los paladares acostumbrados a lo truculento; simple, como todo lo restante del libro –los primeros ensayos amorosos, las impresiones de la escuela, el nacer de las ambiciones–, pero qué hondos relieves adquiere de pronto cuando se piensa que son accidentes como éste los que marcan con sello indeleble la fisonomía de un niño y de un hombre. ¡Cuántos casos como el de Honorina no presencian a diario los niños de nuestros hogares, asistiendo al íntimo troncharse de las imágenes elevadas y heroicas con que la leyenda pueril puebla el mundo que los rodea!

Otro libro de larga resonancia, el *Juan Cristóbal*, de Romain Rolland, nos ofrece un caso semejante al de *Poil de Carotte*. Juan Cristóbal, «universo en

formación», ha nacido de un matrimonio desigual, de una desigualdad de clase, de educación y de caracteres, cuya persistencia ahonda cada día más y más el abismo que separa a sus progenitores. En una atmósfera de perpetua discordia, sufriendo el dolor que seres y cosas proporcionan al entendimiento oscuro e impreciso del niño, de suyo sujeto a sus propios fantasmas, animado a momentos por el amor de la madre cuya ternura estimula sus energías latentes, fluctuando de continuo entre sentimientos contradictorios, juguete de sensaciones de ordinario penosas y tristes, se va formando el ser ilimitado de Juan Cristóbal. Su espíritu se puebla de leyendas y fantasías; las historias que le narra el abuelo –«el abuelo y el nieto eran igualmente niños»–, lo llenan de nociones de honor, de dignidad y de heroísmo. La vida se le presenta con un sello de admirable grandeza. Pero de golpe, una escena trivial le revela que en la realidad las cosas no pasan en la forma que las forjan los sueños de la niñez. Un día que ha ido a buscar a la madre a una casa que le era desconocida, advierte que ella, lejos de ser la matrona que él ha creído en todo momento, es una doméstica a sueldo de ricos señores. Su orgullo herido comprueba, a la vez, que su progenitora carece de las altas calidades con que la ha adornado su fantasía y su sentido de la dignidad, y que en el mundo hay dos clases diferenciadas por la riqueza: la una, que manda; que obedece, la otra.

Las cosas no paran aquí. Conducido a presencia de los niños ricos, Juan Cristóbal llega a saber también que la ropa que viste es la que la munificencia del ama ha sacado del guardarropa de uno de sus hijos para aliviar la pobreza de su doméstica. Corrido y avergonzado, no sabe qué decir al niño rico que reconoce sus prendas y que se mofa de su pobreza. Es demasiado. Quisiera que lo tragara la tierra en aquel instante. Los niños ricos colman su embarazo vejándolo con crueldad. Lo someten a pruebas impracticables y; sobre ello, lo abofetean y se burlan de su torpeza. Comprende que lo desprecian, y una pena amarga destroza su corazón. Su infinita ternura sufre porque no encuentra motivo que justifique la crueldad con que se lo trata. «No hay dolor más acerbo –dice Rolland– que el del niño que descubre por primera vez la perversidad de los demás.» Y Juan Cristóbal, que acaba de conocerla en trance tan rudo, ve agudizarse su crisis moral cuando, a raíz de todo esto, sus propios padres, aquellos de quienes espera el desagravio que reclama la ofensa, le dan de azotes porque ha repelido violentamente la agresión de los niños ricos y ha provocado con ello el disgusto de los amos. Es aquel el derrumbe de su mundo moral. «Empezaba a perderlo todo: su admiración hacia los suyos, el respeto religioso que le inspiraban, su confianza en la vida, la cándida necesidad que tenía de amar a los otros y de ser amado.» Conoció la injusticia; la huella de este dolor inicial no se le borrará nunca más. Bien vistas las cosas, en todo el posterior desarrollo de su biografía, tan bella por su forma y tan rica de contenido, palpita y se estremece esta primera crisis de un alma violada por la incomprensión y la ceguera de las gentes.

Este pasaje de Juan Cristóbal trae a la memoria el recuerdo de Sebastián Roch, la creación en que Octavio Mirbeau intentó un análisis y una requisitoria de la educación jesuítica.

La vanidad de Hipólito Roch, oscuro y adinerado quincallero de Pervenchéres, ha querido que Sebastián ingrese al famoso colegio de «San Francisco Ja-

vier», en Vannes, la pintoresca villa bretona, donde, allá por el año 1862, recibiera educación religiosa y mundana la niñez de la nobleza de los países católicos europeos. Sebastián Roch, niño robusto y sano en cuyo cuerpo retozan con plenitud las fuerzas libres de la naturaleza y en cuya virgen inteligencia no ha entrado rudimento de conocimiento alguno, está ya encerrado en el colegio de Vannes. Lo primero con que topa son las desigualdades sociales: aprende que hay nobles y plebeyos y que los nobles son insolentes y crueles. Ante la burla y la befa de sus compañeros aristócratas sufre terriblemente la humillación de su oscuro linaje de trabajadores. Precísase en su mente la idea de que el trabajo es indigno y de que sólo tiene decoro el ocio y la actividad militar que, a su modo, es también una holganza que todos pagan. Así, pues, es su padre quien tiene la culpa de aquel escarnio de que es objeto por aquellos niños de alma endurecida por el prejuicio.

Nadie acude en su ayuda en el trance amargo; los propios maestros se desentienden con cómplices actitudes y abandonan aquel tierno corazón que sufre y se desespera en aquel dantesco yermo de almas.

Mirbeau no se concreta a la descripción de la escena; necesita juzgar a la institución. «Los colegios son mundos en pequeño –escribe–. Encierran, reducidos a su pequeña expresión, idénticas pasiones, análogas tiranías, las mismas desigualdades que las sociedades más despóticamente constituidas. Iguales injusticias y cobardías presiden cuando se escogen los ídolos que cuando se escogen los mártires.» Los propios jesuitas fomentan el prejuicio de castas, la necesidad de una disciplina autoritaria, el ciego respeto al culto jerárquico. Sebastián lo comprende enseguida, y asiste, de repente, al nacer en el fondo de su corazón, de sentimientos negativos; el menosprecio de los suyos, el rencor y el odio a los otros, como en la primera crisis de Juan Cristóbal.

La rigidez estúpida de estudios absurdos lo contraría y lo repugna. La disciplina tiránica acentúa su animadversión contra sus maestros y esto hace nacer sobre él el calificativo de perezoso (niño retardado, dirían algunos corifeos de la pedagogía científica). Como Juan Cristóbal, necesita depositar en alguien toda su ternura, necesita apoyarse en algún afecto que lo proteja de la ruda hostilidad que lo agrede. En el niño la admiración es una necesidad imperiosa. Observa, escruta, inquiere siempre con el tesón de los ojos sin sueño. Todos los días espera encontrar algo superior a sí mismo. Su propia debilidad abdica en lo que más fuerte y más noble, y así sostiene el niño, con esta admiración mezcla de amor desinteresado y de egoísmo, su personalidad en formación. Juan Cristóbal se empeña en olvidar los defectos que ha ido descubriendo en la conducta de su padre, busca, fragúa razones para convencerse de que se ha equivocado al juzgarlo mal y de que es un hombre digno de ser respetado. Una sutil iniciación de hipocresía se desliza en estos esfuerzos mediante los cuales su personalidad busca apoyatura a su crecimiento. Necesita creer que su padre es un héroe y llega a creerlo a fuerza de insistir. Lo venera, y se venera en el modelo. Lo veneraría siempre si una vez no lo viera rodar ebrio, hipante y vinoso por el pavimento. ¡Qué nuevo derrumbe del piadoso engaño construido por sus anhelos! Otro quiste incurable se incrusta para siempre en el fondo de su alma.

Ninguna desilusión, empero, es bastante para ahogar la fuerza secreta y extraña que lo anima y que le hace aún más deseable la vida en medio de los con-

trastes. La voluntad de vivir y de ser fuerte para vengarse de los malvados, para castigar a los injustos, gana terreno y se afirma tanto en Juan Cristóbal como en Sebastián. En ambos también el hallazgo del arte salva sus calidades selectas. Descubren la música, sienten en sus labios sedientos el *sabor de lo divino*, y corren a guardar en su misterio el tesoro de alma que todavía conservan. Los sufrimientos de Sebastián, los castigos corporales, la privación de los paseos, las dietas prolongadas, el vejamen y la befa no hacen más que acentuar su obstinación frente a la disciplina que lo asedia como a una fiera. Su fina sensibilidad se exalta en el duelo y lo empuja al arte como a una puerta de salvación. Apenas conoce, o entrevé, ese mundo, su pasión se desborda en él con el ímpetu de un torrente. El amor que ahora siente por los seres y por las cosas, no tiene límites. Ha descubierto un cielo y se considera feliz. Sólo que a poco andar había de venir a cortar el vuelo de su creación el atentado ignominioso, la abyecta concupiscencia del fraile cachondo.

Más dichoso que Sebastián, Juan Cristóbal encontrará en su sendero a Hassler, el músico, y ese encuentro será para su destino el camino de Damasco. En violento contraste con la incomprensión a que lo tienen acostumbrado en todas partes, en el hogar, en la escuela, en el pueblo, el beso de Hassler toca el secreto hontanar de su alma como la varita de la leyenda y hace brotar, más puros, más vivos que nunca, sus esperanzas y sus ensueños. Una embriaguez de amor infinita puebla su mundo. Es la ternura del corazón generoso la que posee la clave de la niñez y sólo ella puede hacer fecundos el sano consejo y los ejemplos vivos de la conducta honorable y del heroísmo moral. Mientras escribo estas líneas flota en mi recuerdo la diáfana imagen del hombre bueno que conoció mi niñez en un día de soledad. El hombre generoso posó sus manos sobre mis sienes y me dijo una palabra, una sola, la dulce, la santa, la inolvidable, la que acaso mueve mi voluntad cuando brego por ideales que me son caros, la que excita y afiebra mi pulso cuando quiero salvar a la niñez de manos de los bachilleres que la malogran. ¡Supiera el amigo ausente que es él el que lucha, acá abajo, desde el reino de las sombras eternas! En la vida de todo hombre perdura, enérgico, activo, pleno de vitalidad el rasgo superior que el niño descubrió en la conducta de sus mayores. Con razón decía Goethe que sólo aprendemos de aquellos a quienes amamos.

4

El teatro de estos últimos tiempos ha planteado también con un vigor extraordinario el problema de la sexualidad en sus relaciones con la docencia. Los principales protagonistas de *Despertar de Primavera,* de Wedekind, inician el drama proponiendo cuestiones eróticas de aquellas que traen consigo la aparición de la pubertad. Wendla, Mauricio y Melchor –se llaman así los protagonistas–, educandos de un gimnasio alemán, siéntense acuciados por inquietudes sexuales. El misterio amoroso fascina a los tres. Quieren conocer el secreto, y sus interrogantes no encuentran más que un obstinado silencio. Un ambiente de hipocresía oculta a sus ojos la naturaleza del instinto genético. Faltos de la asistencia necesaria para sobrepasar la crisis que los domina, sucumben víctimas de la ignorancia calculada a que los conduce la educación imperante: Mauricio se suicida, Wen-

dla muere a consecuencia de una maternidad mutilada y Melchor carga con el anatema de la perversión y del crimen.

Conocido el suicidio, reúnese el consejo de profesores. El consejo estudia el caso y decide expulsar a Melchor, delatado como el responsable del hecho por un cuaderno de anotaciones sexuales encontrado entre los papeles del suicida. Es una resolución de evidente injusticia, todos lo saben; pero una razón poderosa exige el sacrificio del inocente; hay que evitar, en lo sucesivo, que catástrofes de este calibre acontezcan en un establecimiento educacional. Es una razón de Estado. La moral ante todo. No por otro motivo, los jesuitas de Vannes expulsaron a Sebastián Roch, mancillado por el crimen del padre Kern. Era en el tiempo, no distante todavía, en que una verdadera epidemia de suicidios azotaba los colegios alemanes. Los maestros de Melchor, lejos de indagar las causas profundas de aquel mal, sólo se apresuraron a asegurarse con una socorrida torpeza del riesgo de la clausura del establecimiento, medida corriente en aquel entonces, en casos análogos. La propia seguridad es lo que les importa. Que ellos vivan y medren aunque sucumba toda noción de justicia. ¿No fue este obstinado sentimiento de conservación uno de los obstáculos más serios con que tropezó el movimiento reformista argentino? Los intereses creados son universales y no son más sueltos de mano en nuestro país que en Alemania, o en cualquiera otra parte del mundo. Bien vistas las cosas, lo que más interesa a la docencia en vigor es la preservación de las instituciones como renglones de presupuesto y no como funciones de cultura. Si ellas están sobrepasadas, pueden subsistir todavía con puntales y rodrigones de fuerza. Simples y meras cosas que sobreviven al contenido, nada pueden ya decir del amoroso conocimiento y cuidado del alma infantil y de la difícil y paciente fermentación de sus fuerzas. Wendla pudo ser una madre feliz; Mauricio pudo practicar sin tropiezos una noble existencia; Melchor pudo lograrse como hombre completo; pero para todo eso hubiera sido menester que padres y maestros los comprendieran y asistieran como mentores y guías. Mientras tanto los jueces de Melchor, que es el único que puede ser castigado porque es el único que sobrevive en la tragedia escolar, sólo se afanan en escogitar el castigo que le han de infligir. Wedekind narra este pasaje con una ironía inmisericorde: la deliberación del cónclave magistral se concreta a resolver si una ventana de la sala del consejo ha de permanecer abierta o cerrada... ¿Qué otra cosa es la pedagogía al uso sino la ciencia que se ocupa de saber si una ventana ha de estar abierta o cerrada? Inútil la defensa que intenta Melchor. El reo debe guardar el silencio y el respeto debidos a la autoridad y medir para sí la extensión de su desventura porque ya está condenado de antemano por la economía de sus maestros.

Ante la tumba de Mauricio epilogan el drama, los prejuicios y las mentiras sociales que forman ambiente a la escuela y a la familia. El pastor exalta su moral religiosa y condena con la triple muerte espiritual, natural y eterna al que, condenado ya por la carne, renunció a la gracia divina y arrojó lejos de sí la cruz del Salvador. El padre del suicida niega su paternidad para ponerse a cubierto de las consecuencias morales del crimen. El rector Sonnenstich, a su vez, aprovecha la coyuntura para deducir del suicidio una prueba de la existencia del mundo moral; pues aquel acto «ahorra al orden moral el trabajo de pronunciar su fallo y confirma de este modo su propia existencia». Cuanto al padre de Melchor, ha resuelto encerrar a su hijo en la cárcel correccional...

Tarea interminable, tarea que exigiría densos volúmenes, sería la de examinar todas las obras literarias que se refieren a la niñez. Tan vasta y copiosa es su bibliografía. Aun en aquellas creaciones en las que el autor toma como protagonista a hombres formados, necesita referirse de continuo al estadio pueril para iluminar su vida interior. Desde *Cuore*, la obra cargada de sentimiento de De Amicis, el arte no ha cesado de enriquecer la bibliografía universal con el novísimo tema. Tolstoi, Gorki, Charles Luis Philippe, Francis Jammes, Bourget y tantos otros continuadores de la tradición de Stendhal, Flaubert, Dickens, Storm, Unamuno, Baroja, el autor de la truculenta *Sexualidad pervertida,* Pérez de Ayala, el autor de «A. M. G. D.», por cuyas páginas se tamiza la enseñanza jesuítica y discurre ya la psicología de Alberto Guzmán de *La Pata de la Raposa,* personaje a veces ininteligible, a cuya ausencia de niñez atribuye su creador, en un pasaje de escaso relieve, «aquella su ternura enfermiza por los seres y las cosas, aquel inquirir sin plan y sin fiebre y aquel flotar de toda su vida» que tan fielmente diseña la fisonomía de la mocedad de estos tiempos, como estos tiempos, solicitada, a su vez, por la ética tradicional y el amoralismo presente.

Las cuatro obras que he escogido para estas consideraciones ofrecen ya bastantes elementos de juicio para apreciar la aptitud de las instituciones eclesiásticas y laicas, y aun de la familia, para cuidar de la vida pueril. No es por extraña y casual coincidencia el que todas estas instituciones salgan mal paradas de la atenta lectura de dichas creaciones. Los seres maduros que discurren por sus páginas no son seres malos. Por lo menos, los autores no se han propuesto presentarlos como malvados. Más todavía: en la mayoría de los casos, son seres de plano secundario en la labor de novelistas y dramaturgos, y muchos, los que aquí, «desde la pedagogía», nos interesan en este momento, desfilan apenas perfilados en la discreta penumbra clareada por el vago resplandor de una referencia o una reflexión formulada al pasar. Tal acontece con el padre de Melchor, en el drama de Wedenkind. El padre de Melchor es jurista y, como jurista que es, en presencia del suicidio de Mauricio, sólo se le ocurre pensar que su hijo está afectado de «locura moral», por lo que, consiguientemente, lo que corresponde hacer es internarlo en una cárcel correccional para que adquiera «principios». No ha necesitado aparecer en escena más de una vez este tipo ejemplar de padre para cobrar el relieve que tiene en la realidad: jurista, nada más que jurista embrutecido por una disciplina unilateral.

No son seres malos, repito. Los padres de Juan Cristóbal están lejos de serlo. No lo son tampoco los de Poil de Carotte y el padre de Sebastián Roch. Abundan en las obras mencionadas pasajes en los que el cariño paterno quiere expresarse, pugnando por romper la costra de cosas manidas que lo aprisiona y ahoga. De todos ellos podemos decir lo que dice Romain Rolland del progenitor de Juan Cristóbal: «no era en realidad un mal hombre sino un hombre bueno a medias, lo cual es tal vez peor...». Pero de todos modos, son hombres que carecen de la responsabilidad inherente a una alta concepción de la paternidad. Indiferentes a la suerte de sus hijos, abdican su misión espiritual en el primero que llega: un maestruelo, un fraile cachondo, una institutriz. Monsieur Lepic, el hombre burgués que hace de padre de Poil de Carotte, vive desentendido de su hijo; el jurista que hace de padre de Melchor ha dejado siempre a su mujer la crianza del suyo; el músico fracasado que hace de padre de Juan Cristóbal sólo tiene para éste el ejem-

plo de sus vicios; José Hipólito Roch nunca se interesó seriamente por el destino de su hijo. Este último constituye uno de los tipos más comunes de padres. Mirbeau, escritor combativo y revolucionario, sólo se propuso, en su obra, poner al desnudo los defectos de la educación con la que los jesuitas aspiran a apoderarse del mundo, y sin embargo nos ha dejado, al mismo tiempo, esta figura de padre sobre la cual conviene al mismo tiempo reclamar una cuidadosa atención. No son malos del todo; son padres que, como dice Wyneken, no aman la juventud en sus niños.

Entregado por entero a las actividades de su comercio, José Hipólito Roch ha dejado crecer a su hijo, falto, desde el nacimiento, de los cuidados maternos, en un total abandono. Los momentos que los negocios le dejan libre, momentos que aumentan en la medida que aquellos prosperan, los emplea en pronunciar discursos a los parroquianos, buscando así exornar su persona, ya favorecida por la fortuna, con los prestigios de su versación en asuntos sociales, propósito que consigue sin gran esfuerzo en un medio de escasa cultura. Su vanidad se hincha día tras día al calor de la adulación lugareña. Es éste el instante en que se acuerda de que tiene un hijo, el hijo que ha crecido como una fuerza sin norte. Es todo un hallazgo el que acaba de hacer. Tras cálculos pecuniarios, rigurosamente verificados, como si se tratase del negocio más arriesgado, decide enviarlo al colegio. ¿Qué cambio es que se ha operado tan súbitamente en aquel espíritu superior? ¿Es que le ha nacido, por fin, el sentido de la responsabilidad? Nada de eso. Sebastián irá al colegio, al colegio de Vannes, y no a otro, porque el rico José Hipólito aspira a codearse con la nobleza. En rigor, no es su hijo, el continuador de su nombre, el que le interesa; lo que le interesa es su propia persona, la persona limitada y mortal de José Hipólito Roch, quincallero de Pervenchéres. La suerte de Sebastián, la salud de su espíritu, el valor de la enseñanza jesuítica, son cosas que ceden en importancia a la importancia que cobrará José Hipólito en la sociedad a la cual se vinculará con sólo enviar a su hijo al colegio de la nobleza. Sin embargo, para el común de las gentes, la actitud de José Hipólito lo acreditará como padre excelente, como padre abnegado que no escatima ni dinero ni desvelos para que su hijo adquiera una educación esmerada.

5

Abstráigase la imagen de Vannes y de la enseñanza confesional, que para Mirbeau constituye el objeto central de su requisitoria, y se observará con qué acentuado relieve surge en nuestro espíritu el paisaje de la realidad argentina. La figura de José Hipólito Roch es ya un tipo universalizado por la industria, por el comercio, por múltiples causas. Ha rebasado el campo estrecho y limitado de Pervenchéres. Ha emigrado a América y despliega aquí sus actividades con una perseverancia conquistadora que le llena la bolsa de oro y la cabeza de aspiraciones. Él solo no puede alcanzar los honores que lo alucinan; pero tiene hijos, esos hijos que adiestra a los doce o quince años en ganar sueldos a costa del presupuesto. Utilizará, pues, a sus hijos para satisfacer las ambiciones que le han brotado a su rastacuerismo de advenedizo. Sí; sus hijos forzarán su niñez para llegar lo antes posible al colegio y a la universidad, para hacerse doctores. El doctorado es la ejecutoria que orna la ri-

queza de José Hipólito y le permitirá entroncar con las preocupaciones nobiliarias que nos han dejado en herencia los aventureros, tan pobres como orgullosos, que conquistaron América.

6

Por más que quiera decirse que no se puede deducir de la literatura una prueba concluyente de la insuficiencia de la familia como comunidad enseñante –expresión que, por lo demás, nadie sabría fundar de modo cumplido–, es imposible sustraerse a la sugestión que emerge de los cuadros que el gran arte ha sorprendido en la realidad para no ligarla, en frío análisis, a los problemas docentes.

Los seres que desfilan por estas páginas son seres de carne y hueso con los cuales nos codeamos a diario, en nuestro mundo inmediato, respiran el aire que todos respiramos, percibimos sus actos, los vemos agitarse a impulso de pasiones y apetitos humanos, y asistimos a toda hora a la comedia íntima en la que se mueven como actores y espectadores a un tiempo. ¿Cómo desentendernos de estas imágenes, de este acervo de experiencia, la experiencia en que se ahonda el conocimiento fenomenológico más reciente, cuando se trata de valorar docentemente las instituciones actuales? ¿Con qué otro caudal más rico podemos juzgar una institución que, como la del hogar, escapa, en muchos de sus aspectos, a la pura elucubración racional?

Pero si se quiere acudir a otros órdenes de actividades espirituales, fácil será demostrar que ellas, lejos de contradecir la investigación ensayada en las creaciones literarias, la confirman de un modo concluyente y definitivo.

Capítulo V

La familia y la educación

> Aber das möchte ich an diesem Beispiel klarmachen (und man vergónne mir hier volle Offenheit), das der Familie häufig de sittliche Bildung fehlt, die zur Erziehung nötig ist, die Reinheit und Unbestechlichkeit der Wertung, die Rucksichtlosigkeit in der Durchsetzung des für recht Erkannten.
>
> WYNEKEN

1

La familia, ya se la considere como hecho natural, como institución civil o como institución ética y, por ende, pedagógica, ha sido alcanzada desfavorablemente por la crítica de estos últimos tiempos.

Kant observó, en sus disquisiciones pedagógicas, que «es muy frecuente que la educación doméstica no solamente no corrija las faltas de la familia sino que las aumente».[1] Empeñado en completar el principio kantiano: «el hombre es un fin en sí», añadiendo que el hombre debe realizarse no sólo como tal sino también como miembro de una comunidad civil y del Estado al cual pertenece, Fichte repudió la familia como organismo docente en razón de que ella carece de condiciones para realizar la educación de las nuevas generaciones. La educación, tal como él la concibe y propugna con la cálida elocuencia de sus discursos, sólo debe ser atribuida al Estado, «órgano de responsabilidad común, obligado a asegurar la educación a todos sus miembros».[2]

Pero antes que Fichte, cuando los debates de la Convención francesa sugirieron la idea de la educación primaria considerándola como la única educación que se ajusta al principio de la igualdad exaltado por la Revolución, Lapelletier Saint Fargeau había sostenido que para regenerar a la sociedad y «crear un pueblo

1. *Kant, Pestalozzi y Goethe. Sobre Educación*, comp. y trad. de LUZURIAGA, Lorenzo, Madrid, Daniel Jorro (ed.), p. 31.

2. *Reden an die deutsche Nation*, IX.

nuevo», era necesario que el Estado, usando de un derecho incuestionable y absoluto, sustrajese los niños a los padres y los educase en común, de acuerdo a un régimen espartano, con un catecismo francés constitucional. De esta manera la escuela primaria, institución nacida en el pleno hervor de una de las revoluciones más grandes que registra la historia, institución que hoy poseen todos los pueblos civilizados, surgió ligada en íntimo vínculo con la crítica de la familia como institución pedagógica y con la enérgica afirmación del derecho exclusivo del Estado a educar la niñez. Si ese derecho no llegó a consagrarse en los términos extremos propuestos por Lapelletier Saint Fargeau, no fue, sin duda, porque los convencionales hicieran reparos en favor de los derechos paternos y de la aptitud de la familia para las funciones docentes, sino porque, como lo que se quería en aquel entonces era afianzar un nacionalismo que se había impuesto prometiendo la igualdad a todos los hombres, pareció bastante a la consecución del ideal ecualitario con instituir la enseñanza primaria para beneficio de todos, sin excepción, en común, en escuelas públicas y abiertas, con las correspondientes fiestas nacionales, con texto y orientaciones adecuadas.[3]

Sorprende a críticos tan avisados como Duproix, decidido sostenedor de la tesis de que los niños pertenecen a los padres y de que la familia es el tipo de la sociedad futura de amor y de solidaridad,[4] que Fichte profesara ideas tan radicales en un tiempo en que Pestalozzi, cuya influencia pedagógica sobre aquel era tan notoria y evidente, exaltaba en Gertrudis a la madre educadora y proclamaba que el hogar doméstico del pueblo es el punto central donde se reúne todo lo que hay de divino en las fuerzas de formación.

Ciertamente, Pestalozzi aspiraba con toda vehemencia a que la enseñanza comenzara en el hogar y a que fuera Gertrudis, la madre, la que iniciara al niño, al pie de la cuna, en medio de sus ocupaciones domésticas, siquiera fuese a la manera de la mujer del Appenzell, que coloca un loro de papel pintado en la cabecera del recién nacido para poner ante los ojos recién abiertos a la vida el fundamento de la intuición sensible de todos los objetos de la naturaleza y del arte. Mediante un libro adecuado y fácil de manejar, Gertrudis enseñaría el número, la forma y el lenguaje. Por estos puntos cardinales de la metodología pestalozziana, la buena madre aprovecharía también la audición de los sonidos y las meras excitaciones de la conciencia. En todo esto, el gran pedagogo fue consecuente con su teoría según la cual la enseñanza debe tomar al niño en el momento de su nacimiento y seguirlo, sin solución de continuidad, en su paulatino y gradual desarrollo. Pero, ¿ha de seguirse de aquí que él creyera capacitada a la familia del 1800 para realizar la tarea enunciada?

3. A mi juicio, Duproix incurre en un error al querer asemejar la doctrina de Fichte con la de Palelletier Saint Fargeau (DUPROIX, Paul, *Kant et Fichte*, Alcan, 1897, p. 245). La de éste arranca de los principios franceses de la idoneidad y el nacionalismo, a los que he de referirme más adelante; y la de Fichte arranca de la corriente humanista iniciada por Herder.
De teórico de la revolución parece querer calificar Natorp a Lapelletier Saint-Fargeau. Nada, empero, justifica este aserto.

4. *Op. cit.*, lug. cit.

2

La crisis espiritual del presente, que ha roto la concepción del mundo válida hasta ayer, nos ha avecindado a la crisis espiritual de los días de Pestalozzi –crisis muy semejante a la nuestra, en muchos conceptos– y nos permite apreciar las ideas de aquel alto espíritu con más eficacia que la que ha acusado la posición neokantiana a través de las investigaciones de Natorp.

Los días de Pestalozzi son días tremendos. El ideal de humanidad de Herder, clara resonancia de la corriente espiritual que procede del pensamiento griego anterior a Platón y fluye, a través de la mística española, hacia la filosofía francesa de Descartes, Pascal y Malebranche y se vuelca en el idealismo alemán, opone el sentido de la unidad cósmica a la dispersión que anuncian las ciencias particulares. Hay que salvar la «armonía prestablecida» de la pulverización con que la amenaza la disciplina de Adam Smith. Muchos fiaron al Estado esa salvación. La penosa situación de la Alemania invadida y sojuzgada, exalta, en Fichte, la idea de la nación. Exalta las virtudes y las calidades del pueblo alemán, como los videntes de Israel exaltaran al pueblo elegido en sus días aciagos, y reduce a la nación y al Estado mismo su ideal de humanidad. Pestalozzi, a su vez, elegirá la familia. Su sueño de humanidad se concreta para tomar forma en la institución de la familia. Fichte y Pestalozzí han podido inclinarse al modelo que les ofrece Rousseau; pero para ellos el *Emilio*, solo y aislado, no es garantía bastante. La nación no es posible sin la familia. Ni el uno ni el otro pierde de vista al hombre, pero para Pestalozzi «el verdadero Estado nacional sólo se encuentra ahí donde el hombre vive, desde temprano, en la seguridad que le ofrecen las bendiciones del hogar».[5] La preferencia que él muestra por la familia está, pues, lejos de fundarse en una valoración rigurosamente pedagógica de la institución preferida.[6]

La unidad de miras que vincula a Fichte y a Pestalozzi queda así reafirmada. Si Pestalozzi influyó en el pensamiento de Fichte también el de Fichte influyó en el de Pestalozzi. Este tomó de aquel la noción de la autonomía. El *yo* fichteano aparece en su consideración del estado moral. Bajo el influjo de aquel se amplió su concepto de la familia. Un momento hay en el ulterior desarrollo de sus ideas en el que deja de tratarse del estrecho círculo del hogar y se amplia su visión abarcando en la concepción familiar la comunidad escolar, el cuidado de los pobres y la iglesia «en tanto en ellas se confunden los hombres con el espíritu del amor».

La reserva contenida en esta salvedad adviértenos bien que Pestalozzi no se decidió por la familia de modo incondicional. Para confiarle tan alta misión quiere rodearla de condiciones. Claramente advierte que es indispensable instruir a las madres y preparar su corazón para la asistencia de la niñez. Esto, como se comprende, sólo importa convertir a Gertrudis en un tipo de madre ideal no realizado todavía en ninguna parte.

5. SPRANGER, Eduard, *Pestalozzi*, en la revista *Die Erziehung*, marzo de 1927, Leipzig. Véase también el excelente libro de VISCONTI, Luigi, *La Pedagogía del Romanticismo tedesco*, Roma, editor Dante Alighieri, 1915, p. 153 y ss.

6. Véase DELEKAT, Friedrich, *Pestalozzi*, en *Die Erziehung*, revista citada, n° de septiembre de 1926.

Uno de los méritos principales de Froebel, al proponer la creación de jardines infantiles, que no son, en el fondo, más que un ensayo para suplir las fallas del hogar –a la manera como las *creches* francesas quieren suplir la ausencia del hogar proletario–, radica en haber comprendido profundamente las dudas íntimas que sobre la capacidad del hogar para las funciones docentes asaltaban a Pestalozzi. En las propias escuelas nuevas, pongo por ejemplo la de Fairhope, en los Estados Unidos, campea, sutil y discreto, el propósito fröbeliano.

3

Bien vistas las cosas, todo el pensamiento pedagógico de estos últimos tiempos tan pronto como quiere ponerse en contacto con la realidad y realizarse con los medios que ella le ofrece, resuélvese en un recetario para corregir los males de la familia como comunidad enseñante. La teoría que busca y anhela la subsumisión sólo consigue ampliarse como otra teoría. Ejemplos de actitudes como éstas son las que nos ofrecen Vidari y Lombardo-Radice. Ambos luchan con tesón por reformar la enseñanza italiana. Tienen su doctrina y, dentro de sus maneras de pensar, la familia es acogida calurosamente como un factor de decisiva importancia; pero tan luego como su pedagogía intenta la vinculación con la vida social, con la cultura y la organización económica, termina por reconocer virtualmente, por lo menos, las deficiencias de la familia como órgano educativo. Eluden entonces la estimación del hogar existente y se limitan a formular el ideal de familia que ellos forjan a base de espiritualidad intrínseca, de salud y de bienestar económico, y que desearían para sus concepciones educativas.[7]

Pero la inepcia de la familia, que un siglo atrás era objeto de dudas para algunos educadores, es hoy una certeza reconocida directa o indirectamente, como en el caso de los dos pedagogos antes citados, y si se la niega lo es por motivos excepcionales. La principal dificultad con que tropieza una seria organización de la actividad educadora se encuentra en este factor, justamente el factor a quien incumbe la parte inicial del desarrollo de la voluntad. La alta autoridad de Natorp lo testifica. Dispuesto a escogitar los medios necesarios para hacer práctica su teoría educacional, se ha visto precisado a reconocer que la familia pasa hoy por una crisis que hace imposible fijar su concepto de un modo seguro y preciso. Esta circunstancia, bien que no lo haya determinado a descartar el hogar de entre los elementos educativos, lo ha llevado a buscar, para la primera infancia, en los jardines de Froebel «un equivalente de la organización educativa exigida en sí misma», remedio no de uso restringido sino relacionado con el restablecimiento de la vida doméstica del obrero en modo compatible con la concentración económica.[8]

7. VIDARI, Giovanni, *La teoría della Educazione,* Milán, Hoepli, p. 385; LOMBARDO-RADICE, Giuseppe, *Pedagogía generale,* Sandron, p. 103 y ss.

8. *Pedagogía social,* «La Lectura», p. 217 y ss.

4

Si de la orientación pedagógica social del neokantismo pasamos a la orientación individualista, la crítica a la familia como comunidad enseñante cobrará los relieves más acentuados. La maestra sueca Ellen Key, que ha descripto con rasgos enérgicos la situación del hogar –particularmente la del hogar obrero– en Inglaterra, en Alemania y en Suecia, en cuyos países se agudiza día a día la injerencia gubernamental en la familia, movida por el propósito de proteger a los niños, bosqueja en estos términos el estado actual de la institución: «Es un hecho que las madres se ocupan cada vez menos de su casa y de sus hijos. En la clase obrera la mujer tiene que trabajar, en las clases más elevadas la ocupan por completo las obligaciones sociales y las diversiones. Antes, sólo el padre, el marido, permanecía fuera del hogar ocupado en su trabajo. Pero hoy en día, es la esposa, la madre, la que bien para asistir a reuniones, bien por tener que ir a juntas o conferencias, sale de casa casi todas las tardes, precisamente las horas que debería consagrar a los niños que han pasado la mayor parte del día en el colegio».[9] No se puede pedir una relación más exacta y precisa de lo que ocurre hoy, en nuestro país.

5

No menos definido y radical es el juicio de Gustavo Wyneken, una de las más fuertes mentalidades de la nueva Alemania, creador y fundador de la comunidad escolar de Wickerdorf, que jalonea los más auspiciosos derroteros a las investigaciones pedagógicas de nuestros días. Para Wyneken,[10] la educación, que consiste en el sometimiento al proceso de humanización de la parte realmente instintiva y animal de nuestra existencia que es la niñez, comienza en la familia. La familia es una institución que, por sí misma, nada tiene que hacer con la educación y sólo adquiere carácter enseñante en el grado en que se penetra del espíritu social. Con esto se limita su actividad: ella debe cuidar al niño hasta el punto en que éste alcanza la edad en que ha de ser iniciado en la educación verdadera. Los padres que se empeñan en educar a sus hijos están fuera de lo justo. Lo están con tanto mayor motivo cuanto que la falta de un estudio teórico de la organización corporal y espiritual del niño les impide cumplir la misión educadora. No sólo no comprenden el mundo de la puericia sino que ellos mismos nunca se han sometido al riguroso contralor de sí mismos antes de reclamar la exclusividad de la ardua tarea. No basta procrear para atribuirse y poseer de veras el pleno y mejor conocimiento del niño. Todo nos dice que hoy «la familia común sólo merece ser no sujeto sino objeto de la educación». Carece de la formación moral y de la fuerza necesaria. Nunca su labor educativa irá más allá del restringido y estrecho paisaje doméstico.

9. KEY, Ellen, *El siglo de los niños*, Henrich, t. II, p. 6. El profesor austríaco Michels escribe: «Será, si se quiere, una crítica acerba y dolorosa, pero justa en sus fundamentos, la que se formule a la institución del matrimonio en la forma de hoy día de cuantos, corrompidos, afirman que no es, con frecuencia, más que un estupro sancionado y autorizado por las leyes» (*Amor y castidad*, Minerva, p. 51).

10. WYNEKEN, G., *Schule und Jugendkultur*, Jena, Diederichs, 1919, 3ª ed., p. 13 y ss.

Comienza y concluye en el recinto familiar donde imperan el egoísmo y la incomprensión. La familia, si educa, educa para sí.

Radica precisamente en este enclaustramiento una de las más serias objeciones que suscita la familia en relación a su actividad educadora. Nuestros días son días de plaza pública. El círculo familiar se ha resuelto en la plaza. Esto es lo que Ellen Key no ha visto del todo bien. Consiguientemente, todas aquellas virtudes y calidades que para muchos pedagogos constituyen el título más ponderado de los padres para educar a sus hijos, se han hecho sociales. Están ya incorporadas a la vida de la comunidad. Tienen ahí su sitio. Retenidas en las cuatro paredes de la casa pierden en valor y en sentido. Más todavía: tórnanse nocivas para la niñez. La dulzura y la sentimentalidad, caras al filisteísmo burgués, han dejado de ser bienes pedagógicos. El niño de nuestros días ha menester de sentimientos heroicos. La dulzura desarma al niño, le lima las calidades viriles y le enerva el pulso vital. No se pretende con esto propugnar la desaparición de aquellos sentimientos. Pero si la familia no quiere ser insolidaria y egoísta, como lo es en realidad, hará bien en dejar que ellos se troquelen y profundicen en el ambiente social.

Capítulo VI

La familia y la vida

> Die Kritik richtet sich hauptächlich gegen zwei Elemente der bestehenden Zustände, die Ehe und die Prostitution.
>
> SIMMEL

1

Al mismo tiempo que la literatura y las ideas pedagógicas aluden desfavorablemente al valor ético y pedagógico de la familia, las investigaciones científicas jaquean sin hesitación a la estructura de la institución y a la ética que le sirve de apoyadura.

Según Ehrenfels, la selección humana se opera mediante la reproducción, en cuyo acto el más fuerte triunfa afirmando su superioridad continuamente. Todo cuanto limita y reglamenta la libre actividad erótica importa un desmedro para el individuo y para la salud de la especie. Ehrenfels no quiere desconocer las ventajas que en ciertos aspectos y condiciones ofrece la monogamia; pero analizando esta institución a la luz de consideraciones éticas y biológicas arriba a la conclusión de que es más rica en defectos que en virtudes. Al lado de limitado número de bondades, la monogamia produce efectos contrarios a la selección entendida no como el momento de preponderancia del individuo en la lucha por la existencia sino como la continuidad de la propagación. Ehrenfels no trepida en atribuirle la corrupción del instinto sexual masculino, el fomento del hetairismo, la brutalidad y la mentira y todos los vicios inherentes a la falsa moral que se halla en su base.

Desde el punto de vista de la constitución –en la acepción biológica– los factores selectivos, que Eherenfels distingue en *extrales e intrales,* según que se refieran a las relaciones del individuo con la naturaleza inorgánica y con los seres orgánicamente diferentes del hombre, o con su estirpe, todo demuestra que la monogamia somete y anula, en primer lugar, los elementos selectores viriles. La monogamia y las instituciones correlativas, la moral de familia y la propiedad privada, conducen a la claudicación, van directamente contra los factores *intrales* y enervan gran número de los *extrales*. El enervamiento de la

selección, la dulcificación que hoy depara al individuo la sociedad, el humanitarismo, la higiene y la técnica sólo pueden ser evitados por la conservación de las fuerzas viriles de la procreación. La monogamia que exige que el hombre limite su comercio carnal a una sola mujer y la *moral sexual civil* que desde siglos se empeña en paralizar el proceso selectivo en obsequio de todo lo que niega la vida o la hace digna de ser negada, conspiran contra las fuerzas amatorias del hombre y lo tornan púdico y afeminado. Contra la *moral sexual civil,* exalta Ehrenfels la *moral sexual natural* que glorifica sin reatos la potencia genésica.[1]

En este mismo orden de ideas, Ellen Key subordina toda consideración a la plenitud del amor que, según ella, es el único fundamento de la relación de los sexos y, en su nombre, llega hasta negar la fidelidad conyugal. Las condiciones sociales de la posguerra han dado inesperado predicamento a este modo de ver, sobre todo en las naciones de población viril diezmada por la tragedia. Es ya cosa corriente leer en los periódicos de Francia y Alemania incitaciones inequívocas a la unión libre y a la maternidad natural.

El patólogo Freud conduce a sus últimas consecuencias, con mayor aporte de observaciones, la teoría enunciada por Ehrenfels. Toma de éste la distinción entre *moral sexual civil y moral sexual natural,* analiza las consecuencias producidas por los conceptos de la primera y, después de reconocer que las inhibiciones que ellos obtienen lejos de traducirse en beneficios morales se transforman en disturbios nerviosos, concluye afirmando que la civilización, tal como la entiende la ética antigua, sólo se adquiere al precio de la neurosis y la locura. Toda constricción del libre juego del instinto se convierte en estado anómalo que desgasta las energías psíquicas que se empeñan en reprimirlo.[2]

La emancipación del instinto que, en cierto modo, campea en estas doctrinas, afecta al valor esencial que la ética tradicional ha atribuido siempre al matrimonio monogámico. La ciencia parece desentenderse de la forma consagrada hasta aquí como la más adecuada y aún la acusa de haber causado invariablemente voluntades débiles y manidas, espíritus hipócritas y disimulados de doble y equívoca moralidad, afectos a la gazmoñería y prestos a la mentira.

2

Contra tan rudos ataques, la ética tradicional que, a veces, reconoce la justicia de muchos reproches dirigidos a la familia monogámica, suele defender su afición a esta forma y, por ende, a la castidad que ella presupone, invocando el valor pedagógico del matrimonio indisoluble. El matrimonio indisoluble socorre al débil y le impide ser víctima de los impulsos del mundo y del instinto y de la ebriedad

1. Un excelente resumen de las ideas de Ehrenfels nos ofrece la memoria *Kulturelle und Konstitutive Bewertung der Monogamen,* que el sabio profesor enviara al Congreso de Filosofía de Bolonia, en 1908 (Atti. vol. III, p. 148, Génova, Formigiani).

2. La extraordinaria divulgación de las doctrinas freudianas hacen casi innecesaria la mención bibliográfica. Recomiendo, empero, los «Vorlesungen z. Einf. in die Psychoanalyse», Int. Psych. Verlag, 1920.

del sentimiento. La libertad, definida como señorío interior, sólo es posible, según Foerster, mediante el auxilio de una forma que, como la monogámica, lo abroquele contra el poder de la vida instintiva.[3]

Foerster no repara en la contradicción implícita en su propio razonamiento. Si la libertad moral es un señorío interior parece evidente que para ser tal no necesita de la protección exterior. Fiar su custodia a una coerción jurídica es ya negar su definición. La libertad es libertad porque es incondicionada. Es libertad porque resuelve en sí toda condición. Es posible que en el proceso en que se ha adquirido la libertad se haya necesitado de la ayuda de formas determinadas; pero esto mismo dice de la transitoriedad de las formas. El valor pedagógico de las formas, cuando lo tienen, convierte a las formas en medio para un fin. Si ese fin es la libertad moral el logro del fin hace innecesarios los medios. Como fin, justifica la estimación de los medios, pero guarda siempre la distancia que media entre fin y medio. Concebir de otra manera lo que aquí es un medio importa identificar el medio con el fin. Importa afirmar que el individuo que carece de la protección inmediata de una forma exterior carece de libertad moral.

Pues, no hay que perder de vista que lo que procura la ética tradicional en la exaltación absoluta de la forma monogámica es la afirmación del ideal ascético. «Por ideal ascético de vida entendemos –escribe Foerster– aquella doctrina y aquella práctica de la vida que no se limita a considerar el ascetismo como un período transitorio de la autoeducación, sino que exige también como necesario y provechoso que hayamos sido y seamos hombres que practiquemos la renuncia total y perpetua en determinados campos, no para envilecer la vida natural sino para bendecirla y preservarla de la degeneración con un heroico ejemplo de fuerza de alma.»[4] La forma adquiere así un carácter de curatela perpetua. El cristianismo ha acrecentado la vida erótica con la sujeción a su autoridad impuesta por él. Consiguientemente, toda tentativa de emancipar el eros de la conciencia es empobrecer la vida erótica misma. Foerster reconoce que hay una gran cantidad de matrimonios contraídos por cálculo y por interés, y que, desde luego, esas uniones son inmorales; pero no importa; a pesar de todo, es necesario que la forma monogámica subsista incólumne, indisoluble. Reconoce, asimismo, que, en la gran mayoría de los hombres, el hecho central de la vida radica en la satisfacción de los apetitos sexuales; pero su ética seguirá exigiendo una castidad rigurosa. Contrariamente a lo que sostiene el freudismo, la abstinencia es escuela de hombres fuertes y emprendedores. La realidad le advierte en algún momento que la exigencia del matrimonio monogámico, tal como lo conocemos, en las condiciones actuales de la vida, priva a muchas mujeres de los beneficios de la curatela matrimonial; pero también aquí se limitará a señalar a esos seres proscriptos de las relaciones sexuales el único camino que su ética les depara: el casamiento con Dios. El claustro se ha hecho para ellos. La maternidad natural, la técnica preventiva y la poligamia caen igual-

3. FOERSTER, Friedrich W., *Etica e Pedagogia della Vita sessuale*, versión italiana, S.T.E.N.

4. *Op. cit.*

mente bajo el anatema de su moral. El matrimonio monogámico es la autoridad, y sólo la autoridad domina el misterio y se liga con la conciencia y se identifica con la conciencia.

La libertad se origina, pues, en la autoridad. Más aún: siendo ella una perpetua renuncia, un eterno hacerse, puede definirse como un continuo estado de autoridad. Autoridad exterior, coerción ejercida de afuera a adentro, tales parecen ser, para Foerster, las cualidades que lo inducen a la tesonera defensa de la unión monogámica.

3

¿De la unión monogámica? ¿Por qué tan sólo de la unión monogámica? Notemos aquí que en todo lo dicho por Foerster no se aducen pruebas y razones suficientes para demostrar que esta unión sea mejor y más eficaz que todas las otras uniones. El ideal ascético de Foerster ha aludido sólo a la necesidad de una forma exterior, y, aun cuando es evidente que prefiere la monogámica indisoluble, también es evidente que esa mera preferencia no basta para excluir las restantes. Las restantes son formas y, como tales, pueden socorrer el señorío interior de un hombre en los trances a que lo llevan y arrastran las contingencias de la vida instintiva. La propia unión libre nos da de ello sobrados ejemplos.

No parece ser, pues, la forma en que se manifiesta la unión de los sexos el campo más adecuado para plantear los problemas éticos. La forma matrimonial, por lo menos en su fase inicial, debe su existencia a la actividad erótica. Su existencia y también su duración y sus condiciones. La unión sexual se propone la satisfacción de necesidades eróticas. El fenómeno erótico en sí no es ni bueno ni malo. Éticamente carece de significación. Es, como la enfermedad y la muerte, un acontecer natural. Un acontecer natural positivo puesto que está al servicio del acrecentamiento de la vida.

Ya la sabiduría griega había llegado a esta clara noción del Eros. «Eros –dice Diótima a Sócrates, en el *Banquete–,* es el amor de la generación y de la creación en lo bello según el cuerpo y el espíritu.» La concepción del desnudo en el helenismo lo refiere a lo sensual y a lo bello, a la vez. El griego veneró en lo instintivo la presencia de lo divino. Estética y religión fundiéronse armoniosamente en esa veneración.

4

Fue el cristianismo el que, en guerra con el mundo pagano, identificó la sensualidad y la inmoralidad. El ideal ascético acentuó la violenta aversión al deseo. Proclamando la anulación del instinto y la humillación de la carne, puso un rudo cilicio en la mano del penitente de Tebaida y cubrió con un hábito severo la desnudez en el claustro. Tanto más se hostiga la inclinación sensual tanto más cerca se está del ascetismo radical. Las altas virtudes florecen en el aislamiento porque el ascetismo por su esencia es algo que sólo se cumple en sí mismo. Es una actitud de negación del orden social.

La única concesión a lo social que ha hecho el ascetismo es la unión monogámica, una unión monogámica teñida fuertemente de encerramiento y de soledad. Su matrimonio es un claustro. La fusión rigurosa y estricta que supone y exige es la fusión de dos almas llevada al extremo de no constituir más que una indivisible unidad. Es un sacramento. Por eso el vínculo matrimonial es indisoluble. Todas las obligaciones y los sometimientos que entraña –fidelidad, ancillaje, contralor eclesiástico– son cosas inherentes e indispensables a tal unión. Calculada como *frenun et medicina peccati,* dicha unión cumple su propósito ahí donde hace de un hombre y una mujer un anacoreta del mundo gobernado por un ascetismo inflexible. Idealmente, el ascetismo culmina en el aniquilamiento de los apetitos y las pasiones del hombre.

Nunca se trató de justificar el matrimonio monogámico como la mejor forma destinada a procrear, dice Max Scheler. Se debe a una conveniencia ocasional la introducción de la procreación como *finis principalis* del matrimonio. En lucha con el espiritualismo de los maniqueos negadores del instinto genésico, San Agustín sacó partido de la inclinación sexual colocando como fin de la unión matrimonial la propagación de la especie y condenando, en nombre de la razón natural, los medios preventivos y la afición al placer que acompaña al acto sexual.

¿Pero hasta dónde es admisible la procreación como fin principal? El fenómeno erótico que, éticamente, carece de significación, según ya se dijo, cúmplese en múltiples modos y condiciones. Esta vida instintiva no encuentra limitaciones sino cuando se la mira por sus consecuencias, esto es, cuando se la considera como un acrecentamiento de la especie y cuando se advierte que ella procede con desenfreno y exceso. Recién entonces aparecen los conceptos limitativos de utilidad y perjuicio. Estos conceptos limitativos se refieren a situaciones escuetas. La utilidad que observamos en el enriquecimiento demográfico es, moralmente, de secundaria importancia. A su vez, el perjuicio que deriva del ejercicio exagerado del instinto sexual para el organismo de quien lo ejercita, o para el de su partícipe, cualquiera sea la forma de la relación, no va más allá del límite fijado por el propio perjuicio. La ley mosaica: «yo no debo perjudicar a mi prójimo en su cuerpo» tiene aquí validez y sanción.

5

Este primer momento de la actividad sexual no agota, empero, nuestra cuestión. Bien que él sea éticamente insignificante, no tarda en entrar en relación teleológica con ciertos valores –amor, amistad, felicidad– que no han sido creados por la sexualidad pero que la aumentan, la enriquecen y la reforman. El impulso sexual asciende al amor, a la amistad y a la idea de la felicidad, entra al reino de los valores vitales, los valores que oponemos a los valores de la cultura en cuanto no exigen, como éstos, validez objetiva y general. El amor europeo, que, según Max Scheler, lejos de ser sólo un intento de hacer soportable la monogamia preexistente es también un intento de hacer entrar el vago instinto sexual en la duración del amor de una personalidad animada espiritualmente, es, sin embargo, algo que no puede ser confundido con el instinto mismo. Podemos convenir con el gran pensador en que «hasta investigadores no cristianos reconocen hoy que es el Cris-

tianismo el que ha mostrado la emoción amorosa sexual específicamente occidental»; [5] pero justamente con ello hacemos la distinción. Naturalmente, la relación entre amor y sensualidad es íntima y estricta. No hay amor sin sensualidad ni sensualidad sin amor, escribe Mehlis.[6] Vinculada la libido al amor, gana aquella en significación. Tanto gana que el amor, como valor, llega a sacrificarse a la propia sensualidad.

La transformación, la nueva configuración que la libido sufre en contacto con los valores, toca particularmente a la estética y a la moral. Las disposiciones artísticas de un individuo están en razón directa de su aptitud para las pasiones del sexo. Toda gran realización estética tiene a su base un rico juego hormonal. Obedece, por lo menos, a un fuerte episodio amatorio, a uno de los múltiples episodios eróticos que forman la urdimbre de una biografía.

Por el lado moral, nada prueba la validez de la creencia común de que existe incompatibilidad entre la sensualidad y la razón. La actitud ascética, que atribuye un rebajamiento y un desmedro de la personalidad al ejercicio sexual, desconoce el sentido social que late en la oscuridad del instinto. La necesidad erótica entraña una falta cuyo cumplimiento reclama la relación con otro yo. Reclama ayuda, y es la ayuda justamente lo que informa el orden moral. Esa ayuda falta siempre en la unión monogámica forzada. Falta, por lo común, ahí donde el ideal ascético propugna el aislamiento y la soledad. Sólo se ayudan bien los que se aman en el amor decantado por la cultura. En esa asistencia, y sólo en esa asistencia, se afirma la personalidad y se desborda solidariamente en el comercio social.

6

La actividad sexual, impregnada y reformada por los valores, constituye el fundamento del matrimonio. Pero el matrimonio, que es, desde luego, una forma reclamada por el orden social, constituye una más precisa limitación de la actividad genésica. Limitación relativa y aproximada, puesto que nunca ha logrado alcanzar la estricta fidelidad sexual que procura imponer al más rebelde de los instintos.

Como tal, empero, cobra un nuevo sesgo con el nacimiento de los hijos. El instinto cuaja entonces en algo que se injerta en el destino del hombre. Por los hijos el pasado se anuda al porvenir. El amor, que es sueño de eternidad, conoce, en ellos, la seriedad y la profundidad de la vida. Junto a la cuna el hombre comprende la sabiduría de la resurrección. La familia es ahora un pequeño mundo que va a sistematizarse en el orden político. Desde este momento, depende de la fisonomía de este microcosmos la fisonomía de la comunidad toda entera.

5. Los problemas del matrimonio y del amor son los que más vivo interés despiertan en el pensamiento contemporáneo. Una amplia dilucidación no cabe en los límites señalados a este ensayo. El lector encontrará una extraordinaria riqueza de sugestiones en las obras de SCHELER, Max, *Christentum und Gesellschaft*, Leipzig, 1924, p. 114 y ss.); y *Wesen und Formen der Sympathie* (Bonn, F. Cohen, 1923). En esta última obra Max Scheler ensaya también una crítica a la doctrina de Freud. Por lo demás, remito al lector al capítulo IV dedicado a la coeducación, en el tomo IV.

6. MEHLIS, Georg, *Probleme der Ethik*, Tübingen, Mohr, 1918, todo el capítulo 3°.

Con todo lo dicho hasta aquí sólo he pretendido practicar un reconocimiento del campo en el cual se desenvuelve la niñez. La incursión ha sido más prolija de lo necesario. Las fallas que se han advertido en la familia han de mirarse menos como ataques a la institución misma que como reparos específicamente pedagógicos. Una esperanza fundada en los beneficios que la familia ha prestado al género humano nos moverá siempre a resistirnos a creer en su desaparición definitiva y sin retorno. No me he detenido demasiado a averiguar si las evidentes deficiencias que hoy ofrece, desde todo punto de vista, obedecen a la práctica del liberalismo atomista o a las condiciones creadas por la concentración económica, porque no es eso lo que importa más de cerca al propósito de esta investigación.

La familia subsistirá mucho tiempo. Para ello deberá buscar su fundamento en una concepción que concilie lo que la ética tiene de permanente con las conclusiones aportadas por la labor científica de nuestros días. Toda concepción unilateral está destinada a un irremediable fracaso. La vida no puede reducirse a ser sólo un prodigio de reproducción, como parece quererlo Ehrenfels, ni una ciega tiranía del Eros, como lo quiere Ellen Key, ni un cómodo abandonarse a las exigencias eróticas, según se desprende de las teorías freudianas, ni un fiero ascetismo exacerbado por coerciones extrañas, como lo entiende la ética tradicional.[7] Una adecuada armonía de las concepciones contrarias parece ser necesaria. Ella consagrará y amparará toda suerte de unión sexual, convirtiendo las diferentes formas en símbolos vivientes del espíritu de coordinación social. Ella salvará el escollo del derecho de los hijos a la paternidad que el ideario católico invoca como bien exclusivo de la unión monogámica sacramental. Por ella toda unión se hará responsable y, como responsable, será instituto realmente pedagógico que vinculará a los padres entre sí, a los padres con los hijos y a los hijos entre sí al calor de todos los valores que, como se ha visto, faltan a la familia contemporánea. Ella

7. Foerster atribuye exclusivamente a las preocupaciones materiales de la civilización industrial y capitalista el menosprecio de la ética tradicional y la falta de fe en el ideal ascético. Avanza así una afirmación susceptible de serios reparos. Ciertamente, el credo reinante pretente que lo único valedero e importante es el poder que deriva de las cosas y, consiguientemente, el progreso técnicoque hace posible y acentúa la producción. Pero, ¿no será que la sed productiva y el lucro que va en ella, aún gobernada, como parece, por una idea mecánica de la vida, entraña un nuevo ascetismo, una transformación, acaso, del ascetismo de todos los tiempos? ¿No será que el afán febril de vencer todas las dificultades que se oponen al éxito de una empresa capitalista y el poder externo a que conduce el acrecentamiento de riquezas que arrastra, a veces, a la guerra misma, es tan religioso como el que antaño inducía a los hombres a dejar la existencia terrestre y todos sus goces y los empujaba en pos de la vida eterna prometida por la doctrina? Si juzgamos 1a civilización imperante no por la manifestación externa que se resuelve en superproducción de cosas materiales sino por los hombres que están detrás de ella –hombres de empresa, *pionners*, multimillonarios–, tal vez lleguemos a convencernos de que es un ascetismo, a veces bárbaro y cruel –el mismo que ha roto la vida familiar en todas partes, especialmente en los Estados Unidos–, el que impulsa sus actos. Ya Bertrand Russell admite la transformación de la creencia religiosa en ascetismo capitalista ahí donde más enérgico fuera el puritanismo. «No es una casualidad –dice– que Gran Bretaña y los Estados Unidos llevasen la delantera en el industrialismo. El credo del industrialismo, mientras esté combinado con el Capitalismo competente, encierra un desprecio por los placeres de los sentidos y una subordinación de todos los otros bienes al triunfo financiero, lo cual es sólo posible psicológicamente en poblaciones acostumbradas a someter la felicidad terrenal a la Salvación futura» (*La Nación,* Buenos Aires, 8 de abril de 1923). Sea como sea, un hecho parece cierto y es el de que, tanto bajo el reinado del ascetismo de la ética tradicional, existe una igual ausencia de estimación de la vida. Cada uno exalta una vida extraña a la vida. El uno, la vida, beata; el otro la vida externa y superficial; con lo cual los dos niegan a su manera.

también librará a la mujer célibe de la inhumana condición que sólo le depara el camino del claustro, y no tendrá el mundo el ejemplo infamante de una *Hullhouse Settlement* interesada en fomentar el monjío histérico en obsequio del matrimonio monogámico exigido por los intereses capitalistas.

Capítulo VII

Iglesia y Estado

> Sehr bald aber haben sich Kirche und Staat eine Herrschaft über die Schulen mit selbstsüchtigen Absichten geschaffen und dadurch vielfach das naturliche Verhältnis Zwischen Schule und Haus gestört.
>
> GURLITT

> Dopo il concilio di Trento e in particolar modo dopo la revoca dell'editto di Nantes esse avevano perduto il loro primitivo carattere per diventare strumento di governo in mano della monarchia.
>
> CODIGNOLA

1

La historia no ofrece un solo ejemplo de poder público que al legislar sobre la enseñanza haya prescindido de los intereses inmediatos y transitorios que lo informaran para organizar la dolencia de acuerdo a un sistema pedagógico autónomo y definido. En todos los tiempos, las instituciones educativas sólo le han interesado como medios para fines extraños a la formación misma. En rigor de verdad, la idea de una pedagogía como ciencia independiente es cosa de nuestros días.

Consecuentemente, la universidad y la escuela, sometidas a propósitos diferentes de los que hoy quisiéramos atribuirles de acuerdo a su propia naturaleza, han adquirido siempre la característica distintiva y el sello propio de la casta, del partido o de la clase detentadores del mando, y se han acomodado pasivamente a la concepción de la vida y del mundo dominante en cada época.

Intentemos una comprobación y una aclaración de esto que acabamos de aseverar.

Al régimen de tiranía cerrada de los pueblos de Oriente correspondió la esclavitud física y moral. En él el sacerdote es la autoridad y, como tal, establece el valor de todo conocimiento, interpreta y explica los fenómenos naturales, legaliza,

o repudia los datos adquiridos por el esfuerzo espontáneo de la inteligencia aplicado a la penetración de las cosas.

Grecia y Roma inician con eficacia la emancipación del espíritu de la autoridad de la magia y de la hechicería; pero no por ello dejan de considerar la educación como un recurso político. Ejemplo típico de esta actitud es el que nos ofrece la actividad educativa que siguió a la conquista de las Galias. Tan presto como César se apoderó de Marsella, Roma se dio a la tarea de romanizar el país conquistado fundando escuelas y gimnasios y adjudicándose el monopolio de la enseñanza.

El sistema educacional que cuarenta años después de Cristo introdujera Calígula en Lyon y Besanzon, acentuó más todavía el carácter conquistador que se dio a la enseñanza desde los primeros días de la invasión, e inició una tradición a la que el espíritu francés ha permanecido fiel en toda su historia.[1]

El propio cristianismo naciente no pudo sustraerse a la tentación de sacar partido del proselitismo docente. Conquistador, funda escuelas para consolidar sus adquisiciones. Juliano comprende el designio y quiere destruir las escuelas cristianas; pero fracasa en su intento. El adversario se ha apoderado ya de las armas y bagajes del mundo antiguo. El campo le pertenece.

Pero todavía parece posible una transacción. El divorcio entre lo espiritual y lo temporal rompe, en el crepúsculo de la grandeza pagana, el predominio del despotismo y anuncia el advenimiento de la conciencia en su sentido esencial sin renunciar por ello a la idea del orden externo. Un acuerdo parece ser necesario. Carlomagno es el destinado a intentarlo. Pedagógicamente, se coloca por encima de intereses transitorios y trata de superar el caos advenido luego de la caída del Imperio Romano mediante una legislación en la que se armonizan adecuadamente la religión y la formación. La sabiduría divina se acuerda ahí con la ciencia humana. Los estudios literarios, el latín y el canto se estiman, en su plan, como las condiciones necesarias para la exaltación de las virtudes religiosas.

Una era plena de promesas se inició en aquel entonces. Los claustros y las iglesias secundaron los propósitos de Carlomagno. Los concilios siguieron y reafirmaron sus orientaciones. Las escuelas de París, Reims, Chartres y muchas otras, fueron frutos gloriosos de aquel empeño. La libertad y la gratuidad de la enseñanza que la autoridad eclesiástica reconoció, a fines del siglo VIII, es todavía una resonancia de la obra del gran monarca. La síntesis, empero, no pudo lograrse. La Iglesia se había jerarquizado. No satisfecha con haber absorbido la jurisdicción espiritual, absorbió también el poder temporal y, al reemplazar al príncipe, príncipes ya sus propios jerarcas, asumió en toda su extensión el señorío terreno sometiendo el individuo al orden plasmado por su escala de valores.

2

El orden medieval está presidido por la teología. La teología es considerada la más alta forma de la sabiduría porque la piedad es el ideal de la época. Por eso la auto-

1. FRIEDEN, P., *Das französische Bildungswesen in Geschichte und Gegenwart*, Paderborn, p. 13.

ridad externa la sanciona y la impone. Toda la organización escolar –escuelas de catedrales, escuelas capitulares *(Scholae maiores)* y escuelas parroquiales *(Scholae minores)*– responde a las exigencias teológicas. Enséñase gramática, geometría, retórica, música, canto y astronomía; pero todas estas asignaturas están valoradas previamente por la elite iniciada en la verdad revelada. El criterio de valutación es siempre la concepción teocéntrica. A medida que esta concepción se acentúa, acentúase la certeza de que Dios es la única realidad.

Dios es la única realidad. He aquí la idea que está en el vértice de la estructuración medieval. Es desde ella de donde se gana ampliamente la visión de su rico paisaje. Los fáciles ataques que todavía hoy se suele dirigir a aquella «época de oscurantismo» provienen de una equivocación de perspectiva. Ahora vamos aprendiendo que para «comprender» un período histórico dado es menester salir de nuestras ideas actuales –sobre todo si ellas son «progresistas»– para poder acomodar con justeza la retina al punto de vista que corresponde al alma extraña que queremos aprehender. Esta precaución de acomodamiento nos va advirtiendo, gradualmente, que muchos de los problemas que nos preocupan en estos días tienen sus antecedentes en la actividad espiritual del siglo XII.

Hombres pertenecientes a una época caracterizada por el florecimiento de las ciencias naturales no podemos concebir el total abandono en que la Edad Media mantuvo a estas ciencias mientras no nos hacemos cargo de lo que para aquella época significara la concepción teocéntrica. Si Dios es la única realidad, los seres y las cosas son simples manifestaciones de Dios. La presencia de Dios está en todas partes, en los seres y en las cosas; su voluntad preside y gobierna todos los acontecimientos. La vida individual entera, con todas sus alternativas, acusa su infinito poder. ¿Cómo admitir, pues, el estudio de la anatomía y la investigación de leyes biológicas tal como lo hacemos ahora? Tanto valiera como querer indagar las leyes científicas a que está sometida la divinidad. Para el hombre medieval las ciencias naturales de Aristóteles eran herejes porque eran absurdas. Carente de nuestra noción de la ley, sólo reconocía la de la gracia y recurría a ella mediante la intersección de los iniciados en las cosas divinas. Los jerarcas colocados por encima de una nobleza y una plebe ignorantes, cumplen una misión tan alta como difícil.

Pero, con todo y ser omnipotente la concepción teocéntrica, la Edad Media alentó también en su seno manifestaciones espirituales insumisas al orden vigente. Desde el fracaso de la síntesis intentada en el siglo VIII, dichas manifestaciones permanecieron relegadas a la penumbra del esplendor cristiano, como a la espera de un momento propicio al resurgimiento. El predominio conseguido por la concepción que pone la divinidad en el centro del mundo y de la vida no pudo conseguir nunca la aniquilación de la concepción homocéntrica de la antigüedad clásica.

Episodios conocidos ilustran acerca de este antagonismo. Son los más divulgados aquellos que se refieren a las luchas religiosas; pero no son menos elocuentes y reveladores los que tuvieron lugar en la Universidad.

En los comienzos del siglo XIII, las ideas jurídicas de filiación romana habían ganado terreno. Las propias exigencias de la vida cotidiana promovían en la Universidad de París, la más importante de aquel entonces, el estudio de las instituciones legales legadas por el genio latino. Pero las instituciones del derecho privado

aluden al individuo en sus relaciones con los semejantes y con las cosas. Constituyen las bases de un orden social independiente. Era el hombre –el sujeto de derecho– excluido por la concepción teocéntrica, el que así reaparecía, casi subrepticiamente, en el más alto centro de estudios de la época. Los profesores adictos a la teología denunciaron el conato, y el papa Honorio III se dio prisa a prohibir el estudio del derecho romano.

El derecho canónico quedó reconocido como el único compatible con la organización eclesiástica; pero el pleito entre los dos sistemas legales no quedó finiquitado con la decisión pontificia. Fue en nombre de las prescripciones romanistas que príncipes como el emperador Otón promovieron pretensiones territoriales.

El rigor autoritario de la teología no fue suficiente tampoco para dominar el pensar filosófico. Duns Scoto y Ocam deslindaron, los primeros, el campo de la teología y el de la filosofía al establecer que corresponde a la filosofía la razón y a la teología la fe. La oposición que les formulara Tomás de Aquino, situándose en lo que era el espíritu del tiempo, contrario a la razón, que supone el pensamiento independiente, no dirimió la cuestión de un modo definitivo.

Lejos de ello, su actitud sirvió de acicate al humanismo, latente desde los días de Abelardo, y encendió los espíritus en el amor de la sabiduría antigua. Las manifestaciones libres del arte acusan, a plena luz, este sesgo espiritual. La naturaleza sonríe ingenuamente en Francisco de Asís y en el Giotto. La arquitectura románica manifiesta la inclinación a la belleza formal en la fachada de San Trófimo y sólo cede, postergada por dos siglos, pero nunca anulada, por el prodigio del gótico en el que culmina el espíritu específicamente medieval.

Cuando el poderío eclesiástico, después de haber alcanzado máxima plenitud, se reflejó, en el siglo XIV, en la Escolástica, como la expresión de una policía de las artes liberales agrupadas en el *trivium* y en el *quadrivium* destinada a reforzar con medidas de fuerza el principio de autoridad, el humanismo reaccionó resueltamente contra la Escolástica.

Una vez más, fue la Universidad el teatro de la contienda. En este duelo surgido en la propia Sorbona, se trató decididamente de una reforma de los estudios. Las dos concepciones que se pusieron frente a frente procuraron adueñarse del ordenamiento docente. La Facultad de Teología atacó a la novedad como una herejía. La novedad, a su vez, llena de amor por la forma antigua, enriquecida con la experiencia religiosa medieval, propugnó la cultura humana, la *humaniora*, cuyo exponente más alto era, en aquel entonces, Francisco de Sales. La propia magistratura, uno de cuyos representantes fue Budé, condujo la lucha al terreno legal y dio motivo a la fundación del Colegio de Francia, bajo el reinado de Francisco I.

El Renacimiento, que no se había limitado, como el humanismo de los primeros momentos, a la renovación formal de la antigüedad clásica, sino que se encontraba empeñado en remozar las concepciones del mundo y de la vida paganas, reforzó la reacción antiteológica. Erasmo atacó el texto bíblico consagrado y proclamó la libre interpretación de los Libros Sagrados y opuso a la doctrina eclesiástica el puro Evangelio.

Por la brecha abierta por el esfuerzo de la contienda, penetraron al campo pedagógico las ideas de Rabelais y de Montaigne. La educación teológica y la edu-

cación natural entraron en violento parangón en las figuras de Gargantúa –el incapacitado para la vida, para la nueva vida– y Eudemon –el idóneo, el apto para vivir y realizar la nueva cultura–. Al ideal de la personalidad humana total de Rabelais añade Montaigne el ideal de "honnete homme" formado, no mnemónicamente, sino libremente en la práctica de esa sabiduría de la vida que da sello propio al espíritu francés.

3

El advenimiento de las naciones modernas, cuya fecha inicial sitúase, de ordinario, en 1453, señaló la reaparición del absolutismo laico, abatido y fragmentado a la muerte de Carlomagno. Los Reyes Católicos, en España, Juan II, en Portugal, y Luis XI, en Francia, son nombres que indican, en el orden de los acontecimientos históricos, la iniciación del poderío real, reforzado y vigorizado a la sombra del poderío eclesiástico, de acuerdo a los métodos empleados por éste para afirmarse y consolidarse.

La política temporal de los papas había sido tan eficaz que, bajo el gobierno de Gregorio VII, el príncipe más poderoso de la tierra tuvo que humillarse como el más débil de los vasallos para obtener el levantamiento de una excomunión. Los pueblos europeos más señalados por su espíritu de independencia obedecían al Pontificado con dócil acatamiento. Para las naciones nacientes la tradición y el ejemplo estaban ahí, en la Iglesia. Bastó a los monarcas volver la vista a aquella organización para encontrar el camino que conduce la prepotencia.

Dos suertes de dificultades se presentaban a las nuevas entidades. Era la una, la externa, la proveniente de las invasiones conquistadoras de los pueblos beligerantes. La otra, la interna, derivaba de la existencia de autonomías locales o personales originadas en el sistema feudal. Para vencer a las dos se crearon los ejércitos permanentes y se instituyeron las imposiciones que exigen el mantenimiento de las fuerzas armadas.

De aquí las guerras constantes, con todas sus consecuencias. Ningún recurso, por incompatible que se lo juzgue, fue desechado en aquella gesta. El Estado que se anunciaba en ella, plasmábase ásperamente en el fragor de la lucha. Instrumento de fuerza, como lo ha sido en todos los tiempos, utilizó inmediatamente el bien y el mal, el derecho y la insurpación, la verdad y la mentira, el crimen y la virtud, la ley y la piratería, en aquella implacable gimnasia en la que vencer era asunto de vida o muerte. No es simple casualidad que el afán de la monarquía absoluta se exacerbara en el siglo de Maquiavelo. Maquiavelo, fruto genuino de la política pontificia, representa la táctica militar del absolutismo.

4

Fue en estas circunstancias que apareció la Reforma. Reacción del cristianismo de la hora inicial, pospuesto por las instituciones de la organización eclesiástica, escogió como arma de lucha la libertad. El Renacimiento, que revelara a los humanistas los tesoros de la cultura de la antigüedad, aclarando el entendimiento con

el pensar de los clásicos griegos, sometió a nuevo estudio las obras de los primeros escritores del cristianismo. El examen directo de las Escrituras, y las opiniones de San Pablo y San Agustín, al permitir una clara penetración de la esencia del cristianismo y una libre exégesis de los textos sagrados, convenció a las gentes de que el catolicismo entrañaba una fundamental desviación de la doctrina de Cristo. Establecida la incompatibilidad de una creencia cuyo sentido radica en la exaltación de la conciencia con la función coercitiva de la autoridad terrenal, pueblos como el alemán se negaron resueltamente a admitir el absolutismo monárquico y el pontificio.

Correspondió dar la señal de insubordinación a la clase media alemana, imbuida de las severas enseñanzas de los escritores del primer tiempo del Cristianismo. Estas enseñanzas y el Renacimiento, por una parte, y, por la otra, la protección, o la tolerancia, de los señores feudales, cuya oposición tenaz a ser desposeídos de sus privilegios y prerrogativas hallaba auxilio y asidero, a su vez, en la doctrina contraria al centralismo conquistador, llevaron lo que se entendió como sentido genuino de la religión al alma del pueblo y lo predispusieron para la acción con el culto a la independencia. Al contrario de lo que acaeciera en los pueblos de origen latino, en los cuales la influencia católica se detuvo, casi siempre en la periferia de la conciencia, reduciéndose a ser un formalismo externo y sin contenido, o un paganismo disimulado, la exégesis libre dio a los alemanes una interioridad seria y grave que los condujo a la reconditez de la vida.

Fichte, que ha buceado con agudeza en el espíritu de su pueblo, coloca el idioma nativo en la base de este proceso. A su juicio, la circunstancia de que el idioma germánico se mantuviese siempre puro, incontaminado por relaciones extrañas, dúctil y vivo, tuvo una influencia eficaz en el desarrollo de la aptitud de la nación alemana para la comprensión de los problemas eternos. Fue esa circunstancia la que le permitió repensar, sobre un fondo animado y sensible, representativo de la totalidad de la vida, con elementos actuales, las ideas antiguas hasta elaborar una nueva cultura, plena de permanente juventud, siempre ennoblecida por un soplo de encanto y de poesía. De aquí la facilidad con que combinó el contenido de la cultura clásica con el profundo sentido de la religión; de aquí el consiguiente empeño de introducir la creencia en la antigua civilidad para espiritualizarla y santificarla; de aquí también, como último resultado, la revolución dirigida a podar de la fe la forma de autoridad exterior, considerada incompatible con su valor esencial.[2]

Naturalmente, esta manera de explicar la posición histórica del pensamiento alemán no puede menos que conducir a su autor a atribuir a su pueblo la condición de pueblo elegido por el destino o la providencia. Atribuir la Reforma a una virtud del idioma es tanto como atribuirse un don, especial, cuya carencia explicaría de rigurosa manera la ausencia de profundidad y de carácter de las comunidades que elaboraron su civilización mediante un lenguaje pretérito e inanimado. El uso de una lengua muerta exige –según Fichte– una gran voluntad de pensar para no fatigarse en los numerosos enigmas que ella presenta a quien emplea sus signos, siendo necesario un numen extraordinario para crear

2. *Reden.*

la alta poesía sin detenerse en el mero remedo que reedita las obras maestras legadas por la antigua civilidad. En todo caso, la adopción de una lengua sin vida impide siempre descender al alma de las multitudes, a la masa del pueblo, y ninguna educación puede llegar hasta ella. De consiguiente, esa masa popular así aislada, colocada más allá de esos jeroglíficos sellados, sin expresión, permanecerá siempre inaccesible a toda cultura, no podrá actuar sobre ella como levadura propicia y será, en todo tiempo, un juguete, un simple instrumento de aquella clase que haya conseguido penetrar la clave de tal idioma y aprovechar de sus tesoros intelectuales.

Pero Fichte no ha suministrado las pruebas del privilegio que otorga a su pueblo. La inteligencia de la función espiritual del idioma, que nos ha legado, posee un valor general. La Edad Media se sirvió del latín porque el latín era el único idioma que se podía adecuar a sus aspiraciones universalistas. Su cultura cristalizada en la Teología estaba hecha de cartabones determinados. Quiso conformar la vida para no fiarse a su flujo, y excluyó deliberadamente toda originalidad. Su idioma fue clásico porque lo concibió como medio de expresión y no como exteriorización de la experiencia individual. Cuando se insinuó en el mundo la concepción homocéntrica balbucearon también los idiomas romances. No sólo en Alemania sino en toda Europa. Y, a medida que fue cediendo la concepción teocéntrica, fueron creciendo las lenguas nativas parejamente con el acrecentamiento de los aconteceres espirituales individuales. Desde entonces, se comenzó a trabajar por abolir el latín y el griego, de más en más reputados medios convencionales, para reemplazarlos por los idiomas nacientes que responden al fluir vital espontáneo. Y este empeño, que acompañó, naturalmente, al proceso entero del orden naciente, se amplió, de modo gradual y paulatino, en la medida en que el individuo fue tomando conciencia de sí mismo. El eco que encuentra en el campo de los estudios, va desde los primeros humanistas hasta las actividades de La Salle, cuyas escuelas populares acusan ya el advenimiento del pueblo a la historia.

Tratóse, pues, de un fenómeno común a todas las naciones europeas y corresponde, por lo tanto, reducir a su justo término las ideas de Fichte. Si la Reforma advino en Alemania y no en otro país, fue por motivos más hondos que los que fincan en la pureza del idioma. Es en la íntima estructura del alma germánica donde hay que buscar el origen del movimiento. Alma judaica, plena de sentido histórico, forma, en Europa, un acusado contraste con el alma francesa, plena de sentido racionalista. Del mismo hontanar de donde procede la Reforma procede la polémica que hoy se condensa en la oposición Oriente-Occidente. La fidelidad de Francia a la influencia clásica, lejos de obedecer a la ausencia de posibilidades idiomáticas, obedece al amor a la claridad y a la precisión que domina al alma francesa.

5

El absolutismo, en su doble forma, monárquica y eclesiástica, se dio cuenta inmediatamente del peligro que entrañaban para su propia existencia la Reforma y el humanismo, y se aprestó a la defensa. Esa defensa se identificó, desde luego, con la violencia, recurso habitual del Estado nacido de la violencia y organizado por la violencia.

En este caso, la fuerza pareció indispensable. En la lucha del centralismo contra el poder de los señores feudales estos habían acogido al protestantismo en sus diversas manifestaciones –anglicanismo, calvinismo– como a un aliado de decisiva eficacia. La nobleza francesa vio en él un defensor de sus fueros. Los príncipes alemanes, a la cabeza de ellos el elector de Sajonia, defendieron a Lutero y a su doctrina como a causa propia. Nada más natural que la guerra dirigida contra ellos se llevara también contra los reformados y sus adeptos, los pensadores.

Cierto es que muchas de las numerosas contiendas que ensangrentaron a Europa desde los días de la Reforma hasta Luis XIV, se debieron a rivalidades inherentes al propio engrandecimiento de los Estados; pero, en el fondo de todas, entró, en grado mayor o menor, el contraste de la autoridad y la libertad. Si algunos monarcas –tal Carlos V, haciendo proclamar la libertad de conciencia, en la Dieta de Spira– se mantuvieron neutrales en la cuestión religiosa, contemporizando con los protestantes y con la Iglesia de Roma, lo fue siempre a título de recurso político con miras a fines preconcebidos y a ulteriores actitudes beligerantes. Las líneas estuvieron tendidas en todo momento: de un lado, el Estado naciente, apoyado por el Papado y la milicia jesuítica; del otro, el espíritu liberal, apoyado interesadamente por los príncipes alemanes, por la nobleza francesa, por el localismo de algunos cantones suizos y por los señores ingleses, predispuestos para aceptar la Reforma, por lo menos en sus manifestaciones prácticas, desde las predicaciones de Juan Wiclef.

Son conocidos los resultados de la contienda. El triunfo de la monarquía. Cierra este ciclo. El absolutismo de Luis XIV culmina con la revocación del Edicto De Nantes, y la Iglesia de Roma readquiere predicamento, no ya como soberana sino un instrumento al servicio de cesarismo. De esta manera se justificaron las lamentaciones de San Jerónimo moribundo y el movimiento cristiano, que comenzó prometiendo a la persona humana un libre e integral desarrollo, concluyó sometiéndola al vasallaje de Dios en el cielo y de la autoridad en la tierra.

Capítulo VIII

Idoneidad y nacionalismo

> «Mon but principal est d'avoir un moyen de diriger les opinions politiques.» (Napoleón sobre la enseñanza, en el Consejo de Estado, mayo de 1865.)
>
> «...la polítique peut avoir une certaine prise partout, et c'est humain.» (Mr. le Ministre Bérard, en 1923.)

1

Resueltas las dificultades externas, dominados los particularismos levantiscos y recalcitrantes de los señores feudales y reducida a su inferior expresión la autonomía de cortes y parlamentos, las monarquías acentuaron su autoridad sin reato ni contralor, apoderándose de todas las actividades sociales.

Pero la imposición del Estado, lejos de resolver el problema con la momentánea subyugación de la dignidad personal, desplazó la lucha colocándola en el palenque de la discusión. Cambió la forma, pero no la esencia del antagonismo. A la acción poliorcética sucedió una acción no menos apasionada en la que los contendores emplearon todas las ventajas respectivamente alcanzadas en el orden de las ideas y las garantías y derechos reconocidos. Todo ha sido tocado por ese debate. No hay manifestación de la actividad humana que, desde aquel entonces, no esté informada por él. La política, la justicia, la economía, la ciencia, todo está lleno de este litigio. Como de ordinario, tampoco aquí la docencia pudo ser colocada en campo neutral. La escuela, a cuya dirección Leibnitz atribuía la virtud de transformar el mundo en contados años, fue presto convertida en campo de justa por los términos antinómicos.

Uno de los primeros cuidados de la Reforma fue el de apoderarse de la enseñanza. Lutero, Calvino, Zwinglio y Melanchton se dieron cuenta cabal de lo que significaba la escuela para sus propósitos reformistas. Un movimiento de sello alemán, cuyo programa de acción consistía en retomar el hilo auténtico de la doctrina cristiana, retornando a las fuentes de las Escrituras, no pudo menos que aprovechar prácticamente la experiencia escolar del pueblo

judío.[1] Fiel a esa tradición, Lutero se dio a propagar la enseñanza con tanta mayor seguridad de éxito cuanto que sabía de cierto que la que ofrecían las órdenes mendicantes –dueñas entonces de la educación– sólo conseguía convertir «en asnos o en imbéciles» a sus educandos. El latín, el griego, el hebreo, idiomas indispensables para penetrar en la cultura de la antigüedad, las matemáticas, la historia como fuente viva de sabiduría, la naturaleza, el arte con toda la importancia que tiene en la formación de la personalidad, fueron materias cuyos estudios interesaron cardinalmente al reformador. Un historiador de la pedagogía ha dicho, a propósito de su obra educacional: «La espontaneidad, el libre pensamiento y la libre investigación son el fondo del protestantismo: en donde reinó éste, desaparecieron el método de repetir y aprender de memoria y sin reflexión; el mecanismo, la sujeción a la autoridad, la parálisis de la inteligencia opresa por dogmáticas instrucciones y la ciencia puesta bajo tutela por las creencias de la Iglesia».

La réplica a la enseñanza reformista tuvo lugar en la escuela.

De las órdenes religiosas adictas al Pontificado, la Compañía de Jesús fue la única que comprendió el problema en toda su extensión. Colocada de parte de la reyecía, el concilio tridentino puso a su cargo el sector escolar. Mientras el monarca dirigía, en lo interno y en lo externo, sus ejércitos permanentes, los jesuitas se sobrepusieron a las antiguas órdenes enseñantes y se incautaron de la niñez y de las masas todavía adictas a la monarquía. Su ideal docente, el ideal que colorea la *studia inferiora* y la *studia superiora,* es el Dios medieval. El Dios medieval acomodado al sentido militante del humanismo. Por eso todo lo finca en la confianza en Dios y en el hombre. Su repudio al miedo y a la angustia que dominaban la existencia medieval es su concesión a lo nuevo. Esta concesión mide su aprecio a los clásicos y sus anhelos de formar hombres seguros y elegantes.

Su táctica consistió siempre en obrar de un modo opuesto a los luteranos. No construyó un sistema pedagógico. Sus reglas son dúctiles y flexibles, como corresponde a la actividad de una milicia destinada a obrar en diferentes medios sociales. *Las Constituciones* de Ignacio de Loyola y la *Ratio Studiorum,* que después de varios siglos continúan siendo su código escolar, acusan su prevención a los más altos valores. Un mismo menosprecio envuelve a la filosofía, a la ciencia, a la historia, a la lengua nacional y al conocimiento de la naturaleza. Particularmente en el siglo XVII su enseñanza fue superficial y su moral en extremo dudosa.

Tanto se acentuaron estos defectos que la reacción no se hizo esperar. Fue una reacción del pesimismo contra el optimismo jesuita. Dentro de la propia Iglesia, los oratorianos creyeron necesario superar la enseñanza de la Compañía. Relevando el nativismo, reemplazaron a Aristóteles con Descartes y dieron prelación al idioma patrio sobre el latín. Reforzaron el estudio de las ciencias naturales y de la historia y relevaron claramente el nacionalismo y la idoneidad –ya insinuados en Montaigne– que, con el andar del tiempo, se elevarían a la categoría de principios fundamentales.

1. Véase el *Levítico* y los *Proverbios*, XXIII, 12, etcétera.

Los jansenistas, que formularon su oposición independientemente, eran antihumanistas declarados. Apoyados en San Agustín, los solitarios de Port-Royal exaltaron la doctrina de la gracia divina y se propusieron una moral rigurosa. Contrarios, enemigos decididos de las inclinaciones mundanas de los jesuitas, les libraron batalla en el campo educacional fundando las «Petites Écoles», a las que dotaron de métodos nuevos, y acentuaron enérgicamente el valor del idioma nativo, en el tiempo en que Amos Comenio lo exaltaba en Alemania.

La victoria se inclinó de parte de los jesuitas. Oratorianos y jansenistas fueron sometidos y los colegios y las universidades quedaron en manos de los vencedores.

2

Pero toda vez que un absolutismo se consolida adopta la precaución de deshacerse de los aliados demasiados fuertes. Ejemplos fehacientes: Carlos V con el *Interim,* intentona de separación del Pontificado; Luis XIV, cuando procuró instituir la Iglesia anglicana, con la adhesión de Bossuet; el rey de Portugal, y el de España, y el de Francia, expulsando de sus respectivos dominios a los jesuitas que ricos, organizados y ambiciosos, conspiraban contra la estabilidad de la monarquía…

Libre del incómodo adlátere, el Estado se apoderó definitivamente de la educación y le imprimió un violento carácter nacionalista.

A la fecha del destierro de los jesuitas, la idea de la enseñanza nacional, que había ganado terreno entre los políticos y los pensadores franceses desde antes de 1750, empezó a realizarse prácticamente, ocupando sitio en las funciones gubernativas. De más en más, pareció evidente y fuera de dudas que los institutos educacionales debían proponerse como fin esencial el de formar ciudadanos para la nación.

Una circunstancia, que críticos e historiadores sagaces colocan entre las causas de la decadencia del antiguo régimen, favoreció este pensamiento. Para preservar a la dinastía de las acechanzas de los privilegios feudales, el poderío exacerbado de Luis XIV, copiando a las instituciones eclesiásticas, de absolutismo probado por una larga experiencia, la formación de las jerarquías, creó toda una clase de funcionarios escogidos entre los hombres de talento y de ilustración con prescindencia del origen y del nacimiento. Como la Iglesia en sus mejores tiempos de poderío terreno, honró el mérito antes que el rango. Con toda frecuencia, y, en el fondo, a designio, personas de cuna desconocida fueron favorecidas con cargos que otrora sólo se conferían, a título hereditario, a los miembros de la nobleza. Como el fin perseguido con esta táctica era el de reemplazar la cooperación de las clases privilegiadas para quebrantar sus prerrogativas y enervar sus atisbos particularistas, robusteciendo las relaciones de la monarquía con la clase media, Fue necesario exigir idoneidad a los aspirantes a las funciones administrativas.

Todas las manifestaciones de la actividad burocrática dieron testimonios sobrados de que ese cuerpo de funcionarios poseía en grado eminente la calidad requerida. Hábil en resolver dificultades y las crisis financieras –tan frecuentes en los últimos tiempos de Luis XV y Luis XVI– dio muestras, aun en los difíciles días

de Necker, de su profunda versación en materia económica. Entendido en el derecho antiguo y en el vigente, discernió con certeza la justicia que la conciencia social reclamaba frente a las exacciones de los nobles y las demasías de los tribunales eclesiásticos. Las protestas que la nobleza dejó oír, después de 1760, indican que ya en aquella fecha toda la magistratura estaba en manos de esta clase de funcionarios.

La absorción paulatina de las actividades gubernativas dio por resultado la formación de una oligarquía burguesa, que fue acrecentando su poderío a medida que las clases privilegiadas dilapidaban sus riquezas y sus energías en una holganza de vicios y de placeres. Después de haber formado y consolidado la organización estadual, luchando al lado del rey y contra la nobleza de procedencia feudal, la clase media había dado pruebas excelentes de que sólo ella entendía con acierto el manejo de los intereses de la nación. El pueblo, agobiado y succionado por los impuestos y las gabelas que el presupuesto cargaba sobre sus hombros para subvenir a los gastos, cada vez mayores, de las clases parasitarias, se dio cuenta presto de que su suerte sólo mejoraría bajo la dirección de los competentes. Así se fue haciendo carne en la conciencia de todos la noción de que el único título a los cargos públicos es la aptitud para desempeñarlos cumplidamente, la idoneidad, principio que todas las cartas constitucionales consagran hoy como una conquista definitiva.

La idea de la idoneidad, anunciada en Platón y retornada por las manifestaciones posteriores a Rabelais –según ya se dijo–, sirvió perfectamente a la burguesía recién advenida para explotar ese estado de ánimo popular. Lo hizo con tal arte y habilidad que fue mediante ella que logró apoderarse del Estado. De esta manera, la política que sirvió a los sucesores de Gregorio VII para imbuir de espíritu monástico al clero secular; que, en manos de los Reyes Católicos, afianzó la unidad de España; que ha dado siempre vigor y remozamiento a la política inglesa;[2] y que permitió a Napoleón utilizar, con el éxito conocido, el aliciente del bastón de mariscal supuesto en la mochila de cada uno de sus soldados, produjo, en nuestro caso, resultados que, con el andar del tiempo, fueron contrarios a la perduración de la monarquía.

3

La idoneidad significa capacidad y la capacidad, a su vez, significa estudio, preparación, conocimientos técnicos, sistemáticos y adecuados. La oligarquía burguesa, que erigía en principio fundamental de la ciencia política el gobierno de los idóneos, no pudo ver en la educación secularizada sino un excelente medio para

2. El sistema que consiste en renovar y vigorizar con sangre plebeya la sangre agotada de la elite gobernante tiene hondas raíces en la vida inglesa. Desde los tiempos de Juan sin Tierra, al concluir la Edad Media inglesa, la aristocracia se alió a la clase media para mantener incólumes los derechos y libertades consagrados por la Carta Magna, frente a los avances absolutistas y absorbentes de la monarquía. Situación, como se ve, muy distinta de la que registra la historia francesa. Hoy mismo el sistema da resultados satisfactorios (V. FRANQUET, Charles, *Le Systeme judiciaire de la Grande Bretagne*). En cuanto a la Iglesia, las últimas elecciones de pontífices expresan su fidelidad a la tradición.

afirmar su postulado. Apenas iniciada la segunda mitad del siglo XVIII, Guyton de Morveaux tradujo el designio en estos términos inequívocos: «Se trata de formar ciudadanos, de grabar en el alma del niño la imagen de la patria y darle conocimientos que lo preparen para las diversas funciones de la vida civil».[3] De la misma opinión fueron La Chalotais y el parlamento de Grenoble.

Pero, por lo mismo que la idoneidad se refirió, por su origen, a las funciones administrativas y nació identificada con el sentimiento nacionalista, lejos de impregnarse del sentido que la idoneidad tiene en las ideas platónicas, se limitó al conocimiento somero, técnico (en el sentido empírico de esta palabra), a la aptitud para lo *útil* económico. A la vez que se pedía a la escuela que dedicara atención preferente a aquellas materias que, como la historia, la geografía y la lengua nativa pudieran reforzar el nacionalismo, relegando al olvido, o a términos secundarios, las que sólo servían a una frívola distinción, al ornato propio de «gens du monde», la oligarquía burguesa, aplicando a la educación el sentido práctico ganado y adiestrado en el largo y obscuro mayordomato de la nobleza, propugnaba la pedagogía de la utilidad.

El propio Diderot era partidario de la utilidad. Lo era menos por reacción contra los malabarismos mentales de la Escolástica que por adhesión al fondo común de ideas creado por el proceso de propaganda ya señalado. A su juicio, la función de la escuela es «iniciar al hombre en un gran número de conocimientos cuya ignorancia le sería siempre perjudicial». Advirtiendo que el curso de los estudios se asemeja a una avenida a cuyo extremo no todos pueden llegar, cuida que los rezagados, cualquiera sea el punto en que se detengan, se encuentren munidos de conocimientos aprovechables para la vida. Su plan de enseñanza se dirige a este fin. En él todo es utilitario. Utilitaria la facultad de artes, utilitaria la de derecho, utilitaria la de medicina, utilitaria la de teología, aun cuando esto parezca extraño y contradictorio. La escuela política o de asuntos públicos, la escuela militar, la escuela de marina y la escuela de agricultura, institutos con que quería enriquecer los antiguos cuadros docentes, respondían al propósito de robustecer la idoneidad utilitaria y nacionalista. En sus facultades se estudiarían las ciencias en sus diversas manifestaciones; las bellas letras ocuparían el coronamiento de los estudios científicos. Pero en todas estas reparticiones se enseñaría siempre con un criterio de utilidad.

En 1789 estas ideas habían entrado al patrimonio común. Los «cahiers» de los tres órdenes, en todo el reino francés, reclamaban, con sugestiva unanimidad, una educación nacionalista y apta para la vida. Turgot comprendió bien esta orientación.

Era, pues, natural que de tales antecedentes se nutriese la política pedagógica posterior al 89. Creado el Ministerio del Interior, con funciones de Ministerio de Instrucción Pública, se pensó en organizar una docencia de Estado centralizada, a la que no escaparon los institutos universitarios. La Asamblea Constituyente, que tenía clara noción de la influencia política de la educación, dirigió sus medi-

3. Tan fuerte es la corriente de ideas en este sentido que, ya en 1685, propugnó una pedagogía utilitaria Fleury en su *Traité du Choix et de la méthode des études.* Locke, en Inglaterra, y Basedow, en Alemania, dan idea de la extensión de este estado de ánimo.

das contra los centros de alta enseñanza del antiguo régimen. Desde la reunión de los estados generales había arraigado en todos los espíritus la convicción de que las universidades nunca habían favorecido el sentimiento nacionalista. La actitud posterior, que consistió en expulsar a los profesores que se negaran a jurar fidelidad a la nueva constitución, es ya una prueba elocuente de este estado de ánimo general.

Las ideas docentes de la oligarquía burguesa penetraban en todas partes. Al abrirse la discusión sobre la suerte de las universidades, el abate Auger, que las defendía, reprodujo el plan que propusiera Rolland, muchos años atrás, al impetrar la fundación de la universidad de Lyon, sosteniendo que debían subsistir en número de siete, dirigidas y centralizadas por la de París. Es cierto que el abate no perseguía con esta actitud el propósito de dar unidad y solidez jerárquica a la administración escolar, y que lo que principalmente lo inducía a renovar el antiguo proyecto era su adhesión a la enseñanza religiosa; pero en el fondo, lo quisiera o no, su iniciativa tendía a reforzar el Estado a cuya posesión aspiraba la burguesía.

Fue precisamente la decisión de colocar la enseñanza en manos del Estado o, mejor aún, al servicio de los intereses políticos del Estado, lo que determinó el rechazo del plan propuesto por Talleyrand. Talleyrand era utilitario. Si propugnó la enseñanza pública universal no lo fue en virtud de un sentido universal de la cultura sino con el propósito de aprovechar bien, útilmente, el caudal de los conocimientos humanos.

Las diversas ciencias son solidarias porque reconocen en el espíritu un origen común y único; pero este principio, aplicado didácticamente, sólo quiere decir que deben estudiarse las diversas ciencias con una mira subordinada a la idoneidad. Una persona no puede estudiar profundamente todas las ciencias; pero debe estudiarlas aun cuando sólo sea de modo somero para alcanzar la capacidad perseguida. De acuerdo a este postulado fundamental, Talleyrand propuso la creación de los grados de la enseñanza: el primero, común a todos los educandos; el segundo, preparatorio; el tercero, para formar profesionales. Esta graduación determina la intensidad del estudio y no se necesita añadir que los profesionales, los del último grado, eran los destinados a desempeñar las funciones públicas más elevadas. No se olvidó de los teólogos, a los que, a su juicio, convenía dar una facultad especial «detrás de la catedral, bajo los ojos del obispo»; y esto demuestra que también los teólogos eran considerados útiles y necesarios a la burguesía. El autor del plan confiaba su ejecución a un Consejo especial, con sede en París, y fue a causa de esta independencia que confería a la educación, independencia que la libraba de la influencia de la política militante, que la Constituyente eludió su debate con un pretexto pueril y circunstancial.

No fue más feliz la suerte que cupo al proyecto de Condorcet. Este incurrió en el error de propiciar la autonomía propuesta por Talleyrand, sustituyendo, empero, el Consejo especial por la Sociedad Nacional de Ciencias y Artes, y aun agravó su error propugnando la cultura general desinteresada como finalidad de la educación. Era natural, pues, que la Asamblea legislativa se excusara de sancionar un proyecto cuya ejecución no estaba en consonancia con la escasez del erario...

De la incertidumbre que en materia docente trasciende los debates de la Convención, sólo se perfila con nitidez el principio del nacionalismo de la enseñanza.

En la variedad de ideas de los convencionales, ésta es la única en que todos convienen. Sobre esa base fundamental se mantiene la discusión en la que intervienen las opiniones más encontradas. Romme reproduce las ideas de Condorcet; Lanthenas quiere la preponderancia para la educación superior; Bancal propone que se dé primacía a la escuela primaria y a las Escuelas centrales. En todo caso, ya se trate de una o de otra enseñanza, se da por sobreentendido que el fin esencial es el nativismo francés.

4

En medio de tales afanes nació y cobró lozanía la idea de la enseñanza primaria. No procedía de una posición religiosa, como ocurriera en Alemania, según se ha visto, sino de las circunstancias políticas del momento, circunstancias que erigían en bandera de acción el principio de la igualdad.[4] Este principio de la igualdad, convertido en ídolo del foro por las actividades externas de partidos y de facciones, no derivó aquí de la concepción mística de la igualdad de las almas –ésta apenas valió como argucia de leguleyo– sino del principio de la idoneidad. De la premisa según la cual la idoneidad es el único título a las funciones gubernativas y, en general, el único título para intervenir en los negocios públicos, síguese por obligada inferencia que la educación, considerada como medio para alcanzar la idoneidad, debe ser igual para todos sin reservas ni distinciones. Búscase la igualdad en el punto de partida. Ninguna enseñanza como la primaria puede realizar igualitariamente esa distribución del conocimiento. La educación secundaria y, con más fuerte razón, la educación superior aparecían como privilegios de los elegidos por la suerte, el dinero o el nacimiento. Al lado de las virtudes que se atribuían a la primaria, presentábanse, pues, como propicias a la formación de una aristocracia intelectual contraria a las aspiraciones de la democracia naciente. La elección no era dudosa. Ya hemos dicho con qué radicalismo Lapelletier Saint-Fargeau propugnó el derecho del Estado a privar a los padres de sus hijos, en la primera edad, para educarlos de acuerdo a sus propios designios.

La educación primaria fue, así, implantada para afianzar el utilitarismo nacionalista. Por eso y para eso se la instituyó, con sus edificios públicos, sus textos expurgados y revisados, sus ceremonias y fiestas en las que se celebraban las efemérides nacionales, pues las escuelas de la democracia no han tenido nunca fiestas universales...

Pero la distinción que queda expresada entre los grados de la enseñanza, de acuerdo a la idea de la igualdad, no dio motivos bastante fuertes para que se desterrasen la enseñanza secundaria y la superior, o para que se las relegase, como alguien pensó, a la categoría de «industria particular». Con tales medidas el sentido de la idoneidad se hubiera hundido para siempre en las declamaciones igualitarias. Debió pues mantener los dos últimos grados de la enseñanza, y fue así

4. Aulard sostiene que la igualdad es un postulado político de origen norteamericano (*Études et leçons sur la Revolution Française*, Alcan, 1921, p. 61). Eucken (*Las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo*) es de la misma opinión (aun cuando con algunas reservas).

como, en 1793, al discutirse el plan de los Nueve, habiéndose descubierto que existen dos suertes de utilidades, la pública y la privada, a las cuales corresponden educaciones distintas, se rehabilitaron los estudios superiores en bien de la sociedad. Nada se renuncia con esta concesión al afán de la utilidad. La educación, cualquiera que sea, debe dar soldados, marinos, agricultores, mineros, ingenieros, médicos, físicos, todo menos sabios y hombres pagados del vicio de las ideas generales.

5

La Constitución del año III no se apartó del camino abierto por las deliberaciones de la Convención. Antes, por el contrario, con sus escuelas primarias, con su educación secundaria y sus escuelas «especiales», acentuó el utilitarismo buscado por los precedentes ensayos. Nada más natural que el Estado acabase por incautarse de toda la educación y que la convirtiera en recurso de política militante. Aun en el año X, en el momento crítico de la reacción contra la obra de la Convención, los alumnos de los liceos (liceos distintos de los concebidos por Condorcet), dejaron de ser educandos de la patria para pasar a ser «educandos del gobierno».

Todo anunciaba, con signos inequívocos, la llegada de Napoleón y de todo lo que él significa en la orientación educacional. El absolutismo político informa toda docencia. Se recuerda a Condorcet como a un sueño lejano y el espíritu de la Enciclopedia desaparece bajo el rigor del imperialismo burgués. El Estado lo absorbe todo sin miramientos y la educación es una simple función de su cesarismo. Napoleón creó, en 1808, la universidad imperial, «su» universidad. Como éste, todos sus demás actos docentes fueron calculados para crear un organismo escolar que sirviera de soporte moral a su dictadura. En sus concepciones escolares no entraba, ni podía entrar, a causa de su manifiesta incompatibilidad, la libertad de enseñanza.

La Restauración no modificó las cosas. Se limitó a utilizar la escuela como recurso político, dando entrada en ella a la clerecía, En lo demás, continuaron rigiendo las miras utilitarias. Lo expresa todo la actividad de las Facultades de derecho (meras escuelas prácticas de jurisprudencia), que se concretaban al estudio de materias codificadas y de las Pandectas.

De esas facultades salieron los hombres de la monarquía de Julio. Nada más natural que ellos realizasen con plenitud la idea de Napoleón. Se conoce la posición que cupo a Cousin cuando, al ocupar el Ministerio de Instrucción pública, en 1840, quiso instaurar estudios facultativos para formar jurisconsultos en lugar de «sabios sin ideas generales, pensadores o abogados». La cuestión de la libertad de enseñanza que se planteó en este tiempo se resolvió con razones de Estado y no de pedagogía. Prometida por la carta fundamental y exigida en términos perentorios, con relación a la educación secundaria, por el clero y los bandos ultramontanos, se demoró su promulgación por temor a las ventajas que podía sacar de ella la corporación eclesiástica en desmedro de los intereses gubernativos. De la misma manera, el pleito de los grados, retenidos en manos del poder público como facultad inalienable, demuestra bien el propósito político de mantener, aún más, de afirmar, el monopolio estadual en orden a la docencia.

Fueron también de acusado sello político las ideas pedagógicas predominantes en la segunda República. Era un axioma, para sus hombres, que, según el decir de Liard, «con la soberanía del pueblo por principio y el sufragio universal por órgano, la República tenía necesidad, en grado mayor que las monarquías a las cuales sucedía, de una enseñanza de naturaleza tal que le proporcionara administradores y agentes y que, al propio tiempo, elaborara las ideas cuya difusión nutriese y renovase el espíritu público».[5]

En 1854 se había consolidado el Estado burgués. El clero, que Napoleón rehabilitó, en cierto modo, para utilizarlo en sus planes imperialistas, había creado méritos suficientes en la campaña contra la invasión de la demagogía socialista de 1848 para ser ascendido al grado de preceptor con poderes discrecionales. Una fiebre de enseñanza religiosa llena los institutos educativos. Se da preferencia a las plegarias y a los libros moralizantes. Una cuidadosa policía escolar lo vigila todo. En las facultades no hay grandes maestros ni se examinan para nada los problemas fundamentales de la filosofía. Al estudio del derecho constitucional ha sucedido ahora el estudio prolijo del derecho romano: la propiedad de la burguesía buscaba su fundamento en las pretéritas concepciones de los quirites de Roma…

La política educacional posterior a la guerra con Alemania no se inspiró en otras ideas que las que se acaban de señalar. El monopolio docente del Estado, después de soportar los más recios ataques de los partidarios de la libertad de enseñanza sin restricciones, se consolidó de un modo definitivo con la sanción de las leyes de 1875 y 1881. En virtud de esas leyes y de la de 1850, que subsistía en vigencia, se reconoció la libertad de enseñanza primaria, secundaria y superior con sujeción a un contralor especial y a condiciones precisas que comprenden desde lo relativo a la organización interna, las garantías de la enseñanza, los textos y los planes, hasta las condiciones personales de los profesores. Y, por si estos múltiples requisitos no fueran bastantes a preservar en las manos gubernativas la dirección esencial de la educación, el Estado se reservó para sí, como un derecho exclusivo, la concesión de los grados. Los grados que antiguamente significaban paso, etapas en el proceso del desarrollo mental –lo que, desde luego, excluye en ese desarrollo, y a muy justo título, toda solución de continuidad–, significaron pruebas de aptitud, examen mecánico, en el Imperio: la tercera República los ha despojado de su sentido inicial y los ha convertido en pruebas de capacidad meramente profesional. Les ha dado, así, una acepción; estrictamente vinculada al principio de idoneidad. De aquí que esos grados, introduciendo una arbitraria solución de continuidad en el proceso educacional, no se coordinen con la ciencia como tal sino con la utilidad práctica y circunscripta.

Prevalecen, pues, los propósitos cardinales de la burguesía: el nacionalismo y la utilidad. Llenos de ellos están los planes y los programas de los institutos docentes costeados por el Estado; se inspiran en ellos los proyectos innovatorios que, como el de Bourgeois, de 1890, aspiran a satisfacer la opinión creada por los espíritus filosóficos que reclaman la autonomía de la educación como único medio de permitirle alcanzar su verdadero destino. La vez que llega a pensarse en esto es a condición de no alterar el principio de la enseñanza de Estado, de suerte que

5. *Histoire de l'enseignement superieur en France*, II, 227.

es necesario resolver el problema como un silogismo de la Escolástica dentro de los términos dados e insuperables, que son justamente los que deben modificarse. Ocurre, así, que las tales reformas proyectadas y sancionadas siempre por políticos y parlamentarios, de ordinario enfermos de chauvinismo, se concretan a determinar la situación jurídica a las universidades con la correlativa independencia económica, con gran regocijo de los Fallieres que creen a pie juntillas haber resuelto las dificultades inculcándoles, con el libre manejo de un presupuesto, «el espíritu de orden y en ahorro» tan propio de la mentalidad práctica y utilitaria de la burguesía francesa.

6

Intencionadamente me he detenido en el examen de la política educacional adoptada por Francia porque ella ha sido y continúa siendo el modelo común seguido por todos, o por casi todos los pueblos cultos, especialmente por los pueblos de línea latina.

A la influencia preponderante de las ideas francesas en materia de organización institucional, se ligó, como consecuencia obligada, la de sus orientaciones docentes y, de este modo, los Estados contemporáneos, al mismo tiempo que acomodaron sus resortes políticos y administrativos según las normas esenciales suministradas por el orden de cosas surgidas de la Revolución Francesa, dieron a su pedagogía los caracteres centrales que hemos descubierto en la historia de Francia. Afanados en afirmarse y asegurarse como Estados, los pueblos han carecido de tiempo para sustituir «su» pedagogía de circunstancias por la pedagogía humana y universal.

Italia recibió de Napoleón el régimen educativo. Desapareciendo, con el autor, la unidad ficticia creada bajo el Imperio, cada Estado particular organizó su enseñanza siguiendo las normas dadas por los designios imperialistas. Así el Piamonte, la Saboya y la Cerdeña que, al realizarse la definitiva unidad italiana, contribuyeron a la organización escolar con leyes de tipo francés, como la ley Casati de 1859, y con ideas tan definidas como las que, con relación a la libertad de enseñanza, se expusieron y se debatieron desde 1844.[6]

El rumbo docente seguido por Bélgica ha sido siempre el señalado por Francia a pesar de los notorios empeños de sus pedagogos por limitar, hasta el máximo compatible con los designios políticos, la acción del Estado en materia de educación. La ley de 1876 trata de que la concesión de los grados –que es, desde luego, función estadual– gravite lo menos posible sobre la espontaneidad espiritual, concretándose a una mera comprobación, revisión de exámenes, aprobación de programas y planes; pero, aún así, esto no evitó que cuatro años después el régimen belga fuese denunciado como excesivamente profesional.

A la gran libertad de que antiguamente gozaban los institutos docentes de España, las universidades, en particular, sucedió poco tiempo después de la Revolución Francesa una acusada absorción de parte de la autoridad. Según opina

6. La discusión en SPAVENTA, Bertrando, *La libertá d'insegnamento,* Vallecchi.

Giner, fue el centralismo político el que le impuso el criterio francés. Más claro sería decir que aquella absorción, contraria a la indiferencia tradicional en materia docente, se debió a que recién entonces se pudo apreciar la eficacia de la enseñanza como instrumento de predominio. Al tiempo que se consagró la libertad de aprender y enseñar, condicionase con la idoneidad administrativa el acceso a los cargos públicos. Una brega recia y tesonera consiguió que la monarquía acordase a los institutos universitarios una relativa autonomía económica y aún docente,[7] pero ésta fue presto anulada.

La histórica resistencia al centralismo político de que el pueblo inglés ha dado múltiples pruebas no ha preservado a su educación de entrar de lleno a las actividades gubernativas. Al margen de ese hábito secular de confiar la enseñanza a la iniciativa privada, que ha dado frutos tan señalados como los de las universidades de Oxford y Cambridge, se ha ido acentuando, de día en día, la intervención del Estado. A pretexto de que el Estado es el conservador de las ciencias y el promotor natural de toda investigación, el gobierno comenzó subvencionando la edificación escolar, en 1833; creó el Consejo de Educación, en 1839; dictó la ley de instrucción primaria, en 1870; y fundó, frente a los clásicos institutos ya mencionados, la Universidad oficial de Londres.

Los designios utilitarios de esta injerencia, tan cauta y disimulada, se pueden advertir sin dificultad desde su momento inicial observando la táctica seguida por los actos gubernativos. Primero se trató de hacer creer a la opinión pública que, en pleno florecimiento científico, es incompatible el empeño de los establecimientos particulares, como Eton y Rugby, de prestar a las letras una preferente, si no exclusiva, dedicación. A este recurso, cuyo objetivo oculto no era otro que el de desacreditar la enseñanza estética,[8] sucedió poco después el de conferir los puestos públicos y las funciones civiles a aquellos que rindan exámenes habilitantes o que cursen en las escuelas especiales creadas y costeadas por el Estado. La misma «London University» ha sido siempre una oficina examinadora. Lo que interesa alcanzar es, sobre todo, la idoneidad para las funciones gubernativas. La gran industria lo exige también así, no sólo en cuanto se relaciona con los negocios comunes sino en cuanto el régimen educativo se vincula a sus transacciones y beneficios.[9] La propia extensión universitaria –lo hemos de demostrar en el momento oportuno– es eso, mejoramiento técnico, perfeccionamiento de ciertas y determinadas aptitudes necesarias para el progreso de las industrias, o susceptibles de ser explotadas con miras utilitarias.

La misma Alemania, con todo y poseer los antecedentes espirituales ya señalados, se vio arrastrada por los designios utilitarios de la burguesía capitalista. Las antiguas escuelas de enseñanza latina, que eran de educación general a la vez que de preparación para los estudios universitarios, perdieron su sello tradicional al ser convertidas, a mediados del siglo pasado, en gimnasios de enseñanza pre-

7. Véase «La Unión», Buenos Aires, 12 de septiembre de 1921.

8. Los pueblos esclavistas, anhelosos de favorecer el culto a la guerra, denigraron las actividades estéticas entregándolas a los esclavos. Epicteto fue esclavo.

9. Cazamian, *Maître* de conferencias en la Sorbona, expone con amplitud este proceso en su libro *La Grande Bretagne et la guerre,* Flammarion, 1921, p. 281.

paratoria para la vida y al monopolizar con fines interesados la educación de las clases acomodadas.

Esta transformación no fue radical; los idiomas clásicos, especialmente el latín, y con ellos la historia de la cultura de la antigüedad subsistieron como materias de dedicación preferente; pero la inclusión del francés, la historia, la geografía y las ciencias naturales en sus planes de estudios, indican que nuevas ideas, vinculadas a las necesidades de la política y de la organización económica, entraban ya en juego pugnando por imprimir otras direcciones a la educación, si bien esforzándose en conservar el contenido esencial de la tradición. Desde ese momento, las sucesivas reformas docentes debieron verificarse con un rumbo paralelo al desarrollo científico de aplicación inmediata e industrial y de acuerdo a los intereses del sentimiento nacionalista.

En 1859, la creación de los gimnasios reales que, como lo indica la propia etimología, dieron preminencia a la enseñanza objetiva, no importó, en el fondo, otra cosa que declarar que la educación puramente humanista era inadecuada para satisfacer las exigencias sociales de aquella hora. Pareció inadmisible que un estudiante del siglo XIX conociera a fondo la historia de la antigüedad clásica e ignorase la de los pueblos contemporáneos; que poseyera el latín y el griego y no sospechara siquiera la existencia de los idiomas actuales; que disertara sobre Tucídides y Cicerón, y no estuviera iniciado ea la psicología, la paleontología, la antropología, la sociología y las demás ciencias particulares cuya invención se debe a las investigaciones modernas.

Pero la política consistente en colocar al lado una de otra a dos organizaciones escolares cuyos planes se diferenciaban en un más o menos de cultura clásica, no resolvió el problema planteado por las nuevas condiciones históricas, a pesar de la acusada tendencia de la segunda a acentuar progresivamente la cultura moderna y de sus ahincados empeños de demostrar sus conveniencias y sus ventajas sobre la antigua enseñanza. La coexistencia de ambos gimnasios, el antiguo y el real, entrañaba, en definitiva, una transacción sobre una base común suministrada por el pasado, siempre respetado por el pueblo alemán que concede tanta importancia y seriedad a la historia, y no era eso precisamente lo que se quería alcanzar sino la enseñanza para las actividades prácticas cotidianas.

Se apeló entonces a otro expediente más adecuado para apresurar el proceso que concluiría con la educación desinteresada. Desde el siglo XVIII, existían en varias ciudades las llamadas «escuelas municipales», escuelas de carácter técnico para ingenieros, agrónomos, comerciantes, con cursos anexos de artes y oficios, de los que se había excluido, en todos los tiempos, el estudio del latín. Favorecidas por las mismas influencias que jaqueaban por otro lado los gimnasios latinos, solicitaron que se reconociera validez a sus certificados para el ingreso a las universidades. Las universidades y gimnasios se opusieron a tal petición sosteniendo que la franquicia provocaría un descenso del nivel de la educación y de la cultura formal. Una lucha ardorosa se trabó entonces a raíz de la pretensión. El espíritu humanista se defendió como pudo en los reductos de la autonomía educacional; pero sus fuerzas fueron inferiores a la tenacidad del asalto. Estaban contra él no sólo los técnicos de distinto orden y categoría, los profesionales y los comerciantes, sino toda la burguesía capitalista que, a falta de ideas, contribuyó con once millones de marcos para la empresa. El emperador mismo los secundó. En

la asamblea escolar de 1890 defendió sin suceso la causa de la llamada enseñanza moderna. En 1900 un franco éxito coronó los designios de Guillermo II e hizo triunfar la nueva tendencia. La Escuela Real Superior, técnica y utilitaria, floreció sobre las viejas «escuelas de la burguesía», no a mérito de razones didácticas sino a mérito de la fuerte presión de todos aquellos que aspiraban a que la patria de Kant fuese un Estado fuerte por el comercio y la industria.

Establecidas, así, las tres instituciones cuyos certificados habilitan para seguir carreras universitarias, la tendencia pedagógica favorable a la vocación se encontró obstaculizada por los propios planes de estudios y por el tiempo de duración, y para obviar el inconveniente se dio en pensar que era indispensable la unificación de la enseñanza secundaria.

¿De acuerdo a qué ideal se realizaría la unificación propugnada? ¿Sería humanista? ¿Sería moderna? ¿Sería intermedia? El viejo pleito revive con más ardor y más energía que nunca. Los sistemas de Altona y Frankfurt no lo resuelven; pero hay evidentes deseos de arribar a una transacción. Mientras los pedagogos meditan y buscan los términos que pueden satisfacer a las distintas tendencias en lucha, una circunstancia nueva se destaca y es la de que las mismos partidarios de la escuela clásica se inclinan a conceder que, dada la diversidad de clases operada por el desarrollo industrial, debe crearse la enseñanza nacionalista y apta para servir a la industria y a las funciones oficiales. Con esto último se procuraría democratizar el Estado haciendo accesible a los hombres de origen humilde los cargos gubernativos. La escuela primaria, la escuela del pueblo –como se sabe– debía ligarse a la secundaria para favorecer el expresado designio de hacer de todo hombre un ciudadano útil al Estado. Puro nacionalismo idóneo, como se ve.

La idea de la enseñanza nacionalista ha facilitado una franca injerencia estadual en el dominio de la educación. Ministerios del ramo, planes de estudio, programas, reglamentos de exámenes y promociones, textos oficiales, inspecciones, todo estaba en manos del poder público, antes de 1914. Pedagogos y pensadores tan ilustrados como Lehmann, Budde, Paulsen y Lietz propician esa orientación, que es más propiamente política que docente, si bien algunos, como Lietz, se empeñan en no olvidarse de la tradición de Fichte y de Pestalozzi.

La enseñanza universitaria alemana ha sufrido la misma evolución de la educación secundaria. Desde 1694, fecha en que se fundó la universidad de Halle para responder a las ideas de la Reforma, con su esmerado estudio del idioma nativo su posición definida frente a la autoridad, hasta 1810, fecha en que se creara la universidad de Berlín para responder a los propósitos de la política, y desde esta fecha hasta nuestros días, la serie de modificaciones sufridas por los altos estudios ha corrido paralela a las transformaciones que el comercio y la industria han ido imprimiendo a la fisonomía del Estado. Abiertas sus puertas a los egresados de la Escuela Real Superior, la tradición liberal allanó el camino a las investigaciones científicas que la competencia fabril condujo a un máximo desarrollo. Nadie ignora el papel que en la guerra reciente jugaron los secretos químicos de materias tintóreas y colorantes. No se quiere ciencia que no sea útil a la industria, cuyo éxito estriba en la novedad y en la economía: se quiere una ciencia que se haga a cada momento, que invente todos los días fórmulas y recetas que aumenten, mejoren y abaraten la producción para poder competir con seguridades de triunfo. De aquí nace un criterio que lo mide todo por la utilidad y este criterio lo invade

todo, incluso letras y filosofía, y moviliza lo mismo un descubrimiento de física que un postulado estético. Presto se convierte en axioma docente el de que «el Estado necesita funcionarios, maestros, médicos, jurisconsultos, antes que hombres». Es relativamente fácil mantener la autonomía del profesor cuando toda esta actividad le está señalando los límites y las condiciones de su libertad. El ordenamiento le permitirá llevar sus investigaciones hasta su máxima plenitud en la seguridad de que sus descubrimientos serán prudentes y útiles a la colectividad a la que se debe. Ciertos pedantes cienciados tudescos creen poseer libertad moral y afirman que ella procede del pensamiento de Kant: confunden con la libertad interior lo que es una mera integridad orgánica y olvidan que aun ésta la deben a la competencia industrial.[10]

En los Estados Unidos ocurrió lo mismo que en Inglaterra. Mientras pudo mantenerse la práctica de la iniciativa particular, la enseñanza se orientó de acuerdo a la tradición inglesa y a las creencias religiosas de los primeros pobladores del país. Pero las densas corrientes inmigratorias que volcaron sobre sus playas el excedente demográfico de las naciones de Europa no tardaron en proponer el problema de la asimilación de los elementos incorporados por ellas y, como medio de resolverlo, los Estados particulares emprendieron la tarea de organizar una enseñanza adecuada. Por ahí comenzó, con justificado pretexto, la injerencia del poder público en los dominios de la docencia. La definitiva absorción fue obra del posterior desarrollo industrial. Ésta no comprendió, empero, a la enseñanza universitaria, que todavía mantiene su independencia; pero ya ha fundado el Estado sus universidades de acuerdo a un tipo especial y todo hace creer que éstas no tardarán en imponerse sobre las libres.

No ofrece mayor interés para nuestras indagaciones el proceso de oficialización de los institutos superiores norteamericanos. Libres u oficiales, su ideal pedagógico es siempre el mismo: unos y otros sólo persiguen el nacionalismo y la utilidad. El estrecho utilitarismo de Horacio Mann campea en aquella enseñanza. Los multimillonarios dotan y costean un sinnúmero de universidades para ampliar y profundizar toda suerte de investigaciones aprovechables en la gran industria. Excluyen, por supuesto, aquellos temas que se refieren al origen y a los fundamentos de la riqueza, y en todas sus cátedras preside la labor del maestro el espíritu de la pedagogía de comerciante del Secretario de Boston: «¡Como si

10. La contratación de profesores extranjeros para nuestro país tiene el riesgo de poner a nuestra juventud en manos de hombres como esos *made in Germany* que sólo saben formar asnos de noria, muy entendidos en especialidades pero incapaces de comprender las ideas generales. Que las Facultades de Química y de Ingeniería de La Plata me sirvan de ejemplos.
La exposición que se acaba de hacer del desarrollo docente alemán se refiere, como es fácil notarlo, a aspectos parciales del mismo. Quien desee estudiarlo en su totalidad, consulte el ya citado libro de LEHMANN, R., *Die Pädagogische Bewegung der Gegenwart*.
Del proceso educacional austriaco instrúyenos el excelente ensayo de KOBER, Johan, *Das Oesterreischische Schulwesen der Gegenwart* (Breslau, F. Hirt, 1925). Desde las escuelas que fundó San Ruperto, el apóstol bávaro, en 696, en los dominios de Salzburgo, hasta hoy, es decir, hasta las vísperas de la reciente y muy interesante reforma escolar, la docencia del Danubio y de los Alpes se ha realizado de acuerdo a las líneas que se han señalado al tratarse de Francia. Notoria y conocida es la influencia que el espíritu francés ha tenido en la cultura austriaca, sobre todo en el orden universitario; por más que quepa destacar la originalidad de la organización austriaca, en no pocos aspectos.

mañana se os dijera que se ha encontrado una mina de hulla que producirá 10% acudimos todos, y hay hombres que dejáis pudrirse en la ignorancia cuando podéis obtener 40 y 50%. Os ocupáis sin cesar de capitales y de máquinas, pero la primera máquina es el hombre, el primer capital es el hombre y lo despreciáis!». El Rector de la Universidad de Yale ha dicho, alguna vez, que hay muchas verdades que no se pueden enseñar en los institutos superiores sin riesgo de perder la protección de la plutocracia, cuyos intereses se sentirían heridos por aquellas verdades.[11]

Y es de fecha reciente la exposición que Murray Butler, presidente de la Universidad de Columbia, hiciera respecto de la enseñanza norteamericana. Murray Butler se ha manifestado contrario a la proyectada creación del Departamento Nacional de Educación, sosteniendo que en la actualidad existe una excesiva sobreorganización educacional. A su juicio, la instrucción superior, que debe ser general en vista de la insuficiencia de la especialización, es incompatible con el contralor del gobierno federal. Una explicable reacción de su espíritu le lleva a propiciar los estudios clásicos y a sugerir la idea de crear en Grecia una Universidad costeada por distintos países para intensificar tal suerte de estudios...[12]

7

Si pueblos como el alemán y el inglés no pudieron sustraerse a la influencia y a los propósitos de una burguesía que ha paseado por todo el mundo el ideal de Cartago, menos pudieron sustraerse a ellos los pueblos de Hispanoamérica, nacidos a la vida libre por obra de las combinaciones de la diplomacia europea, organizados política y económicamente, como no podía menos de acontecer, de acuerdo a las ideas y normas exaltadas por el constitucionalismo europeo. Se explica así que, cual más cual menos, con variantes de forma antes que de fondo, las instituciones docentes adoptadas por estos pueblos sean las mismas que han propugnado y aplicado los políticos y los pedagogos de Francia. Con la desventaja, que está de más señalar, de que mientras en los hogares del viejo mundo la tradición de cultura ha neutralizado, a veces con eficacia y con éxito, la estrechez de miras de la educación de la burguesía, la falta de hábito de pensar de las naciones americanas las ha determinado siempre a aceptar sin examen lo peor de la pedantesca pedagogía de importación.

La Argentina no ha sufrido una influencia más directa que la francesa. Nada adquirió de España, en la era del coloniato, porque España no enseñaba nada, siguiendo con la ignorancia la misma táctica que seguía con el empobrecimiento mediante el monopolio económico. Pero triunfante la revolución emancipadora, le fue necesario organizar la enseñanza de acuerdo a un régimen determinado y la Universidad de Córdoba, único instituto de altos estudios que recibió de la

11. La situación y la orientación de las universidades de los Estados Unidos se hallan expuestas y documentadas en la obra *La amenaza del privilegio*, de H. GEORGE Jr., cap. II, Libro VI. Responden fielmente a la actitud espiritual a que alude Keyserling, en el cap. VIII de *Das Reisetagebuch eines Philosophen* (Darmstad, Otto Rischl).

12. *La Nación,* Buenos Aires, mayo de 1923.

madre patria, que, a su vez, lo había tomado de los jesuitas, debió ser sometida al nuevo orden político inaugurado en 1810 para acomodarla a los rumbos que éste ha querido señalarle, no obstante las dificultades inherentes al sello teológico que le imprimieran sus fundadores.

Bien sea que se llegara al convencimiento de que es difícil, si no imposible, que un instituto pierda a voluntad su fisonomía inicial, según hemos visto por lo acontecido con los gimnasios humanísticos alemanes; bien sea que la Universidad de Córdoba fuera inadecuada para consolidar, desde su punto de vista, la unidad nacional pactada en 1853, las necesidades políticas provocaron la nacionalización de la Universidad de Buenos Aires.

Como ha ocurrido invariablemente con toda creación de la política militante, se puso entonces más cuidado en reglamentar su relación con los poderes públicos que de ponderar los fines de su enseñanza, y con ese propósito se dictó la ley de 1885. Empeñado en utilizar la institución como recurso político, de acuerdo con el ejemplo de las universidades de Berlín y de Londres, Avellaneda, el autor de esa ley, no titubeó en privar al instituto de la autonomía de que antes había gozado. Se entendió, así, que la nacionalización debía entrañar un sometimiento a la férula del poder público que confiere los grados, en la misma forma y con los mismos alcances de la docencia de Napoleón que Avellaneda llamaba la «gran restauración de la Universidad». Y por si esto no bastara a revelar la posición pedagógica que presidió la ley de 1885, ella se aclara y se precisa más con un rasgo peculiar si se tiene en cuenta que el sistema del concurso que consagra para la obtención de las cátedras se basó, no en consideraciones docentes de ningún género, sino en el antecedente burocrático norteamericano creado por Garfield al establecer el examen para las funciones administrativas.[13]

El vigoroso desarrollo industrial operado después de 1900 y las largas esperanzas que despertaron en no pocos espíritus las conclusiones de un positivismo que llegó a América como una novedad cuando ya estaba sobrepasado en Europa, determinó la fundación de la Universidad Nacional de La Plata. Sobre el modelo común de las universidades norteamericanas se organizó este nuevo instituto, abarcando una máxima suma de actividades. En múltiples facultades y escuelas anexas se estudió todo lo que puede ser materia de estudios con fines prácticos, relacionados con el afán cotidiano: manejo de códigos de suerte que, sin penetrar el origen y fundamento de sus instituciones, se pudiera servir con presteza los intereses de la clientela de los tribunales; exposición al detalle de los sistemas sociológicos más adecuados para reforzar el Estado y para habilitar a los futuros legisladores; conocimientos de terapéutica para uso de médicos hechos a la minuta; principios de veterinaria y agronomía con el fin calculado de formar profesionales aptos para servir con eficacia a los intereses agrícolas y ganaderos; investigaciones de química y de física; estudios de ingeniería y agrimensura con propósitos evidentes de proveer de técnicos nacionales a las construcciones que exige la explotación del país; nada fue descuidado y a cada función se la rodeó de los estímulos que podían favorecerla. Todo aquello que un criterio pragmático calificaría de vano y superfluo fue desterrado de la institución

13. AVELLANEDA, Nicolás, *Discursos*, Bibl. French, p. 264.

con vigilante prudencia. Nada de ideas generales ni de sentido estético de la vida. Una sección últimamente incorporada a la Casa aspira a formar el profesorado a base de las más modernas conclusiones de la pedagogía. Los barcos norteamericanos le han traído hasta ayer las últimas novedades en materia de aparatos para medir la capacidad intelectiva, afectiva y digestiva de los estudiantes. Recientemente se ha creado una escuela para formar operarios idóneos para manejar talleres e industrias y, lo que se ha reputado como verdadero hallazgo en materia universitaria, se ha decidido que la Facultad de Ingeniería emprenda la explotación de los grandes pozos de petróleo de Comodoro Rivadavia. Un designio definido y preciso preside esta orientación: «luchamos –dice uno de sus dirigentes– por arraigar el espíritu científico en el país, hacerlo nuestro, gozar de sus frutos y las universidades son los invernáculos maravillosos que nos permitirán aclimatar esa planta misteriosa y exótica que ha formado la grandeza económica de las viejas naciones europeas»...[14]

Para aclimatar «esa planta misteriosa y exótica que ha formado la grandeza económica de las viejas naciones europeas» se fundó también, hace pocos años, la Universidad Nacional del Litoral, compuesta de varias facultades separadas y disgregados en distintas provincias, sin un nexo superior de vinculación y coordinación, tal como si hubiera presidido este ordenamiento el pensamiento que presidió la creación de facultades dispersas bajo el Segundo Imperio francés, contrariando, en obsequio de beneficios parciales, el alto principio que quiere que «los elementos de la ciencia universal, aproximados, combinados, unidos, sin estar confundidos, constituyan un todo y vivan vida común en el seno de cada universidad».[15] Sus planes de estudio son de un acusado carácter profesional; todo en ellos está calculado para favorecer con idóneos y técnicos especialistas el incremento de la producción en sus variadas manifestaciones. La banca y el alto comercio de una de las más ricas ciudades que sirve de asiento a tres de sus facultados saludaron el advenimiento de los estudios económicos como una promesa de incorporar a sus actividades estadígrafos, contadores y tenedores de libros eficaces en materia de contabilidad. Los estudios filosóficos han sido proscriptos de sus programas y si algo se enseña bajo esta designación se reduce a la psicología experimental, considerada como fuente común del relativismo lógico, estético y ético. Una hechología desesperante campea en las oraciones de sus organizadores y, lo que es peor todavía, encuentra ambiente propicio en las localidades que sirven de sedes a la institución.

La más nueva Universidad del país, la de Tucumán, no es otra cosa que un laboratorio para fomentar el aprovechamiento de las materias primas de las provincias del Norte; y lo mismo acontecerá con la proyectada universidad de Cuyo, destinada a proveer de fórmulas a los intereses vitivinícolas de Mendoza y San Juan. En realidad, ya no se trata de verdaderas universidades sino de escuelas industriales, con miras al bienestar material, que si conservan la designación de universidades es a título de táctica para vencer los prejuicios sociales que sólo

14. *La verdad sobre la Universidad de La Plata*, por RICHTER, Justo, 1916.

15. *Enquête* de 1865. En LIARD, *op. cit.,* II, p. 285.

aceptan con un rótulo de doctor o ingeniero a quienes no son ni serán más que abogados, químicos, médicos, físicos, veterinarios, agrónomos y agrimensores.

La enseñanza secundaria no se ha organizado tampoco de acuerdo a un sistema en consonancia con un ponderado concepto de la educación. La primera providencia tomada respecto de los colegios nacionales, la de 1878, se dirigió a una mayor absorción de sus actividades por parte del poder público. En su virtud, estos institutos secundarios, que desde 1862 se circunscribían a la enseñanza de sus propios alumnos, adquirieron el rol de examinadores de los alumnos de los colegios particulares existentes a favor de la libertad reconocida por la Carta Fundamental. Esta medida abrió la senda por la que se había de llegar a los certificados de Estado de la ley de 1884 y la reglamentación de 1886. La facultad exclusiva de conferir grados ha puesto necesariamente en manos del Estado la organización de los estudios secundarios, y, como consecuencia de esto, esa organización se ha plasmado sobre las funciones materiales que el comercio y la industria han ido imprimiendo al Estado mismo. Ya, allá por 1883, al iniciarse las primeras reformas de los colegios de segunda enseñanza, el ministro Wilde manifestó que una de las funciones de estos institutos obedecía a la necesidad de ampliar las entradas pecuniarias de las localidades que los tuvieran. Corrigiendo ese crudo mercantilismo, Alcorta opinó «que la organización de la instrucción secundaria nos prepara para la vida completa, para esa vida que, según Spencer, debe ser el fin de la educación, y que, siguiendo el consejo de Gervinus para los pueblos sudamericanos, nos enseñe a triunfar de las resistencias de la naturaleza y levante el sentimiento nacional, que es una exigencia imperiosa en el estado de la sociabilidad argentina».[16] El nacionalismo y la utilidad se perfilan ya como características permanentes y distintivos de nuestra segunda enseñanza.

Se estaba a pocos años de la fecha en que Avellaneda diría que el Colegio Nacional consolidaría con sello nativo la heterogénea y abigarrada sociedad de Rosario y le daría hombres inteligentes y hábiles[17] y se anuncian próximos los días en que Bunge escribiría en un tratado completo de pedagogía que es «preciso enseñar a los futuros ciudadanos las tradiciones y glorias de la patria, para que la reverencien y amen».[18]

La educación primaria que, según la conocida opinión de Bancal, es la que mejor satisface el principio de la igualdad, ha sido atendida siempre con menos esmero que la secundaria y la superior.[19] La independencia política de la nación, que la encontró abandonada y exámine, no supo ensayar una organización definitiva hasta 1884, en cuya fecha se dictó una ley general de educación común que aun cuando se refiere a la parte puramente mecánica y administrativa de la escuela primaria deja colegir la orientación y los fines que la gobiernan. En lo que concierne a su aplicación, todo lo que conocemos hasta hoy son resoluciones y

16. ALCORTA, Amancio, *La educación secundaria*, p. 521.

17. *Discursos*, p. 40.

18. BUNGE, Carlos O., *La Educación*, II, p. 216, Cultura Argentina.

19. Por lo que concierne a la época colonial, véase el ensayo de PROBST, Juan, «La Educación en la República Argentina», publicado en *Nosotros,* Buenos Aires, n° 144 y 145, año XV. Véase también *La Historia de la Instrucción Primaria,* de RAMOS, Juan P.

decretos de la autoridad[20] destinados a reforzar el nacionalismo y están impregnados de la fiebre de chauvinismo que nos ha mordido de un modo agudo desde los días del Centenario.[21]

Estas iniciativas sueltas y desperdigadas han cuajado ya en un proyecto concebido para las escuelas comunes de la Capital Federal y que, seguramente, se generalizará de suerte que impere en todo el país, en el que se traza a la escuela primaria una «nueva y orgánica» orientación de cuño nacionalista. Su autor, el doctor José M. Ramos Mejía, presidente del C. N. de Educación, no puede menos de expresar su convencimiento de que «el día en que, dentro de la escuela primaria, las ideas que los alumnos adquieran de historia patria, instrucción cívica, poesía nacional, etc., se conviertan en ideales patrióticos, tendremos, sin duda, mejores sufragantes,[22] mejores ciudadanos y mejores funcionarios». He aquí cómo, en términos más explícitos, aparecen como designios supremos de la enseñanza primaria el nacionalismo y la idoneidad; he aquí cómo tan luego que el Estado pone sus manos sobre la escuela elemental no puede privarse de hacerlo informándola con las preocupaciones burguesas que lo distinguen.

No ha menester esto de mayores consideraciones y comentarios. No son del todo oportunos en un capítulo expositivo; pero si cupieren nada más apropiado que usar, para ello, de las palabras de otro educacionista imbuido de la pedagogía republicana heredada de Francia, es decir, de aquella pedagogía para la cual lo esencial es formar buenos ciudadanos, buenos sufragantes y buenos funcionarios. Juan P. Ramos, aludiendo a la actuación docente del doctor Ramos Mejía, después de afirmar que es necesario completar el esfuerzo titánico de nuestro pueblo, que ha abierto para su beneficio todas las fuentes de la riqueza y de la producción, señala su apostura nacionalista y nacionalizante como «una palabra de fe que ha clarineado su credo sobre el vasto silencio pedagógico de la escuela nacional»... Esto es, sin dudas, bastante oscuro y abstruso; pero su propio autor, que parece inclinado a reconocerlo, intenta una aclaración «clarineando» un recio ataque contra la «metafísica de la enseñanza» ocupada sólo en mondar la teoría del conocimiento, postulando enseguida como de urgente necesidad la de «afirmar el sentimiento de la patria hoy adormecido por cincuenta años de no trabajarlo debidamente».[23]

20. *El Digesto de Instrucción Pública*, compuesto por Ramón CARON y Enrique LONTIN, Buenos Aires, 1920, pp. 19, 513, 524, 525 y 527, etcétera.

21. El doctor Agustín de Vedia, educador y constitucionalista, sostiene que el «voto profesional» es compatible con las libertades reconocidas por la carta constitucional. El voto se apoya en una lógica irreductible: la escuela debe ser cuna de puro e intenso nacionalismo, y el maestro «hace» la escuela, ¿cómo no exigirle que profese ese nacionalismo? La libertad de pensamiento está condicionada por el artículo 16 que exige la idoneidad. Extendiendo este argumento resulta que toda libertad y toda garantía está condicionada por la idoneidad. Para ser libre es necesario ser idóneo.

22. *Plan de Estudios y Programas para las Escuelas comunes de la Capital,* Talleres Gráficos de la Penitenciaria Nacional, 1918, p. 12.

23. *Op. cit.,* pp. 153 y 160. El autor dedica al nacionalismo escolar un largo capítulo de su libro, el VIII. Lo he leído ya diez veces, y cada vez que lo releo lo comprendo menos. La culpa es mía... Especie de discurso, como conviene al tema un tanto reacio a las ideas, contiene pasajes como estos:
«La escuela no es, como ya se ha expuesto, todo lo que dice de ella la trascendentalización pedagógica, pero es un gran campo de experimentación y de cultura para las ideas sociales».

8

Si de la apreciación de lo particular, que es lo que hemos hecho hasta aquí, siguiendo el desarrollo de las manifestaciones de la enseñanza de acuerdo a su división tripartita, procuramos una apreciación de conjunto, no la hallaremos más exacta y cumplida que en el proyecto de la ley orgánica de la instrucción pública general sometido actualmente a la deliberación del parlamento. Ese proyecto, que ha merecido el elogio casi unánime de la prensa y del magisterio, establece la correlación de los estudios desde la escuela primaria a la superior «dentro de un sistema lógico esencialmente democrático», y, aun cuando su concepción general revela una comprensión superior a la de sus antecedentes, está plasmado sobre las ideas centrales de la docencia de Estado: el nativismo y la idoneidad.

Para comprobarlo, baste con observar el designio estrechamente profesional y unilateral de los estudios de jurisprudencia.

La manera uniforme y corriente de considerar los problemas de la enseñanza que se observa en el breve proceso de la docencia argentina, no ha hecho otra cosa que desarrollar y conducir a sus últimas conclusiones, en la legislación y en la práctica, el pensamiento de aquellos hombres que presidieron la organización institucional del Estado. Desde el decreto inicial que siguiera a la formación de la unidad política del país hasta el proyecto general de 1919, las ideas de Alberdi y de Sarmiento continúan una línea sin solución de continuidad. Ni Alberdi ni Sarmiento fueron pedagogos en el estricto concepto de esta palabra; ni el uno ni el otro poseyeron tampoco una cultura considerable, pues, en puridad de verdad, eran espíritus mancos y unilaterales; pero colocados en la imperiosa necesidad de dar normas a un pueblo nuevo y en formación, se improvisaron educadores a la manera de los políticos franceses de 1789. Como estos, siguieron los rumbos impuestos en todas partes por las tendencias que triunfaron después de la revolución. El designio más importante, el único acaso, que tuvieran en vista al pensar en la escuela fue el de civilizar el país, o, mejor aún, el de librarlo de la semibarbarie del coloniato. Pero civilizar era, para ambos próceres, una elevación de la vida económica, un mejoramiento del bienestar. Alberdi desechaba las iniciativas docentes de Rivadavia, el fundador del Colegio de Ciencias morales, porque, a su juicio, lo que el país requería era, antes que la especulación filosófica, las ciencias prácticas, las ciencias de aplicación inmediata. Así, pues, lo indispensable era proveerle de ingenieros, geólogos, naturalistas, industriales y comerciantes para que, por obra de ellos, vinieran los caminos, los pozos artesianos, los ferrocarriles, los diques, los transatlánticos, la higiene, la producción, toda esa ingente afloración de bienes y de riquezas que ya se manifestaban como por encanto en los pueblos anglosajones. «Nuestra juventud –dice– debe ser educada en la vida industrial y

---

«...La sugestión en ella plasma maravillosamente cerebros y carnes tempranos.»

«El idealismo de la patria es profundamente utilitario.»

«¡Ah! esa patria vieja que se abrió magníficamente las venas en cuarenta años de guerrear en pos de un ideal, de muchos ideales (grandes o pequeños, altos o mediocres, no sé, ni quiero saberlo porque me basta saber que fueran ideales); esa vieja patria que resume en las páginas gloriosas de sus epopeyas toda la gama de sentimientos que pueden animar el alma de un hombre, esa patria vieja...» (¡Basta, que se está poniendo demasiado nasal!).

para ello ser instruida en las artes y ciencias auxiliadoras de la industria.»[24] El yanqui empezaba a ser el modelo de perfección y los dos pensadores aspiraban a realizarlo en esta parte del continente.

La obra de Sarmiento, que uno de sus biógrafos más autorizados califica de «un verdadero tratado de pedagogía democrática», acusa de tal modo la influencia del mercantilismo al menudeo de Horacio Mann que en algún momento se convierte en la apología de la ganancia. La enseñanza conviene, según nos lo dice, no por lo que ella contiene de desinteresado sino por lo que ella permite producir con miras al rendimiento. Sus argumentos están extraídos de las estadísticas inglesa y francesa sobre los frutos que una instrucción, siquiera sea rudimentaria, permite obtener en la actividad industrial o fabril. La producción manufacturera, la elevación del salario, la comodidad de la vida del proletario, todo eso se explica con la hermenéutica de la educación y por esto la educación es para él una especie de entrenamiento calculado para favorecer los intereses capitalistas. La escuela se le presenta como el medio de corregir la ineptitud del pueblo argentino. Como el secretario de Boston, recomienda la educación y la propugna enérgicamente ante los políticos y los adinerados a mérito de las ventajas que ella reporta corrigiendo en las masas los instintos de regresión y determinándolas «al respeto de las vidas y de la propiedad».[25]

El sentimiento nacionalista, que en las ideas de Alberdi está ponderado por un noble y digno sentido de la posición de un pueblo en la humanidad, aparece en Sarmiento como un remedo de la actitud ya indicada de los norteamericanos frente al problema de la inmigración. La inmigración es un riesgo para el pueblo que la recibe. Como tal, debe ser desvirtuado, resuelto por la educación, medio adecuado para prevenir el expresado peligro y el no menos grave ofrecido por la existencia de tribus salvajes en la república. Sarmiento no propone para esto un ideal chauvinista: esto no cabía en un hombre de tan acusada sensibilidad como la suya; pero su concepción del Estado dejó abierta la senda por donde había de llegarnos el nacionalismo como un negocio capitalista.

24. *Bases*, Cap. XI, etcétera.

25. *La Educación Popular,* ed. de la Biblioteca Argentina, p. 21 y ss. *La Educación Popular*, que el elogio de COELLO, Andrade (*Algunas ideas pedagógicas*, Quito, p. 29) erige en una *Summa*, es la mejor muestra de la hechología del gran estadista, hechología confesada por él mismo en *El Progreso* (1843).

Capítulo IX

La docencia soviética

> Bedauerlich, dass politische Gesinnungszüchterei mit gesunden pädagogischen Forderungen wie Kenntnis der Entwicklung des Kindes und der Physiologie des jugendlichen Organismus, vermunden ist. Das ist durchaus Geist von alten Geiste, wenn auch in veränderter Richtung.
>
> Hilke

1

El acontecimiento más grande y trascendental de nuestro tiempo, la Revolución Rusa, con todo y haber atacado los fundamentos de la estructura capitalista, no nos ha traído todavía una novedad que trasmute o modifique el ordenamiento educacional conocido.

En la intensa emoción que sucedió, en todo el mundo, a aquel estallido, las posibilidades históricas atribuidas al alma rusa por el pensamiento que definió la doctrina eslavófila cobraron los acusados relieves de una realización próxima a manifestarse en una cultura original. La labor crítica emprendida, cien años atrás, por Kiriewski y continuada por todos los opositores a la influencia europeizante, no se ha reducido nunca a ser un examen riguroso del orden instaurado por Occidente, en lo que va del siglo XI al siglo XIX, sino que, al señalar las fallas consustanciales de ese orden y al vaticinarle su próximo fin, ha afirmado siempre que Rusia es una incontaminada reserva de calidades y de virtudes cuya misión es la de salvar, con un amplio sentido de totalidad, el destino del hombre. ¿Qué perspectivas nos ofrece hoy la situación que ha reemplazado a la autocracia zarista?

Desde el punto de vista pedagógico, la respuesta que cabe al interrogante es la de una rectificación de los juicios avanzados, en los primeros momentos, sobre la base de inferencias y conjeturas, por la propia impaciencia de las aspiraciones generosas. Develadas las incertidumbres por la posesión de documentos dignos de fe, corresponde convenir en que la victoria del proletariado sobre la nobleza y la burguesía no ha determinado aún, como cabía esperarlo, la emancipación completa de la docencia. Hoy, como ayer, la escuela rusa parece seguir siendo un re-

curso circunstancial en manos del Estado. El testimonio responsable de Aloys Fischer asegura que «también Rusia maneja la escuela y la educación como armas, tanto en la lucha con las oposiciones internas que se levantan contra el sistema bolchevique como en la tarea de bolchevizar y revolucionar el mundo».[1]

Como tal, la enseñanza sufre la influencia directa del poder público cuya única orientación pedagógica posible es, según se ha visto, de contenidos impuestos dogmáticamente. Esto con tanto mayor desmedro para los intereses espirituales cuanto que, empeñándose la revolución rusa en ajustarse a las normas de una doctrina determinada, necesita acentuar las fuerzas de sus coacciones para forzar y acomodar a sus moldes la realidad.

Bien vistas las cosas, todo el proceso docente realizado hasta hoy por el gobierno soviético ha girado en torno de la concepción materialista de la historia, la concepción europea menos compatible con la doctrina eslavófila, pero, al mismo tiempo, la más favorable a la tecnificación de las actividades humanas.

Reconociendo que todo hombre tiene derecho a educarse bien, el Comisariado de Educación suprimió, desde el primer momento, las antiguas divisiones en escuelas técnicas y clásicas, de ricos y pobres y de varones y de mujeres, e instituyó, en su lugar, un organismo más adecuado al ideal democrático, la «Escuela Unificada de los Trabajadores», denominación comprensiva de toda suerte de estudios. Avanzó más todavía y estableció el libre acceso a la enseñanza superior. Dentro de estas líneas capitales, creó una organización de detalles tendientes al máximo esmero del sistema adoptado: obligatoriedad de la educación hasta una edad determinada, generalidad de la misma hasta los dieciséis años, provisión de libros, útiles y víveres por el Estado, matrícula gratis, etcétera.

En pos de los primeros decretos del Comisariado de Educación, múltiples y diversas innovaciones y reformas dieron sello distintivo a la docencia soviética. Una fiebre constructiva pareció ganar los espíritus. Maestros del antiguo régimen se aprestaron a colaborar en la empresa al lado de los pedagogos salidos de las filas revolucionarias. En toda Rusia surgieron como por obra de un encanto colonias, hogares y campos infantiles al lado de escuelas de experimentación y de ensayo. Las más atrevidas doctrinas fueron sometidas a la prueba de fuego de la realidad. Al propio tiempo, los talleres y las fábricas vieron aparecer escuelas adecuadas para la educación de los adultos. Difundiéronse las ideas de los grandes educadores occidentales y se acrecentó en modo extraordinario la literatura pedagógica rusa. El juego y el trabajo ganaron inusitado predicamento y la idea de los complejos cundió como una de las novedades ofrecidas al mundo por aquella docencia florecida sobre las ruinas del imperio de los zares. Tan rico y tan promisor ha debido presentarse el movimiento educacional de este período inicial a los ojos de los visitadores de Rusia que uno de ellos, Franz Yung, pudo escribir, en 1924, que para lo que más preparados estaban los bolcheviques al asumir el poder fue para instaurar un sistema completo en materia docente.[2]

1. «Weltlage und Erziehungsproblem i. d. Gegenwart», *Die Erziehung*, octubre de 1927.

2. *Das geistige Russland von heute*, Berlín, Ullstein, p. 42 y ss.

Pero ya en el mismo año de 1924, el propio Yung pudo notar una sensible detención del proceso iniciado bajo tan felices auspicios. ¿Qué causas determinaron este cambio de frente? ¿Fueron, acaso, las dificultades económicas agravadas por el hambre que asoló a las poblaciones de Rusia? ¿Fue acaso la ausencia de una concepción pedagógica revolucionaria francamente contraria al ideal que presidió la educación del régimen abatido? Yung parece decidirse por aquéllas; pero la simple lectura de los decretos docentes. y, con más razón todavía, la exposición de motivos consignados en las diversas memorias de las autoridades superiores, convencen sin dificultad de que, lejos de pretender romper con la enseñanza autoritaria, la táctica oficial sólo se interesó en rejuvenecer esa enseñanza para ponerla al servicio de una nueva política, esto es, la política bolchevique. El esfuerzo para acomodar a las nuevas circunstancias históricas el instrumental del orden zarista es por demás evidente. La propia supresión de la familia como comunidad enseñante ha favorecido el total apoderamiento de la escuela por el Estado.

Temeroso de presentarse como infiel a los rígidos postulados de la ortodoxia marxista, a los cuales se quiere ajustar los actos de la política bolchevique, el Comisariado de Educación ha sofrenado el ímpetu constructivo optando por reorganizar la enseñanza de un modo rigurosamente congruente con las transformaciones del Estado. Desde que se percató de que su actividad podía arrastrarlo hacia direcciones inesperadas y no previstas por la doctrina nutricia, se aferra a la táctica cautelosa de ir a la zaga de esas transformaciones, en un proceso paralelo, extrayendo de ellas las posibles inspiraciones innovadoras.

Esta situación de sometimiento, que está impidiendo a la pedagogía soviética llevar el sentido espiritual de la revolución a la alta expresión columbrable a través de la iniciación señalada, proviene de que Marx no formuló nunca ideas docentes. En ausencia de una teoría expresa, se prefiere actuar por vía de deducción de la teoría política y económica del maestro.

Explícase así la angustiada perplejidad que tiembla en las palabras con que Lunatscharsky, enfrentado a la acción, echa de menos una pedagogía marxista: «en lo que a la teoría concierne –dice en su Informe al Comité Central Ejecutivo, de 1920– hemos tenido que vérnosla en un terreno casi inexplorado hasta ahora. ¿Qué luz podrá guiar nuestros pasos en estos senderos jamás hallados? ¡Apenas una página y media escrita por Marx, en su juventud, para el Congreso de Ginebra, y unas cuantas frases desparramadas aquí y allá!».

Sobrarían motivos para sorprenderse de que un hombre de la cultura de Lunatscharky hable de la carencia de doctrinas pedagógicas adecuadas para orientar una nueva enseñanza si, en lugar de darnos a sospechar que ignora la extraordinaria labor realizada en el «terreno casi inexplorado» por el pensamiento universal, desde Pestalozzi hasta hoy, no nos apresuráramos a advertir, como desde luego se advierte, que él se refiere exclusivamente a una pedagogía socialista y no a otra concepción por novedosa que sea. No estando prevista la reforma educacional en el ideario marxista y no queriéndose adoptar ninguna de las direcciones propuestas por los pedagogos y los pensadores, ¿qué se puede hacer sino supeditar la educación a las actividades del Estado?

2

La fisonomía del Estado es, hoy mismo, la de un Estado de clase: consecuentemente, la enseñanza ha debido y debe comportarse con el criterio de un Estado de clase. He aquí la única inferencia posible. En el antiguo régimen la enseñanza superior estaba reservada a una minoría escogida: el criterio de clase, para corregir tal injusticia, declara que esa enseñanza es accesible a todos los hombres. En el antiguo régimen; la enseñanza artística era, como la superior, patrimonio de seres privilegiados por el nacimiento y la riqueza: el criterio de clase socializa la educación artística y dispone que las bibliotecas, los teatros, los museos, los talleres de escultura y los conservatorios pertenecen a todos. En el antiguo régimen se consignaba en los planes de estudio la instrucción religiosa: el criterio de clase, entendiendo que la religión es «el opio del pueblo», proscribe dicha instrucción.

Con todas estas medidas, el Comisariado de Educación se concreta a seguir el ritmo del movimiento estadual y, por lo mismo que políticamente éste tiende a afirmar el sentido democrático de la doctrina que sustenta, depura de acuerdo con ese designio la enseñanza legada por el orden abatido. Empero, nada dice, o hace, que signifique una transformación específicamente docente a la manera de la reforma austríaca llevada a cabo por Glöckel. La estricta sujeción a la dictadura del proletariado no puede conducir a otra situación. El fatalismo implícito en lo íntimo de la concepción materialista de historia no puede fiar la suerte de la revolución a la virtud de las fuerzas espirituales sino a la mecánica de las fuerzas económicas.[3] Mientras éstas no estén en condiciones de realizar la transformación social enunciada, no considera oportuno revolucionar la enseñanza. No sabría cómo revolucionarla; por eso se limita a confirmar lo existente, retocándolo con recursos técnicos, que son, a lo que parece, los más compatibles con la doctrina.

Esta consecuencia, que emerge de la concepción materialista da la historia y que se manifestará siempre, cualesquiera sean las condiciones en que dicha concepción quiera presidir transformaciones sociales, ha sido admitida y aceptada por pedagogos sovietistas de la talla de Pistrak.

Para Pistrak existen dos circunstancias en las que cabe afrontar el problema de la organización escolar: en la sociedad actual y en la sociedad como la de Rusia. Rusia es también actual en virtud de pertenecer a la realidad presente; pero, para la consideración del problema propuesto, puede considerarse como «régimen de transición hacia la sociedad sin clases». La distinción señalada supone dos sistemas escolares. El uno es burgués porque mantiene una división de clases y utiliza para ello la religión, la prensa, las ideas nacionalistas, etc. Su escuela común misma responde a la necesidad de dar a las masas cierta filosofía sin ideas que sostiene a los que mandan.

El otro es materialista en tanto aspira a alcanzar una cooperación económica. Es sistema de escuela única porque va dirigido a la supresión de las clases. Es Escuela única desde el punto de vista de los fines. «Se puede decir con seguridad –escribe Pistrak– que la escuela soviética es casi la única escuela del mundo que

3. De la insuficiencia del materialismo histórico para fundamentar la pedagogía hablaré más adelante, en otro capítulo. Véase también BELOT, Gustave, «L'education morale et sociale du proletariat p. la doctrine marxiste», *Revue de Metaphypsique et de Morale,* París, Alcan, 1927, n° 3.

tiene como fin preparar a las gentes para la filosofía materialista revolucionaria pura y para darles una ideología social única, orientada hacia los mismos fines.»[4]

Entre ambos sistemas, Pistrak coloca los ensayos con los que ciertos intelectuales buscan nuevas corrientes pedagógicas y es al juzgar estos ensayos donde se pone de relieve la única actitud que puede adoptar su economismo docente, que es la de negar el humanismo de la cultura. Pistrak atribuye a esos ensayos el propósito de reformar pedagógicamente la sociedad y, como esto contradice los presupuestos del materialismo, los desestima y los niega. A su juicio, la voluntad no significa nada; todo lo resuelve la economía y por eso mismo la escuela, lejos de pensar en transformaciones que no puede realizar, debe ayudar a crear productos económicos.[5]

Esto es hablar claro. Es también una corrección de la fingida ignorancia teorética acusada en las mencionadas palabras de Lunatscharsky. Pero queda todavía una pregunta a la cual no responde con eficacia la actitud del materialismo económico. Si la educación es incapaz de operar transformaciones sociales –cuestión que, en sí misma, no nos interesa– ¿por qué se la disputa con tan extraordinario tesón hasta el punto de haberse prohibido la educación privada? ¿Por qué el bolchevismo ha hecho un lema de aquellas tremendas palabras de Zinowiev, «¡hay que apoderarse del alma del niño cueste lo que cueste!»?[6]

3

Nos explicamos sin dificultad que una revolución de perspectivas históricas se vea necesitada a utilizar para afirmarse los resortes de que se valía el régimen contra el cual se dirige; pero este aprovechamiento, puramente táctico, desde luego, y que, en nuestro caso, quiere explicarse considerando las condiciones que ofrecía Rusia a la acción revolucionaria, no sólo no justifica la perpetuación de aquellos resortes sino que lleva anexa la obligación de someterlos a una severa revaluación y de ponderarlos de nuevo. Una revolución es siempre la expresión de un juicio contrario a las instituciones vigentes y, por lo tanto, no puede robustecerlas como tales, al día siguiente de la victoria, sin negarse como revolución. Por esta razón, la enseñanza soviética no puede sostener la educación calculada e interesada que Nicolás II utilizara como instrumento de predominio, sino que debe apresurarse a determinar el tipo de educación que corresponde al nuevo orden social.

El Comisariado de Educación realiza una obra considerable al democratizar el sistema zarista; nadie lo niega ni puede negarlo; pero con esa actitud no va más allá de donde han ido ya muchos pueblos occidentales capitalistas, sin superarlos y sin sobrepasar la pedagogía de la autoridad.

Una experiencia de más de dos lustros demuestra la ineficacia de las medidas adoptadas.

4. Las ideas de Pistrak están expuestas en su ensayo *Fin de la Educación –en Pedagogía Proletaria–,* Jornadas Pedagógicas de Leipzig, en 1928.

5. Ibídem.

6. Sobre el predicamento de estas palabras, véase lo que dice LLOPIS, Rodolfo, en su disertación publicada en la Revista de la Universidad de Córdoba, n° 3 y 4, 1930.

La disposición constitucional calculada «para asegurar de una manera efectiva el acceso de los trabajadores al saber», por la que «la R.S.F.S.R. se impone como propia obligación garantirles una formación completa, general y gratuita», proviene del concepto de la lucha de clases.

Instaura una escuela de clase, de la clase trabajadora; pues, por lo mismo que esta clase, además de comprender el 95% de la población no necesita hacer concesiones a otras clases, considera lícito establecer, como uno de sus principios capitales, que la educación es un privilegio de los trabajadores. Con lo cual adopta para sí algo que el propio marxismo ha enrostrado siempre como un defecto a la burguesía capitalista, con el agravante, en este caso, de que todo tiende a consagrarlo como un postulado de validez general. El Rector de la Universidad de Moscú, Pinkiewitz, sostiene ya que la enseñanza, no siendo otra cosa que un reflejo de las características político-económicas de cada país, se organiza siempre para servir a los intereses de la clase que domina.[7]

¿Qué beneficios ha extraído la revolución con la aplicación de este equivocado criterio? ¿En qué grado y medida la clase trabajadora se muestra dispuesta, o capacitada, para utilizar el saber como un instrumento?

El profesor Rodolfo Llopis, que visitó Rusia después de las jornadas de pedagogía proletaria –es decir, en 1928– nos dice que en las universidades rusas se excluyen a los hijos de los *kulaks*, propietarios campesinos ricos, a los hijos de los *nepman*, es decir, de la nueva burguesía creada por la nueva política económica, y a los hijos de los popes, y al subrayar este estado de cosas lo señalaba como contrario a la plena floración de los bien dotados y de las vocaciones;[8] pero la realidad no parece favorecer la persistencia del privilegio establecido.

Desde la introducción del examen de ingreso en los institutos superiores y en las escuelas llamadas *Technicas*, se advierte un sensible aumento del alumnado perteneciente a las capas sociales excluidas por la cláusula mencionada. Este inesperado suceso, revelado por el último informe del Narkomprose de Moscú, tiende a acentuarse de día en día.[9] En la mayoría de las escuelas, excepción hecha

7. *Organización de la Enseñanza*, en las Jornadas Pedagógicas de Leipzig, ya citadas.

8. Disertación citada.

9. He aquí una tabla estadística de las contenidas en dicho Informe:

1 de 7 años	1924-25	3864	1272	34,2	25,1	26,2	14,5
	1926-27	5051	1796	34,4	27,3	26,8	11,5
2 de 9 años	1924-25	771	442	30,1	11,4	47,5	21,0
	1926-27	791	498	28,9	11,0	42,5	17,6
3 de 2° Grado	1924-25	1043	273	15,0	25,4	37,2	22,4
	1926-27	933	293	17,1	29,4	34,5	19,0
I Prof. Inf.	1923-24	3152	259	30,1	34,7	20,4	14,8
	1925-26	3356	348	29,8	31,2	28,0	11,0
II Technica	1923-24	914	158	17,7	36,5	31,8	14,0
	1926-27	1023	181	22,7	30,9	36,1	10,3
III Inst. Superiores	1923-24	176	205	15,3	22,5	34,4	27,8
	1926-27	131	160	25,3	25,3	37,5	11,9

La tomo del artículo de HESSEN, Sergius, «Die Entwicklung das Schulwesens in Sowjet Russland», en *Die Erziehung,* septiembre de 1930.

de las de 7 a 9 años, es ya superior el número de estudiantes procedentes de la nueva burguesía.

Según los datos oficiales con que Hessen ilustra su extensa y prolija exposición sobre la docencia rusa,[10] mientras en 1926, en catorce universidades, la proporción de trabajadores era de un 60%, ha acabado por descender, últimamente, a un 3,9%.

La prensa soviética explica este hecho diciendo que se debe a que la juventud trabajadora no sólo no está preparada para dedicarse a las actividades académicas sino que las tareas sociales y políticas la absorben de tal modo que carece de tiempo y de estímulo para ello.

Pero parece evidente que con decir esto no se ahonda en la explicación. La explicación reside en la propia actitud unilateral del marxismo. Por lo mismo que el marxismo está convencido de que sólo una radical transformación de la estructura económica es capaz de traer consigo, por añadidura, un nuevo ciclo de cultura, concentra toda su actitud en la producción para obtener mediante la socialización de la producción la transformación anhelada.

En este empeño pone a contribución toda la juventud y la convierte en milicia productiva, descuidando los intereses específicamente docentes. Trátase, pues, de una consecuencia doctrinaria.

Según la palabra de uno de los directores de la política cultural comunista que cita Hessen, en su artículo mencionado, la «selección de los bienes dotados es por ahora inadmisible; ella cerraría las puertas de los institutos superiores a obreros y campesinos». Sin embargo, por paradojal que parezca, lo cierto es que la virtualidad de la propia doctrina revolucionaria está impidiendo que los trabajadores ganen la ascensión espiritual que están logrando los nuevos burgueses, esto es, los que menos interés pueden tener en el éxito de la dictadura del proletariado y de la futura sociedad sin clases ni partidos.

Mientras tanto, la movilización de la juventud en favor de la producción agudiza su proceso. La ofensiva económica del plan Quinquenal se va traduciendo en una profesionalización de la escuela. Ya Ucrania quiere convertir en escuela profesional los cursos superiores de la escuela de 9 años. ¿Qué será de la cultura general de los estudios siguientes que comenzaban en forma plausible en aquellos cursos? Cierto es que ahora mismo son profesionales las universidades y las técnicas; pero aquella iniciación protegía al educando de los riesgos de una tecnificación prematura.

El plan Quinquenal que se anuncia como un salto hacia adelante en el proceso de realización del comunismo, que atacará sin misericordia la economía privada socializando a los pequeños comerciantes y a los pequeños industriales y que reafirmará el vigor de la dictadura proletaria, nos coloca ante una oscura incertidumbre en materia educacional.

Necesita técnicos y para ello se propone militarizar la docencia adoptando medidas calculadas para abreviar los términos escolares y para hacer que las propias escuelas primarias formen profesionales con la mayor premura posible. ¿Qué criterio predominará en esta empresa?

10. Ibídem. Véase también el número correspondiente a julio y agosto de 1931, de la revista citada.

Todo hace creer que el gobierno soviético no se ocupará por ahora de los intereses del niño en la forma que hoy adopta el pensamiento de los hombres de Occidente. Acaso proceda en forma diversa a nuestras concepciones políticas en materia social. Para nuestra idea de la democracia es algo esencial una escuela única, o unificada, en la que se favorezca a los bien dotados y se facilite la libre ascensión de la inteligencia y ya hemos visto que Rusia se inclina a postergar la aplicación consciente y rigurosa de este principio.

4

La necesidad de adoptar una concepción pedagógica definida para organizar la enseñanza y para servir de guía y de norma a toda la actividad educativa, necesidad a la que el espíritu ruso respondió con singular amplitud en el primer período revolucionario, según ya se dijo, no pudo escapar al espíritu escogido de Lunatscharsky.

Es así como, en sus iniciativas más importantes, se vio aparecer, bien que con vacilaciones y timideces, una mezcla imprecisa del sentido pedagógico del trabajo y de la influencia del juego propugnados por los reformadores occidentales. Al instituir la Escuela Unificada de los trabajadores adoptó el trabajo como agente del conocimiento y la noción del juego como iniciación del trabajo, armonizando ambos principios sobre el postulado común de la unificación de la escuela.

Pero esta actitud, aparte de no haber sido apreciada en su recto sentido –Lunatscharsky mismo es quien se queja de la incomprensión de sus camaradas más cultos–, hasta el punto de que se la tergiversara y aceptase sólo como un principio tendiente al aumento de la producción, comenzó a realizarse en medio de una penosa situación de la economía nacional. El estado caótico de la producción no sólo hacía imposible contar con los recursos demandados por la iniciativa, sino que exigía concentrar las energías y las actividades de todos para conjurar el desastre que, en todos los órdenes, amenazaba al país.[11]

El mismo Comisario de Educación fue quien acentuó entonces el sometimiento de la escuela a las circunstancias. Valióse para ello de la autoridad de Marx. Apoyándose en algunas palabras de Marx, quien, sin entender el valor pedagógico del trabajo, ha opinado que no hay que prohibir el trabajo de los niños sino regularlo y transformarlo en las bases de una educación politécnica, «llegando a ella por la racional coordinación de la ciencia, el ejercicio físico y el desenvolvimiento estético que logrará la formación del hombre verdaderamente armonioso y moderno», lo instituyó en las escuelas primarias y secundarias con propósitos utilitarios. «El trabajo deberá ser de carácter productivo», dice en su primer informe. En la escuela el trabajo se acentuará con mayor energía. Tan a rigor se exige el esfuerzo, desde la iniciación escolar, que la niñez debía perder su niñez sacrificada por la aplicación de una errónea doctrina.

Al dar este paso, Lunatscharsky no sólo entendió acomodarse a la situación financiera del momento sino a una corriente de ideas definida y propiciada por

11. YUNG, Franz, *op. cit.*

educadores de mucho prestigio. Blonskij, el diestro propagandista de la escuela del trabajo, sostuvo en la «Conferencia escolar de Moscú» que el fin de la educación es hacer del hombre un amo de la naturaleza y que el trabajo es el medio puesto al servicio de este fin. La ciencia es una economía de trabajo. Esta posición de lucha que su doctrina establece entre el hombre y la naturaleza, excluye toda idea de inteligencia entre los dos términos contrapuestos. Esto sería antiproletario, «pequeño burgués». De aquí que Blonskij vaya más allá de Kerschensteiner y llegue resueltamente a la concepción de la escuela como taller industrial. A su ver, no bien el niño ha salido del kindergarten, a los ocho años, debe iniciarse en la actividad industrial.[12]

12. HILKER, Franz, «Der Bildungsgedanke im Neuem Russland», en *Die Neue Erziehung*, Berlín, año 4, entrega 6. La organización soviética hace perder a la productividad su valor docente. Según la regla de Kerschensteiner, sólo puede llamarse «Escuela del Trabajo» la que concede tanto mayor sitio al aprender experimental cuanto éste más favorezca una formación plena de sentido (Autorität u. Freiheit als Bildungsgründsätze, p. 98).

Sobre la educación soviética, véase también: *La educación bajo el régimen bolchevique*, de LUNATSCHARSKY, Anatoli; los informes del mismo; y la obra de F. de los Ríos sobre la Rusia Soviética.

Los problemas educativos, que carecieron de interés para los teóricos del sindicalismo inicial, han entrado a ser objeto de reflexion preferente en los actuales escritores afectos a la acción directa. De acuerdo al principio proudhonniano que, contra el pacifismo burgués, propugna una constante beligerancia. Y esto no en el sentido heracliteo de Gentile sino como lucha efectiva, la educación «debe tender –afirma Bert– a formar, no el ciudadano diserto, buen charlatán, que sabe un poco de todo, como requiere el funcionamiento de la democracia política, sino el productor que sabe a fondo su oficio y es capaz de participar en el trabajo colectivo de un taller altamente progresivo, como requiere la organización de una producción libre de toda tutela y parasitismo» (*El sindicalismo revolucionario*, Madrid, Bibl. Nueva, p. 68).

No admiten los sindicalistas una educación de ideal indiferenciado porque ella sería contraria al principio de la lucha de clases. La doctrina que postula una enseñanza ajena a los intereses y a los afanes de un partido o de una secta, como actividad espiritual despreocupada, se coloca «por encima de la batalla» y falta con eso a las exigencias de la acción directa.

Esta actitud no deriva de una concepción general relativa al problema. Deriva de una situación de hecho, cual es la de que la enseñanza se presenta siempre condicionada por el régimen imperante. La enseñanza que se imparte bajo el régimen capitalista está destinada a inculcar al niño nociones e ideas calculadas para desvirtuar y enervar la lucha de clases. La manera como se estudia historia, geografía, instrucción cívica, etc., suministra pruebas evidentes de semejante aseveración.

Más todavía: la acción directa no cobrará toda la importancia que se le atribuye como medio de lucha social, como arma destinada a derribar la clase sojuzgadora, si no se la aprecia objetivamente. Desde este punto de vista, corresponde observar que la docencia interesada –partidista, sectaria– se manifiesta tanto en un régimen burgués como en un régimen comunista, v. gr., el de la Rusia de los Soviets.

La acción directa niega todo ideal educativo. Los trabajadores niegan el humanismo considerando que el propósito de «hacer hombres» constituye un engaño del Estado democrático, pues, en el hecho, viola el enunciado en beneficio de la clase que lo detenta.

De la actitud que consiste en mirar la educación *en cuanto medio*, se deduce el problema en cuanto a sus fines. La doctrina sindicalista aspira a que desaparezcan las clases y para ello ataca la desigualdad económica. Obtenido ese designio, ¿qué objeto tendrá una educación calculada *como medio*? «La educación y los educadores –escribe Williams Meller– tendrán sus momentos en las escuelas y en las universidades cuando no haya más ninguna necesidad de preparar a los chicos para ocupar las plazas designadas en la industria, cuando el objeto de la educación no sea preparar a la juventud de una nación para posiciones dentro de un sistema de clases estereotipado» (*La acción directa*, trad. de J. Uña, Madrid, Calpe, 1922, p. 97). Lo que es tanto como decir que para forjar un sistema pedagógico definitivo es menester esperar a que se cumpla, en el mundo, el ideal igualitario.

Sin embargo, esta solución no parece satisfacer a todos los sindicalistas. La *Worker's Educational Association*, de Inglaterra, se coloca «por encima de la batalla» y aspira a dar a los obreros adultos una cultura desinteresada. En la práctica se ha visto que la W.E.A., al ser neutral, deja de serlo porque contribuye a activar con la cultura la inteligencia de los obreros revolucionarios.

Estoy aludiendo aquí a la pedagogía común al sindicalismo. No ignoro que este movimiento ha formulado también ideas pedagógicas de mayor consideración. El neo-saintsimonismo francés apunta, en términos claros, hacia una formación humanista y propugna la necesidad de salvar a los jóvenes de la mecanización pro-

La escuela fundada en el trabajo a la manera como lo entendiera Marx, se impuso, pues, gracias a circunstancias favorables. Ya nada podía torcer este rumbo. Es así como Lunatcharsky, en el informe de 1920, aun habiéndose percatado del valor pedagógico del juego –actividad que después quiso introducir en la escuela–, reafirma su inclinación a hacer que la educación sea siempre una especie de iniciación en la actividad fabril. «En conexión con esto –escribe– la parte técnica, digamos, de la organización de una fábrica puede perfectamente ser enseñada comenzando con la expedición del combustible, de la materia prima, de los tipos básicos de motores, etc.» Y añade todavía: «la escuela del trabajo del tipo industrial es la única escuela comunista posible». Ninguna otra manifestación puede permitir apreciar mejor y más exactamente el sentido utilitario que la pedagogía soviética atribuye al trabajo incorporado a las actividades educativas.

El principio de la idoneidad mera y simple, postulado por la burguesía administrativa primero y por la burguesía capitalista después, se apresta así a adquirir un máximo desarrollo en una república de productores.

Las escuelas técnicas, incorporadas en el primer proyecto de Lunatcharsky a la escuela unificada, o única, de los trabajadores, recobraron pronto la importancia perdida con la anexión, a virtud «del pedido categórico de los comisarios económicos». En virtud de esa misma injerencia, la instrucción general redujo la edad escolar a los catorce años en lugar de los dieciséis que estableciera el primer proyecto ministerial.

Que todo parece tender a una producción de cosas, a la mera idoneidad técnica propiciada por la burguesía, es algo que se acusa con alarmantes relieves en diversas manifestaciones de la enseñanza soviética. Los idiomas muertos son de-

---

veniente de la especialización prematura. Prepara así el terreno para constituciones docentes ponderadas con vigor crítico. Un plan orgánico y general no puede ni debe prescindir de las profundas sugestiones que se acusan en esta actitud. (Véase, más adelante, el capítulo dedicado a los Institutos Superiores.)

Idéntico desacuerdo nos ofrecen las bases educacionales –plasmadas sobre postulados de diversas direcciones– sancionadas por el XIV Congreso de la Unión de los Trabajadores de España realizado en 1920. He aquí las principales:

1°) No debiendo existir en la educación ninguna limitación por circunstancias económicas y sociales, todos los establecimientos docentes, desde el Jardín de la infancia a la Universidad y Escuelas superiores especiales, estarán abiertos a todos los que quieran educarse y tengan capacidad para ello. La enseñanza pública en todos sus grados será, pues, gratuita y el Estado proveerá las becas de estudio que sean necesarias para los no pudientes.

2°) Siendo una la personalidad humana y una también la función educativa debe existir asimismo una unidad continua y progresiva en todas las instituciones docentes. Las barreras que separan actualmente la primera de la segunda enseñanza, y ésta de la superior y especial, serán, pues, suprimidas, y el alumno de la escuela primaria podrá llegar hasta la superior sin intenciones ni obstáculos.

3°) Esto no obstante, necesitándose introducir en la educación las especializaciones que la vida profesional exige, aquellas se harán únicamente según las condiciones naturales de los alumnos y no según su posición económica y social, como hoy ocurre.

4°) Para dignificar como se merece el trabajo manual y utilizar plenamente todo el valor pedagógico que encierra, los planes de educación se redactarán de modo que la enseñanza manual se dé en todos los establecimientos docentes, aunque sin especialización profesional en los grados primarios. Esa enseñanza manual general será obligatoria para todos los alumnos.

5°) Reconociéndose la unidad de todos los establecimientos pedagógicos y de la función educativa, el personal docente de todos los grados de la enseñanza tendrá también una preparación, un trabajo y una remuneración semejantes diferenciándose únicamente por la especialidad de su función.

6°) La enseñanza en todos los grados será laica.

clarados inútiles. Inútil y nociva es declarada también la educación religiosa en nombre de una dogmática aseveración de sello materialista. La propia enseñanza estética parece realizarse sin orientación definida. El tercer congreso general de los sindicatos obreros rusos expuso su opinión de que «todas las escuelas de altos estudios técnicos deben perder su carácter de hogares de las ciencias académicas y devenir un manantial poderoso que nutra inagotablemente la vida del Estado socialista».[13]

Pero la idea del trabajo como principio educativo consagrada por la docencia soviética es extraña a las concepciones pedagógicas occidentales. Dicho de otro modo, es una deformación de estas concepciones. Pues, al poner el trabajo al servicio de una escuela de *producción*, olvida que la misión de la enseñanza no radica en la producción de bienes económicos sino en el despertamiento de las fuerzas educativas.

Olvido tanto menos justificable cuanto que los educadores rusos, que no ignoran el recto sentido del principio que preside el trabajo en la docencia, se empeñan en casarlo con el materialismo económico para convertirlo en una novedad espiritual de sello comunista. «Todo trabajo, a su vez, ofrece como resultado un "producto" que puede servir para aumentar el bienestar individual o de un grupo social, o de una sociedad entera», escribe el prestigioso pedagogo ruso Chatsky.[14] «De este modo –continúa– enseñamos a nuestros niños la manera de contribuir al incremento de la producción, según los principios socialistas. Desde pequeños van comprendiendo que sólo en una sociedad socialista deja de existir la explotación del hombre por el hombre. A esa determinación de las relaciones entre los diversos grupos de fenómenos llamamos *principios del complejo*.»

13. Para completar, de una vez por todas, este proceso educacional de carácter burgués y nada más que burgués, a la idoneidad que se acaba de señalar se aduna el estadualismo nacionalista. En 1918, el Comité Central Ejecutivo Panruso de los Soviets organizó ciertos cursos de propaganda y de agitación. El sabotaje de los profesores del antiguo régimen hacía de todo punto imposible echar mano de los institutos educacionales existentes para afianzar la revolución y para proveer de militantes capaces de la divulgación doctrinaria a aquellas localidades más o menos importantes que los solicitaban. En tal circunstancia, a iniciativa de J.M. Swerdloff, se instituyó la universidad comunista que lleva su nombre mediante una conveniente ampliación de los mencionados cursos de propaganda. Conforme a sus fines, esta institución se concretó a ser una escuela preparatoria de catequizantes y de funcionarios instruidos de acuerdo a programas y planes calculados para aleccionar sobre la manera más eficaz de actuar en las diferentes regiones de Rusia. Se hizo así una academia socialista cuyo curso teórico, conforme a las secciones en que se la dividiera tiempo después de su fundación, comprendia historia de las relaciones económicas, la ciencia económica, el socialismo científico, la historia del movimiento obrero en los países de la Europa occidental, la historia del movimiento obrero ruso, el estudio del programa del partido, de la Constitución Soviética, de la cuestión agraria y del movimiento agrario en Rusia.

El éxito coronó presto a la institución; pero los dirigentes revolucionarios, en lugar de considerar que si como excelente recurso de lucha ella tiene plena justificación si se le confiere carácter de transitoria es inaceptable como instrumento educacional, no tardaron en comprometer la enseñanza poniéndola al servicio de la propaganda proselitista en favor del nuevo orden establecido. En vez de perfeccionar y multiplicar la universidad para su propio objetivo y respetar los fueros de la enseñanza, el propio Comisariado de Educación propuso al otro Congreso Panruso que se la convirtiera en un órgano de propaganda comunista «ya que la educación –decía entonces Lunatscharsky– sólo puede significar para nosotros educación comunista». Lunatscharsky ha insistido demasiado sobre estos puntos de vista para que se pueda creer que su actitud sea pasajera. No puede, pues, caber duda acerca de lo que entiende por instrucción proletaria. Y esta instrucción proletaria fundamentada en un programa político práctico es lo que «el aparato estatal acepta y transmite a la conciencia de las masas».

14. CHATSKY, S.T., *Programas y métodos*, en las mencionadas Jornadas Pegagógicas, p. 154.

5

El principio del complejo es, indudablemente, uno de los más valiosos aportes del genio ruso a la pedagogía universal. Por sí solo permite medir el grado de acrecentamiento espiritual que puede alcanzar una labor específicamente educativa, libre de trabas y libre de injerencia de intereses extraños a la escuela.

Lo más importante del hallazgo radica en que, eliminando el anticuado sistema de los programas relativos a materias aisladas y, consiguientemente, suprimiendo el horario y los exámenes inherentes a aquel sistema, se atiende a las fuerzas y a los intereses del niño según su grado de desarrollo. Este desarrollo es puesto frente a estructuras mediante el trabajo y las excursiones. En la época de las siembras, pongamos por caso, los niños intervienen en grupos en todo el proceso de la faena, desde la clasificación de las semillas hasta el conocimiento de las máquinas y herramientas. La experiencia que todo esto supone es traída a la escuela y la escuela, perdiendo el carácter libresco que la ha distinguido siempre bajo el influjo de la concepción intelectualista, se convierte en laboratorio.

Por lo dicho se colige la influencia ejercida en esta innovación por las ideas de Natorp, Decroly[15] y la doctora Montessori y las que presiden el plan Dalton; pero los pedagogos rusos añadieron con mucha presteza la necesidad de basar la enseñanza en el medio que rodea al niño, tal como lo ha hecho la reforma escolar austriaca orientada por las teorías pedagógicas alemanas.[16]

¿Qué desarrollo ulterior ha cabido al principio del complejo cuya aplicación data, como se sabe, de 1923?

Carlton Washburne publicó, en agosto de 1927, un extenso artículo[17] en el que, relatando su viaje a Rusia, expuso el funcionamiento del sistema como centro unificador de un amplio campo de las actividades escolares. En las ponencias de los pedagogos rusos antes citados, en las Jornadas Pedagógicas de Leipzig, de 1928, se habla del principio en términos que hacen presumir su vigencia. Pero Hessen afirma que está en desuso desde la introducción del plan estabilizado de 1927. Y añade todavía que el programa de 1923, cuyas miras guardan correspondencia con el plan de Stalin, no intenta resucitarlo por lo mismo que no se propone ninguna innovación de carácter pedagógico.[18]

Si hemos de dar fe a los informes de Hessen, abonados como están por su reconocida probidad intelectual, fuerza será convenir en que aquel promisor hallazgo pedagógico del primer período revolucionario tiende a ser sustituido por recitaciones en las que, a la vez que se ataca a la religión y al régimen depuesto, se glorifica las jornadas de Octubre y se exaltan las virtudes de la lucha de clases, esto es, por toda una pedagogía dominada por un espíritu militarista y reaccionario.

15. El parentesco con el método del Dr. Decroly es por demás evidente. Basta leer la exposición de DALHEM, L., en *El método Decroly aplicado a la Escuela* (La Lectura), para establecer su filiación.

16. Ninguna de las iniciativas de las escuelas nuevas se fundan en tanteos empíricos, por más que algunos sostengan lo contrario. Obedecen a teorías, lo sepan o no sus autores. Por lo que concierne a la reforma austriaca, lo prueba el libro *Zehen Jahreschulreform in Oesterreich*, dedicado por K. Furtsmüller y otros a Glöckel, 1929.

17. *Revista de Pedagogía*, Madrid, febrero de 1928.

18. Artículo citado, n° de septiembre de 1930.

Con la desaparición del complejo y con la despreocupación por las investigaciones relativas a la psicología infantil, desaparecen las posibilidades favorables al libre desarrollo de las fuerzas creadoras y cae en serio peligro el destino de la personalidad. Los hombres de Occidente, que reputamos adquisiciones de inestimable valor el amoroso respeto a la puericia y el culto del humanismo, no aceptaremos nunca una actitud como la que ahora asume Rusia respecto de la escuela. Nos resistiremos a ella con tanta mayor energía cuanto más ardientemente anime en nuestro pecho el ideal revolucionario.

Una fe esperanzada nos dice que existe otra manera de tratar el problema docente. Mientras Rusia no se decida a modificar sus puntos de vista en esta materia, lo que es tanto como señalarle la necesidad de ampliar su visión de la realidad histórica, hoy obliterada por el materialismo económico, cumplirá a nuestra lealtad confesar que todavía el mundo no ha conocido otra cosa que una docencia de autoridad, es decir, un instrumento de predominio en manos del Estado.

Capítulo X

La antinomia fundamental

> Perció fu detto che il maggior problema dell'educazione é quello dell'accordo tra la libertá dell'alunno e l'autoritá del maestro.
>
> GENTILE

1

Nos habíamos propuesto justificar el aserto de que hasta hoy la escuela sólo ha sido considerada como un instrumento al servicio de los poderes vigentes. Ya al cabo del esbozo histórico exigido por el propósito –esbozo un tanto deficiente, hay que confesarlo, porque no atiende más que a un aspecto de lo acaecido, bien que haya tratado de ajustarse en todo momento a las líneas centrales de la realidad histórica–, un interrogante nos sale al encuentro y nos propone una nueva cuestión. Sí –nos dice–, efectivamente, la educación ha sido en todos los tiempos una actividad sometida a las conveniencias de la política militante. En todos los tiempos, los intereses transitorios y las concepciones del mundo y de la vida han sacado partido de ella. Pero, ¿hasta dónde es legítimo condenar esta heteronomía? ¿Es posible, es concebible el neutralismo docente?

Quien formula estas preguntas no es ni un cínico ni un fascista: es Mr. Brunetière. Franca y desenfadadamente nos lo dice: «Yo podría preguntar cuál es el príncipe o el gobernante que no mezcla a sus más generosas intenciones algunas vistas de interés y de proselitismo político. Yo podría preguntar si, en el tiempo en que estamos, aquellos que exigen con más ardor la instrucción obligatoria osarían hacernos creer que ellos trabajan por la propagación de ideas que detestan. Esto sería nuevo en el mundo. Me contentaré con preguntar: ¿tenemos las opiniones para guardarlas o para divulgar? Plantear el problema es haberlo resuelto. Ni la palabra valdría la pena de ser hablada, ni la instrucción de ser distribuida, si la palabra y la enseñanza no fueran legítimos instrumentos de dominación de las inteligencias y de las almas».[1]

1. «L'enseignement primaire avant 1789», en *Histoire et Literature*, p. 112. Traigo a colación la opinión de Mr. Brunnetière como podría traer la muy reciente de Adler, el brioso jefe socialista austriaco que aboga por

Reducidas estas palabras a su más simple expresión, adelantan una solución determinada a la antinomia fundamental de la ciencia formativa. Decidida e intrépidamente, afirman que el hombre maduro posee pleno derecho a intervenir en el mundo infantil. Según ellas, es lícito al maestro introducir *ab extra* en el proceso formativo del niño su inventario de ideas y opiniones «para dominar las inteligencias y las almas».

Constituyen, así, una especie de justificación de la solución que, según hemos visto, se ha dado inveteradamente al grave litigio entre la libertad y la autoridad. En todas partes se ha impuesto y practicado una pedagogía de autoridad; y la actitud con la que el gran crítico reaccionario pretende consolidar *a posteriori* ese estado de cosas fundándose en la función de la palabra y en el derecho de propugnar libremente las propias ideas, es la misma con la que la pedagogía revolucionaria atribuye a la república el derecho de intervención. Fundándose en la existencia de la palabra como instrumento de relación ha sido impuesta la lengua materna, y fundándose en el derecho de propugnar las propias ideas el Estado se ha apoderado de la enseñanza y la ha convertido en un simple medio para «dominar las inteligencias y las almas».

La filiación filosófica del argumento de Mr. Brunnetière contiene, pues, una antítesis que se yergue con presteza frente a su afirmación. Esa antítesis postula también la autonomía del individuo y, partiendo de ella, afirma, a su vez, la inviolabilidad de los fueros del individuo. El individuo posee el derecho de propagar sus ideas; pero, al propio tiempo, el individuo tiene el derecho de hacer respetar su vida interior impidiendo que un extraño intervenga en ella y le fuerce a pensar y querer como no pensaría y querría espontáneamente. En nombre de la libertad, voces autorizadas preguntan por sus títulos a la pedagogía de la autoridad. Mr. Brunnetière, insatisfecho con su propia solución, interroga a Mr. Brunnetière. ¿Cómo resolver este conflicto suscitado por el mismo ideario que creyó haberlo resuelto en instancia definitiva?

Inútil querer eludirlo. Está ahí. Nuestra investigación desemboca en él. Quisiéramos evitarlo; pues lo que más hace a nuestros propósitos inmediatos no es tan luego este problema sino los caracteres dominantes de la educación en vigencia; pero él está ahí y exige una consideración. Está ahí, en todo sitio y momento en que dos seres humanos se ponen en relación. En el dominio específicamente formativo cobra un valor capital. «El máximo problema de la educación –enseña Gentile– es el del acuerdo entre la libertad del alumno y la autoridad del maestro.»

2

No se trata de un problema reciente, está de más advertirlo. Es un viejo problema que existe desde que existe la educación. La reseña histórica que antecede muestra uno de sus aspectos. El otro aspecto, el que alude a la libertad, ha sido relevado por la filosofía individualista del siglo XVIII. La liberación del individuo

---

una educación orientada de acuerdo con los principios marxistas, más o menos semejantes a los que se han expuesto en el Capítulo IX.

operada por la disolución del orden medieval, trajo consigo una teoría pedagógica de «laissez-faire». Fue una reacción violenta, escudada en el principio de la libertad, contra el autoritarismo del régimen abatido. La virulencia de aquella actitud resuena todavía hoy en la acepción más corriente de ciertas palabras. En el concepto de la escuela laica va implícita más la oposición a lo *religioso* que la referencia a una posición científica. Esto, a pesar del sentido programático que le ha asignado el movimiento proletario desde la unión del marxismo con la filosofía materialista.

El *Émile* es el monumento que inicia y funda la pedagogía del liberalismo. Imagina una pedagogía de Robinson; pues la revolución que ha roto la jerarquía medieval ha hecho de cada individuo un Robinson que se considera formado *ex nihilo*, que se basta a sí mismo, que posee derechos y facultades inalienables y que no se cree ligado a ninguna estructura social ni sometido a ningún poder que limite y constriña su realidad íntima.

Conduciendo genialmente a sus últimas consecuencias la dirección de aquel movimiento, Rousseau advierte con presteza que el sujeto de la educación no es y no puede ser otro que el niño. El niño y no el hombre, conviene recalcarlo, pues desde la aparición de su libro hasta hoy no se ha reparado lo suficiente sobre este distingo, por más que en múltiples pasajes de la obra insiste en la necesidad de considerar a la niñez como un estadio peculiar. Adelantándose a las conclusiones científicas que ya hemos señalado,[2] sostiene certeramente que conviene «considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño»,[3] para asignar a cada edad el lugar que le corresponde. Sólo que, ganado este punto seguro, Rousseau no acierta a sacar de él el partido que, favorecidos por las últimas investigaciones científicas, se empeñan en sacar los pensadores de nuestros días.

Puesto que nada sabemos del niño que acaba de descubrir y del mundo de la niñez,[4] Rousseau se concreta a aconsejar prudentemente una pedagogía negativa. Educación negativa es la que atiende con preferencia al curso del crecimiento natural del niño, desde su nacimiento hasta los doce años. Durante este tiempo, los sentidos y el cuerpo del niño pueden ser fomentados para que «madure la infancia»; pero el corazón y el espíritu deben ser preservados del vicio y del error. Consecuentemente, la educación rousseauniana consiste, en el fondo, en abstenerse de educar. En abstenerse o intervenir únicamente ahí donde es necesario quitar al niño los estorbos que se oponen a su desarrollo espontáneo y a la libre expansión de su naturaleza. Con aconsejar esto, Rousseau se considera en terreno seguro y acomete el análisis de los valores pedagógicos. La geografía, la historia, las fábulas carecen de escolaridad. Son cosas que no entran en el inventario del niño. A su juicio, Locke se equivoca al aconsejar que se enseñe a razonar a los niños, pues el razonamiento carece de sentido para la niñez.[5]

De estos principios centrales se nutre comúnmente la pedagogía individualista. Desde Rousseau a Ellen Key ha sostenido, en sustancia, lo mismo, esto es,

2. Véase el Capítulo III.

3. *Émile*, libros II y III, París, Flammarion.

4. Ibídem, Préface, VI.

5. Ibídem, p. 93.

que corresponde escoger entre la autoridad y la libertad. Naturalmente al radicalismo de esta actitud no ha escapado la necesidad de las variantes aconsejadas por las circunstancias históricas.

La influencia rousseauniana ha sido extensa y profunda, particularmente en el pensamiento alemán. Y esto no pasivamente sino activamente. Pues se debe al empeño germano el que la pedagogía de la libertad se haya rectificado y enriquecido con ganancias de inestimable valor. De linaje rousseauniano es el claro principio pedagógico de sumo respeto al niño que discurre, como la sangre en las venas, por las páginas de *Hermann und Dorotea*. Lo es también la doctrina de la libre extrinsecación de las fuerzas de la persona sostenida por Schiller. Lo es también la obra de Juan Pablo que parte de la autonomía del educando y que, a diferencia de la de Rousseau, no acepta la educación negativa, pues a la necesidad de conocer al niño añade la fe en la formación de la personalidad.

Es bien conocido el nexo espiritual que vincula a Pestalozzi con Rousseau. Sin ser definidamente romántico, Pestalozzi se nutre del pensamiento rousseauniano al que añade, a su vez, el concepto de la espontaneidad. El espíritu humano, cuya autonomía reconoce, como Kant, como Humboldt y como Fichte, realiza, según él, una libre actividad creadora. Su noción de la naturaleza es más elevada que la del *Emile*: es la parte noble del ser, la parte que, como tal, debe ser actuada. Justamente a mérito de su adhesión al proceso de la legalidad humana es que Natorp le coloca entre los kantianos. Kant mismo supera la posición rousseauniana con su pedagogía incitativa. Pues, partiendo del principio de la autonomía, rechaza la pasividad y el memorismo, lo mismo que los preceptos hechos y las órdenes heteronómicas, y afirma que todo debe ser fiado a la actividad propia del espíritu. Uno de los pocos pensadores alemanes que se aferra a Rousseau es, acaso, Arndt, cuya actitud radical erige en artículo de fe el postulado de que cada naturaleza tiene el derecho de ser lo que quiere ser y nadie tiene derecho a romper ese ser.[6]

Pero es en Schleiermacher donde culmina el interés comprensivo y creador que la filosofía alemana ha manifestado por la obra de Rousseau. Es en Schleiermacher donde aparece con más fuertes relieves esta contribución de la pedagogía de la libertad. Frente a la actitud del Estado empeñado en formar ciudadanos, afirma la autonomía del individuo. Frente a la autonomía como un principio de validez universal propugnado por el racionalismo kantiano, sostiene –aceptando ese postulado– que los individuos no poseen iguales e idénticas disposiciones, y que, consiguientemente, no pueden ser medidos con un mismo cartabón. El autor de la *Crítica de la Doctrina Moral*, que niega la existencia de una ética general, considera que tampoco existe una pedagogía para todos los tiempos y lugares y que lo que corresponde es educar al individuo desarrollando sus disposiciones particulares y los gérmenes positivos, esto es, todos, menos los que se oponen a la vida moral. A la pedagogía de la autoridad opone ahora la espontaneidad y la receptividad del educando. Al eudomonismo racionalista, que ve en el docente al hombre ya hecho, opone el principio del desarrollo del mismo. Supera el humanismo cosmopolita de sus coetáneos y trata de concretar en cada individuo ese

6. *Die pädagogischen Anschauungen E.M. Arndts in zus. m. s. Zeit, dec. Gessler*, Vieweg u. Sohn, 1905. Por lo que se refiere a los pensadores antes mencionados consúltese, además de sus obras, VISCONTI, L., *La pedagogia del romanticismo tedesco*, Dante Alighieri, 1915.

ideal humanista. Cada generación debe mejorar el patrimonio espiritual legado por las generaciones precedentes mediante un acuerdo entre el individuo y la sociedad, y el conflicto entre el individuo autónomo y el Estado se resuelve haciendo que éste entre a participar del ideal humano.

Al rico aporte señalado agrega todavía Herbart su doctrina del interés –apenas insinuada en el *Émile*[7] y es así estructurada como la pedagogía liberal ha entrado a las escuelas activas de nuestros días.

3

El positivismo propone una solución acorde con su principio fundamental. Partiendo de la actitud que consiste en considerar la naturaleza como un todo formado de fenómenos y hechos sometidos a leyes de existencia indudable, afirma que todo debe concretarse a indagar dichas leyes. Una vez en posesión del secreto, la naturaleza entera quedará a merced del hombre –ese otro hecho que, aun gobernado por el determinismo, puede señorear sobre el todo–. La psicología experimental, señalada como un minucioso Baedecker del alma infantil, cobra el valor de una clave docente infalible. Todo parece cuestión de describir la ley. La ley es, por sí misma, el justificativo de la intervención en el mundo del niño.

La pedagogía del positivismo sólo tiene de común con la pedagogía liberal la negación del dualismo que nace cuando un hombre –el maestro– se coloca delante del niño. A mérito de esta negación, la segunda rechaza la injerencia de la autoridad, y la primera ve en la relación educativa un hacer mediante el cual el maestro ejercita la operación de llenar el espíritu del educando de datos y hechos con el propósito de imprimirle una fisonomía preestablecida. En lo demás difieren diametralmente.

Pues para el positivismo es una inferencia lógica la de que, encontrada una manera segura, «científica» de enseñar, lo que corresponde es aprovecharla mediante la acción externa del educador. Brunnetière, el anunciador de la bancarrota de la ciencia, y Laberthonière, el vocero del autoritarismo católico entendido como ayuda de la naturaleza humana, se equivocan, a mi juicio, al atribuir a la pedagogía científica el repudio del sistema de la autoridad justamente porque el cientifismo, lejos de propugnar la libertad, considera al educando como una materia manipulable a designio. Acaso ninguna doctrina se aviene mejor que la suya con el concepto oficial de la docencia, y acaso nada explique más satisfactoriamente el predicamento que le ha asignado el favor estadual.[8] Su secreto –la ley científica– ha entrado con ella a la categoría de secreto de Estado.

Tan radicales y excluyentes se han mostrado siempre las tendencias pedagógicas que arrancan respectivamente de la autoridad y de la libertad, que cobran enérgico carácter distintivo según se apoyen en uno o en otro término de la insoluble antinomia. ¿Habrá, pues, que confesar que nos encontramos en presencia

7. *Émile*, p, 128. Respecto a HERBART, su *Pedagogía general*.

8. Me refiero, de un modo especial, al positivismo de los primeros tiempos. Al italiano y al francés, que son los que han cuajado –et pour cause!– en la organización escolar de Italia y de Francia. Hay un neopositivismo que conviene considerar de otro modo.

de un punto muerto ante el cual se estrella vanamente nuestra insuficiencia? Esto fuera tanto como dejar sin respuesta satisfactoria el interrogante que nos ha salido al encuentro en momentos en que todo exige una revisión del problema. La actitud evasiva es inadmisible.

4

Cuando Rousseau medita sobre el método que conviene a su pedagogía de la libertad, lo mejor que se le ocurre es enviar a Emilio a la campaña, lejos de la cultura y de los valets. Allí, amorosamente guiado por su amo, asistirá al crecimiento de sus fuerzas naturales y, al propio tiempo, irá comprendiendo –si el término cabe– el concepto de la propiedad y será introducido (subrepticiamente) en el mundo moral.[9] ¿Qué consecuencia guarda esta actitud con el principio fundamental de su doctrina? Rousseau, que niega a Locke la eficacia educativa del razonamiento justamente porque intuye la incompatibilidad del razonamiento con el inventario del mundo infantil –que es lo que hay que respetar–, propone, a su vez, la iniciación de Emilio en un complejo concepto jurídico cuya inteligencia exige un juicio formado y maduro. ¿Qué es esto sino introducir en su pedagogía el principio de la autoridad? El propio aislamiento que aconseja entraña ya una inconsecuencia con sus principios, no sólo porque Emilio tiene que encontrar la cultura en la más simple obra humana, como la encontró Robinson en su isla, en el hallazgo del más insignificante tornillo de su navío destruido por el oleaje, sino porque el aislamiento es algo pensado «desde fuera» para ser aplicado a la educación del docendo. «Desde fuera» está también calculado y pensado todo el material pedagógico seleccionado para educar al discípulo de Rousseau. ¿Qué es esto sino postular la injerencia extraña en la formación del docendo? ¿Qué es esto sino confesar que el sistema más liberal no puede evitar la intervención autoritativa? En realidad, la única actitud lógica de Rousseau hubiera sido la de no educar, la de negar la posibilidad misma de toda educación.[10]

No existe, no puede existir una educación basada unilateralmente en cualquiera de los dos términos antinómicos. No hay autoridad sin libertad; no hay libertad sin autoridad. Toda educación entraña una superación del dualismo. Cada época realiza el acuerdo a su modo. Nuestro tiempo anhela «su» síntesis. No por simple y fortuita casualidad aspiran a ella todos los sectores del pensamiento y colocan el problema en el primer plano de su interés.

9. *Émile*, p. 95.

10. Esta conclusión fue alcanzada certeramente por los pensadores alemanes, como ya se ha visto. Ortega y Gasset rechaza el negativismo rousseauniano (*op. cit.,* p. 137). Pero parece evidente que el material didáctico, y su teoría, contenidos en el *Emilio*, constituyen toda una actitud activa. En todo caso, la definición de la educación positiva, «la educación que transmite las adquisiciones del maestro y de la civilidad de su tiempo casi en forma de identificar al nuevo ser humano con las doctrinas y con las costumbres de la comunidad de la cual forma parte» (LOMBARDO–RADICE, G., *Lezione di Pedagogia Generale*, Sandron, p. 71), reduce la distinción a términos abstractos.

5

En términos rigurosos, la antinomia consta de estas dos afirmaciones: el hombre es libre y debe ser libre; la educación niega esa libertad.

¿Qué se entiende por libertad? La libertad –define Gentile– es «el poder propio del hombre de hacer de sí lo que es y, consiguientemente, de iniciar la serie de hechos en los que se manifiestan todas sus acciones».[11] Gentile alude aquí a la libertad moral y excluye de su consideración la causalidad infrahumana. Rechazando la pretendida ley que somete al hombre al determinismo universal, admite la posibilidad de la redención. El hombre caído en la inconducta del mal puede elevarse, algún día, a la vida moral. El educando es educable, y aneja a esta educabilidad va presupuesta la libertad. Más todavía: la educación presupone la libertad porque pensar es ser libre. La libertad ha de desarrollarse, pues, como se desarrolla la capacidad de pensar. La posesión de las ideas propias, el señorío interior, el dominio del carácter y de todos los contenidos de conciencia es, en resumidas cuentas, desarrollo de la libertad.

Identificado así el concepto de la libertad con el concepto del hombre, parece claro que la actitud del maestro armado de experiencia y de ciencia, frente al docendo, importa una limitación de la libertad; más aún que una limitación, un aniquilamiento, puesto que la libertad es esencialmente absoluta. Pero Gentile, que se percata de ello, pone la solución de la dificultad, no en la oposición misma sino en el propio acto educativo. La antinomia existe antes de ese acto, es verdad; más, tan presto como el acto se cumple –y esto por la vía del alma y no de otro modo– desaparece. El contenido que el maestro pone en presencia del educando entra entonces a la conciencia de éste como algo suyo. El maestro mismo se incorpora al torrente espiritual del alumno como «su» maestro. La libertad del alumno se ha apropiado de la autoridad que se le presentaba como límite y continúa siendo absoluta. Necesariamente, esto ocurre así cada vez que el acto se realiza pedagógicamente. Una imposición *ab extra* que no puede ser convertida en libertad por el alumno carecerá siempre de este carácter.[12]

El inmanentismo católico francés ha afrontado el problema con más rigurosa referencia a la vida espiritual concreta. En el campo pedagógico, Laberthonière ha hecho un serio intento de armonización de los términos del dilema. Su fórmula capital exprésase así: «La acción de la Iglesia Católica desde fuera corresponde a la acción del Espíritu Santo desde dentro». Hay dos suertes de autoridad: la que utiliza su poder para someter a los seres a su fines particulares, y la que se sirve de su poder para someterse, en cierto modo, a los fines de sus subordinados. La una avasalla; la otra liberta. Esta distinción corresponde a dos sistemas docentes: autoritativo, el uno; liberal, el segundo. A la primera forma de autoridad es inherente una obediencia pasiva; a la segunda, una obediencia aceptada. La segunda es la que, en la educación, acude realmente en ayuda del niño para que sea lo que debe ser. Como ayuda, el educador debe mandar, no para domar el egoísmo infantil, sino para disolverlo y transformarlo benéficamente. El maestro no debe trabajar

11. *La Riforma dell'Educazione*, Laterza, 1920, p. 44.

12. Ibídem, capítulo III. En la misma posición, LOMBARDO-RADICE, G., *op. cit.,* p. 65.

al niño; debe trabajar para el niño. Y esto, junto con él, cooperando con él. La educación es un parto, y, como parto, obra de amor reflexivo y querido. Es una obra de caridad, entendiendo esta palabra en el sentido pauliano, esto es, como sacrificio de sí mismo a los otros. La idea fundamental del catolicismo es la de que todos estamos ligados solidariamente. Pero cada uno depende de sí mismo; es responsable de sus actos; realiza, en suma, la libertad de Dios. La vida moral se presenta así como una cooperación de la voluntad divina y de la voluntad del hombre. Gracias a este concurso, el cristiano es cristiano. Esto no quiere decir que el hombre desaparezca. No; es hombre, es cristiano en virtud de su voluntad. Laberthonière acepta, pues, la autonomía de la persona. Sólo que, puesto en el caso de resolver la antinomia que surge del contraste entre el estado de solidaridad, por una parte, y la autonomía aceptada, por la otra, exalta la caridad y la inviste del sentido de un socorro que el estado salidario pone a disposición de la autonomía para acrecentarla y asegurarla. Mandar (educar) y obedecer (aprender), es pues un estado de cooperación.

El catolicismo es una organización que, percatándose de la miseria original del hombre, quiere salvarlo por el amor. Salvarse es llegar a ser libre. El error del protestantismo y el del racionalismo consiste en no advertir que la libertad es algo que debe ser conquistado y no proclamado. No importa que detrás de esta caridad el catolicismo traiga una doctrina revelada y que, por obra de esa doctrina, su enseñanza cobre el relieve de un cesarismo espiritual. Laberthonière cree estar libre de la contradicción que eso entraña arguyendo que ese cesarismo se disuelve en la propia caridad. El niño posee en germen una razón y una voluntad y es fuerza apelar a ese germen según sea la edad del docendo y su natural aptitud para ser iniciado en las verdades cristianas. La razón y la voluntad tanto más desarrolladas, tanto más en condiciones estarán de acoger reflexivamente la sabiduría de salvación que se ofrece al educando.[13]

6

¿En qué medida responden estas maneras de considerar la antinomia fundamental a la pregunta que inquiere el derecho a intervenir en el mundo infantil?

En rigor de verdad, ni la solución propuesta por la filosofía del acto puro, ni la propuesta por el pensamiento católico aluden a ese derecho. La pedagogía de Gentile concibe la vida espiritual como una unidad de contrastes dialécticos. No hay, pues, estadios espirituales. Es una continua autorrealización. La antinomia fundamental, que está en los comienzos de su doctrina, es resuelta en el primer acto educativo. En realidad, su educación está más allá del momento en que se propone la antinomia. Es una especie de escamoteo de la antinomia el que aquí se realiza; pues, no cabe duda de que para la filosofía de Gentile la educación comienza sólo cuando el dualismo inicial es reducido a unidad. Que olvide o no la experiencia es cosa que no nos interesa por ahora. Siempre su educación es

13. Por lo que concierne a Laberthonière, véase la versión italiana, *Teoria dell' Educazione e Saggi Minori*, Vallecchi, y la encomiable introducción de su traductor, Codignola.

autoeducación.[14] Autoeducación, como en la doctrina de Rousseau, con quien viene así a contraer parentesco. Lejos, pues, de apreciar el derecho de intervención, tiene que reducir la intervención a un deber, el deber de ayudar a los semejantes a ascender a la vida moral.

Conclusión semejante a la que arriba Laberthonière, cuyo solidarismo verbal y extraño al catolicismo oficial –que ya lo ha negado– impone no el derecho sino el deber teñido de caridad, teñido de amor, del amor que se ama a sí mismo, de ayudar al prójimo a realizar el duro camino que va de la carne al espíritu. El amor al prójimo de la ética cristiana es insuficiente para las exigencias contemporáneas y no se aviene, malgrados todos los esfuerzos de Laberthonière, con nuestro sentido de la solidaridad.

7

Por las vías que hemos seguido hasta ahora, no parece posible encontrar la respuesta adecuada a la pregunta propuesta. El individualismo que la ha presentado se defiende, sin mayor esfuerzo, desde el baluarte en que se halla situado; pues, no le alcanza con decir que la heteronomía se justifica como un deber. Todo indica aquí que lo que corresponde es dirigirse al concepto mismo de la individualidad. Este concepto ha venido interviniendo en el problema sin una previa y severa determinación y conviene aclararlo.

Cada vez que nos referimos a la individualidad atribuimos al término una acepción que alude exclusivamente al ser humano, sin detenernos a examinar el porqué de semejante actitud. Es algo sobreentendido y corriente. La dificultad para encontrar la razón del exclusivismo nace empero tan pronto como lo advertimos. Porque individualidad y diferencias individuales, tales como las que observamos en el hombre, las observamos también entre los restantes animales y entre las plantas. En el mundo de los cuerpos, la uniformidad que acusan los pólipos es una excepción: la ejemplaridad es la regla. Como miembro de una especie, cada ejemplar –hombre, animal, planta– posee duración, y es, espacialmente, limitado y delimitado. Trátase, en todo caso, no de una suma de órganos sino de una unidad funcional. El ser singular es distinguido siempre por notas particulares. La introducción de la vida psíquica en nada modifica esta situación. Es ella acaso la que, por ser más notoria y más rica en el hombre, ha dado primacía a la acepción excluyente; pero dentro de la vida psíquica misma existen las diferencias individuales. Naturalmente, ella es más densa y compleja en los círculos favorecidos por la cultura –por más que ésta tienda hacia una uniformidad especial–, de suerte que siempre se manifiesta como más elevada forma vital y se caracteriza

14. La filosofía del acto puro se resuelve en la conciencia. La absoluta unidad de la conciencia no es; se hace por actos permanentes. Históricamente. En el arte, como manifestación de la conciencia como pensamiento pensante; en la religión, como pensamiento pensado. La filosofía se identifica con la ética y con la pedagogía, al ser un permanente devenir de la conciencia, una y la misma en todos los seres. El proceso formativo, y el conocer, se presentan como desarrollo, continuo y sin gradaciones, de la conciencia. De aquí la ironía con que Gentile trata a la ciencia y a la psicología. ¿Trátase de la negación de la ciencia? Tampoco vemos claro, en esta filosofía, la distinción de la individualidad, que no posee originariamente una diversidad de valores.

por la producción de tipos relevantes: mas esto no borra las diferencias que aquí se constatan como un hecho.

La reintegración del término a su primera acepción nos coloca, pues, en presencia de un hecho observable tanto en el reino animal como en el vegetal. Las ciencias naturales, que hacen de ambos reinos el objeto de sus investigaciones, han prescindido de la diferenciación por la simple razón de que las ciencias naturales indagan leyes generales y no se detienen en aquellos casos que se dan una sola vez. Aun cuando accidentalmente se refieran a ellos, no los hacen objeto de una consideración especial porque escapan a la formulación de la ley. Al abordar el estudio del hombre, esa entidad que puso en sus manos la disolución del orden medieval –orden cuya concepción del individuo humano hemos expuesto en un capítulo anterior– lo hizo no en lo que el hombre tiene de particular sino en lo que lo liga y somete a la legalidad biológica. La entidad que, según nuestras anteriores investigaciones, se desprendió del antiguo régimen plasmado sobre una sola y única verdad para entrar en un nuevo orden, regido por las múltiples verdades de la convicción personal, en otras palabras, la entidad anunciada como sujeto activo y pasivo, productor o receptor de las manifestaciones del espíritu, fue, a poco andar, sometida al biologismo erigido en fundamento de la sociedad.

Al biologismo que hace de la vida fin en sí respondió el socialismo con la afirmación de que la persona humana es una función de la conciencia social. La conciencia individual, que escapa a las consideraciones biológicas, está en función de la conciencia social y cuanto más rica y más profunda es ésta tanto más rica y profunda es aquélla. La «exaltación a la comunidad es ensanchamiento de sí mismo», sostiene Natorp en la fundamentación de la pedagogía social que la réplica opuso a la pedagogía individualista.[15] Pero el socialismo no insistió lo bastante sobre la concepción del espíritu objetivo y aun pagó tributo al afán que sólo se propone la felicidad de cada individuo.

La réplica más eficaz al cientifismo que proclama: «A moi la réalite tout entiére, a moi tout l'homme» es la que procede del pensamiento de Rousseau y discurre, según se ha dicho, por el alma de la filosofía alemana. Porque, con todo y estar llena de errores evidentes la posición rousseauniana, ella importó, en su tiempo, y aún hoy mismo, una oposición del hombre a ser considerado como una cosa semejante a las otras y, como las otras, sometida a la aplicación pasiva de leyes fatales. Y esto no porque niegue la ciencia y su rol, sino por entender que la ciencia no es un ama sino una servidora.[16]

¿La ciencia una servidora? ¿De quién? Del hombre. ¿Y de qué hombre? No se trata, desde luego, del hombre definido como realidad física. Con la rectificación introducida por el pensamiento alemán en la concepción rousseauniana de la naturaleza, la doctrina del *Emilio* ha quedado referida definitivamente al hombre en su definición moral. La naturaleza entendida como concatenación de causas y efectos es ahora lo contrario del concepto de Rousseau. Donde éste escribió naturaleza hay que escribir ley de moralidad. El hombre es libre porque es moral. El hombre definido como realidad física está sometido a la ley científica; el hombre

15. *Pedagogía Social*, p. 99.

16. BOUTROUX, Émile, *Science et Culture*, Champion, 1913, p. 5.

definido éticamente está sometido a la ley moral. Es éste el punto donde Kant sitúa el ideal de la libertad.

Dos provincias distintas se deslindan con esto. La ciencia natural debe concretarse a sus tareas específicas renunciando a las pretensiones de conceptuar la individualidad. Para esta empresa es insuficiente y su insuficiencia se pone de manifiesto tan pronto como se advierte que carece de método adecuado para penetrar en los estados de la personalidad y para captar sus notas particulares y originales. Los estados y las notas de la persona sólo se pueden comprender estéticamente. Hoy se va viendo bien que la comprensión del alma extraña es asunto del arte. Es en la íntima convivencia que el arte nos depara donde percibimos la esencia de la individualidad ajena y donde se nos ofrece la experiencia con la que construimos las galerías de figuras y tipos que en una época dada acusan un género, una profesión, una nación, una raza.

Tales construcciones están vinculadas a los valores; pues lo individual es inseparable de la estructura axiológica. Es precisamente de esta relación de donde emanan los motivos de acción y las normas. Lo que es, es inseparable de lo que vale y debe ser. Vana empresa es querer aprehender la individualidad sin atender a este estado de cosas.

La acentuación que cobra la individualidad al entrar al dominio de los valores asigna al término una nueva acepción. Lo refiere al concepto de la personalidad, de tal modo que habrá que tener esto presente casa vez que lo empleamos. La individualidad es un término general; la personalidad es un término axiológico.

No es que inventemos el término. Si reparamos bien en la experiencia cotidiana, lo encontraremos en ella, pleno de sentido, cuando decimos de alguien que «es fina personalidad», o que «es un valor», o que «ha realizado una vida». Pues, en estos casos, las expresiones acusan una valutación. Se trata, en ellos, de un hombre que ha desarrollado un valor y que ha vivido de acuerdo a ese valor y esto no por simple referencia al valor sino como si el valor fuera el íntimo hontanar del cual fluyen y fluyeron las manifestaciones todas de ese hombre. En esta condición de no poder ser y obrar sino de acuerdo a determinado valor radica la esencia de la personalidad.

Más todavía: si seguimos de cerca y atentamente los pasos de ese hombre, observaremos también que no sólo vive indefectiblemente de acuerdo a un valor sino que lo propugna. Lo propugna, a veces, tan enérgicamente, que con frecuencia se pone en conflicto con las costumbres y las tradiciones que han consagrado su medio y su tiempo. ¿Qué es lo que entonces decimos de ese hombre? Que es capaz de dirigirse hacia fines superiores, hacia las más altas valoraciones. Vive de acuerdo a un valor –no decimos que de acuerdo a muchos valores porque esto no ocurre–, hace de ese valor el eje de su conducta, dominándose en él a sí mismo, y todavía lo exalta sobre las condiciones del mundo que lo circunda: para tal ejemplo nuestra vis estimativa reserva una justa palabra: es un responsable. Otra enérgica nota de la personalidad. De la personalidad creadora; pues aquí se trata ya de la personalidad que forja la cultura y se somete a ella. El subjetivismo del individuo se ha disuelto en el objetivismo de la cultura.

La personalidad que acabamos de mentar es la que define la libertad. Ser personalidad es ser libre porque la libertad es el acuerdo con la propia conducta.

Diversos son los conceptos de la personalidad definida como vinculación del individuo con los valores. Nietzsche se refiere a los más «altos ejemplares» y sostiene que el fin de la historia es producirlos; Kant se refiere a la persona racional. En ambos, el valor de una comunidad se mide por su aptitud para favorecer el advenimiento de tales tipos. No existe para ellos un portador superpersonal del valor –la comunidad de cultura, el Estado como orden moral–, de suerte que no cabe pensar en un entregarse de la persona a algo que se repute estar por encima de ella y a lo cual deba ascender para ser personalidad. Existe antes de ponerse en contacto con dichas entidades. Al revés de lo que acontece en la doctrina de Hegel, la personalidad es anterior al orden moral.[17]

Max Scheler concuerda con aquéllos en el punto de partida. «Bien que los valores objetivos (*Sachwerte*) sean más altos que los valores subjetivos (*Zustandswerte*, p. ej. el sentimiento del bienestar), los valores personales como tales son más altos que los valores objetivos. En otros términos: los valores espirituales personales son más altos que los valores espirituales objetivos.»[18]

La teoría de los «grandes hombres», al afirmar que el «gran hombre» es tal porque eleva el nivel moral de la colectividad, invierte los términos e instituye, frente a la posición inicial de Nietzsche y de Kant, una doctrina de valor colectivo. Max Scheler protesta contra esta actitud y afirma que el último fin y el valor de la comunidad consiste en ser una prenda de seguridad para la realización de la personalidad. Conviene no olvidar aquí que para Max Scheler la persona puede ser particular o colectiva.[19]

El devenir y el ser de la individualidad espiritual invisten de los valores a la personalidad. El más elevado portador de valores acusa también el más elevado grado de la personalidad. En la medida en que un hombre es pura persona es un valor individual que se da una sola vez. Hay para esa persona un bien objetivo. Tan objetivo como los valores objetivos de validez general. La conciencia está en relación con ese bien. Entre sí, los portadores de valores son diferentes. Esta diferencia «ante Dios», existe pura y simplemente.

La diferencia que el máximo pensador de nuestros días señala «ante Dios» puede formularse en estos términos: «Los hombres deben devenir tanto más iguales y, por esto, valer tanto más como iguales, cuanto más inferiores y relativos son, en el rango del orden axiológico, los bienes y las tareas en relación a los cuales deben ser tomados como sujetos del poseedor de las unas y como sujetos de aquellos».[20] La aristocracia en el cielo exige la democracia en la tierra.

Esta proposición le coloca frente a la concepción cristiana de la igualdad de las almas y frente al pensamiento, todavía actuante, del siglo XVIII. Pues este pensamiento del siglo XVIII, al sostener que los hombres deben ser considerados tanto más iguales cuanto más su ser se aproxima al estado del ser absoluto (como

17. WYNEKEN, G., *op. cit.* Los nuevos pensadores emparentados con el pensamiento de Hegel, al referirse al espíritu objetivo entienden tratar de lo dado en la experiencia y de su análisis riguroso. Para Hans Freyer, por ejemplo, Hegel vale como un modelo formal, pero sólo como un modelo formal; pues, su sistema no está en condiciones de ser resucitado (*Theorie der Objetiven Geist*).

18. *Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertethik*, 2ª ed., 1921, Halle, Max Niemayer, p. 552 y la nota.

19. Ibídem, p. 525.

20.Ibídem, p. 530.

ser racional), se mueve en sentido contrario. La proximidad a los más altos valores (lo santo, lo espiritual) les comunicaría esa nota. Consecuentemente, se relega la desigualdad a la escala animal. El presupuesto del siglo XVIII de una razón trascendental, superpersonal, ha nutrido un individualismo que no puede armonizarse con la persona colectiva. El individualismo de Max Scheler no excluye, como se ve, las dos personas que reconoce y admite.

Max Scheler, que ha construido su ética sobre el material legado por Nietzsche, según lo observa certeramente un reciente ensayo de Schubert,[21] si concuerda con Nietzsche en que la persona es el portador de valores, en que la individualidad de la persona no puede ser considerada como limitación de sus posibles valores positivos sino como dirección que los eleva, y en que existe una irreductible diferenciación axiológica entre las personas,[22] se aparta de él, y también de Kant, en cuanto estos desconocen el principio de la solidaridad. Nietzsche y Kant sostienen que la persona no sólo porta los valores sino que también los pone. Max Scheler niega esto último y sostiene que todas las personas son, a la vez y originariamente, responsables. Esta co-responsabilidad supera el singularismo que en Kant es singularismo racional y en Nietzsche es singularismo empírico.[23]

La diferenciación axiológica inicial de las personas es una concepción que contrasta con la concepción de la persona autónoma de Kant. Para Kant es esta persona autónoma la «buena», y no se detiene a considerar si ella es rica o pobre en valores y si, como persona, es buena o mala. Excluye la individualidad material como portadora de los valores. Su ente racional está en relación con otros entes racionales de un modo moral y, al prescindir de la diferenciación axiológica originaria, funda la diferenciación en esta relación misma. De aquí su aceptación de la igualdad de las personas frente a la ley moral general y sus consecuencias dentro del derecho y del Estado.[24]

El principio kantiano de la autonomía excluye toda comunidad moral de personas; pues dentro de él, la consideración de la persona extraña se funda en la consideración de la autonomía subjetiva de la persona propia. En la más alta forma de relación que es la del amor, el amor al prójimo resulta amor a sí mismo.

Es en el concepto de la autonomía formulado por Kant donde la actitud que duda de nuestro derecho a educar, a intervenir en el proceso formativo del niño, encuentra su firme asidero, pues excluye la educación moral y la instrucción moral y toda forma de determinación externa, incluso la del buen ejemplo que suministra la persona poseedora de valores y la de la comunidad del amor a Dios. Falta en él el reconocimiento de dos suertes de autonomías: la autonomía de la comprensión moral y la autonomía del querer de la persona que ha comprendido lo bueno. La relación entre ambas autonomías radica en que la autónoma y adecuada comprensión de lo que es bueno supone necesariamente un querer autónomo de lo que se ha inteligido como bueno. Y no al revés, por más que el querer autónomo nunca sea ciego. En los actos de obediencia puede suceder que falte la

21. SCHUBERT, M., *Das Verhältnis der Vitalitätswerte z. d. Geisteswerten, i. d. Phil. Nietzsches*, Sacmann. 1927.

22. *Der Formalismus*, p. 536.

23. Ibídem, p. 537.

24. Ibídem, p. 536.

primera autonomía, la de inteligir el valor moral. Esto puede acontecer aún en el caso de que se trate de una obediencia a sí mismo, o a una norma de voluntad general puesta por uno mismo. Habría entonces una heteronomía. Por consiguiente, es de la norma de la obediencia la conciencia del querer extraño y del propio querer. Y esto, no del querer extraño como mera conciencia del querer extraño sino de la comprensión de tal querer como extraño. En estas condiciones el querer del que obedece se hace autónomo. Por eso dice Max Scheler que «el camino del individuo a la inteligencia de los valores y de sus relaciones mismas puede ser indicado a voluntad por la autoridad y la tradición».[25]

8

El hallazgo de la personalidad nos aproxima a la solución de nuestro problema. Ya no cabe hablar de un derecho a educar porque con el concepto ganado desaparece el contraste entre la autoridad y la libertad. Ni la autoridad puede tomarse ya como un equivalente de imposición, ni la libertad como algo arbitrario. La libertad es una cosa muy seria.

En nuestra investigación se han fundido también los conceptos de pedagogía social y pedagogía individual. Los dos términos entrañan aspectos de una sola y misma cosa. Sin una comunidad moral no hay personalidad; sin personalidad no hay comunidad moral.

La personalidad creadora crea valores y los entrega a la comunidad. No es ésta una operación mera y pasiva. Lucha con la comunidad y la fuerza a enriquecerse con las creaciones que aporta. Lucha con ella para acrecentarla. No obra así por capricho –tal actitud fuera contraria a su esencia– sino porque entre ella y la comunidad existe una indestructible vinculación. La comunidad es su seguridad. Consciente de la fragilidad de su vida, supera con su destino la idea mortal. La cultura es un rebasamiento del tiempo finito que la limita. Es una prórroga del tránsito por la vida. Una prórroga teñida de anhelo de eternidad. La cultura es una tragedia; es la tremenda tragedia de la personalidad. La tragedia del sabio de Siracusa que se afana en resolver un problema de física antes de que le alcancen los soldados que le van a matar. De ahí que anhele la eternidad de sus propios valores. La religión –toda religión, la hindú, la cristiana, toda religión– nos consuela diciéndonos que el seguro desenlace no es más que un tránsito a algo eterno colocado más allá de la muerte. Lo propio acontece con los otros valores, los artísticos, los morales, los intelectuales. Títulos de supervivencia cuya legitimidad cuidamos con la atención y el esmero con que el faraón previsor preparaba su tumba.

Ya próximo a morir, Sócrates, la individualidad Sócrates signada por su adhesión a lo justo, recuerda que debe un gallo a Esculapio y encarece a sus discípulos que satisfagan la deuda. En esta anécdota, con la que termina una de las existencias más excelsas que menciona la historia, culmina la personalidad de aquel justo y está contenida, para siempre, en su máxima simplicidad, la esencia de la cultura. El hombre que ha vivido de acuerdo a un valor, la personalidad

25. Ibídem, p. 521.

creadora, propugna y afirma el valor aún más allá de sus días terrenos. La sanción de los jueces, de los hombres que dicen lo justo, le condena a morir; pero la personalidad se salva en lo justo. Se salva en lo justo y salva lo justo. El acto de justicia que se cumplirá en la deuda saldada, asegura que ese valor no perecerá, en los siglos de los siglos, y es ese valor el que le acoge en su seno para inmortalizarle. En él está su vida y su eternidad porque esa es la vida eterna. Quien vive su vida perecerá, dice el profundo sentido del Nuevo Testamento.

Sócrates recomendando que se haga lo justo va más allá de la mera adhesión al valor: enseña, educa. Da un ejemplo total y definitivo a los discípulos que lo rodean, a los discípulos que equivocadamente quisieran sustraerlo a la sanción de los jueces. Ejercita su derecho; pues, es a esta actitud de la personalidad moral a la única que podemos conferir este nombre. En este sentido, la personalidad tiene derecho a enseñar. La personalidad individual y también la social, que no es menos personalidad que aquella, según ya se dijo.

Es un derecho a la eternidad. Lo eterno en nosotros es el espíritu, el espíritu que se realiza por la humanidad, el logos que está en la carne, como dicen los neohegelianos. No se trata de un mero eternismo. Trátase de la eternidad que, de acuerdo a la definición do Scheler, «no excluye el tiempo, ni queda a su margen, sino que abarca intemporalmente los contenidos y las diversidades del tiempo y los penetra en cada uno de sus momentos».[26]

Educar es, pues, asegurar la permanencia y el acrecentamiento de los valores. Y como cada valor lleva implícita la exigencia de una rigurosa depuración, el propio acto de educar, de formar, ha de ser, a su vez, otro valor y ha de abrir las posibilidades de nuevos valores. Era a nuestra época, a la época caracterizada por la preocupación por las no-cosas, las cosas valiosas, lo que vale, y por los objetos intencionales, a la que le estaba reservada la tarea de acentuar el sentido axiológico del acto educativo y de ensayar una fundamentación de toda una ciencia formativa que sea una pedagogía de eternidad.

Pero el concepto de la personalidad, como solución de la antinomia propuesta, tiene aquí la virtud de todas las soluciones: dejar abiertas nuevas dificultades. Tan presto como hemos obtenido una claridad más o menos satisfactoria sobre el arduo problema de la autoridad y la libertad, necesitamos advertir que, en la vida diaria, el mismo problema reaparece, en torno nuestro, en múltiples formas y manifestaciones. Personalidades diversas, instituciones, concepciones filosóficas, creaciones artísticas, ritos, costumbres, etc., se presentan en la realidad como expresiones autoritativas. El mismo maestro necesita presentar al niño, a cada momento, estos y muchos otros elementos formativos. Puesto en el trance de poner al docendo frente a la religión, un maestro utilizará acaso la cruz del Salvador, o una reliquia. Evidentemente, con esto lo enfrentará a una autoridad. ¿Cómo deberá proceder para que esa autoridad no violente la libertad del docendo? ¿Le bastará con recurrir a reglas aconsejadas, tales las que propone Lombardo-Radice: «No mandar a los otros nada que no mandarías a ti mismo en su condición»; «que tu autoridad se proponga siempre ser reconocida»?[27] Sí; esas reglas podrán

26. *Vom Ewigen in Menschen*, Prólogo.

27. LOMBARDO–RADICE, G., *op. cit.,* p. 70.

servirle de guía general; pero la cruz y la reliquia son cosas que necesitan ser apreciadas previamente en sí mismas antes de entrar a la conducta de las reglas y para ser fiel a ellas mismas. Previo a todo está la necesidad de conocer la importancia pedagógica de esos símbolos. Son valores simbólicos, es cierto; pero no por ello son ya valores pedagógicos. La recta aplicación de las reglas supone la plena posesión de esos valores y ésta, a su vez, la posesión de un criterio valutativo pedagógico.

¿Cómo adquirir tal criterio? Kerschensteiner, que es quien, por primera vez, en Alemania, se ha propuesto la solución concreta de la antinomia, ha intentado la formulación de reglas de conducta para ser aplicadas en los diversos estadios de la vida del docendo, considerando el valor pedagógico de la autoridad y la libertad.[28] Pero, por más que ese intento constituya un aporte valioso para la práctica escolar, es lo cierto que siempre deja librado al maestro el hacer docente. Aparte de esto, sus reglas suponen también la posesión del criterio expresado y con esto ya se vuelve a formular el interrogante ¿cómo adquirir tal criterio?

El problema que estamos tocando es uno de los más difíciles que se proponen al pensamiento de nuestros días; es el de la cientificidad de la pedagogía.

28. *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze,* 1927.

Tomo II

La cientificidad de la pedagogía

Capítulo I

Praxis, arte, técnica y pedagogía

> Die Pädagogik muss eine Wissenschaft werden oder es ist nichts von ihr zu hoffen.
>
> KANT

1

Necesitamos considerar este difícil problema. Necesitamos ganar un terreno críticamente acotado para contemplar y ponderar desde él la multitud de cuestiones propuestas por la actividad formativa. Sin esta labor previa se corre el riesgo inminente de caer en las fáciles divagaciones y en las actitudes literarias usuales que han conducido siempre al descrédito los temas de la docencia.

En el caso presente, es tanto más indispensable definir y precisar con el mayor rigor lógico posible el concepto de la pedagogía cuanto que aquí no sólo se trata de justificar un desacuerdo con la educación en vigor, sino, ante todo y sobre todo, de buscar y afianzar las líneas centrales de un sistema fundado científicamente. Queremos una superación; pero para alcanzar este propósito necesitamos menos de una actitud polémica, que se resuelva en una enumeración más o menos prolija y certera de objeciones y achaques a lo existente, que de un esfuerzo encaminado a examinar, ordenar, clasificar y estructurar, de acuerdo a unidad, las múltiples manifestaciones pedagógicas.

Exígelo así, además, la actitud, ya característica, del pensamiento contemporáneo, que tiende a deslindar y amojonar el dominio de cada disciplina particular con una rigurosa exclusión de elementos extraños.

Trátase, pues, de saber si la pedagogía es o no es una ciencia. Si es una ciencia, ella misma nos suministrará con justeza el punto de vista adecuado para juzgar y apreciar los fines y los medios que entran en su actividad.

Estamos ahora en presencia de un problema hasta ayer inédito. Nunca, que sepamos, se ha planteado tan resueltamente la cuestión de la cientificidad de la pedagogía como en el renacer científico de estos últimos lustros.

Por lo pronto, la breve excursión histórica que hemos realizado no nos ha revelado la existencia en el pasado de teoría alguna de índole pedagógica. Es ver-

dad que en los sistemas filosóficos de Platón y de Aristóteles la pedagogía no fue olvidada; pero en ellos, lejos de ser considerada como ciencia independiente, lo fue como un hacer subordinado bien a la ética, bien a la política. Cosa semejante observamos en los tiempos posteriores a la cultura helénica, en los cuales sólo se acusan manifestaciones incoherentes y atisbos ligados siempre a la obra personal de los grandes educadores. El caso de Herbart es, en el fondo, semejante al de los pensadores griegos, y Herbart fracasó también en su intento de hacer de la pedagogía una disciplina independiente. El empeño de estructurar autónomamente el complejo de problemas educativos es, repetimos, cosa de data reciente.

Justamente, de la circunstancia de que desde épocas remotas hasta hoy se ha practicado doquiera la función pedagógica sin la ayuda de una formulación específicamente científica parece desprenderse, para algunos, la conclusión de que esta función no es, ni puede ser, otra cosa que una práctica empírica.

En los pueblos primitivos, tanto como en los pueblos adelantados, en la tribu, en el clan, en la familia, en la comunidad, se ha enseñado y se ha aprendido siempre sin otra guía que la suministrada por la experiencia. Ahí donde aparece la relación del *tú* y el *yo* aparece también una relación educativa indiferente a la previa teoría. Esto se observa aun en los dominios de la llamada sociología zoológica.

Que esta experiencia se haya expresado en reglas, que muchas de estas reglas hayan recibido una sanción suficiente para comunicarles un sello de validez tradicional, y que, salvando circunstancias de tiempo y de lugar, hayan concluido por ensamblarse en ciertos principios de ciencias reconocidas y aceptadas generalmente como tales, es cosa que no le quita el carácter empírico y limitado que la distingue; pues, restando a esas reglas lo que tienen a título de préstamo, quedan reducidas a un mero conjunto carente de un rasgo central que les sirva de nexo científico. Consiguientemente, no se puede hablar de pedagogía teorética, ni se puede hablar tampoco de pedagogía práctica. Por mucho que las reglas empíricas sean comúnmente seguidas y aplicadas, conservarán siempre un carácter subjetivo que las librará, en todo caso, al arbitrio de cada enseñante y a las circunstancias en las cuales se apliquen. Teoría y *praxis* carecen, pues, de legalidad.

2

Frente a esta manera radical de encarar el problema propónense consideraciones que aspiran a resolver con satisfactoria estrictez la injerencia del enseñante en la vida espiritual del docendo. Esta aspiración manifiéstase ya, acaso como una consecuencia del conocimiento de la autonomía de los estadios vitales, aun en el pensamiento de aquellos para quienes la pedagogía no puede pretender el rango ciencia.

Estimativamente, parece necesaria la admisión de criterios del valor educativo que permitan establecer las diferencias existentes entre las experiencias que cumplen distintos maestros colocados en identidad de condiciones, aun cuando tales criterios prescindan del origen y del fundamento de esas diferencias y se concreten únicamente a contemplar el grado en el que la experiencia del uno es útil al

otro.[1] Pero aun así las cosas, se ha de convenir en que, una vez admitidos dichos criterios, ellos constituyen las leyes de la actividad educativa en su sentido normativo y en que una conexión de estos puede conducir a la ciencia.

Viéndolo bien, cada acto pedagógico práctico supone algo permanente y constante que no depende ni de circunstancias ni de actores. Esa constante es una significación y, como significación, se concreta de modo puramente pedagógico cada vez que el maestro y el educando se ponen en relación. Que en muchas ocasiones el acto se nos presente rodeado de condiciones tales que, a simple vista, parezcan atribuirle un acusado carácter subjetivo y variable, es cosa que no altera, en el fondo, su contenido específicamente pedagógico. De ese sentido específicamente pedagógico nacen reglas que constituyen la *praxis* pedagógica. Consiguientemente, esas reglas deben ser susceptibles de determinación objetiva; y por aquí se va progresivamente a la fijación de las relaciones que las conexionan y coordinan.

Cierto es que esta *praxis*, así organizada, no basta a conferir carácter de ciencia a la pedagogía. Como mera *praxis* existe por sí, sin necesidad de que determinada teoría le sirva de apoyatura. Pero, ¿quiere esto decir que aquel conjunto de reglas sea contrario a la teoría?

Nos hallamos aquí en presencia de una de las cuestiones que con más frecuencia se suscitan a título de objeción contra la cientificidad de la pedagogía. Quienes niegan a ésta el rango de ciencia afirman que la esencia de la *praxis* pedagógica radica en su irracionalidad y que, por lo tanto, toda teoría importa una imposición cuyas consecuencias serían contrarias a su íntima y propia naturaleza.

En todas las veces que un hombre se coloca frente a otro hombre en función docente se realiza un acto particular teñido de irracionalidad. No importa que opere de acuerdo a una regla. Se trata siempre de un acto ateorético. De un acto extraño a lo conceptual. Corresponde, pues, distinguir pulcramente. El docente que actúa en tal acto –cualquiera sea la forma en que actúe– presume una vocación y supone la posesión de una determinada cultura, la cultura histórica, la cultura de la época a la cual pertenece. Pues cada cultura determina no sólo el fin de la educación sino también sus medios. La necesidad de explicarnos con adecuada claridad muestra aquí la conveniencia de reducir estas dos condiciones a una sola: la personalidad.

Según la objeción a que aludimos, es la personalidad la que cumple aquel acto. Y lo cumple irracionalmente. ¿Hasta qué punto vale este argumento como negación de la cientificidad de la pedagogía?

Ningún pedagogo puede negar que el acto educativo tiene un momento irracional; ningún pedagogo puede negar que la regla sólo es tal regla en la actividad enseñante del hombre señalado por una especial vocación, un Pestalozzi, por ejemplo. Mas esto en modo alguno destruye la posibilidad de la pedagogía como ciencia. *Sub leges libertas*, decía el latino. La teoría científica no estorba la vocación; antes bien, la completa. Pues, sola y aislada, será siempre fragmentaria y unilateral, como lo muestra el caso, adredemente mencionado, de Pestalozzi.

1. TAROZZI, Giuseppe, *L'Educazione e la Scuola*, p. 162.

Afirmar que el momento irracional del acto educativo constituye una objeción decisiva contra la pedagogía es, en el fondo, afirmar que la educación corresponde de pleno derecho a los vocacionados, a los dotados; pero con eso no se destruye todavía el carácter científico que puede tener esta disciplina. Ir más lejos importaría desconocer el concepto de ciencia que, ciertamente, no es el de algo mecánico y procústeo, armado de prescripciones despóticas, sino el de una guía para el hacer vivo e inteligente.

Estamos conformes con que el ejercicio de la educación sea adjudicado a aquellos que poseen la vocación magistral y creemos que la realización de este principio es el único medio que puede librar a la escuela de la injerencia de la política militante y electorera; pero esta conquista sólo la conseguiremos mediante el reconocimiento de la cientificidad de la pedagogía. La pedagogía como ciencia afirma el derecho de los llamados por la vocación. Pues para ser pedagogo se requiere no sólo ciencia sino don enseñante. Ocurre con la ciencia pedagógica lo que con el arte y la técnica: no es pintor quien posee la técnica pictórica sin estar dotado de la facultad creadora. Esto por la misma razón de que no es justo el técnico de la ley sino el que percibe lo justo como valor y lo realiza como tal, y de que no es lógico el que ha estudiado lógica sino aquel que obra con espíritu lógico.

El momento irracional inherente al acto educativo no excluye la cientificidad de la pedagogía ni puede excluirla en virtud de la irracionalidad que le es propia; pues, como lo hace observar Erich Stern, aun lo irracional puede ser objeto de una ciencia. Tal es lo que acontece con la religión y con el arte.

3

Intencionadamente traemos a recuerdo esto de la ciencia de la religión y de la ciencia del arte, pues con ello debemos entrar en otra de las objeciones que se formulan a la cientificidad de la pedagogía.

Esta objeción arguye que si la pedagogía es algo más que una *praxis* no será ciencia sino un arte o una técnica. La obstinada actitud cree haber encontrado aquí un seguro asidero.

Ciertamente, la literatura pedagógica ha creado algo que es un lugar común con la expresión habitual de que la escuela es el arte de formar los espíritus. Raro es el discurso oficial que no cante loas al «sagrado magisterio de los formadores de la juventud». ¿Qué hay, pues, de verdad en esta reiterada aseveración?

No intentaremos negarla de un modo rotundo. Procederemos apurando lógicamente, rigurosamente, los términos del problema. Este es el único camino que puede llevarnos a resultados duraderos. Si una investigación pulcramente conducida no consigue modificar y limitar el alcance de la objeción, habrá que resignarse a amenguar el valor de las normas y métodos declarándolos inferiores a la intuición del educador.

Como la objeción estatuye una analogía, impónese ahora una comparación del acto artístico con el acto pedagógico.

El acto artístico se compone de tres elementos: el artista (el creador de valores estéticos); la obra de arte (la objetivación de dichos valores); y el espectador (el que goza de la obra de arte). El acto pedagógico, a su vez, consta de tres ele-

mentos: el educador, la materia de enseñanza y el discípulo. ¿Qué paridad se desprende de la descomposición que hemos efectuado? Ninguna. Antes, por el contrario, si apuramos el análisis de los elementos integrantes de ambos actos, podemos acentuar más nítidamente aún los rasgos esenciales que los distinguen.

En efecto, en lo que concierne al artista, es notorio que éste crea libremente valores estéticos –y, justamente, por eso es artista–, mientras el educador –y esto va implícito en la propia doctrina de la personalidad– escoge valores objetivos de los que le ofrece la cultura vigente sin crearlos él mismo. La actitud de uno y otro frente a los valores es también diversa en lo que atañe a los resultados: aquel crea valores y los objetiva; éste hace subjetivos valores que son objetivos.

Se ha de advertir bien que con esto no queremos decir que la función educativa consista en una imposición *ab extra*. Lo expuesto en el último capítulo del tomo anterior debe ponernos a cubierto de malentendidos. La relación educador-educando es algo más serio de lo que ha creído siempre el cientificismo docente. El educador actúa con valores; pero el docendo también los crea. Cuando decimos que el educador hace subjetivos valores que son objetivos aludimos justamente a este acto de creación, o de recreación, y queremos poner de relieve que la función magistral consiste en determinar cuáles valores objetivos son pedagógicos. No impone; adecúa valores de acuerdo al proceso íntimo del educando.

A su vez, el artista –y aquí radica otra diferencia– opera sobre una materia que no crea valores.

Si después de haber señalado las diferencias fundamentales que existen entre los dos actos propuestos atendemos a consideraciones tipificantes, no hay sino que advertir la evidente diversidad que existe entre un hombre de ciencia, un artista y un educador.[2] El educador puede ser ciego para los valores estéticos y ser, no obstante eso, un buen pedagogo.

Hemos dejado constancia de que nuestra actitud no constituye una negación rotunda y definitiva de la doctrina según la cual la pedagogía es un arte. Con lo que queda expresado entendemos haberle dado su sitio en cuanto ella se opone a la cientificidad de la pedagogía. Ahora parece claro que ella no es más que una metáfora; y metáfora de gusto dudoso.

Procede de la aversión al pensar filosófico que ha caracterizado a la era positivista, aversión ajena a la certitud de que aún el hacer artístico procede de acuerdo a ciencia. El favor que se le ha dispensado se ha reafirmado, ocasional y pasajeramente, en el tiempo en que se anuncia la más seria epistemología –la fenomenológica– con la necesidad de combatir el intelectualismo docente. En tal propósito, se ha fundido, como instrumento de lucha, según ya se dijo, con la doctrina de la personalidad, sosteniendo que la pedagogía es un arte por obra y gracia del educador. Según ella, es éste quien hace la educación sin necesitar de teoría ni de método. Todo esto es lo que proclama resueltamente contra el intelectualismo, en algunos países, especialmente en Alemania.[3]

Pero ya hemos adelantado que la objeción así formulada no es un óbice a la cientificidad de la pedagogía. No importa que un Pestalozzi no se ajuste mecáni-

2. Véase MOOG, Willy, *Grundfragen d. Pädagogik d. Gegenwart*, Zicfeldt, 1923.

3. LEHMANN, Rudolf, *Die Pädagogische Bewegung d. Gegenwart*, Munich, 1922.

camente a determinada teoría. En su hacer docente está el acto pedagógico con su ley. Pestalozzi obra ahí de acuerdo a esta legalidad, se dé cuenta de ello o no. Añadamos todavía que obra también aceptando un método; pues no hay motivos para considerar el método como algo rígido e inflexible. El método es un producto orgánico y espiritual. El método es, como dice Moog, lo que hace viva la legalidad del contenido conformado en consideración al fin pedagógico.

4

La pedagogía no es, pues, un arte. ¿Será entonces una técnica? El interrogante nos lleva otra vez a la necesidad de comparar la estructura del acto educativo con la estructura del acto técnico.

Las diferencias se ponen aquí de manifiesto tan luego como se advierte que el acto técnico se compone de dos miembros –la persona del técnico y el material al que se refiere su actividad–, mientras que el acto educativo es trimembre, como ya se ha visto. En el cumplimiento del acto técnico, la persona operante se pone en relación inmediata con un objeto con el propósito de producir un medio, nada más que un medio. Al referirnos al acto artístico dijimos, incidentalmente, que algunos maestros confieren a la materia cierto poder expresivo. Sin intención de detenernos ahora en este tema, tomemos, por vía de ejemplo, la experiencia del escultor Hanak. Puesto en el trance de expresar escultóricamente un sentimiento femenino, Hanak ensayó distintos materiales: el mármol, el granito, la piedra roja de Salzburgo, el bronce, etc., y, mediante tal experiencia, llegó a la conclusión de que sólo el mármol responde al designio propuesto. De la misma manera, llegó a observar que el bronce sólo se adecúa a la expresión de sentimientos heroicos, y de ahí que el *David* de Miguel Ángel resulte más escultórico cuando se lo ve en bronce, en el Piazzale, que cuando se lo ve en mármol en la plaza de la Signoria. El técnico realiza, así, en esta selección de materia, un acto puramente técnico. Sin duda, la elección va dirigida a la búsqueda de un medio *para* un fin; pero si esto quiere decir que el artista poseía ese fin también quiere decir que ese fin era preexistente a la búsqueda del medio. Aun cuando el medio se relaciona con un fin, la relación no es inmediata. Puede existir un fin carente de medio expresivo. Pfänder tiene observado, en sus investigaciones lógicas, que hay pensamientos que no encuentran medio expresivo.[4] Todo nos fuerza, pues, a concretarnos a ver en el acto técnico tan solo dos elementos que son los ya señalados.[5]

La falta de inmediatez entre la actividad que busca los medios, y el fin, no podría ser invocada aquí para establecer una distinción fundamental entre la estructura de los dos actos si no mediase la circunstancia de que en el acto pedagógico la vinculación de los tres elementos de que consta es siempre inmediata y

4. PFÄNDER, Alexander, *Logik*.

5. Las definiciones corrientes de la técnica no conceden a la actividad técnica ni siquiera esa tarea, en cierto modo, cognoscitiva del medio que advertimos en la selección, sino que la limitan a un conjunto de operaciones manuales sugeridas por la experiencia (RANZOLI, Cesare, *Dizionario d. Scienze Filosofiche*, U. Hoepli, 3ª ed., V°, Técnica; BERTRAND, Alejo, *Léxico de Filosofía*, V°. Técnico; y CLAUBERG, Karl Wilhelm y DUBISLAV, Walter, *Systematische Wörterbuch der Philosophie*).

recíproca. En efecto, es de la esencia del acto educativo que maestro, docendo y bien pedagógico (valor) se fundan entre sí. La formidable intuición de San Agustín llegaba a las fronteras de esta verdad cuando decía que el maestro no está afuera sino adentro del educando. El acto pedagógico no es mera transmisión de conocimientos dosados; no es mera imposición *ab extra*; ni es un traspaso mecánico del material pedagógico. El bien pedagógico es un bien cultural, un bien cultural cierto y determinado, escogido con un criterio específicamente docente. Trátase de algo vivo y espiritual y no de una cosa cristalizada, como lo pretende el empirismo vigente en nuestras escuelas.

El acto técnico se dirige siempre a las cosas; el acto pedagógico se dirige siempre a la persona. Por más que, en algún instante, asome en el hacer pedagógico un aspecto técnico, no por ello se debe referir tal aspecto a la esencia de aquel hacer. La tarea fundamental del hacer formativo consiste en determinar los fines de la educación. Como práctica misma, su labor se dirige a un fin ya propuesto –la personalidad del docendo– y no debe perderlo de vista. Pero el docendo no es un medio para un fin extraño a él sino que lleva en sí fines que deben ser alcanzados.

Estos fines aluden ineludiblemente al crecimiento orgánico y a la formación de la personalidad. Moog acentúa la diferencia señalada cuando, parodiando el imperativo kantiano, propone el imperativo de la técnica en estos términos: «Obra de tal modo que, dentro de los dominios de la técnica, consideres todo como medios para el fin propuesto»; y el imperativo de la pedagogía en estos otros: «Obra de tal modo que nunca consideres al educando como simple medio sino que siempre respetes el fin que está en él».[6] Con lo cual no se excluye, naturalmente, que la personalidad, a cuyo logro se encamina la actividad educativa, entre en relación con la comunidad, con la cultura, con el Estado y con la humanidad. Antes, por el contrario, esta relación se afirma y se robustece de acuerdo a lo que reiteradamente ha proclamado el pensamiento filosófico más ponderado.

Sostener que la pedagogía es simplemente una técnica es confundir los conceptos. La técnica como tal no actúa en atención a un imperativo. Éste le es extraño. Elabora mecánicamente medios que se acomodarán a fines dados, sin reparar en las normas éticas. Sus elementos son las leyes naturales –causa-efecto– y eventuales relaciones culturales. ¿Cómo puede, pues, resolverse en técnica la pedagogía? Tal reducción parece imposible.

Prácticamente, los frutos del empeño ahincado en el logro de esa reducción imposible están a la vista. Consisten en la mecanización del espíritu, a la que hemos asistido hasta ayer. Linke atribuye al relativismo –especialmente al relativismo de Mach– la exposición y el fomento de un fin inmanente para las ciencias particulares totalmente emancipado de la filosofía. Especialmente en lo que concierne a la física, ese fin se ha orientado de tal modo que todo valor y fin del conocimiento físico se estima por su éxito técnico. El éxito técnico lo es todo.[7]

6. *Op. cit.*, p. 16.

7. LINKE, Paul, «Relativitätstheorie und Relativismus. Betrachtungen über Relativitätstheorie, Logik und Phänomenologie», en *Annalen der Philosophie*, t. II, 1921, pp. 397-438. El análisis de Linke es penetrante y definitivo respecto de la insuficiencia epistemológica del relativismo. No se trata del concepto de la verdad y de sus presupuestos –dice– sino del éxito técnico de bases proféticas.

5

Lo que ha dado asidero a la afirmación según la cual la pedagogía es una técnica ha sido, a nuestro ver, la lamentable imprecisión que ha reinado siempre en lo que concierne al papel de la técnica en cuanto atañe a su vinculación con los fines. De las diferentes clases de técnicas existentes: la técnica físico-química, la técnica biológica, la técnica antropológica, la técnica psicológica y la técnica sociológica, para nombrarlas del modo más general, sólo las tres primeras se han ajustado a las funciones que les competen. No ha acontecido lo mismo con las restantes. Técnicas de las almas, operando en dominios con frecuencia llenos de vaguedades, se han enseñoreado de la educación psíquica individual y social y, hallándose, dentro de la realidad, en el punto en el que una idea ha de ser realizada, campean con entera libertad en la muchedumbre de posibilidades individuales y sociales. La amplitud de acción que les depara esa libertad conduce su función a consecuencias inesperadas: la norma depende de ellas y no ellas de la norma. Confúndense con la realidad y llegan a condicionar toda idea. Cuando decimos que una determinada idea no se realizará en tal o cual medio –lo que comúnmente se expresa con la frase: «este ambiente no está preparado para tal idea»– empleamos ya, acaso sin quererlo, un criterio técnico. Examinando la idea, calculamos los medios adecuados para realizarla y decidimos con preferencia sobre estos.

Semejante amplitud en el radio de acción se aduna al éxito extraordinario que han obtenido las técnicas fundadas en la ley de causalidad. En la técnica físico-química los resultados son maravillosos. ¿Cómo no tentarse en hacerla extensiva a campos diversos? De la técnica físico-química a la zootecnia hay un paso; de ésta a la psicología hay otro paso –y pequeño–. Spencer ayuda: la educación es el arte de formar animales perfectos. Y todo esto recibe el calor propicio de una época cuya demanda esencial ha sido la idoneidad…

Pero la técnica no puede ni debe identificarse con los fines. Conviene fijar netamente su función para evitar equivocaciones en el terreno de la pedagogía.

Para Spranger, la técnica es una síntesis de espíritu teorético y económico. Caracterízase la técnica «por ser un sistema de medios escogidos y formados según un principio teorético y un principio económico, a la vez, y cuyo fin está en otra parte».[8] Teoréticamente, se conocen los medios en vista de la economía de las fuerzas; en su aplicación práctica se usan los medios de acuerdo a una selección teorético-económica.

Tres actividades humanas distingue Litt: una, dirigida a la investigación puramente cognoscitiva; otra, finalista, que aclara reflexivamente las necesidades vitales; y la otra, que determina los medios, esto es, que pone los resultados alcanzados por la primera al servicio de lo anhelado por la segunda.[9]

Estas definiciones nos ponen en condiciones de remarcar más, si cabe, las diferencias que nos ocupan.

8. SPRANGER, E., *Lebensformen*, 2ª ed., p. 331.

9. LITT, Theodor, «Die Methodik des pädagogischen Denkens», en *Kantstudien*, 26, 1921, p. 27. Véase también su *Pädagogik*, en *Systematische Philosophie*, 1924, p. 276, Teubner.

En la actividad técnica se toman los fines como ya dados y propuestos y, según ellos, se buscan los medios. En la pedagogía los tres momentos de que habla Litt concurren simultáneamente. Cierto es que en aquella actividad se nota una dependencia: Natorp dice que el conocimiento teórico según el rango y la legalidad condicionante está subordinado al práctico; y que la experiencia está subordinada a la Idea; pero ambos están tan conexionados en una unidad central que toda realización de algo querido sólo es posible con los medios y según las leyes del entendimiento, y esto se extiende a todo lo que la voluntad puede plantearse como problema práctico o sea como fin a realizar.[10] Mas con esto no se contradice ni se niega, antes bien se reafirma, la separación de lo técnico de lo teorético y normativo.

Husserl enseña, en su fundamentación de las ciencias, que las disciplinas normativas y las disciplinas prácticas descansan sobre una o varias disciplinas teoréticas. No debe identificarse lo normativo con lo práctico a que aquello naturalmente aspira. Hay fines y hay actividades que conducen a los fines. Para cierto y determinado fin puedo disponer de uno o más caminos. La disciplina práctica representa aquel caso especial de la disciplina normativa en el que la norma fundamental consiste en el logro de un fin práctico. Toda disciplina práctica encierra en sí una disciplina normativa.[11] Si decimos que el niño debe ser veraz, expresamos un juicio teorético sobre la validez del valor, mas no caemos con esto en una exigencia práctica.

La lógica nos brinda un claro ejemplo para ilustrar esta proposición. Existe una lógica pura, teorética. Esta lógica funda otra lógica, la lógica normativa. A su vez, la lógica normativa puede aplicar sus normas: nace con esta actitud la lógica práctica que sirve de medio al pensar. La concatenación teorética-normativa-práctica no importa decir que, a mérito de la actividad propia de la lógica práctica, se pueda y deba definir la lógica en general como la técnica del pensar. Husserl advierte bien que la definición de la lógica como *l'art de penser* es equívoca y, en todo caso, muy estrecha.[12]

El empleo de la lógica práctica entraña un traslado a la esfera de la realidad empírica de la lógica pura; pero de ninguna manera ese traslado desvirtúa su carácter de ciencia. Se ha producido la aplicación de un producto tomado de la lógica, pero la legalidad teorética de la lógica continúa siendo siempre la misma.

Al hacer esa aplicación no se ha perdido de vista la circunstancia de tratarse de la aplicación del producto de una ciencia. ¿Ocurre otro tanto en el terreno de lo práctico? Parece evidente que no. Pues aquí se trata del hacer real, del hacer en el cual se prescinde del punto de vista teorético, mejor aún, del hacer desligado de toda consideración teorética. El dominio de la *praxis*, como tal, es independiente del de una ciencia aplicada. Independiente y más amplio, La actividad busca ahí fines empíricos o que, a lo menos, se manifiesten externamente. A la *praxis* le basta con relaciones empíricas. Es esto justamente lo que caracteriza a la *praxis* y no necesitamos más que advertirlo para fijar el rasgo que le es pecu-

10. NATORP, P., *Pedagogía Social*, p. 56.

11. HUSSERL, Edmund, *Logische Untersuchungen*, I, Niemeyer, 1922, pp. 16, 27, 40 y 47.

12. HUSSERL, E., *op. cit.*, p. 28.

liar aun en los casos mismos en que ella se funda en teoría o procede de acuerdo a teoría.

Señalada esta esfera autónoma de la *praxis* resulta claro que la técnica cae en su dominio. La *praxis* atiende a fines empíricos; la técnica atiende a los medios exigidos por esos fines. Esos medios pueden consistir en palabras, en pensamientos, en aparatos, en máquinas, etc.; pero siempre los caracterizará su estricta referencia a fines empíricos.[13]

Lo dicho no importa negar que lo teorético puede concurrir con lo práctico y lo técnico como momentos que son; pero basta y sobra para demostrar que la distinción es innegable y que conviene tenerla presente para reducir a su verdadero lugar la pretensión de identificar la pedagogía con la técnica. La técnica atiende a fines empíricos; la ciencia formativa a la personalidad. La técnica puede hacer máquinas; hombres, nunca.

Según lo dicho hasta aquí, la pedagogía no es ni un arte ni una técnica. ¿Se ha agotado con esto nuestra investigación? El procedimiento eliminativo si nos ha allanado, por una parte, las primeras dificultades, nos enfrenta, por la otra, a la necesidad de buscar y de ajustar el concepto de la pedagogía por otro camino. ¿Cuál será ese camino? Ese camino no puede ser otro que el que ubica y ordena la pedagogía en el cuadro de las ciencias.

Tarea harto difícil, pero inexcusable. Tan inexcusable que habrá que acometerla a pesar de los riesgos que ella supone. Pues, si decimos que la pedagogía es una ciencia, nos asaltará de seguida la inevitable pregunta: ¿qué clase de ciencia es la pedagogía? ¿Es ciencia natural? ¿Es ciencia espiritual?

13. HUSSERL, E., *op. cit*., lug. cit. –donde trae a recuerdo el caso del artista–. Véase también el mencionado ensayo de Linke.

Capítulo II

De la división de las ciencias

> La posesión de un plan verdadero y claro del saber es como la posesión de una especie de piedra filosofal que acrecienta el valor de nuestros conocimientos, sugiere inter-relaciones y sirve como una prueba de perfección y consistencia.
>
> THOMPSON

1

El realismo ingenuo trata de obtener un principio de división de las ciencias partiendo de la proposición según la cual todo conocimiento científico no es más que una imagen fiel de las cosas tales como ellas se nos ofrecen en la realidad. De acuerdo con esta proposición, el principio buscado ha de encontrarse en las diferentes especies de realidades.

¿Cuáles son esas diferentes especies de realidades? Ellas no se encuentran en lo real tomado en sí mismo, y esta ausencia constituye ya una seria objeción a la teoría realista en su punto de partida.

Aun cuando se admitiera la existencia de diferentes especies de realidades, faltaría indagar la naturaleza de la imagen que de ella nos puede ofrecer el conocimiento. Parece fuera de dudas que esta imagen no sería el original mismo sino una copia del original; pero en tal caso, la cuestión cambiaría inmediatamente de aspecto, puesto que la copia, como tal, estaría en un todo sujeta a su propia ley, a la ley de la copia y no a la ley del original.

La producción de esta copia, por una parte, y la preexistencia de la realidad, por otra, exigiría un trabajo de cotejo y de comparación de ambos términos sirviéndonos de sus analogías, y el realismo ingenuo no dice cuáles sean las bases y medidas a las que deberá ajustarse la comparación. La naturaleza del conocimiento excluye, desde luego, la posibilidad de que éste pueda ser cotejado con la materia.

Las objeciones que anteceden no quedan allanadas con la variación que, a veces, suelen adoptar los partidarios del realismo ingenuo al decir que la teoría de la copia debe entenderse como una metáfora mediante la cual se quiere alu-

dir, no precisamente a la imagen externa que, bajo ciertas condiciones formales y naturales, devuelve un espejo, sino a la copia ilimitada y omnidimensional de la realidad que nos proporciona el conocimiento. Pues, esta apostura no conduce a ninguna solución desde que aquí la copia deja de ser copia. Las peculiaridades de este conocer lo privan de todo término de comparación con la copia. Esto sin necesidad de añadir que la variación deja abierto el problema del objeto del conocimiento, si no lo da por resuelto del modo que es habitual al realismo ingenuo.

No es más feliz que las manifestaciones que acabamos de enunciar la que atribuye al conocimiento la tarea de captar la esencia yacente en el objeto al que quiere referirse. Tal objeto permanece siempre el mismo tanto en el conocimiento como en la realidad y el conocimiento no hace otra cosa que aprender y repetir su ley, y este es el sentido auténtico de la teoría de la copia. La identidad de esencia que se acaba de señalar determina el acuerdo entre lo real y lo conocido. Mas, tan pronto como se indaga la ubicación que se atribuye a esta esencia, que constituye la prenda de armonía entre los dos mundos contrapuestos del conocimiento y de lo real, se advierte su ineficacia para resolver el problema. Si la esencia está en lo real –primera suposición– como algo independiente de la realidad misma, y si la tarea del conocimiento se reduce a captar esa esencia, parece evidente que es sólo la esencia la que puede vincularse con el conocimiento y, consiguientemente, o que no es posible el conocimiento de la realidad misma, o que este conocimiento carece de importancia. Si la esencia está dispuesta en el propio conocimiento –segunda suposición– obtendremos el mismo resultado que hemos obtenido en la suposición anterior. Y si está fuera del conocimiento, de suerte tal que se estime este estar fuera como lo que le confiere carácter de esencia, sería inaccesible al conocimiento. La aceptación de algo dado objetivamente fuera del conocimiento es, observa Moog, una hipóstasis innecesaria.

Así, pues, careciendo de fundamentos la doctrina según la cual son los objetos reales los que determinan el conocimiento, falla por su base la teoría psicologista en cuanto busca el principio de división de las ciencias en una pretendida existencia de diversas especies de realidad.

2

En las consideraciones expuestas, el objeto del conocimiento se ha presentado como autónomo y extraño al conocimiento. Objeto y conocimiento son ahí dos mundos opuestos. ¿Será necesario y posible superar esta posición radical afirmando que entre ambos términos cabe la instauración de un íntimo parentesco? La relación admitida de este modo quiere mitigar la oposición aludiendo a un objeto transformado y cognoscible, pero presupone siempre la independencia del objeto que, como quiera que se lo conciba, conserva su autonomía. Con lo cual la oposición torna a quedar en pie irreductiblemente. Dentro de ella, el conocimiento ha de ser lo primero; pues, lejos de ser el objeto conformado quien determina el conocimiento, es éste quien determina y contiene a aquél. El objeto es objeto en tanto posee forma de conocimiento y sólo por una hipóstasis psicolo-

gista es añadida la forma del conocimiento al objeto considerado como independiente.[1]

3

Cualquiera sea el aspecto en el cual se considere el problema, el punto de vista material es insostenible. ¿Será posible resolver la dificultad colocando la cuestión en un plano metafísico? Para tal intento, podría admitirse que naturaleza y espíritu –nociones básicas de una división de las ciencias– son principios metafísicos que la lógica de las ciencias debe adoptar para llegar al conocimiento. El objeto no es, pues, alógico sino hiperlógico. La metafísica está por arriba de la lógica. Pero también aquí corresponde advertir que, aun cuando esta actitud pretende superar la posición del realismo ingenuo, participa de sus vicios. Intenta, en efecto, consolidar la pretendida independencia del objeto frente al conocimiento y, en el fondo, postula una determinación material del conocimiento.

La confusión que aquí se opera entre el campo de la metafísica y el de la lógica es tan evidente que no necesita ser relevada. Por lo demás, nada justifica la prioridad que se quiere adjudicar la metafísica; pues, como bien se sabe, esta disciplina se refiere a un dominio acotado dentro del cual el conocimiento, bien que sometido a las condiciones del conocimiento en general, se diferencia del lógico por su carácter específicamente metafísico.

4

Una manera de pensar diferente de las que se han traído a recuerdo es la que afirma que las cosas no son independientes del conocimiento sino que están en un todo sometidas a su ley. Son cosas precisamente porque son cognoscibles. Mas, como tales, forman núcleos dotados de legalidad inmanente y esto les confiere el título de bases de cada especie de ciencia. La división de las ciencias asume, así, un carácter suplementario en un sentido histórico-genético.

De seguida se advierte, empero, que con esta posición no se alude al problema propuesto. Cada grupo de objetos determinados por el conocimiento está, desde luego, sometido a la ley del conocimiento. ¿Qué quiere decir esto sino que es la ley del conocer el único punto de partida viable en esta cuestión?

¿Habrá, pues, que atender a un principio formal? La resistencia a abandonar el punto de vista material ha conducido, en algunos casos, a la admisión de la existencia de dos formas diferentes del conocer, esto es, la que es inherente a las ciencias naturales y la que es inherente a las ciencias espirituales; con lo que, por falta de distinciones claras, se ha complicado el problema. En otros casos, ha determinado un retorno a la teoría de la copia. Uno de los puntos que más blanco ofrece a la crítica, en la doctrina de Rickert, es aquel de la transformación de los objetos, persistente resonancia de la relación entre copia y objeto.

1. MOOG, M., *Logik, Psychologie und Psychologismus*, Niemeyer, 1919, p. 91.

Pero la posición general que la escuela de Baden ha adoptado frente a este problema se inclina más decididamente hacia el formalismo, reforzándolo con consideraciones metodológicas y axiológicas.

Windelband divide las ciencias, de modo formal, en nomotéticas e idiográficas. Lógicamente hablando, tanto el investigador de la naturaleza como el historiador tienen un idéntico punto de partida: la experiencia. Una experiencia que, desde luego, no es la ingenua actitud del hombre de la calle, sino una experiencia críticamente ponderada, una experiencia tamizada conceptualmente. Uno y otro trabajan en el conocimiento de la realidad. El uno busca en ella lo que es general, es decir, la ley natural; el otro busca lo particular, es decir, la formación históricamente determinada. Considera aquél la forma que siempre es idéntica; considera éste lo que, en el real acaecer, sólo acaece una vez. Elabora el uno una ciencia de leyes; enseña el otro una ciencia de lo que aconteció una sola y única vez. A estas dos posiciones corresponden, respectivamente, las designaciones de nomotéticas e idiográficas propuestas por Windelband. El principio que rige esta distinción es el carácter formal de su fin cognoscitivo. En términos lógicos, las ciencias nomotéticas buscan juicios apodícticos; las ciencias idiográficas, proposiciones asertóricas.[2]

Windelband excluye, pues, el contenido del conocer; pero no niega que un mismo objeto pueda ser, a la vez, materia de una investigación nomotética y de una investigación idiográfica. Con lo cual da lugar ya a la sospecha de que el punto de vista formal no sea suficiente a fundar un seguro criterio de distinción.

Se hace necesario parar la objeción que se insinúa tras la sospecha, pero ¿cómo abandonar el punto de vista formal? Bien vistas las cosas, la realidad, el acervo de existencias corporales y espirituales que integran la realidad, es, de hecho, un todo unitario o modista. Consiguientemente, infiere Rickert, no existiendo dos grupos de objetos que se distingan uno de otro por su ser, no se puede basar una clasificación de las ciencias particulares sobre la oposición material de los objetos. No basta contraponer los conceptos de *naturaleza* y *espíritu* en cuanto envuelven, respectivamente, el significado de lo corporal y lo anímico; ni basta tampoco con la pretensión de deducir las diferencias formales de los métodos con que proceden las ciencias del espíritu y las ciencias naturales de las peculiaridades que ofrece el mundo psíquico frente al mundo físico. La psicología, que podría pasar por la ciencia fundamental del mundo psíquico, esto es, ocupar respecto de este mundo el puesto que ocupa la mecánica respecto del cuerpo, es, en realidad, una disciplina perteneciente a ambos campos.

Trátase aquí, además, de una posición *única*, estrecha e insuficiente para abarcar metodológicamente la muchedumbre de ciencias particulares, cuyos problemas son más complejos de lo que a simple vista parece. La tarea es mucho más ardua. Para agotarla se requiere, según Rickert, trazar la línea divisoria que separa las ciencias de la naturaleza de las ciencias empíricas que él llama *culturales*. Se requiere, en términos más concretos, obtener el concepto que defina los intereses, los problemas y los métodos mismos de las ciencias culturales.

2. *Geschichte und Naturwissenschaft*, en *Praeludien*, t. II, Mohr.

Por lo tanto, la oposición material sólo puede ser aceptada si se admite que de la realidad total se derivan cosas y procesos señalados por una significación especial que los destaca de la mera naturaleza; una significación tal que los hace entrar al reino de la cultura. Con esta condición habríamos encontrado la *oposición de intereses*. Es en razón de ella que los investigadores toman diferentes caminos.

Indudablemente, esta oposición de intereses es sólo un sustituto de la oposición material. Rickert parece advertirlo y de ahí que, como Windelband, torne apresuradamente al principio formal. Al principio material de clasificación –dice ahora– hay que añadir el principio formal. Los conceptos se complican en configuración. ¿Dónde encontraremos las oposiciones formales fundamentales entre los métodos de las ciencias particulares? No ha de serlo ni en las peculiaridades de la cultura, ni en la oposición naturaleza-espíritu. Forzosamente ha de serlo en una oposición de conceptos lógicos. Más exactamente todavía: ha de serlo entre el concepto lógico de la naturaleza, tal como lo planteó Kant –la existencia de las cosas en cuanto está determinada por leyes universales– y el concepto de historia, como concepto del suceder singular, en su peculiaridad e individualidad. Conserva, así, el concepto de la «ciencia natural» pero no coloreado por una preocupación material sino influenciado por motivos metodológicos, motivos que lo han conducido a incorporar a las ciencias naturales una disciplina como la psicología que se contó siempre como fundamento de las ciencias espirituales. Por contraposición a ciencias naturales, propone las ciencias culturales, esto es, las ciencias que aluden a los objetos que se relacionan con valores admitidos de modo general. Hay, pues, un método naturalista, que es generalizador, por oposición a un método histórico, que es individualizante. Un nexo especial une estos dos principios de clasificación; pero ese nexo no es de naturaleza tal que anule, en ningún momento, la oposición entre ciencias naturales y ciencias culturales. Las dificultades que suscita la doctrina que acaba de exponerse en líneas generales son numerosas. Aparte de la ya señalada inseguridad que va anexa a la relatividad de los métodos –relatividad que nos impide conocer cual sea, en rigor, el método que corresponde a cada ciencia– no se ve claro por qué han de proponerse dos métodos y no uno, o tres, si la realidad es una y no plural, como Rickert mismo lo enseña. Aquí son posibles conflictos y colisiones entre ambos métodos, y la doctrina de Rickert no suministra un criterio adecuado para resolverlos. Particularmente fecundos en dificultades de este orden son esos territorios intermedios que Rickert sitúa en la zona confinante de ambos grupos de ciencias.

En realidad, para Rickert el método de las ciencias naturales lo abarca todo. Aun cuando frecuentemente concede que, en muchos casos, hay concurrencia, cooperación y trueque de ambos métodos, no deja de expresar la aplicabilidad ilimitada de este método. Esto proviene de que, como lo observa Moog, Rickert no sigue el camino de una estricta derivación lógica. Los métodos pueden valer como simples formas o modos del conocimiento, indiferentes al objeto al que hayan de ser aplicados. De ahí la ilimitada validez apuntada. Limitación que carece de fundamentos, pues hay objetos para los cuales el método generalizador es inadecuado.[3]

3. MOOG, M., *Logik*, p. 107.

Como la expresada amplitud no puede ser negada al método individualizador, ya que ninguna razón milita para ello, resulta que también este método puede ser aplicado a todo; y por aquí se viene a la cuenta de que la existencia de los dos métodos puede muy bien resolverse en la adopción de uno cualquiera de ellos.

Pero tan pronto como se entra en este orden de razonamiento se advierte que vamos perdiendo de vista el dominio asignado a la cultura por el propio Rickert. Tanto si el método individualizante ha de salir de este terreno, como si el de las ciencias naturales ha de incursionar en él, sobreentendemos la existencia de ambos dominios y por ella se torna a la distinción material. La oposición de orden metodológico, tal como Rickert la ha formulado, carece pues de eficacia en cuanto concierne al objetivo propuesto.

Se puede aceptar que las direcciones de la conceptuación son diferentes en el método de las ciencias naturales y en el de la historia. Pero, aún así, es preciso reconocer que la conceptuación, como tal, es idéntica. En sentido lógico, tanto la determinación del objeto histórico como la del objeto natural son hipotéticas, sostiene Sternberg.[4] Aun cuando el hecho histórico no acaezca más que una sola vez no por eso deja de tener validez lógica el juicio que lo determina. Repitiérase el hecho y el juicio que determinase al hecho repetido fuera siempre el mismo.

Cierto es que la verificación de la hipótesis es aquí en extremo difícil. El acontecer histórico no tiene la posibilidad de una repetición que facilite la verificación, como ocurre en las ciencias naturales. Pero la verdadera exactitud científica –según Sternberg– reside menos en la verificación empírica que en el método lógico, y lógico es el método de la determinación del objeto histórico. La dificultad se resuelve aquí y el pensamiento de la hipótesis vale tanto en las ciencias históricas como en las ciencias naturales.

5

El concepto histórico tiene carácter hipotético y, en tanto es general ese sentido lógico, la relación correlativa entre lo general y lo especial opera tanto en las ciencias históricas como en las ciencias naturales. Hay, ciertamente, diversidad de intereses en ambos dominios. El naturalista busca lo típico de un acaecer, y al historiador interesa en el acaecer su especialidad. Pero toda diversidad de intereses sólo puede significar lógicamente una diversidad en el modo de relacionar lo general con lo particular. El primero busca leyes, partiendo del acontecimiento particular; el historiador prefiere introducir en el acaecer particular el pensamiento de la hipótesis general. Sólo hay de diferente, pues, aquí la dirección de la relación de lo particular y lo general –advierte Cassirer–, pero la correlación en ambos casos es necesaria.[5] La conceptuación es siempre la misma.

Tanto el concepto de las ciencias naturales como el de las ciencias históricas determinan aconteceres particulares; pero Rickert, que asigna al primero la universalidad y la individualidad al segundo, concluye de aquí que aquel aniquila a éste

4. STERNBERG, Kurt, *Zur Logik der Geschichtswissenschaft*, Berlín, 1914.

5. *Subztanzbegriff und Funktionsbegriff*, 1910, p. 303, cit. en STERNBERG, *op. cit*., lug. cit.

y en base de esto trata de establecer un imposible contraste. Si la universalidad y la individualidad se excluyeran ningún concepto dominaría la individualidad, añade todavía Sternberg.[6]

La introducción del punto de vista axiológico no contribuye tampoco a solucionar el problema. Según Rickert, sólo lo particular posee valor, y caracteriza a las ciencias culturales su referencia a cosas que tienen anexo un valor generalmente admitido, según ya se dijo. A su vez, las ciencias naturales aluden a cosas exentas de valor. Pero parece evidente que tal aseveración, mediante la cual se quiere ganar todo un principio de distinción, necesita de pruebas. Esas pruebas –que Rickert no suministra– han de ser tales que destruyan la noción según la cual ni las ciencias naturales están exentas de valores, ni el método que las sirve procede sin principios selectivos tenidos de valoración.

Y si se pretende que, así las cosas, lo que se busca en las ciencias naturales es la legalidad mientras que en las ciencias culturales es al valor a lo que se atiende, tampoco se arriba a una solución satisfactoria, puesto que también en estas últimas disciplinas se trata, o puede tratarse, del conocimiento de la legalidad del valor.

Por último, el paralelismo que, en la búsqueda del principio de división de los dos grupos de ciencia, postula Rickert entre el concepto kantiano de la naturaleza y el de la cultura, ha sido señalado por Moog como insostenible al ser aquel un concepto trascendental y éste un concepto empírico de la cultura.[7]

6

Ni el punto de vista material ni el punto de vista formal nos proporcionan una inobjetable solución de nuestro problema. Habrá, pues, que recurrir a otros expedientes.

Las últimas investigaciones lógicas nos enseñan que cada ciencia se constituye como un sistema de conocimientos particulares y que es su sistematicidad la que le confiere significación. Husserl define la ciencia como una objetiva-ideal unidad de verdades, y no como suma de verdades.

Cuando mencionamos el conocimiento no aludimos ciertamente a lo dado en la realidad exterior, puesto que, según ya lo insinuáramos, lo dado en la realidad exterior es extraño al conocimiento. Aludimos a un nexo de relaciones lógicas. Conocer es relacionar. Es relacionar con respecto al objeto del conocimiento. En todo conocimiento están frente a frente un cognosciente y un conocido, un sujeto y un objeto del conocimiento. La relación que los une es el conocimiento mismo. Los miembros de esta relación no son separables. Si se los separa dejan de ser tales. En cuanto son, son el uno para el otro. Relación bilateral, como la del dios egipcio de dos caras, su relación es correlación. Pero sus funciones son distintas: la del sujeto consiste en un aprehender el objeto; la del objeto, en un ser aprehendido por el sujeto.[8] Esto no quiere decir que el objeto del conocimiento sea creado por

6. STERNBERG, K., *op. cit.*, lug. cit.

7. *Op. cit.*, pp. 126 y 127.

8. Sobre la descripción fenomenológica del conocimiento consúltese el denso libro de Nicolai HARTMANN, *Grundzüge einer Metaphysik der Erkenntnis*, Walter de Gruyter & Co.

el conocimiento, ni que sea extraído del conocimiento mismo: quiere decir llanamente que surge de la correlación señalada. No basta una vivencia sensible para establecer dicha relación: es menester que esa vivencia posea una significación cognoscitiva. Pues es por ella que se estructura el objeto del conocimiento como tal objeto y que se hace posible la correlación fundamental.

El conocimiento particular gana en significación sistemática tanto más cuanto mayor número de relaciones posee, de relaciones despertadas por el trabajo del método. Mediante el proceso antes señalado se hace incesantemente y con esto se obtiene una determinación recíproca permanente entre el objeto y el conocimiento. De aquí que el progreso del conocimiento sea continuo. Cada conocimiento particular obtenido determina ya otro conocimiento, puesto que crea nuevas relaciones.

Este trabajo incesante e ininterrumpido procura y anhela validez sistemática –fin del conocimiento–, y esta validez sistemática sólo encuentra cumplimiento en la idea del conocimiento en general. Caracteriza, pues, a cada ciencia un impulso teleológico. Pero el conocimiento en general se resuelve aquí en conocimiento determinado. Opera no fuera sino dentro de cada ciencia, como unidad inmanente de la ciencia misma. Es su piedra angular.

Consecuentemente, el objeto de una ciencia determinada está dirigido intencionalmente a la ciencia y sometido a las exigencias que a ésta le están, así, teleológicamente señaladas. De otro modo, el objeto dejaría de ser tal objeto. Dentro de cada ciencia no cabe referir el objeto a la posible vivencia inicial; pues el objeto como tal, como gnoseológico, ha perdido totalmente el recuerdo de la realidad exterior. De aquí que esta manera de considerar el objeto envuelva y comprenda también a los objetos ideales y a los simbólicos. Débese a ella también la más precisa fijación del objeto de la ciencia de la historia.

El método, definido como medio de conseguir el propósito de una ciencia, y siempre en relación recíproca con su objeto, será, asimismo, determinado por la tarea inherente a esta ciencia.

La tarea de una ciencia requiere, además del objeto que debe ser determinado en un momento especial, la especie de relación con el objeto que le es esencial y que es, propiamente, la que expresa la tarea misma de la ciencia.

7

El proceso constitutivo de una ciencia culmina, según lo dicho, en el concepto de ciencia en general. Este concepto es el punto más alto de todas las legalidades sistemáticas. Al objeto de la ciencia en general se llega por determinaciones lógicas del objeto ordinario, de suerte que desde aquel puede descenderse a éste por vía de derivación. Ya se mire de abajo arriba o viceversa, encontramos en dicho proceso un tránsito de estratos que son las esferas del conocimiento. Series de relaciones con estas esferas forman las ciencias. Son inestables. Nunca se constituyen por relaciones inmutables y fijas. Podríamos decir que se hacen continuamente.

Lo que en tales condiciones puede constituir un principio de división de las ciencias, la diferencia esencial que puede darse, es la tarea y el modo de relación con el objeto de cada ciencia, o de cada grupo de ciencias. Esto determina la di-

ferencia. Visto desde aquí, el panorama general de las ciencias no se nos ofrece ya como un mosaico o un damero de cuadros fijos sino como un complejo de relaciones variables.

En la tarea de una ciencia, entendida como la manera de relacionarse con el objeto, hay diferencias esenciales y estas diferencias están dadas por la esfera en la que se ordena la ciencia misma. Son diferencias sistemáticas teleológicas. Ofrecen, pues, un punto firme para instaurar un principio de división de las ciencias.

En el pináculo del proceso indicado, está, según vimos, el objeto lógicamente puro. ¿Qué suerte de relaciones corresponde a esta esfera? Necesariamente, una relación lógica dirigida no a algo concreto sino a la legalidad general.

Impera aquí el conocer teorético. Hállanse aquí la lógica general, el cálculo y las matemáticas puras, la ética pura y la metafísica pura. Es la esfera de objetos ideales. La esfera de las ciencias cuyo fin es lo teorético puro. Mientras las ciencias empíricas toman lo puro teorético como algo referido a lo empírico, las ciencias de esta esfera toman lo empírico como ejemplificación de lo puro teorético. Sus objetos son objetos de estructura formal. Su generalidad contrasta con lo determinado existencialmente. Pero no por ser abstractos carecen de contenido: es lo que funda lo concreto. Estamos en la esfera de la filosofía.

Si de esta esfera descendemos a otra inmediata, nos encontraremos con una relación alusiva al ser real en cuanto este ser real, sin ser meramente empírico, está dominado por la legalidad lógica. Una actitud contraria al psicologismo afirma que en esta esfera es puesto el ser y que con esto surge la oposición entre el ser y el que pone el ser.

En la manera de concebir el objeto de una ciencia como algo que se hace, la realidad resulta un momento de este hacerse. Con lo que queda dicho que este momento no caracteriza la especie de relaciones inherentes a las tareas de las ciencias. La realidad entraña el momento de indeterminabilidad anexo a los objetos de esta esfera. No son objetos lógicos; son otra cosa que lógicos, y este ser otra cosa que objetos lógicos es la nota de la realidad. Llamamos reales a estos objetos; pero no son meramente reales. En todo caso, el concepto de realidad es insuficiente para establecer las relaciones científicas. Por eso observa con justeza Moog que ellos no forman por sí un grupo de «ciencias reales», como lo quiere Husserl.

Lo que ocurre aquí es que el contraste entre el ser y el que pone el ser se resuelve en dos modos diversos de relaciones que aluden a la oposición objeto-sujeto. Con estos términos no nos referimos a seres concretos. La relación sujeto-objeto alcánzase sólo en una forma general. Los objetos que surgen en este estadio no son ni teoréticos ni empíricos: son formas del espíritu. Este es el dominio del espíritu objetivo.

En él decanta sus productos la cultura. *Natura naturata*. Productos secundarios, al ser ellos figuraciones del espíritu objetivo. Pero por aquí se va viendo también que a este espíritu objetivo conviene una actividad creadora. Las ciencias de esta esfera, bien que se liguen a lo empírico, están condicionadas en dignidad por este espíritu objetivo y sus leyes.

Rickert no se ha detenido en la constitución lógica de este espíritu objetivo; ha atendido a sus manifestaciones y no a su esencia. En la historia se percibe el desarrollo del espíritu objetivo; pero éste no se define por sus contenidos histó-

ricos. El espíritu objetivo está también por arriba de lo individual. De aquí que tampoco la psicología empírica pueda ser erigida en fundamento de las ciencias culturales. Con la determinación de la actitud sujeto-petal[9] acusamos de una manera neta y definida una disparidad con la dirección sujeto-fugal, preponderante hasta hoy en el pensamiento occidental en virtud del primado que el criticismo kantiano asigna a las ciencias naturales.

En la esfera de las ciencias naturales nos apartamos del sujeto para dirigirnos a la realidad. Damos rango a lo material y entramos a la zona en la que necesitamos acordar preeminencia al punto de vista del objeto.

Desde este punto de vista, lo subjetivo parece como que se hundiese en las cosas para tornarse una cosa entre otras. Y, sin embargo, conviene no echar en olvido que en esta inmersión es donde adquiere conocimiento del valor lógico y sistemático de lo empírico.

Cuando hablamos del objeto debemos advertir que no se trata de lo material que nos es dado de un modo inmediato en la percepción del paisaje que nos rodea. Lo inmediatamente dado y la experiencia de lo inmediatamente dado en su trato cotidiano ilusionan nuestros sentidos y nos dan la sensación de que en los datos que ellos nos transmiten poseemos el objeto de las ciencias naturales. Pero no es así. Por más que las cosas se perfilan ante nuestra mirada, ellas no son objetos científicos mientras no adquieren una legalidad sistemática. Para ser objetos científicos necesitan ser estructuras legales.[10] Sólo siendo estructuras legales pueden ponerse a cubierto de las contingencias a que es propensa toda experiencia.

Puede ocurrir que estas estructuras estén cargadas de contenidos reales, empíricos; pero estos contenidos empíricos, aun cuando muestren una insistente referencia a lo empírico, no son de su esencia ni bastan a conferirles carácter de objetos. Ni el hecho particular de lo dado, ni la suma o la totalidad de lo dado influye en la determinación de la ciencia natural; lo decisivo es la determinación de la tarea científica. A la física le interesa, antes que nada, en lo real, lo físico y no lo químico que, para la química es, a su vez, lo esencial.

Una colección de cosas, una serie de hechos, sólo son científicas cuando las preside un sistema de leyes, de leyes que no son copias de la realidad, ni conformación de la misma, como ya se dijo.

Cabe, pues, distinguir entre la naturaleza de las ciencias naturales y la naturaleza de la realidad sensible. Esta distinción fue ya alcanzada por Kant al asignar la legalidad general de lo dado a la naturaleza lógico-científica,[11] que es el presupuesto de las ciencias naturales. Como tal, es el conjunto de las ciencias naturales que se desarrolla en el sistema científico. Es la totalidad legal no desarrollada.

Por aquí se ve que la simple corporeidad no es la naturaleza. Y se ve también que el cuerpo, como algo dado y perceptible, es muy distinto del objeto científico, de la totalidad objetivada. Para los continuadores de la filosofía de Dilthey el objeto de las ciencias naturales es el cuerpo. Empeñados en recalcar el sentido de

9. Véase ROTHACKER, Erich, *Logik und Systematik der Geisteswissenschaften*, R. Oldenbourg.

10. Aloys Müller propone que se llame Ciencias Estructurales a este grupo de disciplinas, *Einleitung in die Philosophie*, F. Dümler.

11. *Prolegomena*, 14 ff; *Kritik d. r. Vernunft*, p. 348.

la vivencia, base y objeto de las ciencias espirituales, desalman el cuerpo y se lo asignan, así desalmado, a las ciencias naturales. De este modo, en la relación del yo con las cosas, el yo las percibe, las aprehende y cobran, para él, valor y significación que sirven a la determinación de reglas y normas. En la trama sutil hecha de sentimientos, impulsos y deseos provocados por el trato con las cosas, se expresa la realidad. La vivencia se sucede a la vivencia en un fluir permanente y diverso que la memoria conserva y que la reflexión generaliza después y decanta en proposiciones. No sólo en el individuo sino en grupos de individuos, en las diferentes y multiformes manifestaciones de la comunidad, que reobra después, con su experiencia, sobre el individuo. Esa vida espiritual y sus objetivaciones sólo nos son accesibles por la comprensión. Es propio de ella la comprensión: comprendemos el derecho, la moral, la religión, la economía, el arte, todo el sistema de la cultura, cuyo hontanar es la vida; y con esto parece señalarse para siempre una distinción con lo que sucede con el cuerpo, que aclaramos y explicamos movidos de la aspiración a la validez general del conocimiento. Pero lo cierto es que, por más énfasis que se ponga en la determinación de la vivencia, no alcanzamos a descubrir entre el conocer y el comprender otra diferencia que no sea la de un acento. El hecho de que en el comprender ordenemos valores, sentidos y significaciones y que en el conocer atendamos singularmente a otras cosas, no excluye de ambas direcciones la noción de la estructuración legal que es aquí decisiva.

El cuerpo como algo mero y simple queda fuera de la relación sujeto-objeto. Ya Aristóteles reconoció la insuficiencia de lo meramente corporal como objeto de las ciencias naturales cuando buscó, ontológicamente, en el movimiento la legalidad de la naturaleza.[12] La mencionada causalidad kantiana entraña una relación con el objeto. Es un acento que recalca la posición del objeto en la esfera sujeto-objeto y acusa la legalidad de la naturaleza.

La causalidad, por sí misma, no define la esencia de las ciencias naturales. No es tampoco una nota que les pertenezca de un modo exclusivo; razón por la cual no cabe contraponerla a la teleología de las ciencias espirituales. También la teleología domina en ellas, por más que sea ésta una teleología diferente de la de las ciencias espirituales. Lo que caracteriza la finalidad, en unas y otras, es la actitud distintiva, la sujeto-fugal y la sujeto-petal. Las ciencias espirituales no son ajenas a la causalidad, aun cuando el papel que ésta juega aquí sea el de un medio al servicio del conocimiento. Para la legalidad lógico-sistemática que rige en ambas suertes de ciencias, lo primero es la teleología. La teleología, que no entraña oposición a la causalidad ni restricción a su imperio sino que se completa con ella.

Por lo que concierne al método tampoco se nos presentan disparidades radicales, suficientes a establecer una divergencia capital, entre el que emplean las ciencias espirituales y el que emplean con preferencia las ciencias naturales. Las primeras siguen el curso de la vivencia y la describen; las segundas atienden al objeto y lo perciben, lo observan y lo aclaran. Pero este proceder no es absoluto. Pues ni las ciencias naturales prescinden de la descripción, ni las ciencias espirituales prescinden de la explicación causal.

12. MOOG, W., *Logik, Psychologie und Psychologismus*, Niemeyer, 1919, p. 91.

Consiguientemente, el único rasgo distintivo que queda en pie es aquel que se refiere a la peculiar manera de relacionarse con el objeto que acusan las ciencias naturales y las ciencias espirituales. Aun así, cabe advertir que las ciencias, bien se las tome en grupos o particularmente, no acotan para sí dominios absolutamente cerrados. Según ya se dijo, están unas con otras en intima relación. Tienen tarea y fines propios; pero las vincula y hermana un nexo que no es menos cierto y evidente por el hecho de ser dúctil y flexible. Se entrecruzan y se ayudan. Lo que en una es apenas un elemento de su edificio es, o puede ser, en otra, la piedra fundamental.

Capítulo III

Ciencias naturales y pedagogía

Tutto é dato per essa, cioé natura.
GIUFFRIDA

1

Con la determinación de las delimitaciones ideales que la indagación precedente asigna a las ciencias naturales y a las ciencias espirituales, un camino propicio parece abrirse a la investigación exigida por el interrogante propuesto. ¿Cuál de estos dos vastos dominios contiene la provincia que constituye el objeto de nuestras exploraciones? ¿Cuál de los dos nos dará una respuesta satisfactoria?

El auge de las ciencias naturales llenó el siglo XIX con una respuesta naturalista. Respuesta fundada en un concepto adicional de la ciencia, en un concepto que suma datos y observaciones particulares y los generaliza de acuerdo a un procedimiento inductivo, ¿será todavía sostenible después de la introducción del concepto de la constante legal que acabamos de señalar? ¿Será lícito, de hoy en más, asignar prevalencia a la inducción en la labor educativa desde que sabemos que ese método, estando, como está, gobernado por los presupuestos lógicos que determinan la ciencia, no puede proceder por su sola cuenta en el tratamiento de las particularidades?

Avancemos una afirmación: dentro de la órbita de las ciencias naturales, el niño sólo puede ser considerado en cuanto pertenece a la naturaleza y en cuanto, como tal, se halla sujeto a un desarrollo físico regido por la causalidad.

Afirmación demasiado rotunda, bastaría por sí sola para tornar ocioso todo ensayo de planteamiento pedagógico que se circunscriba a dichas ciencias, si la tesonera pervivencia, en el ámbito nativo, de toda una corriente de ideas, que continúa pidiendo a sus informaciones la construcción de la disciplina, no nos exigiese una justificación adecuada.

Para ello, nos será necesario considerar la posición asignada al hombre y a sus posibilidades por las dos grandes direcciones asumidas por el positivismo, es decir, las que van ligadas a los nombres de sus dos grandes representantes, Comte y Spencer.

2

Decidido a concluir con la especulación metafísica, Comte formula su famosa ley de los tres estados y afirma con ella que, pasados los momentos teológico y metafísico, el mundo ha entrado al momento positivo caracterizado por un riguroso propósito de estudiar los hechos, los fenómenos de la naturaleza orgánica y los de la naturaleza inorgánica. Excluyendo las primeras causas y las causas finales, fía al examen atento y minucioso de hechos y fenómenos el logro de resultados cuya síntesis se realiza en la sociología. Para la evolución cósmica de Spencer, a su vez, son la materia y el movimiento los esenciales principios del mundo. Lo absoluto incognoscible es la fuerza, que no tiene comienzo ni fin. Partiendo de aquellos principios capitales de su doctrina, el pensador inglés los sigue en el mundo fenoménico que produce la evolución, La evolución consta de dos momentos: el de diferenciación, que es un pasaje de lo simple a lo complejo, y el de integración, consistente en la reunión de los fenómenos particulares, cuyo proceso concluye con una disolución. En esta continua integración y desintegración, de materia, el espíritu no cuenta o, para decirlo con más exactitud, aparece como un simple producto de la evolución.

Consecuentemente, la repercusión de estas doctrinas en la educación se traduce en la concepción del educando como un hecho, como un fenómeno susceptible de ser desmenuzado y mensurado en procura de las leyes que lo gobiernan.

De aquí que la pedagogía del positivismo haya iniciado su obra tratando de formar, mediante la observación, antes que una ciencia, un método de enseñanza. Su primer cuidado fue, por una parte, el de rodear de todas las precauciones posibles el hecho aislado para no malograr el resultado de la investigación, y, por otra parte, el de no permitir en su tratamiento la más leve injerencia de las vanas preocupaciones de la especulación filosófica. La filosofía estaba abolida desde la época de Comte, y se sabe bien con qué repugnancia y con qué restricciones empleó éste la palabreja en el bautismo de la disciplina por él inaugurada. Se buscaba una clave y no un fin. Bien vistas las cosas, lo que el propio Spencer procuró, en la obra que dedicara a la aplicación de su sistema a las actividades educativas,[1] es un procedimiento para formar esos «buenos animales» en los que radica el éxito de una nación. Acepta ahí intenciones filosóficas del gran educador, sino porque le parece que su método se acuerda con la evolución. El espíritu, apreciado como fenómeno, procede de lo simple a lo complejo, de lo indefinido a lo definido, y ese proceso está ya indicando cómo debe operar el docente. Cree saber a ciencia cierta cómo nace y madura un cerebro y, por eso, se preocupa de crearlo, dosando sus alimentos, midiendo su capacidad intelectiva en cada instante de su desarrollo, revisando cuidadosamente las ideas precisas que se han de «inculcar» en un espíritu no desenvuelto.

1. *La educación intelectual, moral y física.*

3

Los pedagogos que con mayor entusiasmo se decidieron por la pedagogía científica, los italianos, se concretaron con todo fervor al asunto del método. Cattaneo y Gabelli que, anticipándose a Spencer, habían sostenido la necesidad de tratar al ser humano como un fenómeno, tenían preparado ya el terreno a los sucedáneos adeptos de la pedagogía del sentido común. A favor de la nueva apostura filosófica, estos no hicieron, en realidad, otra cosa que llevar a sus últimos extremos las consecuencias contenidas en los postulados positivistas. El enorme predicamento de la biología dio a la busca del método un refuerzo tan importante que su hallazgo pareció consistir en una simple referencia de las fórmulas suministradas por los laboratorios. No exagera ciertamente Laberthonière cuando dice que en tales afanes «el niño es ante todo y esencialmente un objeto, una materia a conocer, que posee propiedades y se comporta según leyes como el oxígeno y la electricidad».[2]

Con el tesonero acumular de datos y observaciones para pavimentar la avenida que conduce al espíritu, sobrevino a los pedagogos cientifizantes el propósito de mayor cuantía de edificar la ciencia de la educación. La empresa, que comenzó concretándose al método, fue, así, sobrepujada por la propia riqueza de materiales proporcionados por las ciencias particulares.

Necesariamente la biología fue señalada desde el primer momento como la ciencia básica de la disciplina proyectada. Siguiendo el proceso de la evolución cósmica, esta disciplina debía rematar en la sociología. Como la biología enseña que el organismo es un conjunto de órganos, cada uno de los cuales posee funciones propias, pareció conveniente instaurar una anatomía y una fisiología pedagógicas. Más aún: reconociéndose que el organismo sufre diversas alteraciones, se fundó, para atender esas alteraciones, la medicina pedagógica. Todavía advino otra disciplina: la higiene pedagógica, de acuerdo al predicamento que la medicina moderna ha conferido a la idea de la prevención de los males mediante la higiene.

La fuente nutricia no se agotó con esta enumeración. Por lo mismo que las ciencias mencionadas no permanecen estacionarias, se ramificaron en múltiples especialidades cuyas denominaciones son difíciles de retener, según se ve por las que se llaman antropometría pedagógica, anatomía y fisiología del sistema nervioso, bioantropometría pedagógica. Cerrando la rica nomenclatura, la sociología fue destinada a proporcionar el ideal docente y los elementos que subyacen en sus relaciones con el derecho, la política y la economía.

No hemos echado en olvido la psicología experimental. Hemos debido postergarla en la relación que antecede –lo último en la mención es lo primero en el recuerdo– porque ella, tan presto como se refirió a la enseñanza, reclamó para sí una autonomía particular asumiendo el nombre de pedología, término que, según nuestros informes, fue descubierto por Oscar Chrismann, pedólogo, en la memorable mañana del 23 de abril de 1895. Autonomía particular tan singularmente exigente que no son pocos sus adeptos que afirman que ella es la verdadera cien-

2. *Teoria dell'educazione e saggi minori*, Vallecchi.

cia de la educación, en oposición a la pedagogía que no es más que un arte empírico y sobrepasado.[3]

El empeño constructivo había traspuesto los límites impuestos por la prudencia. Las exageraciones se mostraron tan evidentes que Saverio de Dominicis, uno de sus partidarios más avezados, no pudo contener la risa cuando vio funcionar en los laboratorios escolares de Italia los cilindros registradores, los dinamómetros, los estesiómetros y los esfismógrafos. «La antropología pedagógica –dijo entonces–, pretendiendo aclarar el hecho educativo y guiarlo con la balanza, con el compás y con las medidas métricas somáticas, se funda sobre el olvido de lo que constituye la educación.»[4] Advertido de «la fatalidad de mistificación», que el falso concepto psicopedagógico cernía sobre los educadores, William James se apresuró a reducir a sus términos más estrictos la relación de la psicología con la educación.[5]

4

Presto fue echada de menos la propia filosofía. La negación de la posibilidad de superar la antítesis del sujeto y el objeto, formulada por Spencer en sus «Prime-

3. Todo esto supone la existencia de una abrumadora cantidad de apar laboratorios pedagógicos habrá asociado, de seguro, al nomenclador de esos arsenales en acción el recuerdo regocijante de los giros de ciertos pedantes de las obras de Molière.
La psiquiatría concurrió también con su fórmula, según la cual la historia biográfica de los alumnos corresponde a la historia clínica de los enfermos. A primera vista, no se alcanza el fundamento de la intervención de esta disciplina y por eso conviene explicarse de un modo somero. La psiquiatría posee un procedimiento que consiste en indagar en los antecedentes gentilicios y hereditarios de cada individuo los caracteres de su persona. Es el procedimiento anamnésico que los psiquiatras emplean preferentemente en el estudio de la etiología de la idiotez. Los adeptos de la pedagogía científica han encontrado cómodo referirlo a los niños normales con el propósito de enterarse de si son realmente normales o no. «Sin el examen anamnésico –sostienen–, sin determinar previamente los múltiples factores que pueden haber influido en la formación y desarrollo del sujeto, estableciendo su valor, la interpretación de la personalidad del educando resulta una vana empresa y su educación e instrucción se realizan a ciegas, por tanteos, rutinaria, empíricamente.»
Un incontenible orgullo patriótico nos fuerza a advertir que este anacronópete interpretativo de la personalidad es de invención argentina y que se emplea en la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata; lo cual basta para dar una idea del predicamento que ha tenido y continúa teniendo, entre nosotros, la llamada pedagogía científica. La exposición de la novedad, con la que la ciencia vernácula ha contribuido al fomento de la disciplina, no se encuentra en las páginas de los antiguos «Actos Públicos y Documentos» ni menos en los «Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines», en los que el investigador puede hallar catalogada, medida, pesada, dosada y clasificada la capacidad mental de varias generaciones, sino en «Humanidades», órgano oficial cuya aparición, posterior a la reforma universitaria, se propone «el descubrimiento de lo humano» (n° 1, pp. 452-469). Esa publicación, que así rastrea lo humano en la superficie de las cosas –cosa ella misma–, contiene también una relación relativamente prolija del instrumental de que se vale la pedagogía infibulatoria.
La objeción que los jurisperitos formulan al método mencionado es la de que él parte de la presunción mortificante de que todos son idiotas, contrariando el viejo postulado jurídico de Frammarino, cuya presunción *hominis* sostiene lo contrario. Pero esto, que allende ser desvirtuable en cada caso particular con las pruebas suministradas por el propio anacronópete, se salva de un modo general con sólo hacer extensiva su aplicación a los directores del instituto... Nada se opone a ello, tanto más cuanto que esto preserva, una vez más, el principio democrático de la igualdad ante la ley.

4. *Psicología pedagógica*, cap. 1, p. 12, cit. en GIUFFRIDA, Filippo, *Il Fallimento della Pedagogia scientifica*, Il Solco, 1920, p. 159.

5. *Los ideales de la vida*, Henrich, t. II, p. 10.

ros principios», que se señala como una prueba de que en el pensador inglés latía un metafísico agobiado por el naturalismo imperante, acusaba ya una inquietud espiritual apenas sofocada por la tesitura del tiempo. Ella no tardó en aflorar en la obra de uno de los adeptos del positivismo de más acentuados relieves, Andrea Angiulli, el primero en observar que «a través de la disolución de las viejas formas la filosofía se renueva y renace en todas las partes que antes la constituían».[6]

Necesariamente, esta resurrección filosófica tenía que presentarse teñida de positivismo evolucionista. Consta por eso del problema cósmico, del problema lógico y del problema ético. El fenómeno deriva de la sustancia cósmica, que lo reproduce por su tendencia a lo mejor y es idéntico a la sustancia de donde procede. Así, la sustancia contiene la causa primera y la causa final. En este proceso sólo se particulariza un fenómeno llamado *mente*. Angiulli prescinde del sujeto que conoce y hace nacer el espíritu y la libertad del mecánico producirse, asociarse y organizarse de las impresiones, orgánicas, como lo observa Giuffrida.[7] La lógica sistematiza la generalidad de las generalidades. En ella se introducen ya categorías de fenómenos *cualitativamente* distintas al admitirse que algunos pueden, en cierto momento, adquirir propiedades especiales. La ética, a su vez, expresa el ideal relativo y mudable. Esta filosofía es la que Angiulli, empeñado en regenerar la sociedad, propugna como materia cuyo estudio debe comenzar en la escuela primaria para rematar en la universidad.

Pero, como quiera que se lo mire, es el de Angiulli un empeño detenido en el *dato*. Impotente para conciliar el punto de vista que considera el hecho educativo como hecho humano con el punto de vista que lo considera hecho cosmobiológico, comprometido entre la calidad de los comtianos y la cantidad de los spencerianos, deja el problema capital donde antes estuvo y no alcanza a superar la solución que hace de la formación del espíritu un mero proceso mecánico.

¿Necesitamos agregar que tampoco han ido más lejos que este pensador los pedagogos que, en diversos países y en condiciones diversas, han intentado superar la posición escuetamente naturalista, bien sea tratando de rectificar el concepto del hombre por la elevación de su idea a algo más que un complejo de fenómenos físico-químicos; bien sea tratando de aclarar la concepción del espíritu y de la formación; bien sea procurando conexiones con la reflexión filosófica, con miras a lograr una estructuración científica ponderada y autónoma de la educación?

Tarea inútil la de proseguir historiando esos desesperados esfuerzos. Lo dicho sobra a comprobar que, en todos los casos, es la propia dirección escogida por toda una época, entregada con entusiasmo y con fe a las disciplinas naturales en base a una idea equivocada de la realidad, la que ha rematado en la conclusión según la cual se puede ensayar la constitución de una ciencia pedagógica mediante la acumulación de datos tomados en préstamo a las más diversas disciplinas.[8]

6. *La filosofía y la escuela*, Henrich, t. I, p. 18.

7. *Op. cit.*

8. Dos cosas han entrado a la Argentina vía Brasil: los vacunos de los hermanos Goes, en la época virreinal, y el positivismo de Comte, después de la revolución de la independencia. Los vacunos abuelos de los hermanos Goes han producido la cuantiosa ganadería que puebla las pampas y esa cuantiosa ganadería, a su vez, ha dado origen, de modo indirecto, a las ideas docentes de la Sociedad Científica Argentina. El positivismo de Comte, por su parte, ha cuajado en una rica especie de pedagogos.

Vía Comte o vía Spencer, las múltiples ciencias «afines» que hemos nombrado se polarizarán en dos ciencias básicas: la biología, que instruye sobre la constitución del educando; y la sociología, que determina el fin de la educación.

5

¿Qué queda hoy del empeño tan sostenido en pro de la justificación de la concepción naturalista de la pedagogía?

La aplicación excluyente del método de las ciencias naturales a la pedagogía entraña la afirmación de que ésta es una disciplina susceptible de ser construida de un modo empírico inductivo. Según esto, la pedagogía se presenta como una ciencia de hechos que se prestan a ser observados, sumados, medidos y ordenados por una generalización; y el método inductivo, considerado como el único método propio de las ciencias naturales, resulta ser, por sí solo adecuado para construir una ciencia.

Pero lo dicho antes de ahora nos ha puesto en condiciones de advertir los errores de que adolece esta consecuencia. Ni la ciencia se constituye por una adición de hechos y cosas particulares, ni la inducción es, por sí misma, suficiente a conferir a esa suma un carácter de ciencia. Es bien sabido que la inducción se completa con la deducción de recíproco modo.

Repitamos también que el objeto de una ciencia no es la cosa presente a nuestros sentidos en el ámbito inmediato, sino la que posee determinada legalidad. Trátase de una estructura lógicamente condicionada. Esta estructura, y sólo esta estructura, es la que hace posible el experimento y la inducción. Una total inversión de términos es, pues, la que se hace aquí necesaria.

Todas las consideraciones que se aducen para hacer de la pedagogía una ciencia natural conducen a la periferia del acto educativo. Las ciencias naturales sólo pueden aportar a la pedagogía la secuencia causa-efecto sin entrar al meollo mismo del acto educativo. Esa secuencia nos dice que cuando se presenta la causa *a* se produce el efecto *b*. Aquí encuentra su frontera la ciencia natural. Pero, tan presto como decimos que para que *b* se produzca es necesario que concurra *a*, o, lo que es lo mismo, que *a* llegue a ser, la situación se modifica. Ha entrado entonces un acento valorativo y este acento valorativo viene de otra dimensión de la realidad. Estamos ahora en el punto en que algo se va a realizar.

Si lo que se va a realizar es un acto educativo, evocamos inmediatamente una situación en la que un educador está en presencia de un educando. Un sujeto espiritual pone el fin y el fin se realiza en otro sujeto espiritual. Más ajustadamente todavía: aquel sujeto espiritual va a cumplir un fin que halla en el otro sujeto.[9]

¿Diremos que esta relación es una relación puramente biológica? Sólo considerando la educación como un acontecer biológico sujeto a un proceso mecánico puede intentar insertarse en ella la concepción materialista. Pero parece fuera de dudas que, en tal caso, no sólo queda relegada al olvido la peculiaridad propia de lo biológico, sino que nada se dice de la voluntad y del fin.

9. LITT, T., *Paedagogik*, en *Systematische Philosophie*, Teubner, 1924, p. 279.

En el simplismo docente surgido de los laboratorios hemos asistido al empeño de encauzar el proceso educativo por el camino llano abierto por las investigaciones biológicas. Se ha constituido, así, un materialismo biológico con apoyatura en la vida orgánica. ¿A dónde conduce la vida orgánica, examinada pedagógicamente? Distinguen al animal impulsos y tendencias. El hambre y el amor conducen sus actos. Algo más: el animal hace experiencias. Acaso influya con esas experiencias sobre otros animales; pero, por mucho que ellas se ponderen, no llegamos todavía a la reconditez de lo específicamente pedagógico. Todas esas experiencias se reducen a la ejecución de actos físicos que tienen lugar en el mundo circundante sin referencia a ningún momento teleológico. Los monos, de quienes cuenta Darwin que instruían a sus hijos en el arte del robo de frutas mediante procedimientos expeditivos, no enseñan, en realidad, a sus hijos otra cosa que lo que está en la causalidad que colorea la necesidad que mueve a ellos mismos. Cuando se opera sobre la causalidad es para fines externos, como acontece en la domesticación de los animales.

La relación binaria de la situación propuesta rebasa, pues, el dominio de las ciencias naturales. La causalidad, cuyo conocimiento sirve al hombre de acción para dominar la naturaleza, obedeciéndola, no estatuye lo que debe ser. Se puede decir, sin temor de incurrir en error, que la biología ignora si anula o exalta la vida. Obra biológicamente conforme al imperio de la legalidad que la rige. Si alguna vez el hombre indaga esa legalidad para algo más que la legalidad misma introduce una teleología, y con ese solo hecho la disciplina deja de ser biología en estricto sentido.

6

Con lo que llevamos dicho no intentamos negar que la biología tenga que hacer con el acto educativo. Es por demás evidente que ella le ofrece las disposiciones naturales que su cumplimiento supone. Lo que aquí necesitamos remarcar es que aquella ciencia no determina la tarea y las normas de la educación.

Nos limitamos a rectificar.

Rectificamos en lo indispensable la actitud de aquellos pedagogos que, desde hace tiempo, anhelosos de superar el empirismo docente, caen en el practicismo que resulta de un imponderado traslado de la biología a la educación. Dicho traslado, favorecido en modo decisivo por el pensamiento comtiano, que postula la existencia de un orden de doctrinas intermediarias entre la teoría (ciencia en sí y por sí) y la práctica (arte),[10] entraña la afirmación de un paralelismo entre el desarrollo corporal y el desarrollo espiritual; paralelismo que da predicamento a la biología y la eleva al grado de ciencia fundamental de la pedagogía.

Tal paralelo es insostenible. Una cosa es el proceso vital y otra, muy distinta, el proceso espiritual. El ser humano, como unidad psicofísica, posee una íntima disposición sujeta a desarrollo viviente. El plasma es el programa de la forma futura. El organismo en vías de desarrollo ingiere y transforma los alimentos que le proporciona el mundo de cosas que lo rodea. Esa es la razón de su vida y en ello

10. COMTE, Auguste, *Cours de philosophie positive*, Schleicher Frs., 2ª lección.

obedece a una dirección incoercible. Pero no acontece otro tanto con el desarrollo espiritual, desarrollo sujeto a condiciones diferentes y con el cual los alimentos que el organismo transforma y asimila no tienen punto de contacto y de influencia de ninguna naturaleza. Es éste un desarrollo que carece de la predeterminación que caracteriza al de la planta.

El error que campea en el paralelo de referencia cobra un relieve más acentuado aún, cuando se advierte que mientras la dirección orgánica es única y puede ser conocida el crecimiento anímico admite múltiples y diversas posibilidades.[11]

Esta multiplicidad de posibilidades es la que determina la labor más seria del educador, que es la de buscar qué contenidos ideales son los que se adecuan a sus propias disposiciones en un sentido favorable a la formación. Para esto no basta con una simple referencia al mundo circundante; pues cuando se habla de esto corresponde hacerlo con claridad de conceptos.

Desde su nacimiento hasta su muerte, el individuo humano sufre la influencia de un complejo de hechos y de relaciones vitales. Esos influjos proceden, una vez, del entorno físico natural –la luz, el aire, el agua, los alimentos, el clima, el reino animal y el reino vegetal–; otra vez, de los semejantes –la familia, los amigos, los camaradas, el maestro, etc.–; y, una tercera vez, de la religión, la iglesia, el derecho, el arte, la profesión, la economía, de los bienes tradicionales de una comunidad.

Se trata, en todos estos casos, no sólo de influjos venidos de fuera sino también de las respuestas que les da la unidad psicofísica, de las experiencias que ésta realiza, comprendiendo aquí también la imitación y la sugestión.

Pues existe una reciprocidad de reacciones, en cuanto la persona que recibe un influjo obra, a su turno, con una eficacia más o menos modificadora sobre el mundo que la influye. Es una relación que depende de la flexibilidad que posee el mundo circundante, esto es, la potencia influyente, y de la flexibilidad de que está dotada la persona, entendiendo por tal su susceptibilidad de ser influida.

El grado de flexibilidad de un niño se mide, según lo dicho, por la intensidad con que se deja influir por el medio. La ciudad tiene más flexibilidad influyente que la aldea y, en general, que todo el medio rural, por el simple hecho de que sus recursos –diarios, revistas, libros, cines, teatros, clubs, etc.– son abundantes y actúan con una constancia más sostenida.

Una escuela y un hogar son tanto más flexibles cuanto más bien organizados y más aptos son para lograr un alto fin, que sirve de nervio a su íntima estructura y les permite disponer sus fuerzas para su plena consecución.

La percepción instructiva de determinadas situaciones –las del cine, por ejemplo– provoca la imitación con más facilidad que las de la lectura o el relato; y la sugestionabilidad está determinada por una emocionalidad relacionada con un cierto grado de cultura.

La vivencia del medio por un individuo constituye un vínculo que une a éste con el medio que lo rodea. La persona experimenta una parte del medio mediante este vínculo trascendente, como lo llama Busemann.

11. LITT, T., «Die Methodik des Pädagogischen Denkens», *Kantstudien*, 1921, XXVI.

Y es de gran importancia añadir que todo medio nuevo está dotado de mayor impresionabilidad que el habitual; razón por la cual actúa con más fuerte intensidad cuanto más impresionable es la persona que lo experimenta. Este hecho, generalmente admitido ya, se debe a que el medio nuevo, rompiendo el equilibrio establecido con el medio habitual, determina nuevas aposturas y exige el establecimiento de un nuevo equilibrio.[12]

De las tres suertes de influjos que hemos mencionado, es la del prójimo la que más directamente se relaciona con la educación. El hombre es medio circundante del hombre. Cuando lo es con un mínimo de conciencia tenemos la educación. Mínimo de conciencia, decimos, para colorear el acto educativo; pues el individuo no vive nunca solo, apartado como un Robinson en su isla, sino en comunidad, sujeto a la acción de la comunidad que, en algún momento, cobra caracteres de acontecer específicamente educativo. Se llame tribu, clan, familia, gens, aldea, ciudad o nación, la comunidad humana condiciona la personalidad.

La educación no puede prescindir de este hecho inevitable. Corrigiendo el individualismo del derecho natural del siglo XVIII, Kriek arranca, para indagar qué sea la educación, de la comunidad, definida como organismo espiritual. La comunidad es condición esencial originaria de la vida de los individuos. Dentro de esa comunidad se realiza el desarrollo corporal y se cumple el desarrollo anímico. Pero mientras el primero se realiza siempre en forma conocida, mediante la relación del niño con el medio que le proporciona alimentos asimilables, el segundo se opera por su relación con contenidos ideales.

En este segundo proceso, ni las razas ni las disposiciones individuales, bien que merezcan ser consideradas como condiciones que dan la medida y la dirección del crecimiento, determinan autónomamente el curso que éste ha de seguir. El error de aquellos que quieren erigir la biología en ciencia básica de la educación, deriva de la creencia de que las disposiciones individuales contienen en sí todo el desarrollo, por cuyo motivo reputan innecesaria toda intervención *ab-extra* que no se limite a un mero y escrupuloso auxilio del proceso formativo. De aquí procede la evidente unilateralidad de los neorrousseaunianos y, en modo especial, de los partidarios de las ideas educativas de Ellen Key.

No está demostrado, empero, que la formación espiritual dependa exclusivamente de las disposiciones naturales. Parece innegable la influencia del mundo circundante en el crecimiento anímico. Este crecimiento se opera mediante influjos y excitaciones extraños al trabajo biológico. «No se puede decir sin más cómo ha de desarrollarse un niño negro si es trasladado al nacer a las condiciones europeas; en todo caso, llegará a ser en su tipo, no un negro africano sino quizás un tipo europeo incompleto, con los caracteres raciales del negro; y, a su vez, el niño europeo, en una aldea negra, no llegará a ser en el tipo anímico un negro, pero tampoco, en modo alguno, un hombre europeo culto», dice Kriek.[13]

12. Por lo que concierne al tema del mundo circundante, con especial referencia a la educación, el *Bericht über die Verhandlungen d. Hauptanschusses d. Allg. Fürsorgeserziehungstages*, en Würzburg, 19 y 20 de octubre de 1928; sobre todo, la relación del profesor Beeking.

13. KRIEK, E., *Bosquejo de la Ciencia de la Educación*, p. 41.

Distingue al influjo procedente del hombre, como medio circundante del hombre, el ser consciente, y querido. Estas notas lo diferencian de los influjos naturales y culturales, que operan impersonalmente, que son mundos de objetos dispuestos de un modo diferente en el entorno de la persona.

Cuando un educador se dispone a cumplir un acto educativo, su tarea se somete a la necesidad de introducir orden en un caos. ¿En qué medida le puede servir para ello la biología? La biología lo instruye sobre el proceso alimenticio, pero guarda silencio respecto a las posibilidades de que está henchido el desarrollo espiritual.

Aun cuando quiera ceñirse al concepto del mundo circundante que le suministran las ciencias naturales –concepto estrecho y restringido, puesto que no alude sino a la primera serie de influjos que hemos nombrado–, el propio acto educativo le conducirá a buscar un concepto de orden sociológico y espiritual porque, como dice Beeking, la educación es más que influjos calculados para acrecentar, ya que también entra en ella en juego el respeto de la propia experiencia del niño, del contenido vital y del subjetivo sentido de la vida del niño en sí.[14]

El transporte de contenidos ideales que un hombre lleva a otro hombre se realiza, según lo dicho, en una multiplicidad de mundos circundantes y esta propia multiplicidad de mundos circundantes acusa, por sí misma, la multiplicidad de posibilidades que para cada uno quedan abiertas.

La labor de la educación consiste en relacionar esas posibilidades con los contenidos ideales. Las disposiciones son para algo: los valores. Esta relación no se realiza viendo lo que en el niño *es*, sino lo que puede *llegar a ser*. El educando tal cual es un itinerario. Inicia una totalidad teleológica. Pues hay una indestructible unidad sobre el ser y el deber ser.[15]

14. *Bericht*, cit.

15. LITT, T., *Die Methodik des Pädagogische Denkens*.

Capítulo IV

Historia y pedagogía

> Was der Mensch ist, das sage ihm nur die Geschichte; sagt sie ihm aber auch was er soll?
>
> DILTHEY

1

Ser y deber ser constituyen, según lo dicho, una unidad cercada en la que la vida se nos presenta como un movimiento desde lo que es hacia lo que debe ser.

Como tal, escapa del área de las ciencias naturales e impone la necesidad de arrumbar la investigación en un sentido que se adecue a su peculiar estructura.

La naturaleza guarda silencio respecto del sentido, del valor y de la significación. Estas son cosas que no le conciernen. Ajenas a la concepción del mundo son las ciencias que tratan la naturaleza. Sobre esta concepción, sólo la historia, situada más allá de sus lindes, parece prometer sugestiones y perspectivas fecundas. ¿Será necesario decidirse por ella?

Se ha visto ya que la distinción entre ciencias naturales y ciencias espirituales comenzó con una contraposición de la historia al primero de aquellos grupos de ciencias. El desempeño que cupo a la historia en la difícil tarea, le ha conferido un prestigio tan alto, que resulta por ello mismo explicable el hecho de que, una vez reconocida la ineficacia de las ciencias naturales como soportes de la pedagogía, se recurra a ella en demanda de los elementos fundamentales.

Esta demanda cobra justificativos muy explicables cuando se la formula en base a la concepción materialista de la historia. Quedó dicho ya en otro lugar que, para la pedagogía inaugurada por la Rusia soviética, la educación es un medio, entre otros, para el logro del fin general propuesto por la doctrina marxista.

El fin de la educación se identifica en ella con el fin de la historia misma, es decir, el comunismo. La virtualidad de las fuerzas económicas es tan decisiva que imprime su sello a toda la realidad. Toda la cultura está gobernada por las fuerzas de la producción. Dichas fuerzas crean formas económicas y sociales adecuadas y colorean con ellas el arte, la religión, la ciencia y demás manifestaciones culturales. Una ley inmanente de desarrollo de esas fuerzas produce los moldes en los

que se vuelca la vida y los rompe cada vez que necesita expresarse de nuevo. Así como ha conferido el poder a la burguesía, mediante la posesión de los instrumentos de producción y el capital y el aniquilamiento de las fuerzas feudales, así, un día, esa misma ley destruirá a la burguesía con las propias armas con las que destruyó el feudalismo. Como la Hiordis, del drama de Ibsen, teje con sus propios cabellos, en la tensión de su voluntad, el arco de la venganza cuyas flechas la herirán en el corazón. La burguesía ha forjado en su afán de potencia, con sus propios recursos, las armas mortales y los hombres de la clase –el proletariado– que le darán muerte. La desmesurada amplitud de las empresas, la acumulación del capital y el extraordinario incremento del proletariado, son los signos que anuncian su próximo fin, en la inevitable socialización de los medios de producción.

La ley histórica, inflexible y rigurosa, rige la realidad y parece empeño inútil y vano el de querer sustraer a su imperio una manifestación cualquiera de la cultura. Es fatal y, por lo tanto, su fin es el fin común a toda expresión cultural.

La educación debe estar al servicio de la renovación anunciada por la doctrina. La reforma social adquiere así valor sistemático.

La conclusión que cabe trasladar, desde aquí, al campo de la educación, sólo puede ser válida en la medida en que lo sea la doctrina nutricia. Marx no ha contemplado más que un aspecto de la realidad histórica. Afirmando el predominio excluyente de los valores económicos, los torna absolutos y se ciega para la visión de lo histórico, que consiste en una integración de valores que se influyen recíprocamente, en múltiples y diversas maneras. Arte, religión, ciencia y política forman un complejo de íntima trama cuya actuación desmiente el fatalismo marxista, fatalismo que, de ser cierto, haría innecesaria la educación, a menos que ella se propusiera –como en Rusia– no estorbar la ley histórica que la domina y anula. Pues, viéndolo bien, dentro de esta doctrina la educación no sólo no cobra un fin propio, al ser extraña al problema de *lo que debe ser*, sino que se somete al dominio del *Fatum*.

2

El historismo no se ha satisfecho con haber separado, dentro del campo de la filosofía de la conciencia, lo que atañe a los contenidos referidos al yo y a lo histórico genético, sino que, alarmado ante el riesgo de la relativización de los valores, provocado y favorecido por el propio torrente de la vida sin gobierno y sin dique, intenta superarse a sí mismo.

En este empeño, que la crisis moral y religiosa recalca incidentalmente con los contornos de una necesidad político-práctica, la historia trata de fijar límites a la historia y, para ello, determina, al lado de los presupuestos lógicos, los contenidos de la constitución histórica. Sin reconocer al formalismo la virtud de producir el objeto histórico, releva la exigencia de sistematizar y acentuar realidades vivenciales dadas. Dos categorías fundamentales: *totalidad individual* y *desarrollo* son, para Troeltsch, las que separan el objeto de la historia del objeto de las ciencias naturales. La vida histórica no se compone de elementos atómicos sino de individualidades: individuos, colectividades, pueblos, clases, estados, culturas, comunidades religiosas. Estructuras que sólo se prestan a la com-

prensión, según la concepción diltheyana y que, para Troeltsch, sólo son susceptibles de ser elevadas a concepto por un procedimiento abstractivo, capaz de poner lo esencial del objeto, lo duradero y permanente, en relación con unidades de sentido y de valor.

El concepto de la totalidad individual así obtenido es puesto en un flujo continuo. El sentido de que habla Troeltsch no es una suma de procesos causales; es una unidad continua que, por ser tal, hace posible el desarrollo vital, un desarrollo peculiar de la vida histórica que, por tanto, no debe ser confundido ni con el progreso ni con el que corresponde a la física, a la biología y a la psicología.

La instauración de la relación de sentido y valor permite colocar al lado de la filosofía de la historia, fundada en consideraciones lógicas y gnoseológicas, y en íntima vinculación con ésta, una filosofía de la historia material que no debe ni puede ser perdida de vista.[1] La lógica de la historia pondera el método histórico y releva netamente su diferencia del método de las ciencias naturales: aquel individualiza, éste generaliza. Y, a medida que la historia acentúa su posición independiente frente a las ciencias naturales, se define como el punto central de toda concepción del mundo.

Como ciencia espiritual, tiene por objeto los valores de la cultura, valores que trata de *comprender*. Su relación con éstos no se resuelve en contactos pasivos; es esencialmente creadora. No es meramente contemplativa; actúa en la vida. En rigor de verdad, no parece existir ciencia contemplativa; y la historia deja de serlo desde que tiene a su cargo una especial intelección del pasado y del porvenir. Pues la lógica de la historia, lejos de concluir en sí misma, se hunde en el propio proceso vital en el que se realizan los valores. En ese hundirse en los valores ya realizados son éstos comprendidos y por la comprensión *revividos*. Se nutre de esta reviviscencia del pasado la continuidad histórica, continuidad en cuya íntima trama lo individual cobra sentido y significación.

La historia es una totalidad. Aun cuando, en este momento, se nos presente con un aspecto fragmentario, como una sucesión interrumpida, con nexos perdidos, es una totalidad. Conserva su sentido tal como los arcos rotos de un puente conservan intacta la idea del puente. Es una totalidad y, al serlo, es también el suelo común de todo discurrir sobre valores y normas. Sobre él acontece la autorreflexión de la especie acerca de su esencia, de su origen y de sus esperanzas.

1. Pero el meollo de toda lógica histórica es el concepto de desarrollo; concepto que, a lo menos, debe ser distinguido por su intuitividad inmediata del concepto de desarrollo que se emplea en otros dominios, escribe Troeltsch en el ensayo «Die Logik des historichen Entwicklungsbegriffes» –*Kantstudien*, Band XXVII–, que resume sus ideas capitales, especialmente en lo que concierne a la imposibilidad del traslado de la ley natural a la historia, lo cual constituyó siempre el afán del positivismo anglo-francés.
Entre nosotros, Justo reafirma la posición radical cuando dice que el socialismo «ha comprendido la preponderancia de los fenómenos de la producción en el cuadro de lo propiamente histórico, economía, la incesante evolución social que es la historia misma, la subordinación de las instituciones jurídicas a la técnica y a la caducidad fatal de toda ley escrita que se oponga a la expansión de las fuerzas técnico-económicas» (*Economía, valor, interés*, 1928, p. 4). Con lo que prescinde lamentablemente de la comprensión de los valores realizados en la historia y excluye de la historia el problema de lo que debe ser.
El propio Rickert se inclina a admitir una filosofía de la historia material. Alguna vez ha expresado su deseo de que no se le cuente entre los representantes de una filosofía de la historia meramente formal. En una nota de su obra *Ciencia cultural y ciencia natural* –Calpe, p. 146–, dice: «no dudo de la particularidad objetiva de la vida histórica y no rechazo una filosofía de la historia que puede llamarse material».

Suelo nutricio que contiene al individuo sin anularlo, porque al señalar a la personalidad sus diversas direcciones la personalidad reobra, a su vez, sobre la realidad histórica para enriquecerla y para dilatar sus dimensiones.

3

De aquí que la indagación pedagógica sitúe ahora en las ciencias históricas su labor constructiva.

Renuncia a la validez general prometida por las ciencias naturales y, sometiéndose al influjo de factores históricos y personales, opera con los presupuestos, métodos y conceptuaciones comunes a las ciencias espirituales. Con esta actitud se sitúa en la vida y, alejándose del conocimiento objetivo, se decide por la vivencia y la comprensión de valores individuales.

La pedagogía deslinda su predio en el fenómeno de la educación. Aquí está su objeto. No intenta salirse del propio hacer educativo porque es en él donde el fenómeno se hace presente. Su actitud, empero, no es puramente reflexiva, sino que de la reflexión misma desarrolla normas que determinan el hacer educativo. La educación nace de la cultura y, a su vez, forma la cultura. La teoría pedagógica nace de la actividad educativa; pero, en virtud de la reciprocidad señalada, la teoría se torna sobre la actividad educativa y la determina. E. Stern observa, por esto, que sólo la historia puede decir qué es la educación.[2]

Es una ciencia espiritual. Consiguientemente, no la *conocemos*: la *comprendemos* por la comprensión de los hechos educativos en cuanto son vivos en nosotros mismos.

¿Queda dicho con esto que estamos obligados a venir siempre en pos del fenómeno? Dilthey enseña que para comprender necesitamos hallarnos en trance de pos-vivencia, toda vez que esa vivencia sólo se logra siguiendo las huellas de la relación vital de un sujeto.[3]

Basta esta disposición para satisfacer las íntimas exigencias de nuestra tarea? ¿Es que con haber situado la pedagogía en la historia hemos ganado la seguridad y la claridad que concierne a una ciencia?

Estamos aquí en un punto de mucha dificultad. Aun admitiendo que rija respecto de ella el método común de las ciencias espirituales –la comprensión–, parece evidente que el objeto sólo queda señalado de un modo general. Tanto que una reducción más rigurosa se hace de todo punto indispensable.

Cuando Stern afirma que sólo la historia nos puede decir qué es la educación, conviene advertir que con ello no se quiere erigir la historia en una maestra que suministra la doctrina e instruye sobre las condiciones históricas de la docencia.

Eso sería tanto como reforzar una actitud que ya fue admitida por el pensamiento francés adicto a la idea del progreso. ¿No es Compayré quien insiste en la necesidad de estudiar la historia de la pedagogía «no por espíritu de erudición y de vana curiosidad, sino con intención más práctica, a fin de buscar en

2. *Einleitung in die Pädagogik*, p. 107.

3. DILTHEY, Wilhelm, *Das Erlebnis und die Dichtung*, sobre todo el pasaje de la p. 197 y ss.

ella las verdades que son los elementos esenciales de una teoría definitiva de la educación»? Esas verdades esenciales están, para él, dispersas en la vida de los grandes pedagogos y por esto el estudio histórico debe correr parejo con una labor de coordinación reflexiva y de análisis psicológico.[4]

Hay, según esto, un desarrollo histórico en cuya relación legal se ha decantado una cultura pedagógica, enriquecida por teorías educativas y por órdenes de trabajo docente, y toda construcción actual necesita tener presente el aporte que le suministra el pasado. Ese desarrollo histórico está presidido por una tendencia que presta una íntima unidad a las ideas que se manifiestan en los diversos sistemas educativos. Especialmente en lo que va corrido desde el Renacimiento hasta hoy, un pensamiento central preside toda actividad pedagógica, y Liebert, discurriendo sobre un libro de Kurt Kesseler relativo a la vida y obra de los grandes pedagogos, cree poder aprehender ese pensamiento y lo formula como la idea de la humanidad por la humanidad.[5] Con diversidad de matices, y en condiciones diversas, todos los caracteres tratados en la galería de Kesseler han trabajado movidos por el afán de despertar las fuerzas espirituales y morales del niño, para hacerlo partícipe de la labor cultural humana y para exaltarlo como ser moral en la comunidad.

Pero, bien que la historia posea una gran importancia para la pedagogía y es justo reconocer el mérito que corresponde a los ensayos que relevan esa importancia, sobre todo en cuanto procuran definir históricamente las formas típicas de la educación, es cierto que esa importancia está determinada menos por lo histórico como tal que por lo histórico visto por lo sistemático pedagógico mismo. Lo sistemático es aquí punto de vista para considerar lo valioso en la historia.

El propio Stern se ve precisado a reconocer la necesidad de una sistemática previa cuando, después de fincar la pedagogía en el fenómeno de la educación, advierte que, para ver la educación en la historia, debemos poseer ciertas representaciones generales de su esencia.[6]

De otra manera, no se alcanza bien cómo estaremos en condiciones de captar, en las formas del pasado y en la biografía de los grandes educadores, esas verdades esenciales a que se refiere Compayré. En rigor de verdad, el hallazgo del predominio de la concepción del mundo del idealismo, que Liebert cree haber hecho en la obra objeto de su recensión, es una conclusión que ha respondido al propósito de justificar una actitud contraria al fatalismo materialista, que ya estaba en él antes del examen del libro de Kesseler.

4. COMPAYRÉ, E., *op. cit.*, pp. 11 y 12.

5. LIEBERT, A., «Monathefte der Comenius – Gesellschaft», enero de 1915.

6. *Op. cit.*, lug. cit.

Capítulo V

Especulación y pedagogía

> Jede ernshafte Theorie muss den Weg zur Praxis führen, sonst hat sie verspielt.
>
> NATORP

1

La breve incursión que hemos hecho por los dominios de la historia nos ha aproximado al objeto buscado. Un fenómeno, el fenómeno educativo, está ahí para nosotros. Está ahí, como lo estuvo ya para la India, para Grecia, para Roma, para la Edad Media, cuyas respectivas culturas lo trataron a su modo y de acuerdo a sus propios mirajes, según lo hemos adelantado en otro lugar.

Nos hallamos ahora en las dimensiones del alma. Aquí se cruzan los caminos, y aquí es donde el educador suele verse en el dilema de optar entre su personal experiencia y las posibilidades que le promete la especulación. Esto, cuando no prefiere adoptar una actitud que trata de tender un puente entre la especulación y la empiria; situación de incertidumbre que las ciencias naturales no han podido resolver y cuya superación constituye el anhelo de la labor pedagógica del presente.

La historia de la pedagogía registra reiterados intentos de salvar la inconsistencia de los elementos empíricos mediante una construcción de validez general partícipe de la solidez de un sistema filosófico. En los tiempos modernos, pensadores de la alcurnia de Fichte y de Natorp han puesto a contribución todo su esfuerzo creador en obsequio de este objetivo supremo y lo han puesto en modo tan relevado que el examen de sus resultados proporciona la más exacta medida para decidir el valor de la especulación en la fundamentación pedagógica.

Para Fichte la educación es el arte seguro y razonado de dotar al hombre de una voluntad firme dispuesta para obrar bien. Obrar bien no por motivos hedonísticos ligados al bienestar personal –egoísmo que es fuente del mal– sino por mandato de un íntimo orden moral que el propio individuo crea con libertad.

Educación referida directamente al sujeto, su primer problema radica en el respeto de la actividad del sujeto con relación a un objeto. Pues el sujeto no es un ente pasivo y, lejos de limitarse a aceptar las imágenes que el educador le pre-

senta, es él quien las crea mediante su actividad personal. Finca, justamente, en este libre juego de las fuerzas espirituales el contentamiento íntimo y creador del propio individuo. La facultad de imaginar posee, sin duda, sus reglas, pero ellas sólo se pueden descubrir en el ejercicio de la acción. Está, pues, en esta experiencia el método correspondiente al fin que queda indicado. El ejercicio de la facultad representativa es, al fin de cuentas, el ejercicio de la facultad cognoscitiva del educando, «ejercicio superior y filosófico acorde con las leyes que rigen y hacen necesario el estado actual de las cosas».

Dando por admitida la bondad del hombre, la educación fichteana aspira a librarlo del imperio de las necesidades inmediatas que estorban su desarrollo, y, para ello, procura alcanzar el autónomo despertar de la actividad espiritual y personal del discípulo. Despertar de decisiva importancia porque produce el conocimiento, elemento esencial de la educación, fuente de la imagen que formará el hombre maduro. No se trata, empero, de un conocimiento concreto y determinado, conviene advertirlo por lo mismo que Fichte se vuelve enérgicamente contra la educación pasiva vigente en su tiempo, sino del conocimiento que es dado por añadidura.

En lucha contra todo propósito de formar sabios, propugna la necesidad de formar voluntades puras, firmes e infalibles voluntades puras.

Atiende al individuo, pero no olvida sus relaciones con la comunidad. Enfrentado al problema inmediato y acucioso de la Alemania sojuzgada, su primer cuidado práctico debió consistir en exaltar el sentido nacional de su pueblo.

Si por la voluntad pura consigue el hombre desligarse de todo cuanto lo empuja al bienestar egoísta, y si su amor lo determina a amar el orden moral que es su creación, su propia actividad lo llevará también a la comprensión del orden social. Y no quedará en ella, porque reconocerá, al propio tiempo, al hombre que «como miembro de una cadena eterna en la vida espiritual es un orden superior».

Nada existe fuera de la vida espiritual que alienta en sus pensamientos. Lo demás es apariencia; nada más que apariencia. La vida espiritual es la única verdadera, y su raíz está en Dios. La luz divina se exterioriza realmente en el pensamiento vivo, y toda vida es un anillo en las manifestaciones de la vida divina.

La educación asume así el rol de elevar al discípulo, el hombre entero, a la dignidad humana. Cultiva el hombre vivo y no una sombra. Esto en cuanto a la forma. Por lo que concierne a los contenidos de esta forma, es de todo punto claro que lo que deberá cultivar son todas las partes esenciales del hombre, en igual grado y medida y sin excepción. Estas partes son la razón y la voluntad. Si ésta es pura, aquélla deberá ser clara.

Dos cuestiones fundamentales se plantean aquí. La primera es la de saber en qué consiste la voluntad pura y cómo se puede obtener. De la respuesta que se dé a esta pregunta dependerán los demás conocimientos que se han dar al discípulo. La segunda inquiere sobre el principio y la esencia de la voluntad pura. Esta es la que determina el conocimiento religioso.

Fichte aspira a resolver estas cuestiones en sus relaciones con la vida real. El hombre se desarrolla por grados. El primero es el del sentimiento oscuro. Es la etapa del egoísmo material, en la que el individuo se mueve por amor propio. El segundo momento es el del sentimiento claro. Es aquel momento que alcanza el

sentimiento oscuro cuando lo ayuda la educación bien dirigida y cuando el hombre mismo tiene disposiciones para ascender.

La determinación de estos pasos define la existencia de dos clases de hombres. El arte educativo ayuda al hombre a ascender al grado más elevado, que es el de la moralidad, y lo conduce libremente en cuanto fomenta la autoactividad libre.

Según lo dicho, cada individuo parece poseer un plan. Asciende o no, según sus disposiciones íntimas e innatas. La educación no tiene mucho que hacer puesto que todo lo que el hombre sea o llegue a ser, es obra de su amor. Pero este amor, que hace posible el despertar ascensional hacia «el mundo eternamente futuro», sólo actúa mediante la observación y la experiencia. El mismo Fichte ofrece como prueba de sus conclusiones la experiencia histórica.[1]

Con esto, la empiria se filtra en el sistema obtenido por la especulación y reclama en él un título de ciudadanía. Así apunta ya todo un proceso antropológico-psicológico, y no se necesita más para demostrar la inconsistencia de la construcción que quiso ceñirse a una actitud rigurosamente especulativa.

2

Más coordinado que Fichte, Natorp, el último gran representante del neokantianismo de Marburgo, fundamenta la pedagogía de acuerdo a la idea y se empeña en guardar una rigurosa distancia con los elementos empíricos.

Educar es formar. El formar, en tanto es construir o alcanzar un perfeccionamiento adecuado, supone un concepto final. «Al concepto de algo que no es, sino que debe ser, lo llamamos nosotros en general, idea.» ¿A quién pediremos esa idea? La naturaleza no la posee. Tampoco la posee la experiencia. Evidentemente, hay que obtenerla por deducción lógica. Con el procedimiento metódico del conocimiento, desde luego.

El valor de la idea, en general, no se puede fundar más que en relación a la unidad de la propia conciencia. La idea guarda contacto con la experiencia y significa, en último término, el problema infinito de la experiencia. Alude a un proceso según un punto final inasequible empíricamente.

De acuerdo a lo dicho, resulta innegable el fundamento idealista, y consiguientemente, filosófico de la pedagogía. Fundamentación teorética que no puede limitarse a una legislación de la voluntad, como lo quiere Herbart al reducir a la ética la determinación del objeto y del fin de la educación, sino que debe reposar en la filosofía toda, como unidad indivisible puesto que necesita referirse a las actividades esenciales de la actividad armónica.

Naturalmente, la armonía que resulta de la concurrencia de las disciplinas filosóficas –la lógica como legislación del pensar, la estética como legislación de la libre fantasía creadora, la ética como legislación moral, y la filosofía de la religión como crítica de los fundamentos de las especiales consideraciones objetivas elevadas por la conciencia religiosa– supone una relativa independencia de los elementos unificadores en relación al último centro: la idea.

1. *Reden an die deutsche Nation.*

Las ciencias puramente legales señalan el fin y también el proceso de la educación; pues, al referirse a todo el contenido de la conciencia desde sus primeros elementos, prescriben, en forma objetiva y de validez general, la graduación natural y, desde luego, la vía normal de la formación humana. La formación del espíritu no consiste en otra cosa que en la formación, según sus propias leyes, del mundo de los objetos, del mundo de la ciencia, del mundo de la moral, del mundo de las formas artísticas, y, por último, del supermundo de la religión. Las ciencias filosóficas (lógica, ética, estética y filosofía de la religión), constituyen el fundamento y no necesitan del auxilio de la psicología que, para Natorp, es la ciencia de la subjetividad. La psicología sólo puede indicar el camino tal como acontece en los casos particulares dados, pero no puede señalar la marcha de la educación en general. Para la pedagogía lo esencial es la consideración del contenido.[2]

Aquí se plantea ahora el problema que inquiere cómo este sistema tan empeñosamente elaborado con sujeción a la posición filosófica del autor cumple la tarea que, en relación a la praxis, señalará el propio Natorp, en otra ocasión. ¿Cómo se comporta esta validez general respecto de cada caso particular? ¿Cómo opera respecto del educando, ahora y aquí?

Acaso se quiera responder que opera mediante la psicología. La psicología de Natorp se propone representar, con la mayor integridad posible, lo individual de la vida subjetiva. Mas no es la suya una psicología empírica sino «reconstructiva», como la ha llamado su fundador. Por consiguiente, ella no procede construyendo a la manera de las ciencias naturales; procede de un modo contrario. No objetiva, y con esto hace imposible el conocimiento. La psicología queda relegada a otro plano por la filosofía, y así es como éste, el sistema pedagógico edificado sobre las disciplinas esenciales, permanece impermeable a la realidad. El propio Natorp parece darse cuenta de ello tanto en su esforzada interpretación del método pestalozziano como en la conclusión según la cual el educador, para realizar su tarea, necesita hundirse (hineinversetzen) inmediatamente en el alma del educando.

Por lo expuesto se ve claramente que todo sistema obtenido por vía especulativa está condenado a irremediable fracaso. Pues, tarde o temprano, necesita reconocer derechos a los elementos empíricos y admite, de hecho, la insuficiencia de la especulación, o permanece fiel al fundamento especulativo, en tesonera actitud unilateral, y se priva entonces del comercio con la realidad y se hace inocuo para sus fines.

La necesidad de adecuar el sistema filosófico fundado a la realidad inmediata no pudo pasar desapercibida para el genio avisado y vivo de Herbart.

En su pedagogía, la primera que instaura con ponderado rigor el afán constitutivo de esta ciencia y que, por esto mismo, ha merecido un considerable prestigio y una remozada pervivencia, tanto en Europa como en América y en Oriente, el fin y el medio puesto al servicio de este fin, quieren marchar de consuno.

«Virtud» es el nombre de la totalidad del fin pedagógico, y este fin de filiación ética, deducido especulativamente, es el centro del cual se derivan lógica-

2. Sobre Natorp: *Allg. Pädagogik* (hay traducción española de DE MAEZTU, María, bajo el título de *Curso de Pedagogía*, «La Lectura») y *Pedagogía Social*, versión esp. de Sánchez Rivero, «La Lectura».

mente las proposiciones pedagógicas. Con esta deducción acota Herbart un dominio de la pedagogía. El segundo dominio que la integra es deducido de la psicología. Como ciencia, la pedagogía depende, así, de la filosofía práctica, que proporciona el fin, y de la psicología, que señala el camino y sus riesgos.

Para Herbart la filosofía trabaja dubitativamente con lo dado en la experiencia. La experiencia contiene, a la vez, la materia y la forma. La materia se estructura en las formas espacio y tiempo.

De la actitud dubitativa nacen dos escepticismos. Uno, el *inferior*, nos enfrenta a la apariencia equívoca y contradictoria. El otro, el *superior*, está determinado por las formas de la experiencia.

Ambos presentan a la reflexión los problemas con los cuales comienza el filosofar.

El trabajo lógico, exigido por la necesidad de aclarar y distinguir los conceptos dados por la experiencia, descubre notas e indica vías al pensamiento y es completado por la metafísica.

Su proceso intelectual parte de lo dado –el problema– y va a lo dado. Su cuestión previa es saber cómo se va del concepto problema al concepto en que se soluciona. Tarea del método de la metafísica.

La relación expresada se llama relación de principio y consecuencia. Es contradictoria y Herbart la resuelve mediante las «consideraciones contingentes», esto es, mediante un modo nuestro que puede producir una variación en el proceso racional.

La sensación nos notifica de un ser. Herbart aborda la ontología con el método de la integración de los conceptos. En ella el Ser es puesto. Es la manera como lo ponemos nosotros. Es un predicado.

Poco podemos saber de la cualidad de ese real así puesto. Sólo sabemos que es simple, que no es cantidad, que no sabemos si hay uno o muchos. Herbart funda aquí el pretendido realismo que opone al idealismo.

El problema de la inherencia es resuelto por Herbart mediante la consideración contingente, de acuerdo a la cual se produce una concurrencia de reales (concurrencia que no se explica bien, si se atiende a la naturaleza del real). El yo es una inherencia. Mi yo es una unidad de una muchedumbre de representaciones. En él se realizan los momentos ontológicos de inherencia, propia conservación y variación.

El yo puro, el alma, es el principio general de la psicología herbartiana. Los fenómenos psíquicos son la variedad en la unidad. Los reales inciden sobre el alma. Esta se *conserva*; pero, si en este estado, experimenta otra influencia de diferente cualidad, entra en conflicto con la influencia forastera. Toda la dinámica psíquica se nutre de estas influencias y de las respuestas que provocan. El acto de conservación del alma es un representar, un darse cuenta de sí misma. Las representaciones se *estorban* y esta actividad es reducible a cálculo. Si la que arriba es fuerte puede detener a la anterior, o suprimirla. Hay una suma de estorbos. El mínimo determinado a favor de una de las representaciones, para que ésta gane la conciencia, es el *umbral de la conciencia*.

Las representaciones pueden unirse, si no son opuestas. De acuerdo al parentesco de clases se fusionan, o se complican.

Cuando una representación se presenta en la conciencia le sale al paso la preexistente y, reduciéndola, la hace apta para convivir con ella. Esta es la aper-

cepción. Aquí es donde la unidad de la conciencia se hace clara y aquí es donde la educación cobra su valor, pues se la considera eficaz para llevar a la conciencia los contenidos intelectuales, morales y estéticos ejemplares que forman y enriquecen la apercepción. Educar es fomentar esa apercepción.

Con una concepción de lo bueno y de lo malo que se aproxima al valor, tal como hoy se lo entiende, la ética de Herbart releva el gusto como la sensibilidad que es órgano de esos valores. La ética es ciencia de la sensibilidad estimativa. Hay lo bello musical, lo bello plástico y lo bello moral. Estimación y desestimación son momentáneas declaraciones de la conciencia.

Con el nombre de *ideas prácticas* se señalan esas valoraciones: la primera es la *libertad íntima*. Ella señala toda volición con el juicio valorativo. De aquí surge una relación entre nuestro querer y la valoración del gusto moral. Viene, después, la idea de *perfección* que procede de la comparación cuantitativa de varias voliciones. Perfección es potencia.

La tercera relación típica es la idea de *benevolencia*. Aquí mi volición está en relación con el querer de otras personas. Hace suyo aquel querer.

No es con la voluntad de otras personas como *realidades* con quienes se establece ese comercio sino con la representación que tengo de ella. La idea del derecho evita conflictos siempre ingratos. Una quinta idea, la de la *compensación* o *equidad*, expresa la nota de esencial desaprobación. Acontece en la producción de actos que producen ventaja o enojo. Aquí se funden las nociones de *premio* y *castigo*.[3]

En esta filosofía, somera y esquemáticamente señalada, lo suficiente para satisfacer la necesidad, relevada por el propio Herbart, de hacer preceder su conocimiento a la inteligencia de su doctrina pedagógica, se apoya en esta pedagogía y la distinción de los dos grandes dominios que la integran, esto es, el filosófico y el psicológico.

¿En qué medida resuelve Herbart la dificultad antes apuntada? En la situación binaria y concreta creada por la actividad docente de un educador frente a un educando, éste constituye el material. El fin viene de otra parte. La prescripción de un conocimiento psicológico del educando por parte del educador traduce aquí la concepción de su actividad como una técnica. «El educador que no conoce la psicología ignora el material y las propiedades del material con el que debe construir», afirma Barth.[4]

La psicología es, pues, a la educación lo que la técnica a la física y a la química.

Tal es la consecuencia de la doctrina herbartiana que divide la pedagogía en dos grandes dominios, pretendiendo que estos dominios son una sola y misma

3. Dice Herbart: «Quizá fuera mejor que la pedagogía intentara en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar más una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. Sólo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y aún con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso» (*Pedagogía General*, § 12, trad. de L. Luzuriaga, «La Lectura»). Saloni señala como el mérito esencial de la pedagogía de Herbart la exigencia de que la ciencia de la educación cese de ser fiada al acaso y a la incompleta y confusa experiencia de cada educador y de que cese de ser, asimismo, un conjunto de normas de un valor harto limitado, surgidas de la superficie del espíritu y no de su profundidad y privadas de todo sentido orgánico (Prólogo a la edición italiana de la *Pedagogía General*, Paravia).

4. *Op. cit*.

cosa. Su aspiración científica, ha llegado a superar la empiria docente. Pero lo ha conseguido en virtud de la tendencia general que aspira a salvar la actividad humana del acoso y del tanteo, mediante el perfeccionamiento de la técnica. Se resuelve en técnica desde que ésta ha conseguido someter a su servicio incondicional las leyes científicas. Ya hemos dicho en otro lugar cómo, en virtud de este avasallamiento, de tan extraordinaria repercusión en la vida moderna, la técnica ha cobrado un señorío tan absoluto que se ha considerado en condiciones de instaurar una técnica de las almas.

Técnica de las almas es ahora el nombre de la psicología pedagógica. Para ella es indiferente que la ética proponga el fin: los medios y los riesgos corren de su cuenta, con tanta mayor razón cuanto más se cree en vías de un seguro apoderamiento de las leyes del alma. Se sabe bien cómo la psicología de Herbart, siendo, como es, metafísica aplicada, ha abierto tan desmesuradas pretensiones al experimento.

Aquí tornamos a encontrar la explicación de las actitudes que quieren ver en la pedagogía una técnica y un arte. No necesitamos repetir la demostración de los errores en que se apoyan.

Capítulo VI

Pedagogía y psicología

> Ob der Pädagoge von dem Psychologen (in allgemeine Sinne) zu lernen hat mag fraglich sein, dass der Psychologe von dem Pädagoge zu lernen hat, darüber sind sowohl Freunde vie Gegner der psychologischen Pädagogik einig.
>
> Frischeisen-Köhler

Obedeciendo a una inclinación propia de las condiciones que favorecieron su constitución, tan presto como se erigió en ciencia natural independiente, la psicología pretendió asumir el carácter de ciencia básica de la pedagogía. Por lo mismo que su método se consideró en grado de resolver, con más eficacia que ningún otro, los problemas atingentes a los aconteceres del alma, no se resignó a ser una disciplina auxiliar y quiso serlo todo.

Hoy nos hallamos en trance de reducir a términos más modestos semejantes pretensiones. La extraordinaria afloración de nuevas corrientes psicológicas en el pensamiento de estos últimos tiempos las rectifica de un modo fundamental, no sólo en cuanto dichas corrientes acusan una oposición al asociacionismo y a la limitación que se atiene a la conciencia sino en cuanto asumen una dirección antropológica.[1] Mientras ella pondera con esforzada labor su triple dependencia de las ciencias naturales, esto es: la que se concreta en la relación cuerpo-alma, acentuándose unilateralmente en la línea proceso nervioso-acontecer anímico, con referencia exclusiva a condiciones materiales y con evidente desmedro del sentido de la vivencia y de la relación de dicho sentido; la que consiste en la referencia del fenómeno anímico a una forma y a un aspecto del mundo del no yo, tornándose actitud puramente cognoscitiva; y la que consiste en una sujeción a la física, en amplia acepción, por lo que concierne a la conceptuación psicológica singularizándose en la búsqueda afanosa del átomo psíquico –sensación, representación–, un ideal de totalidad le contrapone, vivaz y pródigo en perspectivas,

1. HEINEMANN, Fritz, *Neue Wege der Philosophie*, Quelle y Meyer, 1929, p. 274 y ss.

la psicología de la estructura, afirmando su sentido como una indestructible referencia al valor.[2]

Su situación dentro del orden de los estudios está fijada con todo rigor por su orientación acorde con el modelo de las ciencias naturales. Su método es el mismo que aplican estas ciencias. Suerte de física del alma, considera que el acaecer psíquico está sujeto a la causalidad y que puede ser expresado en leyes.

En tales condiciones, la posibilidad que puede ofrecer actualmente a una fundación teorética de la pedagogía depende de la eficacia con que el método exacto puede ser aplicado a los hechos de la vida anímica.

Los recursos principales de que se vale dicho método son las determinaciones cuantitativas. Analiza elementos y aplica el experimento en procura de leyes de validez general. Pero, ¿quién puede demostrar, en el estado actual de las investigaciones científicas, que estas leyes convengan a la vida anímica?

La ley física de la conservación de la energía es extraña a las dimensiones del alma, toda vez que la energía del alma está lejos de ser una magnitud mensurable. Para que se pudiera sostener lo contrario sería menester admitir que el poder de desarrollo de un niño es susceptible de determinación. La extensión espacial es un presupuesto cuantitativo del que el alma carece. La intensidad de una sensación es inconmensurable. Y aún cuando parezca cosa hacedera la medición de una excitación, siempre será cierto que la intensidad de la sensación está supeditada a su íntima trama con otras sensaciones, que se realiza en la recóndita urdimbre del alma. Razón más que suficiente para colegir que su camino no puede ser otro que el que nos señala la vivencia misma.

La psicología que opera con la descomposición del acontecer anímico en partículas elementales presupone un concepto de esos elementos y necesita justificarlos. En tanto no nos diga qué son los elementos psíquicos estamos autorizados a dudar de los mismos. Si aquellos a los cuales alude pueden ser aislados, en los casos de la vida anímica han de serlo de un modo abstracto. Han de serlo, por lo tanto, por un procedimiento diametralmente distinto del que emplean las ciencias naturales y, en consecuencia, la naturaleza de tales elementos ha de ser también distinta de los elementos que conocemos en este último grupo de ciencias.

Acontece en las ciencias naturales que, una vez tomados los elementos, un procedimiento sintético-constructivo completa la obra del análisis mediante el cual se obtuvieron. En las manifestaciones psíquicas no ocurre lo mismo porque la labor sintético-constructiva no conduce a ningún resultado. La vivencia originaria, lejos de ser reconstruida, es destruida. Spranger compara su manipuleo con la vivisección de una rana.

El sentido –que, como ya se dijo, es de la esencia de la vivencia– desaparece. Desaparece justamente lo que nos importa conocer. Pues la vivencia, que es un darse inmediato y pleno de sentido, es, por esto mismo, diferente de todo acontecer natural. Reclama otro método. Consiguientemente, si es cierto que existen aquellos elementos psíquicos, son cosas que, en realidad, carecen de todo interés.

2. La contrapone no para invalidarla, ciertamente, sino para asignarle su sitio, que es el de una dependencia de la psicología estructural en cuanto, metódicamente, es puesta al servicio de la totalidad. (V. SPRANGER, E., *Lebensformen*, Niemeyer, p. 7 y ss.)

La psicología científica posee otro recurso. El experimento, que es una creación del espíritu imbuido de ciencias naturales. Como tal, toma al hombre en cuanto éste es producto de la naturaleza y olvida por completo que el hombre pertenece también a la historia.

Se propone llenar exigencias de exactitud y cae en los mismos defectos que justifican las objeciones formuladas al afán de descomposición y de análisis elemental. Se propone ayudar al descubrimiento de leyes y, salvo la de Fechner Weber, no se conoce ninguna otra.

Aun respecto de esta ley caben reparos y reservas. Fechner partió de la creencia de que entre el estímulo exterior y la sensación existe una constante, en cuya virtud una variación de estímulo susceptible de control corresponde necesariamente a una análoga variación de la vivencia psíquica. Pero, con el tiempo, se ha llegado a reconocer que aquí juegan diversos factores –tal, por ejemplo, la influencia de la instrucción– y que, por tanto, aquella constante es muy relativa, sobre todo cuando se trata de vivencias complicadas.[3]

Por lo demás, los propios psicólogos que ponderan el experimento no fían demasiado en su eficacia y tratan de perfeccionarlo imponiéndole condiciones y límites. Messer considera que conviene guardarse bien de las exageraciones. El experimento presume la observación propia y la externa que son históricamente anteriores a aquél, según lo prueban obras de historiadores y novelistas elaboradas con extraordinaria fineza de penetración del alma humana, y esto ya instruye suficientemente acerca de que únicamente posee un alcance auxiliar.[4] Y Aloys Müller, para quien la psicología es ciencia natural en razón de ser la ciencia de lo psíquico (y no del alma), concede que existen aconteceres complejos respecto de los cuales el experimento es insuficiente.[5]

Como quiera que se la mire, esta psicología es insuficiente para fundamentar la pedagogía. ¿Cómo extraer de una labor reducida a hechos, fines y normas de la ciencia educativa? Con plausible prudencia, Claparéde reconoce que «la psicología no tiene que señalar los fines últimos de la educación».[6]

La propia posición como ciencia auxiliar admite reparos. Pues cuando un autor como el nombrado Claparéde, queriendo justificar su concepción funcional, concepción que presupone y exige el conocimiento de la psicología infantil a fin de que el niño actúe por su cuenta, movido por su interés y deseo, concluye confesando que no es fácil responder a la pregunta que se propone averiguar qué ha hecho la psicología experimental en beneficio de la educación, introduce una evidente sospecha acerca de su eficacia.

Pero aun cuando innegablemente los datos de la psicología científico-natural son casi insignificantes, su cooperación es admisible y cabe esperar frutos apreciables, sobre todo en lo que concierne a la educabilidad, a la relación del alumno con el educador y a los problemas didácticos.

3. MESSER, August, *Psychologie*, Berlín, 1914, p. 59.

4. *Op. cit.*, p. 63.

5. *Psychologie*, F. Dümmler, 1927, p. 30 y ss. Müller admite que la Psicología es una de las ciencias básicas de la Pedagogía en tanto enseña a comprender algunas reglas pedagógicas. Pero para el pedagogo práctico es, según él, inútil; pues el pedagogo nace, no se hace.

6. *Op. cit.*, p. 20.

Capítulo VII

Cultura y pedagogía

Erziehungswissenschaft ist in ihrem Kern Geisteswissenschaft.
STURM

LAS CIENCIAS ESPIRITUALES MUESTRAN preferencia por el valor. Comprenden valores objetivados. Su material y sus problemas se encuentran doquiera «productos y modificaciones del mundo exterior pueden ser considerados como expresión de la vida humana».[1]

El instrumento de que disponen –la comprensión– es desconocido al orden que llamamos ciencias naturales, orden espiritual en el que impera el conocer. Pues el comprender es un acontecer apercipiente cognoscitivo que es propio de las ciencias espirituales y que se cumple diariamente en todos los momentos y en todos los casos en que nos ponemos en relación inmediata con el prójimo y con sus creaciones, y con el reino animal. Alude a una estructura. A una estructura en la que va entrañada la *vivencia* y la *expresión*.

El hombre vive. Posee vivencias. Incluido en la naturaleza –aún después de haberla ordenado– construye el mundo espiritual y queda ligado a ese mundo de un modo inseparable. Por la vivencia, según el procedimiento constructor señalado por Dilthey, entran a la conciencia personas y cosas, profundizando la experiencia vital. Vivencias repetidas con regularidad adquieren la firmeza favorable a una generalización, que no pretende enseguida una validez general. Por el contacto con los semejantes, la experiencia personal se eleva a la comprensión de proposiciones –dichos, sentencias, juicios, etc.–peculiares a círculos de personas. La vida común decanta creaciones que aspiran a la vigencia. La relación comprensiva que supone la experiencia individual apunta a los contenidos de la familia, de la sociedad, del Estado, que son la religión, la moral, la economía, el arte, la ciencia. Así, estos contenidos se relevan como objetivaciones de la vida que tornan a la vida. Ya en estas condiciones, «lo que aprehendemos en el comprender es *un tercero*, un enlace de sujeto y objeto, una síntesis de dos productos vitales, en cuyo apropiamiento des-

1. FREYER, Hans, *Theorie d. Obj. Geistes*.

cansa la íntima participación en todo modo espiritual extraño que tiende un puente sobre el espacio y el tiempo».[2]

Cuando contemplamos una obra de arte, cuando leemos un poema, cuando escuchamos una narración, caemos presto en la cuenta de que estamos ante productos creados por un sujeto. Nacieron de la íntima vivencia de ese sujeto y, desprendiéndose de la entraña nutricia, cobraron vida autónoma, rigiéndose por leyes propias, con propio sentido y significación. En productos como éstos –y, del mismo modo, en los productos objetivados por la actividad religiosa, política y científica– las disciplinas espirituales se encuentran en su auténtico dominio.

Pero cuando se trata de la educación las cosas no se presentan con tanta diafanidad. Ni con tanta facilidad que nos permitan aparejar el hacer artístico con el hacer educativo. La distinción que hicimos, en otro lugar, nos pone en guardia ante el riesgo de las comparaciones erróneas. A diferencia del artista, el educador no objetiva valores: hace subjetivos valores que son objetivos. Y esto es así porque el educador se mueve siempre en las dimensiones del alma. En cada uno de sus momentos, la tarea formativa se concreta a este alma, ahora y aquí. Los recursos de que se vale son diversos y pasajeros; no cuajan nunca en formas estables y firmes. Las palabras, los gestos, todos los medios que emplea el educador están en función de un fin radicado en la formación anímica, cuyo fin puede cumplirse aún sin ellos.

La ubicación del hacer educativo en las dimensiones del alma y en su íntimo contacto con la vida nos señala una situación que necesitamos comprender. Aun cuando la actividad del docente no se decante en productos –tales como la estatua surgida del trabajo del escultor, respecto de la cual es evidentemente factible la transposición de nuestra vivencia que es, según Dilthey, la operación comprensiva de la manifestación vital–, el educando contiene un plan y hay que comprenderlo. Hay que comprenderlo como ser y como forma ideal. Ya hemos dicho que no es la ética la que pone el fin sino que el fin es traído por el propio educando. La educación es una ayuda de las tendencias valiosas que el comprender descubre y acusa. Demostrado el error de la actitud especulativa, que se empeñó en dividir el hacer educativo en una actividad que determina el fin y en otra que determina los medios, sólo cabe decir que «en rigor de verdad, no hay determinación de fin sin psicología y no hay psicología sin visión del fin posible».[3]

El *tercero* a que se refiere Spranger es una estructura. Como estructura reclama una psicología adecuada, una psicología espiritual, una psicología comprensiva. El comprender es algo más que esa posvivencia de que habla Dilthey, es algo más que un simpatizar –Spranger rechaza expresamente la idea de un transporte del yo en el objeto extraño–; es el procedimiento que penetra legalidades estructurales para obtener una relación espiritual en forma de conocimiento objetivo válido. Relación espiritual plena de *sentido*, entendiendo por *sentido* aquello que se ordena en una totalidad valiosa como miembro constitutivo. La vida anímica-espiritual se dirige al valor. Se identifica con éste y tiene su punto máximo en el yo espiritual. La vida del valor es la que organiza íntima-

2. SPRANGER, E., *Der gegenwärtige Stand d. Geisteswissenschaften u. die Schule*, p. 38.

3. LITT, L., *Pädagogik*.

mente al hombre «como un todo en sí y como miembro de una cultura determinada y muy desarrollada».[4]

Con esto se aclara la fundamentación de la pedagogía como ciencia espiritual. Es una pedagogía de la cultura. Lo es en tanto acota su campo en el íntimo enlace del espíritu subjetivo con el espíritu objetivo y busca en él el momento propiamente pedagógico.

El concepto de la cultura es el de una integración de dominios particulares que se hallan, históricamente, en mutua y recíproca interdependencia. Como tal, posee también, entre otras, una función pedagógica. Todo niño, desde que nace, sufre la influencia de su clima espiritual, del clima que le depara el espíritu objetivo. Cuando los influjos de ese mundo son específicamente educativos, es señal de que el alma singular susceptible de formación recibe vivamente un valor, un valor de los que le presenta la comunidad a la cual pertenece. Educar es propagar la cultura.

Naturalmente, la tarea de la pedagogía que arranca de una realidad cultural y se dirige a la valoración y a la norma necesita de conceptos conductores.

4. SPRANGER, E., *op. cit.*, y *Lebensformen*.

Capítulo VIII

Sociología y pedagogía

> Die Erziehung setz den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hineinsetz; und sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt lässt gestalten werden.
>
> SCHLEIERMACHER

1

Como disciplina independiente, la pedagogía supone estrechas vinculaciones con la ética, con la lógica, con la psicología y con la sociología; pues ya se dijo, en otro lugar, que la determinación del área propia de cada actividad entraña siempre, antes que un aislamiento, una interdependencia con todas las ciencias que integran el cosmos espiritual.

Conviene fijar esos nexos. Conviene fijarlos, no sólo porque con esa operación se acabará de establecer la propia y autónoma ubicación en el cuadro de las ciencias que corresponde a la pedagogía, sino porque, como es bien sabido, ensayos considerables, que gozan todavía de mucho predicamento, han intentado someterla a una situación de dependencia de otras disciplinas. Que es lo que acontece con la pedagogía de Herbart, según hemos visto.

De las disciplinas nombradas, la sociología se ha hecho presente en el curso de estas investigaciones con una insistencia tan acentuada que, aun después de haberse establecido la insuficiencia de la concepción naturalista de la pedagogía, que la instituyera en la ciencia determinante del fin de la educación, corresponde tratarla de un modo especial y directo.

No aludimos, desde luego, a la disciplina que, tomando por objeto la sociedad humana, resultó, en el pensamiento de su fundador, una física social, ni a la que, orientándose biológicamente en Spencer, se expresó en la pedagogía como sociología aplicada. El traslado de las conclusiones biológicas al campo de la sociología, en cuyo empeño Lilienfeld, Schaeffle y otros creyeron encontrar un fecundo paralelismo entre el organismo animal y el organismo social, ha hecho su tiempo. Como toda ciencia actual, la sociología aspira a acotar su dominio propio y exclusivo y rehúsa el tutelaje de la biología, que pretendió imponerle su método y sus

conceptos. La sociedad tiene peculiares momentos espirituales y el tratamiento de esos momentos escapa a aquel método. El concepto del individuo, a su vez, desvirtúa la analogía con la célula que le atribuyó, en su tiempo, una metáfora en boga.

En las precedentes consideraciones relativas a la historia, hemos comulgado con el dominio sociológico en una manera tal que lo sociológico ha estado a punto de confundirse con lo histórico mismo.[1] En la zona incierta de este contacto fronterizo, ha cobrado una tácita resonancia la apostura que quiere considerar a la sociedad como un organismo espiritual. Una corriente que procede del pensamiento de Aristóteles, en el cual se afirma que la sociedad es anterior al individuo y que por ende lo condiciona tan prieta y ceñidamente que toda educación debe partir del concepto de la sociedad, ha asumido el carácter de una fundamentación en pedagogos de reconocido prestigio. Para Barth, la sociedad es un organismo espiritual. Con esta afirmación, con la que su autor cree haber superado el paralelismo antes señalado, parece ganar seguridad la definición de la educación que la concibe como «la propagación espiritual de la sociedad»;[2] propagación que, desde luego, sólo puede realizarse mediante influjos ejercitados sobre la voluntad y por las representaciones que guían la voluntad.

¿Qué alcance cabe atribuir a este parangón en la determinación que buscamos? El cuerpo social puede asemejarse al organismo animal en cuanto ambos poseen una cerrada unidad; pero con decir esto nada adelantamos en lo que respecta a la construcción sociológica. Apenas expresada esta simple figura surgen las notas diferenciadoras de los términos comparados. El individuo no se comporta respecto de la comunidad como la célula respecto del organismo. Ambos integran una unidad; pero el individuo posee una independencia de la que la segunda carece.

Con esto queda dicho también que tampoco aludimos aquí a la concepción adicional de la sociedad. La sociedad no es una suma de individuos ligados de un modo mecánico y artificial. No es ni el mero inventario demográfico del censo ni el vivo aforismo de Kierkegaard. Sea cual sea la forma en la que ella se presente, con los productos que le son propios y con los problemas que le son peculiares, la nota esencial de la sociedad consiste en que ella comprende, une y abarca a todos los individuos en los que ella misma se manifiesta.

Para la orientación que preside nuestras investigaciones, las actitudes unilaterales son insostenibles. Para ella individuo y comunidad son los dos polos de una misma y sola estructura. «Individualidad y sociabilidad son, según Litt, conceptos correlativos.» Las reacciones mutuas de los individuos son insuficientes como categorías centrales del pensamiento sociológico. No cabe distinguir entre los individuos aislados y en reposo, por una parte, y, por la otra, las fuerzas que discurren entre esos individuos como algo relativamente independiente de los mismos, a la manera que pretende Vierkandt, porque eso importa partir de los elementos cons-

1. FREYER, H., *Die Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft*, pp. 115 y 159.

2. BARTH, Paul, *Pedagogia e Didattica*, Bocea, p. 5, 1917. El libro de tan larga resonancia de O. Spengler lleva a sus últimas consecuencias la concepción que L. Frobenius ha expuesto en *Das Kultur als lebendige Dasein*.

titutivos para tratar el fenómeno social, que debe ser considerado desde su propia estructura. El efecto mutuo no entraña una duplicidad; es un acaecer. El yo como yo social, agrega Litt, vive en sus actos y los efectos que sufre un objeto no proceden sólo de otro objeto contrapuesto a él sino de su propio hacer.[3] No se trata, pues, de un efecto mutuo sino de una «reciprocidad de perspectivas».

Dispuesta de este modo la relación del *tú* y el *yo*, queda establecida también la recta relación del momento social y del momento individual, y en mérito a ella cabe decir que el yo deja de ser una esencia que permanece como tal detrás de sus acciones en detrimento de la totalidad social.

Desde este instante, la relación que indagamos necesita preguntar qué es lo que se entiende por sociología. La respuesta no es fácil. Es bien sabido que las concepciones de los sociólogos contemporáneos discrepan de un modo notorio.

Sin que mueva nuestro ánimo el propósito de intervenir en una tarea formulativa que excede nuestras fuerzas, una rápida ojeada al campo en el que se cumple dicha tarea basta para informarnos de la incertidumbre que reina actualmente en lo que respecta al objeto y al método de la disciplina. En el empeño constructivo del pensamiento sociológico, el contenido y la forma se atribuyen, cada uno a su turno, un predominio excluyente. El contenido acentúa las posibilidades de los contenidos de cultura relevados por los grupos sociales, y la forma afirma la primacía de las formas sociales en cuyo sistema de relaciones se incluyen siempre, diversos y cambiantes, los contenidos de cultura.

2

De estas dos actitudes, la que se refiere a la pedagogía con un rigor sociológico más ceñido y estricto, es la que se apoya en la forma.

Tanto la doctrina de Simmel como las investigaciones sociológicas especiales derivadas de esa doctrina, han traído consigo una penetración de las relaciones sociales y de los productos de esas relaciones que es sumamente provechosa para la labor pedagógica. Esa penetración aclara el problema de la clase y ayuda a realizar la práctica educativa en las diversas formas y grados en los que ellas se cumplen. Aclara las condiciones sociológicas del arte, de la religión, de la economía y de la moral y analiza sus formas asociativas específicas. Va más lejos todavía: estudiando las vinculaciones de los distintos dominios culturales, precisa las condiciones sociológicas de la escuela.

Toda escuela es la escuela de su tiempo. Toda escuela sigue el ritmo peculiar de la cultura general que la alienta. Sociológicamente, la escuela intelectualista obedeció a la tesitura de una época en la que todas sus manifestaciones espirituales se presentaron teñidas de intelectualismo; sociológicamente, la escuela activa de nuestros días se inclina a responder a las exigencias de un clima social que se forma a favor de la reacción del sentimiento insurgido contra el mundo de la razón.

3. LITT, T., *Individuum und Gemeinschaft*, 7-8.

3

Pero por aquí se va viendo que si la sociología de la forma se relaciona de modo inmediato con la pedagogía, sin pretensiones de fundamentarla y de anexionarla a su predio, desde luego, la pedagogía no prescinde de la sociología de la cultura.

Todo cuanto hemos dicho hasta aquí pone de manifiesto su interés por sus contenidos. El fenómeno de la educación se da en la cultura. Aun cuando, por razones de orden en el procedimiento adoptado en esta labor, hayamos tratado de mantener una estricta referencia al esquema binario constituido por el acto educativo, no hemos perdido de vista el fondo espiritual en el cual ese acto se cumple y de cuyos contenidos se nutre.

La faena educativa no se verifica de un modo abstracto. El educador es educador porque conoce los productos de la cultura y sabe trasladar al educando los contenidos ideales, después de haber estudiado y sopesado sus disposiciones y sus calidades. El fin le proporciona los elementos ordenadores de su conocimiento del ser del docendo –conocimiento que es previo al proceso de la formación– y este proceso de la formación, que se realiza mediante una elección entre direcciones diversas y dispares, conduce al espíritu objetivo por la aplicación de los bienes formativos de que dispone.

La cultura ambiente es, pues, algo esencial al cumplimiento de la tarea docente. Es su fuente nutricia. La presupone y la condiciona de tal modo que todo el trabajo formativo puede definirse como la ascensión del espíritu subjetivo del niño al espíritu objetivo de la comunidad.

Pero como quiera que el educando, el educador y la comunidad educadora están comprendidos en el mundo espiritual, parece evidente que la determinación del fin educativo no puede proceder precisamente del individuo. Los valores realizadores pertenecen a la comunidad; pero el ser del individuo no existe sin el ser de la comunidad, y, en consecuencia, no parece existir un deber ser del primero que no sea también un deber ser de la segunda. Este principio es de capital importancia para la pedagogía; pues, como lo enseña Litt, «en cada momento particular de la realidad educativa, tanto el ser y el deber ser del individuo como el de la comunidad deben ofrecerse como movimiento viviente al acto de aprehensión de la mirada espiritual».[4] No hay fin individual que no esté también en la comunidad, y la pedagogía, al dirigirse al educando, necesita dirigirse al mismo tiempo a su término correlativo. Es en la comunidad, guardiana y conservadora de los bienes culturales, donde ella encuentra las normas en las que se mide el acervo y se fija su significación para la determinación pedagógica del fin.

Para la educación que es, antes que nada, un actuar que se inicia con el despertar del alma, una forma externa es indispensable. Desde la más natural de todas, que es la familia, primer contacto del ser con el espíritu objetivo, hasta las más superadas manifestaciones de la vida social, el proceso formativo sigue un curso paralelo a las normas sociales, compenetrándose con ellas como factores condicionados y condicionantes a un tiempo.

4. LITT, T., *Pädagogik*.

No se trata seguramente de una correlación de términos extremos. En el proceso mediante el cual el individuo es introducido al espíritu objetivo, la cultura –la parte más importante de dicho espíritu– entra en juego con los bienes que la integran en cuanto esos bienes poseen sentido y valor formativos. Dentro de la vastedad de la cultura, el trabajo educativo elige aquellos bienes que pueden ser puestos en relación con el desarrollo del alma del niño y del joven con el propósito de actuar en el fomento de sus potencias; pero sin perder de vista que esa estimación del bien cultural depende en última instancia de la cultura total.

Tan fuerte es la relación que la «reciprocidad de perspectivas» impone a la educación, que tanto la determinación de la personalidad moral como fin de la educación, a que hemos hecho referencia en el capítulo dedicado a la antinomia fundamental, como la íntima trama que liga al educador con el educando en la tarea educativa mediante la corriente vital del bien cultural que circula de uno a otro, están gobernadas y regidas por ella.

4

En la doctrina pedagógica de Krieck se rebasa el esquema binario educador-educando y se sostiene que la educación es la primera función (*Urfunktion*) de la comunidad, que se realiza mediante los influjos inherentes a todo círculo vital. Consciente o inconsciente, la educación es siempre una y la misma cosa. Es un acontecer en la sociedad.

Con esta actitud no se quiere perder de vista al individuo. No se lo quiere perder de vista porque ella comienza reconociendo que el individuo es inseparable de la comunidad. Por lo mismo que no hay oposición entre el individuo y la comunidad, Goethe sirve a Krieck de arquetipo para recalcar la íntima relación que une indestructiblemente a uno y a otra. De aquí que la comunidad sea, a un mismo tiempo, objeto y sujeto de la actividad educativa. Partiendo del concepto par comunidad-miembro, esta doctrina reconoce cuatro formas docentes, que son: la comunidad que educa a la comunidad; la comunidad que educa a sus miembros; los miembros de la comunidad que se educan entre sí; y la de los miembros que educan a la comunidad. A su vez, estas formas se compenetran en tres grados: inferior, constituido por relaciones y efectos inconscientes de individuo a individuo, el primero; consciente, el segundo; y caracterizado el tercero por un propósito educativo apoyado por métodos, fines y organismos adecuados.

De aquí que la educación, como toda manifestación del espíritu objetivo –idioma, derecho, arte, religión– sea una función de la comunidad, y de aquí que la tarea asignada a la pedagogía sea la de hacer vivo en cada individuo ese espíritu objetivo. Según Krieck, se trata de un acontecer condicionado sociológicamente que en cada grupo se cumple de acuerdo a un cierto derecho natural.

Pero la relación de la sociología con la pedagogía pierde su recto sentido cuando se sostiene que la educación es un acontecer de índole puramente social porque, aparte de que esta aseveración no está asistida por los justificativos correspondientes, ella entraña una amenaza para la autonomía de la pedagogía.

Th. Geiger señala este riesgo y se apresura a colocar los términos relacionados en su debido lugar. El acontecer educativo, según él, es de una naturaleza espe-

cial y posee leyes propias a las cuales se sujeta de un modo particular. La educabilidad –pensamiento básico de la educación– que, por un lado, es pasiva si se la considera como capacidad de desarrollo del hombre, y que, por otro lado, es activa si se la considera como impulso formativo, acusa dos funciones que son separables en toda disciplina que no sea la pedagogía pues ésta es la única ciencia en la que se presentan fundidas en un solo y único proceso.[5] Por lo consiguiente, la pedagogía alude a un fenómeno entre otros fenómenos y así tiene que ser vista por toda sociología que no repose en preocupaciones especulativas.[6]

La circunstancia de aludir a un fenómeno entre otros fenómenos, lejos de anular la autonomía de la pedagogía la favorece y la confirma. Importa un reconocimiento de sus fueros y este reconocimiento es tanto más fecundo y en cierto modo más claro cuando se trata de la educación pública, de la educación que toda nación instaura y en la que rige plenamente la ciencia de la educación. Pues, como espontánea función del grupo social, sea cual sea su forma –partido, clase, confesión, círculo, etc.– escapa a la cientificidad, está siempre limitada por un ideal limitado, el ideal que responde a la particular dirección de cada grupo social. Las fuerzas asociativas no encuentran en ella el fomento que encuentran en la educación pública.

5

Rectificadas como quedan las cosas, Geiger propone, por primera vez en el dominio de la pedagogía, un programa esquemático de las relaciones existentes entre la sociología y la educación. Dentro de una rama que él llama sistemática, corresponde examinar la esencia, el acontecer y la forma asociativa de la educación como datos de validez intemporal. A una parte de la sistemática incumbe la tarea de estudiar la esencia de la educación en general (*überhaupt*) como fenómeno social. Para ello es necesario tipificarla y determinar los conceptos sociológicos de la educación, la formación y la instrucción. Geiger recalca, una vez más, a esta altura de su discurso, la conveniencia de atender a la educación consciente; pero reconoce, al mismo tiempo, que no por eso se ha de perder de vista la educación que realiza como función espontanea del grupo social, ya que también ésta es objeto de la sociología general y cae dentro de sus lindes como proceso de socialización y adaptación del grupo social. La educación orgánica exige, a su vez, un capítulo especial y debe ser su íntima relación con la vida social.

El proceso educativo es un acontecer que reviste un determinado sentido entre seres humanos. La educación en general es un acontecer cultural en general cuyo sitio está en la esfera de la vida. El acto educativo se da ahí como caso particular. Lo que en ese acto interesa al sociólogo son las condiciones de las formas del acto social. Al pedagogo, en cambio, le interesa averiguar cómo ha de tratar ese acto para conseguir resultados educativos. Su problema consiste en saber cómo ha de situarse delante de los niños. ¿Como dominador? ¿Como camarada? ¿Con fría y objetiva

5. «Erziehung als Gegenstand der Soziologie», en *Die Erziehung*, abril de 1930.

6. FREYER, H., *op. cit.*

distancia? La solución adecuada a ese problema dependerá naturalmente de la manera como considere a sus alumnos; dependerá, sobre todo, de saber si éstos constituyen grupos solidarios o si son simples agregados de individuos.

Por lo que concierne a la parte descriptiva, Geiger considera indispensable analizar los círculos de función educativa típica. Alude a la escuela y a la familia, en las manifestaciones en las que la familia acusa virtudes docentes.

El círculo de función educativa más importante es la escuela y, dentro de la escuela, lo primero a lo que hay que atender es a las clases en su variable estructura social, con prescindencia de su sentido psicológico. Aquí es donde se presentan los problemas relativos a la agrupación de niños. La posibilidad de instruir en grupos, la vinculación de maestros y educandos, la eficacia del castigo, la escolaridad de la coeducación, etc., pertenecen a este aspecto de la cuestión. La escuela es totalidad y por eso mismo corresponde atender a sus problemas especiales: la relación entre las clases de una escuela como grupos; la relación entre escolares de distintas clases; la estructura del campo docente y su influencia sobre la situación escolar. La organización de la educación es, en cierto modo, un producto social que, en cuanto medio para un fin, requiere un fino análisis sociológico.

No menos interesantes que las formas asociativas en estado de quietud son, para la ciencia social, las formas asociativas que asumen un curso histórico. Estas investigaciones pedagógicas han tocado más de una vez ese curso histórico; pero, con especial referencia a la pedagogía misma, la tesis de Geiger reclama la instauración de un estricto criterio para distinguir en él los tipos históricos de la educación en función de las correspondientes estructuras sociales que los condicionaron, y los tipos históricos del pensamiento educativo, comprendiendo en estos últimos la ideología y la ciencia de la educación; con lo cual cae en la esfera de la sociología del conocer, tan profundamente alcanzada por el pensamiento de Max Scheler.

En todas las situaciones expresadas, Geiger se abstiene de ensayar una fundamentación sociológica de la pedagogía. Las veces que en esas situaciones no se trata de algo que interesa en primer lugar al sociólogo «desde su ciencia y para su ciencia» –cosa que, en realidad, es lo que acontece en la mayoría de los casos–, se refiere a conocimientos sociológicos cuya utilidad el pedagogo puede determinar mediante la aplicación de un criterio genuinamente pedagógico. La línea que deslinda los predios propios de ambas disciplinas será siempre clara y perceptible para quien sepa hacerse cargo de que ambas disciplinas consideran y tratan objetos distintos.

Capítulo IX

Los conceptos pedagógicos

> So führt schliesslich jede Untersuchung von Gedanken überhaupt notwendig auf der Untersuchung der Begriffe zurük.
>
> PFÄNDER

1

Mediante las investigaciones que anteceden hemos deslindado, de un modo más o menos preciso, el dominio de lo pedagógico.

Con manifiesta preferencia por la situación del niño y del adolescente, iniciamos nuestra tarea examinando las formas sociales dentro de las cuales se desarrollan los estadios vitales y desembocamos en la antinomia fundamental planteada por el acto educativo, antinomia de términos extraordinariamente difíciles cuya solución suscitó una serie de cuestiones relacionadas con la cientificidad de la pedagogía.

¿Qué hemos ganado hasta aquí con las dilucidaciones ensayadas? ¿No parece evidente que, no obstante toda la labor realizada, y en razón de esa labor misma, estamos todavía en plena antinomia fundamental?

Esta antinomia recibió ya una respuesta cuando la referimos a la cultura y aquella respuesta coincidió después con la definición últimamente formulada según la cual educar es propagar la cultura; pero con esto el problema no ha quedado agotado. La definición mencionada, si no quiere resolverse en un escamoteo de la cuestión, necesita de justificativos pulcra y ponderadamente extraídos del fenómeno mismo al que hace alusión.

Necesitamos acometer una penetración esencial. Una penetración esencial del fenómeno íntegro, total, tal como se manifiesta dentro de una cultura. Pues la vaguedad que se acusa de ordinario en el léxico pedagógico y la confusión que reina en conceptuaciones como la de la educación, la formación y la instrucción provienen de una concepción imprecisa y ambigua del acto pedagógico.

Acontece con este acto lo propio que con ciertos conceptos –v. gr. el del trabajo, según lo veremos más adelante, en el curso de estas meditaciones–, en cuanto, en virtud de un desconocimiento de su legalidad ligada a especiales cir-

cunstancias de lugar y de tiempo, una consideración unilateral y parcial de sus elementos constitutivos otorga preeminencia a uno de los miembros de su estructura y concluye por tornarlo decisivo para determinar una definición.

En la historia de la pedagogía abundan ejemplos de semejante actitud. Mientras en Atenas el acto pedagógico se tiñe del ideal que trata de formar el carácter estética y éticamente, la Edad Media prefiere la educación. Tiempo más tarde, en los días de Comenio, comenzó a acentuarse la idea de la instrucción y acabó por cobrar un notorio y progresivo ascendiente, robustecida y prestigiada por las conclusiones metodológicas, después del siglo XVII. En el primer caso, el griego no perdió de vista el hombre total, pues para él la distinción entre cuerpo y alma era extraña a la unidad de su *Kalocagacia*; en el segundo, establecida la dualidad cuerpo-alma, lo que interesó al Medioevo fue uno de sus términos, el alma, por ser ésta la manifestación de la divinidad, y, en consecuencia, el *trivium* y el *cuadrivium*, como soportes de la teología, fueron encargados de señalar a la juventud los caminos de los supremos temas de las Escrituras;[1] en el tercero, se advierte la influencia preponderante del intelectualismo favorable a la idoneidad, principio peculiar de los tiempos modernos.

Mas, tanto cuando se forma, como cuando se educa y como cuando se instruye, se trata, en el fondo, de un solo y único fenómeno, y, por más que la relevación parcial de uno de sus aspectos dé pie a la afirmación de que lo capital es formar, o educar, o instruir, según el caso, lo cierto es que los tres conceptos concurren siempre como momentos inseparables en el acto educativo.

Este aserto, susceptible de ser fácil y cumplidamente verificado mediante el análisis de la propia actividad docente de Atenas, del Medioevo y de la era anterior a 1914, se aclara y se precisa con relieves más pronunciados que nunca en la realidad contemporánea. Tan íntimamente entrelazadas se encuentran, en ésta, la formación, la educación y la instrucción y de tal suerte tienden a equilibrarse en los más recientes ensayos docentes, que ya es imposible perfilarlos prescindiendo de la totalidad a la cual pertenecen y a la cual se hallan vivamente incorporados. Para no ir más lejos –y aprovechando la coyuntura que se ofrece a la determinación de sus alcances– el plan que proponemos como consecuencia de estos estudios[2] entraña un propósito de síntesis conducido por la expresada manera de enfocar el problema.

En efecto, toda la primera parte de dicho plan está dedicada a la educación. En su segunda parte, que comienza con lo que llamamos Escuela Media, cobra primacía la instrucción. La instrucción se resuelve en la formación, en los Institutos Superiores. La formación parece coronar el orden de los estudios y sin embargo ella no es posible sin la educación y la instrucción. La educación puede ser considerada como iniciación y sin embargo es ya la formación en proceso. Tan íntimamente tramadas se dan formación, educación e instrucción.

Según este somerísimo vistazo, la formación, la educación y la instrucción son momentos de un solo y mismo proceso. Proceso continuo, infinito, que comenzó

1. WICKERT, Richard, «Historia de la Pedagogía», *Revista de Pedagogía*, p. 38.

2. El lector que desee enterarse del orden que proponemos para la formación, la educación y la instrucción lo encontrará en el tomo II.

una vez y que no concluye nunca, a menos de que se le quiera poner un término arbitrario, y que, por lo tanto, la vida entera, incluyendo al niño, al adolescente y al hombre maduro, su trato sólo es posible y eficaz mediante la aprehensión de las notas esenciales de sus momentos constitutivos.

2

Con frecuencia se oye hablar de formación artística y de formación científica. Si tenemos presente la manera como hemos separado el acto pedagógico de los actos confinantes con él, deberemos reconocer que la formación acusa en estas expresiones una acepción demasiado amplia y general. Acaso obedezca a esto el hecho de que agunos consideren conveniente reemplazarla por el término *educación*, que parece más específico y estricto.

Pero la sustitución propuesta no se presenta todavía como indispensable. Pues aun cuando la palabra *formación* se preste a equivocaciones, vale siempre en cuanto acusa una actividad pedagógica.

Formación (*Bildung*), es, aquí, una sustantivación del verbo formar. Alude directamente a figura y a forma. Lo propio que en la concepción griega que arrancando, a lo que parece, de una representación artística externa, concluyó completándose con la idea, y de cuya concepción se enamoraron Winkelmann y Herder cuando la ofrecieron a Alemania como ideal de humanidad.

Dentro del clasicismo alemán, la expresión no tardó en ligarse, a favor del predicamento reconocido a la espontaneidad del alma contrapuesta a la doctrina de la *tábula rasa*, a la noción de desarrollo considerado como propio del hombre. La visión estética ateniense fue, con esto, enriquecida y superada, porque desde ese momento el alma dejó de ser el bloque de mármol que la experiencia labra al azar y se llenó de venas que en su intimidad dibujan de antemano la estatua.[3]

A medida que fue ganando terreno la concepción de un desenvolvimiento humano presidido por una idea innata y germinal, la formación, considerada como proceso, fue asumiendo una nota centrifugal, es decir, se fue refiriendo, de más en más, a la intimidad anímica. Pronto se pudo afirmar que toda verdadera formación procede de dentro.

Bajo la influencia del pensamiento de Goethe, la relevación del crecimiento orgánico del hombre reafirmó la nota de desarrollo desde dentro que ya distinguía a la formación, y en tales condiciones ésta fue incorporada por Pestalozzi a la actividad pedagógica como un concepto fundamental. Llenas de contenido son las palabras con las que el gran educador acuña la adquisición al tomarla de la labor filosófica. Irguiéndose con vehemencia contra la enseñanza que se vale de sonidos, de discursos y de erudición caótica y dispersa, exalta el desarrollo de la intimidad humana, de la pura intimidad humana, como la fuente de toda verdad. «Hombre, el sentimiento interior de tu ser y de tu fuerza –tú mismo, exclama, sintetizando sus intuiciones geniales– es el objeto inmediato de la naturaleza educadora.»[4]

3. FOUILLÉE, Alfred, *Historia de la filosofía*, p. 124.

4. *Las veladas de un ermitaño*, traducción de L. Luzuriaga, p. 124.

Desde este momento, ya no dejará de significar, en la vida escolar, un proceso infinito de desarrollo humano, una ascensión continua de la animalidad al espíritu. Por lo mismo que la ciencia y el arte tienen por finalidad la de elevarnos a la humanidad perfecta, Herder no trepidará en afirmar, como Pestalozzi, que gracias a la forma que confieren al individuo aquellas actividades, como ya aconteciera con los griegos, a quienes toma como modelos, somos hombres antes que profesionales; por cuya razón predice la desventura a quien, dentro de la profesión misma, no continúa siendo hombre. El griego es el arquetipo de Herder y para alcanzarlo exige que la formación afine el gusto y el juicio, el espíritu y la penetración.

Se trata ya de una formación orgánica y espiritual. Sus fundamentos reposan en lo íntimo de la naturaleza de cada hombre. No tiene nada que ver con el afán enciclopédico. Ni con la profesión y la clase. La clase es un acaso y la profesión algo que se da por añadidura. Se cumple sin la intervención de los manipuleos de un maestro. Pues la formación es la obra de uno mismo y esta autonomía, formulada por Pestalozzi, es considerada como el sesgo copernicano en el dominio pedagógico.

A su turno, Fichte reforzó el pensamiento pestalozziano al sostener que la formación tiende a «la producción de un firme y determinado ser que no puede ser de otro modo que como es» de acuerdo a sus propias leyes.[5] Excluyó, pues, en la determinación del concepto la noción de un acrecentamiento añadido y postizo. En lucha con la educación de su tiempo, aspiró a instaurar una formación imbuida del sentido de la totalidad y enriquecida con un nuevo matiz: el de su dirección nacional. Su formación es esencialmente moral; pues, aun cuando reconoce la existencia de una formación espiritual, advierte que ésta se halla siempre al servicio de aquélla. La formación espiritual es un medio, no un fin. Por eso sostiene que en tanto no logre un ser –legalidad y necesidad– la educación no pasará de ser un juego sin objeto. La resonancia estética que está en el origen del concepto tiembla también en sus discursos en los pasajes en los que afirma que el educando es una obra de arte.

Las huellas de la filosofía de la humanidad, claramente trazadas en la educación estética propiciada por Schiller, aparecen con más enérgicos relieves en la obra ya citada de Guillermo de Humboldt, *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Estates zu bestimmen*, obra que ha impreso rumbos definitivos al ideario docente alemán, en la que su autor pone como fin de la formación el más alto desarrollo de las fuerzas del hombre.[6]

Según la tríada consagrada por Spranger, en su magistral biografía de Humboldt, la idea de la formación propugnada por éste se integra con la *individualidad*, la *universalidad* y la *totalidad*. El concepto parte de la *individualidad*, que es la que se presenta originariamente en forma peculiar y con leyes propias en la naturaleza. Es esencialmente unilateral. Por esto mismo es fuerza. Encierra un lado positivo y un lado negativo. Pero la ampliación del individuo supera este úl-

5. *Reden an die deutsche Nation*.

6. Por lo que concierne a Schiller, sus *Cartas* (especialmente la carta cuarta); MÜLLER, Karl, *Wilhelm von Humboldt und die heutige Schulreform*, Langelsalza, 1925.

timo aspecto, y desde que esto acontece la individualidad cae en la universalidad. En este momento, la realidad es conocida, estimada y querida, pues *individualidad* y *universalidad* se funden en la *totalidad*, cuya más alta expresión es la personalidad. [7]

El romanticismo acentuó la importancia del impulso humano. Para él, la historia se resuelve en la búsqueda de lo necesario en lo mutable. La formación es contenido del impulso. La condicionan la fuerza, la legalidad, la libertad y la comunidad. Todo desarrollo procede de una fuerza originaria; obedece a una ley, a una ley que es esencialmente libre. Su desenvolvimiento acontece necesariamente en la comunidad; pues el ser no se halla nunca aislado sino en comercio con sus semejantes. Formar, esto es, lograr una totalidad ético-estética, es tanto como liberar. Mejor dicho, es perfeccionar. Porque, al aportar al concepto los valiosos elementos que se acaban de señalar, los románticos no perdieron de vista algo que ya estaba irrevocablemente incorporado a la idea: la perfección.

3

El concepto pestalozziano de la formación, enriquecido y completado por el intenso trabajo filosófico que queda esbozado en las líneas generales que convienen a una mención destinada a seguir el decantamiento histórico de sus notas constitutivas, rigió con validez indiscutida hasta los primeros lustros del siglo XIX, es decir, hasta la fecha, más o menos precisa –1815– en que Alemania, abandonando su fisonomia económica agraria, y se entregó de lleno a las actividades industriales.

El sesgo repercutió de un modo directo sobre la tradición espiritual. Por lo mismo que las nuevas condiciones de vida trajeron consigo una enérgica relevación de las ciencias naturales, de la técnica y de la economía, un crudo empirismo reemplazó, poco a poco, el interés por la metafísica y concluyó por entronizar un pensar orientado por el naturalismo y el materialismo.

Como consecuencia de esta novedad, la escuela, ganada ya por una entusiasta adhesión a la metodología y a la didáctica e imbuida del reaccionarismo político que informaba la legislación, vio aparecer y robustecerse la idea de la *formación general*.

En el curso de estas indagaciones hemos hecho frecuentes alusiones a la formación general. Conviene ahora aprehender y reducir con estrictez el sentido que le es propio.

La proposición favorable al saber enciclopédico parece atribuir al término *general* una estrecha relación con los bienes de la cultura. Cuando se dice que esos bienes constituyen el presupuesto necesario de la labor docente, la idea de la generalidad los abarca y los comprende de un modo inmediato, con una preferencia tan decidida que relega a segundo plano el sujeto de esa labor, es decir, el docendo.

Ciertamente, no prescinde del docendo. Lo que ocurre es que, en virtud de la tendencia antes señalada, recalca uno de los elementos constitutivos del concepto

7. *Wilhelm von Humbolt und die Humanitätsidee*, Reuther und Richard, 1928.

sin crear con ello el concepto mismo –hay que repetirlo–, puesto que la acentuación unilateral presume su preexistencia.

Bien vistas las cosas, la fisonomía humanista que, bajo la influencia del pensamiento filosófico en boga, asumió el concepto de la formación desde Rousseau y Pestalozzi, obedeció a una reacción contra la dirección enciclopédica de procedencia romana.

Porque fue Roma la que, modificando el sentido de las artes liberales de los griegos, les quitó el carácter de disciplinas desinteresadas destinadas a la formación de los hombres libres y prefirió el libro a las virtudes formativas de aquellas. Mientras el espíritu griego atendió al contenido pedagógico de las artes libres y definió un claro y recto concepto de la enciclopedia al aplicarlo a la formación del ciudadano, el espíritu romano no alcanzó a comprender aquella concepción y se limitó a instaurar una enciclopedia de sello libresco.

Esta Enciclopedia, que necesariamente apreció, ante todo, el conocimiento ya hecho y dosado y que, por esto mismo, apela, como sus instrumentos más adecuados, al manual y el vademécum –tanto más eficaces cuanto más escuetamente respondieran al mayor número de cuestiones–, ganó enorme prestigio en la Edad Media y fue acogida por el propio Renacimiento.

Pues, aún cuando el Renacimiento advino impregnado del humanismo antiguo, las invenciones y los descubrimientos que lo acompañaron, al ampliar los conocimientos, reclamaron una forma enciclopédica a la docencia encargada de la difusión y de la divulgación de los mismos.

Esta existencia, favorecida y fomentada por las condiciones sociales del tiempo, asumió una definida dirección pedagógica en la obra de Convenio y, después de acusar un sentido utilitario en la doctrina de los filantropistas, cuajó como sistema de marcada preferencia por el lado objetivo de los bienes de la cultura en el siglo XIX. Impera todavía en los principales países del mundo.

En la dialéctica que va aparejada a la historia del concepto de la formación, el siglo XIX se nos presenta como el momento culminante de la sobreestimación del elemento objetivo del concepto.

A través de la exposición que antecede, hemos visto aparecer dos maneras de concebir la formación general. Se admite todavía una tercera: la que propone la propia sociedad.

La sociedad que, según ya se ha dicho, interviene como un elemento aceptado en el proceso constitutivo del concepto, llega a cobrar, en cierto instante, un predicamento tan decisivo que si no justifica explica, a lo menos, la propensión a identificarla con la formación general.

Que es lo que acontece cuando la sociedad impone a sus miembros un mínimo de formación –mínimo cuyas dimensiones pueden ampliarse a medida que se acrecientan los conocimientos–, porque con esta actitud instaura un sentido sociológico que es aditivo en cuanto atiende a una idea de suma ligada a esas exigencias.

La primera de esas exigencias es la que se refiere al idioma. Tras el idioma vienen las matemáticas –por lo común, la aritmética– y la lectura. Después, aquellas disciplinas que, en un tiempo dado y en un pueblo también dado, se reputan indispensables para conferir al individuo el carácter de miembro de la sociedad, o de los círculos que componen la sociedad.

4

En la contraposición del concepto de la formación del neohumanismo y el de la formación general del siglo XIX, la nota diferenciadora reposa principalmente sobre la consideración del material educativo. Para el primero, ese material es un medio; para el segundo, es un fin.

El segundo propugna, así, un principio formativo material. Por lo mismo que el conocimiento lleva en sí un valor propio, sostiene que la labor educativa debe concretarse a la transmisión de conocimientos.

A la transmisión en la forma más extensa posible; pues, prácticamente, la legislación escolar que instituye exámenes, inspecciones, promociones, programas, etc., parte de la seguridad de que el trabajo docente es algo que se puede observar y determinar cuantitativa y estadísticamente. Alucinado con las cosas ese concepto desconoce la intimidad espiritual de la formación. De ahí que su mejor maestro sea aquel que transmite más y más presto.[8]

La concepción humanista no excluye el bien cultural –huelga repetirlo–; pero lejos de creer que la formación resida en su transmisión mecánica y en su mera posesión, le asigna su recto valor al reconocerle posibilidades educativas, cuya eficacia depende de su influencia sobre el desarrollo íntimo del docendo.

Cuando dedica preferente atención a los idiomas clásicos, lo hace porque considera que el análisis de las formas idiomáticas incrementa la agilidad intelectual del espíritu. Otro tanto acontece con el favor que concede a las matemáticas, disciplinas que desde la antigüedad se estiman como útiles para adiestrar al educando para superiores faenas mentales.

Incurre, sin duda, en el error de exagerar el predicamento de estos recursos de entrenamiento; pero no se equivoca en lo que concierne al fondo de la cuestión. Desde Simmel sabemos que la formación «no es ni el mero poseer conocimientos (*Wissensinhalten*), ni el mero ser como vacía constitución del alma».[9] El material enseñante va más allá de sí mismo; es parte de una totalidad.

5

La palabra *formar* procede, como ya se dijo, de la actividad artística. Aun cuando algunos sostienen que, para el griego, la figuración y la forma se refieren a algo externo, es indudable que el propio acto creador obedeció, en la antigüedad clásica, a la íntima exigencia religiosa que mueve y anima las manifestaciones estéticas. De aquí que tan presto como determinó específicamente el fin y la idea inherentes a la realización artística agregó a esta realización el anhelo de perfección. La forma y el contenido son inseparables.

8. El problema de la reforma educacional reclama una profunda transmutación de conceptos. Mientras rija en la legislación escolar el concepto de la *formación general*, será imposible desmontar la maquinaria dispuesta para pesar, medir y dosificar el trabajo docente.

9. *Schulpädagogik*, Zickfeld, 1922, p. 33.

Trasladada esta conclusión al terreno pedagógico[10] y referida directamente al proceso formativo del educando, ella obtiene forma y figura en un desarrollo acorde con la idea de la perfección interna y externa; pues la perfección es una ley que preside la totalidad formativa.

Partiendo de la idea, Natorp equipara el cultivar al formar, que es «como si dijéramos sacar del caos», «dar a algo su perfección propia».[11] Pero con esto no se releva suficientemente, como conviene, el orden valorativo que entra esencialmente en la constitución del concepto, según se desprende de las consideraciones que anteceden.

La formación se refiere de un modo íntimo y directo a la conformación del alma. Su trabajo es un trabajo espiritual y lo es aún cuando no descuida la formación corporal y las funciones del cuerpo: mas, al acusar esta nota, acusa también otra que consiste en considerar el alma como un organismo corriente dotado de una ley inmanente de desarrollo.

De acuerdo a esta ley se opera el desenvolvimiento de sus disposiciones. Frente al caos de que habla Notorp, un cósmico principio valorativo, propio del alma misma, rige la constitución de un orden, orden que no sólo es formal sino que posee forma y contenido.

Definida la personalidad por su adhesión al valor, por su realización en el valor y por el valor, todo cuanto hace referencia a la naturaleza queda relegado al plano del individuo. Pues, de acuerdo con lo que se dijo en otro lugar, la personalidad comienza a ser tal desde que el individuo entra en relación con el valor. Desde este momento, el valor se incorpora a la esencia del hombre y, consiguientemente, la formación, que atiende al hombre, se centra con plenitud en esa incorporación. De aquí el sentido de la frase de Spranger; «dime cómo valoras y te diré quién eres».

De su vinculación con el reino de los valores, con la vivencia y con la creación de los valores, cobra el concepto de la formación otra de sus notas esenciales.

Con esto se releva la íntima unidad anímica. Porque también corresponde advertir que el alma es, para el concepto de la formación, una indestructible unidad. Es un individuo. Por lo consiguiente la idea de la formación, lejos de ser la de un cartabón aplicable a todos y a cada uno de los docendos, es la de algo propio de cada totalidad anímica, algo que cada totalidad anímica posee en modo peculiar y privativo. Cada totalidad anímica posee «su» formación. Por ser totalidad, el alma no admite que se la mire como una suma de funciones parciales. La formación es cumplimiento de valores pedagógicos en la unidad del alma del educando y es también el proceso de ese cumplimiento.[12]

La formación se cumple en el docendo bajo la égida del ideal de perfección. Pero, contrariamente a lo que cree a este respecto la tendencia enciclopédica, la perfección no se alcanza por la virtud del quantum de los conocimientos sino por su adecuación. Por más que acumulemos los conocimientos venidos de

10. Téngase presente la distinción entre acto artístico y acto educativo hecha en el capítulo inicial del tomo II.

11. *Pedagogía social*, *op. cit.*, p. 25.

12. MOOG, W., *op. cit.*, p. 97.

afuera no lograremos formar con ellos si no responden a la totalidad en proceso de desarrollo.

La corriente de ideas que concede un favor excluyente al cultivo de la inteligencia, corriente de ideas propia de tesitura que lo fía todo a la idoneidad unilateral, remarca la división tripartita de la psique en conocer, querer y sentir; y como sobreestima el conocer apura su incremento mediante un rico inventario de conocimientos.

Pero por más rico y variado que sea ese inventario no conseguirá los fines que se propone, no sólo porque acentúa el cuidado de la parte intelectiva en desmedro de las otras dos del presupuesto anímico que le sirve de apoyatura, sino porque no es exacto que la mera adquisición de conocimientos entrañe por sí la formación anhelada. El saber es un poseer, la formación un ser. La formación es, para Scheler, una categoría del ser. Un hombre realmente formado es aquel en el que no se advierte que ha estudiado y en el que, cuando no ha estudiado, no se advierte que no ha estudiado.[13]

Con decir esto se dice a un tiempo que el conocimiento es indispensable a la formación. Se afirma una correlación necesaria. Pues, como lo hace notar Spranger, el hombre necesita para formarse del trato con las condiciones históricas de la cultura.[14]

Al considerar al docendo como una totalidad gobernada por una legalidad inmanente, conviene advertir, para evitar equívocos, que la adecuación y apropiación de valores por parte de esa unidad no entraña, o exije, una actitud pasiva, un dejar hacer espectativo del educador. Los rousseaunianos se suelen inclinar a negar toda intervención; pero semejante actitud contradice el sentido de la cultura. La existencia misma de la cultura supone esa intervención. En efecto, se estructura con valores y los valores, que definen la personalidad según ya se dijo, somos nosotros, nosotros mismos que en ellos y por ellos somos eternos.

Aún cuando resolviéramos cruzarnos de brazos en presencia del niño, no por ello dejaríamos de intervenir en su proceso formativo. No necesitamos plantear la cuestión, implícitamente planteada y resuelta de modo afirmativo en el credo rousseauniano, de saber si el niño es radicalmente bueno y de si, consiguientemente, corresponde dejar que obre la naturaleza. Al crear cultura, al vivir inmersos en una cultura, intervenimos e intervenimos guiados, en cierto modo, por un propósito formativo. Anhelosos de la perpetuidad de los valores, queremos que otros, los que vienen en pos de nosotros en la fluencia infinita de las generaciones, los depuren y los acrecienten por los siglos de los siglos. Queremos ser dioses y porque queremos ser dioses es que nos ahincamos, tesonera y tercamente, sobre los problemas educativos, en un secular y trágico empeño de superación. El propio fondo religioso que late en el alma del ideal de perfección, que es de la esencia de la formación misma, dice ya cuán vana sería la cultura que no aspirase a una perpetua victoria sobre el tiempo que todo lo puede. Ama la perfección porque ama la eternidad.

13. *Die Formen des Wissens und die Bildung*, Cohen. Dicho con palabras de Simmel: «formado es aquel que sabe dónde se encuentra lo que no sabe» (*op. cit.*, p. 33). El pensamiento simmeliano discurre también en *Gedanken über Lehrerbildung*, de Spranger.

14. *Der Gegenwärtige Stand d. Geisteswissenschaft u. d. Schule*.

Por eso cuando Rousseau quiere que se eduque al niño lejos de la ciudad, de la ciudad que, para él, representa la cultura, incurre en una evidente contradicción. Propone, en efecto, un experimento –prácticamente imposible– que lleva en sí una desestimación de la cultura misma y no repara en que si la cultura que rodea a *Emilio* adolece de fallas, es *Emilio*, el *Emilio* que se forma en su seno, quien está ahí para hacerla mejor, según el imperativo de Carlyle.

Para hacerla mejor, porque ese es el cometido del hombre. La cultura es obra del heroísmo y el heroísmo es voluntad de superación. Voluntad henchida de amor. Tradición –memoria– y necesariamente revolución.

Por aquí la formación acusa otra de sus notas: es adrede. Tanto más y mejor educamos cuanto más y mejor intención ponemos en ello. Tanto más intencionalmente cuanto más afirmamos la autoactividad del docendo.

La cultura interviene adrede. Deliberadamente adrede. Y como ella está indestructiblemente ligada a la comunidad, asume también un sello social.

6

¿Qué es, ahora, la educación?

Más de una vez, la educación ha cobrado una significación tan preponderante en los sistemas pedagógicos que ha dado lugar a que, como observa Moog, se le atribuya un concepto autónomo e independiente.[15]

La educación que, para algunos, es un fenómeno que se circunscribe rigurosamente a los términos de la relación educador-educando, es, para otros, todo acontecer cuyo objetivo es la formación humana de acuerdo a un contenido valioso.[16]

Pero siendo, como es, tan comprensivo y tan lato el concepto de la formación, la educación parece quedar incluida en él. No es que la educación carezca de fisonomía propia, sino que se concreta y se ciñe a la relación educador-educando en cuanto atiende al fomento que el educador imprime al educando y a los obstáculos que presenta éste a aquel. El educador ejercita su influencia *ab extra* y el alma del educando sufre esa influencia. Aquí, en este momento, es donde el proceso autoformativo toma contacto con el mundo exterior. Por eso se advirtió ya que la formación, como algo superpedagógico, rebasa el campo de la educación y que ésta queda, así, en un dominio que es estrictamente pedagógico.

Se debe acaso a esto el que Kant atribuya a la educación un concepto tan amplio que, por momentos, parece ser superior a la formación misma. El hombre que, a su juicio, es la única criatura que puede ser educada, sólo puede ser hombre por la educación. Es lo que la educación quiere que sea. Además de lo cual debe tenerse presente que el hombre sólo por el hombre puede ser educado.

Kant señala un sujeto educable: el hombre. Sólo a éste corresponde una finalidad que va más allá de la animalidad y que no está regida por la causalidad. Con esto distingue netamente la educación humana de la actividad que se realiza en

15. *Op. cit*., p. 114.

16. La exposición de las diferentes direcciones, en esta materia, en STURM, K.F., *Die Erziehungswissenschaf der Gegenwart*, Junker & Dummhaupt, 1930, Cap. VI.

el adiestramiento, operación en la que el hombre aprovecha para sus objetivos ciertas capacidades instintivas.

La educación es una tarea dirigida a un ser no perfecto, a un ser situado entre Dios y el animal, que aspira a la perfección. Entraña, por lo tanto, la idea de un ser conducido por otro. Moog se inclina a considerar que esta condición no es una nota de la formación, por cuanto la formación es una auto-actividad que se acentúa en el momento de la perfección. Mas, como en la actividad del autodidacta el yo es a un tiempo educando y educador, la distinción induce a pensar que sólo los dioses pueden hablar de formación. La diferencia, si la hay, es, pues, una diferencia de acentos y no de esencia.

En la educación el educador procede de acuerdo a método. Esta sujeción a las prescripciones que rijen el procedimiénto de la faena docente constituye uno de los elementos que concurren a definir la educación. Mientras la formación no se detiene demasiado sobre la manera más eficaz de transmitir los valores, la educación necesita adecuar esta tarea y lo necesita con tanta mayor razón cuanto que el educando es un límite impuesto a su acción. Por eso dice Dilthey que la educación es «una actividad sujeta a plan mediante la cual el adulto forma la vida anímica del docendo».

La educación que, *prima facie*, se nos presenta ostentando las mismas notas que definen la formación –y también la cultura–, sólo obtiene su sello propio cuando se la mira como proceso del acto pedagógico. La formación y la cultura que, a las veces, parecen identificarse con ella, aspiran a la producción de valores; pero el fomento de esa producción incumbe a la educación. La educación es la voluntad tendida hacia ese fomento en el caso concreto de un alma educable. Pues la educabilidad es la condición que permite al educador influir, en el acto educativo, para fomentar las disposiciones personales del educando. De aquí que el concepto de la educación se nos dé como inserto en el concepto de la formación, mejor dicho, como subordinado al concepto de la formación.

La educación –puede decirse– es la cultura en acción. La cultura actúa en ella mediante valores adecuados (pedagógicos), escogidos y seleccionados con una cautela específica. Una sabia prudencia preside su intencionada imposición. Tal como acontece en las actividades artísticas, en las que el espíritu crea formas bajo las condiciones severas y rigurosas que adecúan al valor estético que quieren objetivar las calidades de la materia en la que imprime esas formas. La cultura procede aquí a impulsos de un amor, de un amor consciente y querido, de un amor distinto del amor maternal, que se suele pintar como ciego precisamente porque no es consciente y querido.

El amor docente de la cultura es, además, un amor coactivo. Lo es porque, como ya se dijo, interviene desde afuera con una energía cuya intensidad está en relación con aquella cautela que acabamos de mencionar. Recorre la gama que va desde la actitud expresada por la frase «la letra con sangre entra» hasta la actitud relevada por los más delicados ensayos de la escuela activa. Pues la escuela activa que hoy se propugna no significa una renuncia a la intervención impositiva, sino que obedece más bien a razones tácticas calculadas para una mayor eficacia de las tareas docentes. La escuela –dice Kant– es una cultura coercitiva.

La educación es disciplina. Disciplina de cuerpo y alma. Disciplina que muchas veces se dedica al cultivo de la voluntad con una preferencia que ha dado lugar a

toda una posición pedagógica servida por una nutrida literatura favorable a la formación del carácter.

7

La instrucción es un concepto que alude al momento en que la relación educador-educando se supedita a un bien objetivado. Este trance colorea el acto. El educador interviene con el bien en el educando mediante una operación de transmisión. Cumple un acto que no es extraño, desde luego, a la educación, pero que tiene un alcance más restringido que el de la educación.

La instrucción atiende a los grados del proceso docente. Simmel concibe esos grados como instantes de una unidad, de una plena unidad. Para ser tal, ha de carecer de lagunas. Por eso corresponde que el «docendo sea preparado por el estado ya alcanzado para los pasos superiores y más amplios, de modo que éstos puedan verificarse con entera inteligencia, capacidad y sosiego». Cada grado alcanzado conduce a otro grado de mayores dimensiones. Con advertir esto, el gran pensador, que tan profunda influencia ejerce hoy en los dominios docentes, postula una continuidad de índole dinámica, subjetiva, cuya norma está prefijada por el desarrollo espiritual del alumno. Razón por la cual la tarea pedagógica consiste en escoger y formar el material enseñante de modo que, considerado como contenido objetivo, muestre también una continuidad y se incorpore, así, a la continuidad subjetiva de aquel.[17] La instrucción tiene a su cargo la tarea de acrisolar las fuerzas aperceptivas de las representaciones particulares.

17. *Op. cit.,* p. 28.

Capítulo X

Existencialismo y objetividad

> Das Grundproblem der Pädagogik liegt daher in der Bildsamkeit und den Bildungswegen.
>
> SPRANGER

1

Según lo dicho, la educación es un hacer deliberado y querido, regido por un pensamiento específico y propio, que se propone formar y fomentar a un ser humano de acuerdo a sus posibilidades valiosas.

Pues, en rigor de verdad, aun cuando el formar, el educar y el instruir poseen matices peculiares en base a los cuales hemos establecido las diferencias que los distinguen, en el fondo, pertenecen a un solo y único fenómeno, fenómeno cuyo *sentido* los colorea como manifestaciones inherentes a su dominio.

Precisamente por esto, es decir, en razón de que el *sentido* de ese fenómeno es común al formar, al educar y al instruir es que, cuando se presenta la necesidad de determinar el meollo de la disciplina que lo considera científicamente, no se puede hablar de una pluralidad de «objetos» sino «del objeto» de la educación.

Para esta exigencia teorética, previa a toda formulación, el hecho de que la educación se acuse en una gran diversidad de situaciones, dentro de la vida espiritual, no significa que exista también una gran diversidad de objetos, tantos objetos como situaciones, sino que, toda vez que lo que permite determinar el objeto de una ciencia es el sentido, lo que se muestra en esa gran diversidad es un solo y único objeto, «el objeto de la educación».

Que a este objeto corresponde un concepto es cosa que no se puede negar. En efecto, ¿cómo se puede realizar una investigación pedagógica en la esfera de la vida espiritual si no es mediante la guía de un concepto, que nos ayude a distinguir lo pedagógico de lo que no es pedagógico? Viéndolo bien, lo que hemos ido obteniendo en el empeño de acotar el dominio de lo pedagógico ha sido la elaboración de un concepto. Desde lo ganado hasta aquí es fácil advertir ahora que lo

que nos queda por hacer, para fijar definitivamente el campo de la educación, es precisar ese concepto según su extensión y su contenido.

En virtud del cotejo de nuestro fenómeno con las disciplinas confinantes con él –ciencias naturales, psicología, sociología, etc.– se ha hecho claro algo que ya estaba en nuestra conciencia y que reclamaba correcta expresión: la conciencia del acontecer educativo. Algo que, en términos más precisos, es la conciencia del concepto de la educación. No se trata, pues, de un concepto del que quepa decir que es un instrumento del conocer, como lo es el de la planta, el del caballo, el de la piedra; se trata, como dice Blättner, de un concepto que «está contenido en el objeto mismo como conciencia de la tarea».[1] Lejos de ser un producto del intelecto que ordena objetos por analogía, este concepto reposa en la identidad y en la esencialidad del contenido de los actos en los que se manifiesta, «actos que se conocen por sí mismos como educación» –añade Blättner– porque son conscientes y porque son específicos y, como tales, se los reconoce en toda actividad humana. De tal suerte que ahí donde un hombre interviene en otro hombre con el propósito de incrementar su formación se hace presente el objeto de la educación.

2

En la dilucidación del tema que nos ocupa, la problemática de la existencia humana, que incluye a todos los temas en el modo que se desprende de direcciones filosóficas tales como la fenomenología, la teología dialéctica y la nueva ontología, procura claridad sobre el ser y el sentido de la educación en general, no sólo con el designio de determinar la pura teoría sino para penetrar también la situación pedagógica con miras a obtener soluciones prácticas y concretas. Mientras Döpp-Vorwald, estudiando con rigor objetivo las relaciones de la educación y la instrucción, se propone saber si hay una instrucción educativa y si, en su caso, la instrucción es educativa, Krieck ensaya la formulación de una ciencia de la educación según la cual el hacer educativo es una función primaria de la comunidad.

Döpp-Vorwald adopta como punto de partida el concepto de instrucción educativa, pero sin atribuirle el sentido expresado por la frase de Herbart: «Confieso que no tengo ningún concepto de la educación sin instrucción por lo mismo que no reconozco ninguna instrucción que no eduque»; pues este sentido pertenece a una doctrina que ya hizo su tiempo. El concepto de la instrucción educativa que emplea es el que, a su juicio, corresponde a la actividad educativa que rebasa la formación y va más allá del hombre, a la actividad educativa que considera al hombre no sólo en su ser aislado sino al hombre colocado en el mundo, en su estado en el ente y a lo que está entre el lumbre y el ente, a la existencia del hombre y los entes.[2]

La concepción herbartiana señaló bien el problema, pero incurrió en el error de prescindir de la comunidad. La formación alude al individuo porque todo lo que ella consigue es lo intransferible del hombre; pero, como dice Petersen, el

1. BLÄTTNER, Fritz, «Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft», *Die Erziehung*, marzo de 1931.

2. *Erziehender Unterricht und Menschliche Existenz*, Weimar, 1932, p. 16.

hombre formado no es todavía el hombre educado. Por esto es vulnerable la pedagogía que identifica la pedagogía con la personalidad.

Herbart prescindió de la comunidad porque hizo de la moralidad un asunto de la voluntad. El querer moral se funda en los juicios de razón que instituyen la ley moral, ley que es igual para todos los hombres puesto que el «tú debes» que ella sanciona no atiende al hombre singular y a su peculiar situación en la vida sino al hombre en general, que es el hombre de razón. Moralidad recogida en la corriente espiritual Descartes-Kant y puesta al servicio de las virtudes que mencionáramos en otro lugar,[3] ella es de índole liberal porque, por más que, a veces, alude a la sociedad, su propensión individualista se evidencia en el hecho de que en todos los casos es el hombre particular quien asume y realiza los juicios en los que reposa. Precisamente por esto es que, según observa Döpp-Vorwald, aun dentro de la pedagogía social, de la filosofía de la cultura y de los valores, de la pedagogía de la cultura y de la escuela del trabajo, el hombre afirma su autonomía, su libertad y su libre legislación.[4] Razón por la cual la instrucción educativa está invariablemente al servicio de la educación de la voluntad.

Frente a este estado de cosas, la ética existencial, en íntima relación con la educación que corresponde a su sesgo, se yergue contra la ética del liberalismo y, afirmando que toda educación es siempre educación moral, sostiene que la moralidad no está en el querer sino en el ser. La esfera de esta moralidad es aquella en la que el hombre y el mundo se unen como responsabilidad. Según su esencia, no es ya autolegislación: es coordinación. No es ya autonomía: es obediencia. No reside ya en la libre determinación: crece en la situación humana. Su fórmula ya no es esta: «tú debes querer y obrar bien», sino esta: «tú debes ser bueno». La moralidad está, pues, ahí donde está en función la comunidad.[5] Se trata, como se ve, de la comunidad ontológica y existencialmente concebida.

Como tal, esta concepción de la comunidad descansa en el hecho de que el hombre es un *zoon politikon*, un animal político, un ser que nace y crece en el seno de una sociedad; razón por la cual, corporal y espiritualmente, está conformado por las múltiples relaciones económicas, jurídicas, morales, idiomáticas, culturales y religiosas que constituyen su clima y que determinan la auténtica «pedagogía social».

La ontología es la doctrina del ente, la *prima philosophia* que se dirige al ser por el ente en el modo fenomenal y originario en el que éste se da a quien lo vivencia. Su primer problema es «el ser dado originario» del contenido del conocimiento en atención a la esencia del ente. Apártase así, gnoseológicamente, del racionalismo y del idealismo, pues no se preocupa por la validez general del conocimiento.

Su teoría es la que se refiere al *ver* en su sentido originario. Con ella renueva hoy el viejo pleito filosófico iniciado con la pregunta: «¿Qué es el conocimiento?» por el *Theétete* de Platón, pleito cuyo largo debate discurre en el pensamiento occidental entre la fe y el saber, entre la mística y la ciencia, entre el realismo y el idealismo.

3. Tomo I, Capítulo 10.

4. DÖPP-VORWALD, Heinrich, *op. cit.*, p. 27.

5. DÖPP-VORWALD, H., *op. cit.*, pp. 29-30.

Sin detenerse en las disputas de las escuelas acerca del conocimiento teorético, trata de descubrir los presupuestos que motivan las respuestas de los filósofos. Pues, cuando se dice que la ontología prescinde de los presupuestos no se quiere dar a entender que carece de ellos y que sus faenas comienzan con la nada porque, en rigor de verdad, los tiene, siendo el primero –y el más alto– del conocer el de la fe en el sentido.

El hombre *está en el mundo*. Inmerso en las cosas que lo rodean, que lo envuelven, que lo traen y que lo tienen, él se vuelve a las cosas y pregunta a las cosas. Experimenta. Experimenta el mundo porque el mundo tiene sentido. Pero, primeramente, ese sentido es oscuro y secreto. Por eso, cada vez más ávido de claridad, pregunta el hombre a las cosas. Múltiples son sus preguntas. Múltiples como las vivencias inmediatas con las que tantea su mundo. Pregunta también por él mismo; pues, en cierto momento, él llega a ser un problema cuyo sentido ha de descifrar. En este afán obtiene una fe. El saber de una fe. Sólo cuando pregunta a su saber de una fe alcanza el saber del «conocer». El saber que ahora se opone a la fe. El saber que será después el «saber en general», el saber cuyo inventario acuñará en el idioma. El *credo ut intelligam* de Anselmo de Canterbury asciende, así, a la categoría de la primera verdad de la filosofía del conocer como hecho del hombre.

La interpretación de este hecho depende del modo como las diversas filosofías elaboradas sobre el presupuesto inicial lo especifican y anticipan y del modo como esas mismas filosofías determinan el camino de la respuesta referida al sentido.

Pues todo problema científico entraña una anticipación, según sus principios y axiomas, a la respuesta buscada al sentido. Una anticipación que clausura el sentido general de la pregunta existencial, como lo muestra la estructura metodológica de la ciencia. Dirigiéndose a un problema específico, ella se desplaza en una dirección determinada, prescribe la respuesta que le satisface, fija el método que está entre la pregunta, y recibe, así, la respuesta de sus posibles condiciones lógicas. De esta manera, la pregunta «¿Qué es el hombre?» puede recibir una respuesta zoológica, o una respuesta biológica, o una respuesta sociológica, o una respuesta psicológica según sea el zoológico, el biológico, el sociológico o el psicológico el aspecto del ser que se adopte para determinar el sentido. Los presupuestos del problema disponen la pregunta y la respuesta como principios lógicos legales y éstos son así los principios metodológicos de los juicios posibles y también de sus objetos.[6]

Döpp-Vorwald concede aquí que la posición crítica en sentido idealista, que indaga las condiciones de la posibilidad de la objetivación científica y las soluciones, en el análisis trascendental, por la relevación de la validez legal funcional de los presupuestos *a priori* de la constitución del conocimiento científico, contiene un eterno derecho como axiomático de dicho conocimiento. Tal como acontece, por ejemplo, con la geometría cuyas soluciones están prefijadas por el sistema de axiomas dentro del cual es puesto su problema, toda ciencia particular tiene su posibilidad en sus principios *a priori*. La estructura metódica de la ciencia reposa en principios. Es legal y objetiva y por esto mismo es que, para todos

6. DÖPP-VORWALD, H., *op. cit*. pp. 35-36.

aquellos para quienes esto es claro e indudable, es claro e indudable también el permanente valor del kantismo y del neokantismo como doctrina de la ciencia.

Pero el reconocimiento de esta validez no importa admitir que esos principios agoten los problemas de la filosofía. Hay muchos problemas referidos a otros sentidos que ellos dejan sin solución adecuada, en razón de que el lado del ser que ellos relevan como decisivo en orden a la ciencia no les alcanza.

No se puede pretender que la unidad sistemática del punto de vista mencionado, considerado como sistema de la legalidad del conocimiento científico, sea una idea de la verdad del todo; pues aparte de que esto no corresponde a la teoría del conocimiento auténticamente crítica, puesto que los principios de la cientificidad en general y de la objetividad en general son justamente aquellos mismos de las ciencias particulares, la idea de un sistema de todos los principios de las ciencias particulares corresponde a «la validez objetiva del conocimiento» como criterio del conocer, que no se sostiene ante los reparos que surgen de la manera como conduce el problema propuesto por el sentido y sus preguntas y respuestas la doctrina fenomenológica.

En toda situación cognoscitiva el hombre interroga al mundo y le pide una respuesta. El conocimiento es conocimiento de un *objeto* por un *sujeto*. ¿Entraña esta actitud una contraposición de un objeto y un sujeto? ¿Qué es, pues, un objeto y qué es un sujeto?

La validez general del conocimiento hace de la unión del objeto y del sujeto su presupuesto porque concibe el objeto y el sujeto como dos polos. Para procurar esa unión recurre a la idea del hombre autónomo, la idea original con la que se inician los tiempos modernos. Hombre autónomo quiere decir hombre sustraído a la comunidad de los entes. Sacado de su mundo originario, del mundo total, ese hombre se dirige a los entes y les interroga. En virtud de este desdoblamiento nace una doble aporía que intenta unir de nuevo lo que antes se separó: 1º) en el elemento *objetividad* está la pregunta que averigua cómo es posible que el conocimiento subjetivo enuncie realmente algo sobre el objeto; y 2º) en el elemento *validez general* está el sesgo de la misma pregunta que inquiere cómo ese conocimiento subjetivo ha de valer para todo sujeto, en todos los tiempos. Consiguientemente hay reciprocidad, puesto que para enunciar algo objetivo de un objeto ese algo debe ser necesariamente obligatorio para todos los sujetos bajo el presupuesto de la identidad del objeto.

Esta es la garantía en la que reposan las ciencias que tienden a la dominación de la naturaleza mediante sus aplicaciones técnicas. Pues, con todo y remitirse al idealismo, esta concepción arriba a resultados pragmáticos. Responde a la fórmula comtiana «savoir pour prevoir». La afirmación de Kant de que si la pedagogía no es ciencia no hay nada que esperar de ella, atiende menos a la correcta respuesta del sentido de la educación que a los resultados que de ella se pueden obtener en orden a sus tareas.

Al sujeto de razón de esta teoría del conocimiento se le hacen presentes no los objetos mismos sino los fenómenos psíquicos, porque en él y según su autoconciencia se dan como en una unidad los diversos datos de la sensación, el querer y los impulsos que se refieren al mundo exterior. ¿Cómo pasar de estos datos a la validez objetiva general?

Descartes propone para ello la duda metódica y Kant, a su turno, recurre al juicio que condiciona los objetos de la experiencia. Por donde, dependiendo el ser,

como posible ser del objeto, de la legalidad del juicio de las categorías, se erige a la *ratio* –en tanto legalidad trascendental– en legisladora del mundo. La objetividad del conocimiento viene a ser así la *questio juris*, en virtud de cuyo desenlace el pensar prescribe leyes al ser.

Para la ontología, en la que se apoya Döpp-Vorwald, tan falseado está el problema de la validez general como el de la esencia del conocimiento. Según ella, si lo que se da al cognosciente en la sensación carece de realidad y si la realidad es algo que necesita justificarse a través de la relación sujeto-objeto, resulta evidente que la contraposición sujeto-objeto es una construcción secundaria del pensamiento analítico cuya finalidad constructiva no concierne a la esencia del conocimiento. En rigor de verdad, la auténtica crítica sólo se verifica ahí donde el cognosciente, antes que valerse de la escisión de los dos términos de la relación, ve sin reservas la situación originaria misma.

Conocer es expresar el ser. El hombre que está en el mundo y que es parte integrante del mundo pregunta, no porque se proponga la validez general, es decir, una *questio juris*, sino porque, libre de prevenciones, toma, sin clausurar con exigencias previas, lo que le da la intuición fenomenológica, que es su método. Su *questio* es, pues, *questio dati*. Toma lo dado y lo describe. Por eso, sin imprimir a su relación con el ente, al cual especialmente pregunta, una dirección prefijada por presupuestos metodológicos, se atiene al sentado originario del ver. Mediante esas experiencias, «que se dan originariamente por sí mismas», como dice Husserl, conoce un ser determinado en general. Esto es lo que acontece –por vía de ejemplo– cuando, por haber experimentado el color rojo, el color rojo viene a ser tal para todos los que en el mundo lo puedan experimentar.

Porque lo que en estas experiencias aprende a conocer el cognosciente es un ser de un orden determinado en general. En ellas no es sólo la certeza subjetiva lo que se da: lo que se da de inmediato es el ser y la esencia cualitativa de lo dado. En la sensación siempre es dado algo y lo es en razón de que, lejos de ser un estado meramente subjetivo, la sensación es el puente entre el ente y el hombre. Y así el hombre, que no puede ni debe ser concebido como escindido del mundo, se presenta como coordenado en el mundo. Conoce porque toma, porque acepta un contenido que le es dado. No se cumple tanto en el juicio, en la sensación y en la percepción como en las experiencias, que son tan diversas coma las diferencias cualitativas de lo dado. Por eso se dice que, antes que en el juicio y en el pensar, las explicaciones de los modos del ser se dan en lo emocional. La primera tarea de la filosofía consiste, así, en describir el ser dado en sus peculiaridades originarias. Tras esta faena descubrirá –carácter secundario– su validez general y su dependencia de los propósitos técnicos. De aquí que la fenomenología sea ontología como *prima philosophia* y de aquí también que la teoría del conocimiento que corresponde a esta ontología comprenda al cognosciente y al problema de la situación del cognosciente desde su experiencia, desde su ser, desde su existencia. Existencia es el modo espiritual total de ser y de estar del hombre en el mundo en general, en el que se incluyen tanto la diversidad de las experiencias como el modo de ser de las mismas. Por esto mismo, esta ontología fundamental es también antropología filosófica.

La comunidad existencial-antropológica es, según lo antedicho, la comunidad del hombre que está en el mundo, del hombre que «es con otros hombres». El

hombre es hombre porque, estando con otros en el mundo, en todas sus apariciones, entre Dios y la nada, tiene sentido y contesta, él mismo, al mundo. Este estar abierto al mundo es la comunidad. La comunidad está *en función* en tanto está con el hombre en una unión afinada en las raíces del ser. Resonancia del eco del ente en el hombre, en la realidad, en ella se cumple el mundo como destino porque devuelve a su seno al hombre de razón y, al restituirlo a su propia situación en la comunidad de los hombres, de las cosas y de la naturaleza toda, lo responsabiliza de la comunidad. Por eso se dijo antes que la fuente de la moralidad no está en la voluntad sino en el ser.

Por lo consiguiente es a esta concepción de la comunidad a la que se refiere ahora la instrucción educativa. Döpp-Vorwald prefiere el término *instrucción educativa* al de *formación* porque la educación es el proceso por el que se deviene hombre de un modo inseparable con la comunidad, en tanto que la formación (de *Bildung*) alude con estrictez al concepto del individuo del racionalismo. Educar es humanizar. Educar es ascender al espíritu, entendiendo por espíritu el vivenciar y el vivir, el pensar, el querer y el hacer del hombre que está en la comunidad.[7]

Las tesis en las que Döpp-Vorwald resume su concepto de la instrucción educativa son estas:

1º. La instrucción como tal no es educativa. En el mejor de los casos es formativa.

2º. Para que la instrucción llegue a ser instrucción educativa se requiere que ella esté animada como un trozo de la existencia humana (del estar en el mundo) y que en ella esté en función la comunidad.

3º. En atención al modo de estar en el mundo, esta comunidad es doble: a) la de los docendos y docentes; b) la que se forma con el material de la instrucción. De aquí proceden dos fuentes de lo educativo en la instrucción.

4º. La instrucción que se liga al material como comunidad sólo es posible, en la escuela, como función de la comunidad humana.

5º. La instrucción educativa, en este sentido, garantiza el recto cumplimiento de la tarea formativa de la escuela.

3

El concepto de la comunidad aludido en la ontología mencionada no es un concepto sociológico; es un concepto ontológico. Para Petersen es una «unión vital basada sobre leyes originarias que condicionan la conducta psicológica y sociológica». Pero, a influencias del gran predicamento que ha cobrado, en estos últimos tiempos, la ciencia de la sociedad, se considera posible referir la ciencia de la educación a las manifestaciones sociales. Por eso es que, mientras Döpp-Vorwald condiciona la instrucción con la existencia humana en tanto pone en función la comunidad, y Petersen sostiene que la ciencia de la educacion «tiene por objeto la totalidad de la realidad educativa, en la que se encuentra el hombre durante toda su vida y que comprende en sí mucho más que

7. DÖPP-VORWALD, H., *op. cit.*, p. 55.

el educador consciente de hombre a hombre», pues la educación es una parte inherente a la existencia humana sin la cual dicha existencia perdería su sentido, Krieck concibe la educación como un producto inconsciente del espíritu, como una función originaria de la comunidad. Reaccionando contra la idea de que la educación –al igual que la religión, el arte y el idioma– pueda y deba ser entendida como fruto de la razón, Krieck asume, así, una posición tan extrema que rectifica tanto la extensión como la esencia del concepto de la educación que hemos señalado.

La afirmación de que la educación es una función primaria de la comunidad entraña la negación de que esta actividad sea específica y adrede. Y, en efecto, Krieck considera que el educar es un hacer formativo que se da no sólo en todas las relaciones espirituales entre humanos, sino también en todas aquellas relaciones con la naturaleza susceptible de ejercer influencias espirituales. Por donde el concepto de la educación cobra una amplitud tan desmesurada que cae en lo ambiguo y la esencia se diluye en la multitud de nexos causales y de relaciones de hecho ínsitas en la enorme diversidad de situaciones en que puede estar contenida.

Petersen no quiere perder de vista la nota del hacer educativo que se refiere al designio. Para él, la educación y la instrucción son actividades conscientes. Pero, tan presto como releva esta consciencia la niega, al sostener que dichas actividades son mucho más amplias que las que realiza el educar consciente de hombre a hombre. Viéndolo bien, lo que él postula es que la formación es siempre un formarse a sí mismo en función de una entelequia. Pues la función primitiva de la vida es el desarrollo y esa función es la que realizan los hombres como seres naturales «ligados entre sí en una estrecha conexión vital», a favor de la cual cada uno campea por «su» forma.

Si, de acuerdo a las conclusiones existenciales, lo que corresponde es atenerse al *sentido*, la primera exigencia de orden metódico impuesta por la tarea debe consistir en la determinación del *sentido* que subyace en aquellas actividades concretas que el idioma señala con palabras inequívocas –educar, educador, comunidad enseñante, organización docente, planes educativos, etc.–. Estas palabras son acuñaciones de un inventario de conocimientos decantados a lo largo de un proceso histórico de preguntas y respuestas y, por eso mismo, están cargadas del sentido al que aluden. Poseen ese sentido como un secreto que sólo las notas ofrecidas al investigador pueden descifrar. ¿Por qué, pues, eluden esas notas los autores citados? ¿Por no perder de vista el concepto de la comunidad que les sirve de apoyatura? ¿Por no verse en el trance de conceder que la individualidad puede intervenir, de conformidad a plan, en actividades que necesariamente han de resolverse en los influjos de la comunidad?

Sea cual sea la respuesta que se quiera dar a estos interrogantes, una cosa parece aquí fuera de dudas y es que, desde el punto de vista del método, con la actitud señalada no es posible obtener un concepto que se ajuste con estrictez a las notas esenciales del objeto de la educación. La consecuencia que nace de aquí es la de que quedamos en presencia de un concepto vital, carentes del concepto lógico indispensable a la construcción de la ciencia. Según Krieck, «la ciencia es el modo de sometimiento y de figuración del mundo por el conocimiento metódico y es también, en el modo como nosotros penetramos el mundo con el cono-

cimiento, la revelación tanto de nuestro carácter popular como de nuestra situación y tareas en el tiempo»;[8] pero su construcción de la ciencia de la educación es inconsecuente con el rigor metódico que asigna al conocimiento.

Esta inconsecuencia es tanto menos justificable cuanto que su modo de discurrir en esta disciplina no hace indispensable la eliminación de la nota del designio que, a nuestro ver, corresponde al concepto de la educación. Como lo observa Blättner, si la educación es una función de la comunidad –como la política, como el arte, como la religión– eso no excluye la legitimidad con la que podemos intervenir en su actividad con fines determinados. Nosotros no hacemos el Estado; pero podemos ponernos fines políticos, tales como el de la reforma del Estado. Nosotros no hacemos la educación; pero no sólo podemos poner sino que, de hecho, ponemos en ella fines educativos. Más aún: el problema del ideal –que consideramos más adelante– se refiere a la continua y permanente participación de la sociedad en las faenas docentes movida del designio de lograr, mediante ellas, los tipos humanos forjados y queridos por ella en cada uno de sus momentos históricos. Pues, según se va viendo, la unidad del objeto de la educación reconoce una íntima reciprocidad de momentos ónticos y normativos.

Al propio autodidactismo *sui generis* ínsito en el desarrollo regido por «su» forma, de que habla Petersen, no es extraña la nota del designio; pues si en él el hombre se forma «recibiendo valores y valorando él mismo desde el fondo de todo lo existente», es evidente que lo hace cumpliendo el designio que trae consigo como recóndito mensaje el espíritu histórico, el espíritu objetivo del que se nutre su forma.

4

La educación concebida como actividad ajena a la nota del designio aparejado a su cumplimiento se mueve en una multitud de influjos –influjos de hombre a hombre, influjos de la naturaleza–, sin preocuparse del momento central al que correspondería referir la diversidad de los aconteceres educativos. Al remitirse a todos los influjos formativos –los del hombre y los de la naturaleza–, Kriek intenta salvar el riesgo de que su construcción se desperdigue en los hechos y de que se torne imposible la explicación de su procedencia, ciñéndose a la «función originaria de la comunidad». ¿Qué es, pues, esta «función originaria de la comunidad»?

Conocemos la respuesta: todo lo que opera formando, educando sin designio preconcebido. Se trata de un fenómeno primario del que los hombres sobre los que actúa nada saben ni necesitan saber. Es, en suma, la obra de una idea operante, de una idea platónica, de una idea intemporal, lo «eterno uno» que dice el propio Krieck, la idea que «puede ser aprehendida en una intuición espiritual inmediata en la especulación».

Esta idea viene a ser el fundamento de la ciencia de la educación. Ella se amplía como principio de una sistemática imagen del mundo. Pues, toda vez que, según Reiner, la ciencia, lejos de ser algo por sí, está dentro de los límites de la

8. *Die neuen Aufgabe der Universität*, cit. en REINER, Hans, *Die Existenz der Wissenschaf u. ihre Objetivität*, 47.

existencia, en el todo de la existencia en la que nace y en la que cobra sus sentido, subyace en un círculo mucho más profundo que aquel en el que encontramos su aparato construido por fórmulas, escritos y demás medios a su servicio. El mundo de que aquí se trata no es precisamente el mundo cósmico, sino el «espacio» existencial en el que juega la existencia humana. Este mundo no es, desde luego, uno y el mismo respecto del labriego, del artesano y del sabio.

Consecuentemente, toda ciencia, aun teniendo, como tiene, por objeto la totalidad del mundo, considera el mundo desde su propio y peculiar punto de vista. Porque lo que se infiere de la posición metafísica de que aquí se trata es que todas las ciencias tienen igual estructura y que lo que las diferencia a unas de otras son las consecuencias que se derivan de los influjos espirituales. Estos influjos determinan la economía cuando sus consecuencias son económicas; determinan la ciencia de la religión cuando sus consecuencias son religiosas; determinan la ciencia de la educación cuando sus consecuencias son educativas.

Ahora bien, ¿cómo se construye, según esa idea, la ciencia de la educación? Las posiciones metafísicas no pueden ser punto de partida de la ciencia –observa Blättner, en el lugar antes citado– y la idea, tomada en su acepción platónica, es decir, lo esencial invariable, crea una dificultad insalvable para la cientificidad que intenta Krieck. Para que la idea fuese decisiva en esta construcción, sería necesario –añade Blättner– que ella se anunciase de algún modo en la actividad educativa del hombre que la usa como una conciencia al servicio de un fin determinado puesto en el tiempo. Pero esta exigencia –de la que se percatan Peterson y Döpp-Vorwald– está excluida por la conclusión de Krieck, según la cual la educación es un acaecer del que nadie es consciente.

La afirmación de que la educación es una función originaria de la comunidad no sólo elimina de la acción educativa el propósito querido, sino que elimina también de esa acción la esencial injerencia del individuo. Pero si difícil resulta explicar cómo entra a la ciencia la función originaria de la comunidad, más difícil es todavía saber cómo puede hacer la comunidad para educar a sus miembros si no ha de valerse de uno de esos miembros: el educador. La comunidad crea el idioma, pero quien lo habla es uno de sus miembros; la comunidad crea la religión, pero quien ora es uno de sus miembros. Por esta razón, la idea de la educación que buscamos en el círculo de nuestra experiencia está en lo individual e histórico que señala la única vía cognosciva.[9]

Vivenciar es asunto del alma particular; pero sólo la relación de sentido crea el comprender, la comunidad. Para construir la educación se necesita el sentido que repercute en la vida anímica. Este sentido es la idea, la idea que no se puede hipostasiar en modo platónico, pero que reclama una estructuración. Una estructuración que falta precisamente a la concepción de la educación sin educador.

Entendida como obra de influjos procedentes de todas las manifestaciones espirituales, la educación resulta ser arte, economía, política, religión y biología aplicadas, pues no hay nada que permita acotar para ella un dominio específico y propio. Por lo consiguiente, no es ciencia.

9. BLÄTTNER, F., *op. cit.*, lug. cit.

Uno de los propósitos de la concepción existencial de la ciencia es el de instaurar una idea que restituya a la ciencia el concepto de la antigüedad clásica, de acuerdo con el cual la ciencia es realmente un modo de la existencia que se cumple en el tiempo. Para alcanzar este propósito, lo primero que intenta es fijar la función de la ciencia dentro de la estructura común de nuestra existencia. ¿Pero es que la búsqueda del sentido de la ciencia en general contradice el concepto de la ciencia como orden de los contenidos de nuestro conocimiento regido por una legalidad objetiva, según las exigencias del objeto?

Saber y ciencia –dice Reiner, discurriendo en la dirección de Döpp-Vorwald– no son otra cosa que modos de proporcionarse el apropiamiento del mundo cumplido por la existencia mediante el dejar entrar el mundo en ella a favor del ver y el obrar. Cuando este dejar entrar el mundo en la existencia se hace consciente, por la actitud que consiste en tomar distancia para lanzar un vistazo de conjunto, se delimita el aprehender y comprender teoréticos y se perfecciona la ciencia. Pues, a la visión inmediata y al actuar primario sucede una *revisión* que fija teoréticamente lo vivenciado. Con lo que la existencia se crea un nuevo punto de partida para una más amplia penetración del mundo; pues, al elaborar la ciencia, el hombre no se detiene en el ver y en lo teorético sino que procura hallar la verdad del ente y conocer su ser.[10]

Por lo consiguiente, el existencialismo no excluye la concepción de la ciencia de la teoría del conocimiento. En nuestro caso, supone esa concepción, y porque la supone es que el propio Reiner observa que cuando el educador y los representantes de la educación indagan el valor formativo del saber se afanan en un asunto secundario, en un asunto profesional de educador y educando, siendo así que lo que importa es siempre considerar la ciencia como un trozo de la existencia humana.[11] Actitud con la que reconoce, a lo menos, el sitio de lo individual histórico, el sitio en el que la educación se define como un hacer de conformidad a un fin: el de formar, que es consciente y responsable y está regido por un pensamiento referido a ese fin.

Tanto cuando Döpp-Vorwald sólo ve en la formación la consecuencia individualista y exenta de moralidad de la utilización de la ciencia, para corregir la cual propone una rehabilitación de índole existencial de la instrucción educativa, como cuando Reiner subestima el uso que de la ciencia hace el educador que dedica preferente atención a su significación formativa, se incurre en el error de considerar a la ciencia no precisamente como ciencia sino como técnica, como técnica cuya aplicación, en las actividades docentes, entraña una escisión de la ciencia de la totalidad de los valores humanos.

El hecho de que cada una de las ciencias que conocemos se ocupe de un determinado valor no quiere decir que cada una de ellas sea concebible de otro modo que como parte integrante de un todo, que es el todo de los valores humanos. La ciencia de la religión se apoya en el valor religioso; la ciencia de la sociedad se apoya en los valores sociales; la ciencia de la economía se apoya en el valor económico, etc.; pero todas estas ciencias, presididas por los valores del conocimiento que les garantizan la objetividad necesaria, se ligan y se confunden, como los colores en el haz luminoso, en la filosofía de la cultura.

10. REINER, H., *Die Existenz der Wissenchaft und ihre Objetivität*, p. 26.

11. *Op. cit.*, p. 19.

Ni las preferencias que por algunas de las ciencias muestra la formación especializada, ni el énfasis con que la técnica releva el predicamento de aquellas disciplinas favorables a la utilidad y a la *praxis* les quita el carácter que queda expresado. En todo caso, lo que corresponde tener presente es que la ciencia, la técnica y la formación son cosas distintas. La ciencia tiene, o puede tener, fin en sí; la técnica, no: es siempre una selección de medios en vista de un fin, de un fin venido de otra parte. Y, por lo que concierne a la formación, ella consiste en el fomento de las direcciones valiosas de un alma de acuerdo a las normas de su desarrollo objetivo. Pues, hombre «formado» quiere decir tanto como hombre abierto a la totalidad de los valores.

5

Con arreglo a lo dicho, la educación tiene un objeto específico, un objeto pedagógico Es, pues, una ciencia.

Dicho objeto hace pedagógico todo lo que entra en su constitución. Su naturaleza es pedagógica porque asimila y transforma, según su ley, los elementos que le ofrece el cosmos espiritual. Toma elementos de las ciencias particulares, pero no los toma como conocimientos teoréticos, es decir, como fines en sí, sino en cuanto ellos se prestan a ser reducidos a su legalidad, a la legalidad en virtud de la cual se los incorpora y los hace suyos. Esta condición es precisamente la que pierde de vista el enciclopedismo que, atento a los conocimientos como conocimientos, se entrega a la transmisión pasiva de los que tiene inventariados en sus programas, sin cuidarse de verificar y sopesar previamente la adecuación de esos productos al objeto pedagógico, al fin de la educación.

Según el pensamiento de Bruno Bauch, la educación es una viva reciprocidad de valor, bien cultural y realidad. El valor posee una objetividad que no es existencia (como la que tiene la cosa) y, antes que medio, es fin último. Razón por la cual necesita que nuestro amor lo haga objeto de sus anhelos. El bien cultural, a su vez, es real y está en el proceso histórico. Responde a un valor que, situado por arriba de él, es también su último fin y su fundamento. La realidad, finalmente, puede ser un medio en cuanto sirve para la expresión del valor, como acontece con el trozo de mármol que por obra del cincel hace sensible un valor estético.

Por lo consiguiente, un bien cultural no es ciencia si carece del valor de la verdad y, de la misma manera, el bien cultural que llamamos religión no es nada sin el valor religioso.

La educación liga el valor a la realidad. Su miembro real es el hombre, «única criatura que puede ser educada», según la frase de Kant, por lo mismo que es la única criatura cuya conciencia puede ser elevada al valor y, por el valor, a la personalidad. En su faena específica, el bien cultural es un *medio* en tanto posee significación educativa. En tal caso, su carácter de medio incluye también el fin. La ciencia –concluye Bauch– es el medio por obra del cual el valor intemporal de la verdad se muestra con el tiempo.[12]

12. *Die Erzieherische Bedeutung der Kulturgüter*, Leipzig, Quelle & Meyer, 1930.

El educador no es un teórico de la pedagogia. Educador es aquel que posee el don de hacer pedagógicos los resultados del saber. Si a ese don añade versación cultural su desempeño será de máxima eficacia en la apreciación del significado educativo de los productos científicos; pero lo esencial no es la versación sino la vocación. Acontece con él lo propio que con el artista, que no es artista por la información estética y por el afinamiento técnico de los recursos de su oficio sino por la aptitud para percibir y objetivar los valores del arte.

6

La consideración relativa a las condiciones en las que la ciencia puede servir a los fines de la educación justifica una generalización que, yendo más allá de los productos de las ciencias teoréticas, comprende también a los valores de las ciencias espirituales y a los de la vida personal: *no todo valor tiene valor formativo*.

La exigencia de la selección de elementos, presidida por un criterio rigurosamente educativo, que rige en lo que respecta a los productos de las ciencias teoréticas, rige también en lo que respecta a todos los productos del mundo espiritual. Pues también en lo que concierne a estos productos es indispensable que, al pasar al dominio de lo pedagógico, se acomoden y se adecuen íntima y plásticamente al desarrollo del alma particular, de suerte que se conjuguen con ésta como en la fluencia de un ritmo. En términos generales, la primera condición que deben satisfacer los valores de la cultura y los valores de la personalidad es la de ser influyentes en la vida propia del individuo. El individuo ha de poder hacerlos suyos, ha de poder incorporárselos y ha de poder experimentarlos como decisivos en su desarrollo. Relación de lo objetivo y lo subjetivo, de lo general y, lo particular, la que de esta manera se cumple entre el valor y el docendo asume el definido carácter de un proceso vital. Frente a los valores objetivos de la cultura, se expresa como la significación de una idea, de una tarea, de un deber ser en cuyo cumplimiento actúa el educador sobre el educando. Por esto observa con certeza Moog que «el objeto pedagógico acusa, en cierto modo, una estructura más lábil, más libre y más dinámica que la de los valores objetivos de la cultura».[13]

Así, pues, sólo en la medida en la que los valores de la cultura se incorporen al dominio de lo individual subjetivo, de conformidad a los fines educativos, entran a integrar el objeto de la educación. Aquellos valores que carecen de esta virtud quedan fuera del radio de acción de la actividad educativa como valores objetivos portados por hombres. La incorporación de los valores de la cultura al proceso vital de lo individual subjetivo de que aquí se trata es siempre inmediata. El don que define al educador consiste en la aptitud para captar y experimentar la significación educativa del bien cultural y para acomodar esa significación a la tarea docente en modo que se la apropie el desarrollo del educando. Lo cual no quiere decir que importa una relativización del valor objetivo, sino que éste se hace educativo según la ley que queda expresada.

13. *Op. cit.*, p. 42.

7

Hemos dicho que el hombre hace del valor un objeto de sus anhelos. El hombre tiende hacia el valor –más exactamente, hacia un determinado valor– y con este acto espiritual presupone una disposición para vivenciar y realizar el valor. Este acto es formal y, como tal, se distingue del objeto al que se refiere, que es material. Existen, pues, valores formativos formales y materiales. «Tienen valor formativo formal aquellas actividades espirituales en las que se ejercitan las direcciones fundamentales de las figuraciones y de las vivencias valiosas. Tienen valor formativo material los contenidos espirituales que son apropiados por las expresadas direcciones.»[14]

14. SPRANGER, E., *Gedanken über Lehrerbildung*, 8, Quelle & Meyer.

Capítulo XI

El objeto pedagógico en los valores intelectuales

> Wissenschaft ist ein Wert hinter anderen gleichberechtigten Werten.
>
> HUSSERL

> La ciencia nos da sus conclusiones; la filosofía las aprecia.
>
> KORN

1

Como ley del desarrollo espiritual, la educabilidad determina el objeto pedagógico en los valores intelectuales. En estrecha relación con actividad científica, ella integra el conocimiento general con el conocimiento científico. Lo integra, decimos, porque aun cuando para el concepto educativo elaborado por el pensamiento lógico, a lo largo de un proceso que arrancando de Descartes se prolonga hasta nuestros días, el conocimiento científico pasa por ser el único conocimiento dotado de validez general, tanto que se lo considera el conocimiento por antonomasia, cabe reconocer la existencia de sectores de la realidad respecto de los cuales no es precisamente el pensamiento lógico el más apropíado para decidir.

La influencia que ejerce la ciencia en el desarrollo espiritual proviene de una determinada vinculación de su modo específico de conocer con la actividad educativa. Por consiguiente, para obtener claridad sobre su educabilidad es condición previa la de fijar su valor.

2

El carácter de verdad de la ciencia plantea el problema del fundamento de la verdad de las proposiciones científicas. Tanto las cuestiones relacionadas con el origen (psicológico) de la ciencia como las cuestiones relacionadas con su naturaleza se remiten, en última instancia, a la verdad, fin de la ciencia.

Tres tesis distintas se disputan el predominio en lo que concierne al origen de la ciencia.

La una atribuye el conocimiento de la verdad a la inteligencia y sostiene que el objeto está constituido por la esencia inmutable de las cosas que se tratan de conocer y que es de origen extramental. La verdad del intelecto consiste en una relación en virtud de la cual las cosas se adecuan a la mente.

Su concepción se liga a la línea clásica de la filosofía de Occidente. Ya el *Theétete* de Platón exige que la respuesta científica de toda cuestión referida a las propiedades de una cosa sea precedida de una definición de la esencia de la misma. La lógica de Aristóteles parte igualmente de la determinación de la esencia del objeto desde los hechos empíricos para arribar a su conocimiento, conocimiento desde el cual, a su vez, lo real debe ser derivado y contenido en su necesidad esencial.

Recalcando el poder cognoscitivo de la inteligencia, Descartes y Malebranche,[1] la colocan más arriba de la sensibilidad y reafirman su predicamento, en los comienzos de los tiempos modernos.

Empeñado en elevar la filosofía al rango de ciencia estricta, Husserl retoma, en nuestros días, el concepto de la verdad correspondiente al axioma cartesiano «Omnis scientia est cognitio certa et evidens», de la verdad eterna e intemporal, y sostiene que ese concepto es el del conocimiento científico de la esencia de un objeto, sea éste real o ideal, sea éste una cosa o un acontecer, sea éste una especie o una relación matemática, sea éste un ser o un deber ser. Para Husserl, la verdad es un concepto correlativo del concepto del ser, pues «nada puede ser sin ser determinado de uno u otro modo; y este ser que debe ser así determinado de uno o otro modo es justamente la verdad en sí que forma en sí el necesario correlato del ser en sí» (sin que quepa decir que esta correlación sea identidad).[2]

Con el propósito de evitar posibles equivocaciones, Husserl reemplaza la voz «esencia» por la voz «eidos» tomada en una acepción moderna. La filosofía antigua obtenía su concepto del «eidos» del hecho de que, con relación a todo objeto del conocimiento, ella hacía surgir dos problemas centrales, el de saber si es y el de saber qué sea, cuya repercusión, desde el comienzo, en el concepto de la esencia, se traducía en una delimitación de la existencia del objeto. Cuando el pensamiento moderno conoce y determina la esencia de un objeto excluye la existencia de ese objeto y los predicados que le atribuye. Pero no todos esos predicados constituyen determinaciones de la esencia del objeto. Lejos de eso, entre ellos se encuentran algunos que evidentemente –como lo muestra a las claras el ejemplo de la relación de un objeto con otro objeto– sólo permiten expresarse con sentido de un objeto cuando intervienen otras determinaciones. Por esto es que la esencia de un objeto se define por lo que ese objeto es en sí mismo y por lo que está en él como fundamento de todas sus posibles determinaciones.[3]

1. *Les passions de l'ame*, Tannery, XI, 372; y *De la recherche de la verité*, I, 20, respectivamente.

2. *Log. Untersuchungen*, II, 1ª, p. 140, p. 228; *Ideen*, p. 11.

3. GEYSER, Joseph, *Neue und alte Wege der Philosophie*, Schöning, 1916, pp. 16 y 17.

Para los antiguos y para la Escolástica pasaba como esencia de un objeto el correlato objetivo del concepto de especie deducido del concepto de la individualidad de los objetos del mundo de la experiencia, en razón de que esa individualidad, al ser una nota distintiva, permite hablar de una esencia individual y permite, al propio tiempo, una comparación de las diversas individualidades susceptible de determinaciones que diferencian y las determinaciones que acuerdan, poner de resalto las determinaciones que diferencian y las determinaciones que acuerdan, que son los fundamentos de la formación de los conceptos de especie y de género. Para Husserl, en cambio, las individualidades son entes determinados espacial y temporalmente. Todo hecho –lo que la experiencia conoce son hechos– es un ente que existe aquí y ahora en su respectiva figura física. Es, pues, contingente. Es, pues, perecedero. Pero esta condición de perecedero supone correlativamente una necesidad de su ser. Pues ella quiere decir que la individualidad existente ahora y aquí puede existir en cualquier tiempo y en cualquier lugar sin cesar de ser lo que es. Lo contingente tiene esencia, tiene un *qué* en el que se funda la necesidad de su ser. Esencia quiere decir, pues, «lo que se encuentra al llegar como su *qué* en el ser propio de un individuo».[4]

Husserl concuerda con la teoría del conocimiento de Aristóteles; pero se aparta de éste en cuanto no es un realista sino un idealista. La idea de la ciencia que se desprende de sus investigaciones es la de un sistema de verdades; la de unidades de verdades objetivas ideales. La ciencia no se constituye con una verdad, ni menos aun con una suma de verdades. Lejos de ser un conjunto de verdades, como lo pretende Bolzano, es un sistema de verdades presidido por una legalidad sistemática.

3

La tesis del idealismo poskantiano, cuya forma absoluta se expresa en la obra de Hegel, parte de la identidad del ser y del pensar y afirma que el conocimiento es el proceso mismo de la autoconciencia absoluta de lo real. Niega, por lo tanto, la existencia de objetos extramentales y contradice, así, la concepción intelectualista antes mencionada. El origen de la actividad científica reside en el momento en el que el espíritu inicia el proceso en virtud del cual se pone como autoconciencia de lo real. Si el hombre puede conocer la verdad –la verdad que, lejos de ser algo anquilosado, es siempre algo en trance de devenir– es porque el espíritu creador que se desarrolla en las formas de la naturaleza y de la sociedad culmina en el pensar. Expresión de todo lo orgánico, su proceso es el mismo en las cosas y en mi cabeza. Por eso la verdad es objetiva y subjetiva, a la vez. En el pensar recreamos el mundo.[5]

Según Gentile, el espíritu es un devenir absoluto en el que, como enseña Hegel, se distinguen tres momentos que son: la posición del yo, la posición del no-yo y la síntesis del yo y del no-yo (es decir, sujeto, objeto y autoconciencia), a los cua-

4. *Ideen,* 9 y 10.

5. VON DELIUS, Rudolf, *Hegel*, Reclam, pp. 21 y 22.

les corresponden, respectivamente, las tres formas o categorías espirituales que llamamos arte, religión y filosofía.

El lugar que en esta tríada ocupa la ciencia se encuentra en la esfera del objeto.[6] Pero, percatado de que, ubicada en ese lugar, la ciencia corre el riesgo de ser absorbida por la filosofía, Gentile procura evitar esta consecuencia advirtiendo que toda la filosofía contemporánea –contingentismo, pura experiencia, intuicionismo o idealismo, humanismo, filosofía de los valores– es una afirmación del hombre como sujeto y objeto de la ciencia y que, por lo tanto, «si una vez pudo decirse que la misma filosofía es ciencia, ahora, a nuestro turno, podemos decir que la misma ciencia es filosofía; ya que, con todo rigor, la legítima distinción entre saber científico y saber filosófico estará siempre determinada por la dirección a las cosas o al hombre».[7] En qué grado consigue su objeto con este expediente es fácil determinarlo teniendo en cuenta que para el principio cardinal de su pensamiento «la naturaleza en torno a la cual trabaja la ciencia es el contenido mismo de nuestra experiencia», es decir, la filosofía.[8]

Guido de Ruggiero, que participa de los principios de la filosofía gentiliana, toma de Fiche la doctrina de la ciencia como autocreación del yo, pero considera que el haber desdoblado el acto del sujeto en una duple afirmación del yo y del no-yo es un error del cual se deriva la imposibilidad de resolver el problema de la auto-producción del saber. Ese error es el que ha transmitido a la filosofía posterior una cuestión insoluble que ha debido inducir a la creación de una filosofía de la naturaleza en el seno mismo del idealismo absoluto. Según él, sólo aceptando la identidad de la ciencia y la conciencia se puede obtener una unión genética de la ciencia en virtud de la cual ésta expone su contenido de conformidad a una regla inmanente y autónoma. La identidad de la ciencia y la filosofía es una conclusión obligada. La ciencia no es un momento de la conciencia: es toda la conciencia. Absoluta actualidad, ella contiene inmanentemente aquella razón que se suele llamar filosófica. La ciencia es filosofía en cuanto se crea en la plena espontaneidad y autonomía de su ser. Poner su razón fuera de ella es tanto como recaer en la posición ya superada del saber que no contiene en sí ningún germen del desarrollo para el cual el movimiento es una exigencia trascendental. «La distinción entre ciencia y filosofía no es, por lo tanto, una supervalutación de la filosofía sino una desvalorización de la ciencia que nos conduce a cierta falsa concepción de la ciencia, esto es, al empirismo y al intelectualismo.»

4

La tercera tesis postula la independencia de la ciencia respecto de la filosofía. Según ella, la ciencia es autónoma y posee un método propio, el método experimental fundado por Bacon, Descartes y Galileo en reacción contra la Escolástica

6. *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica e Didattica*, Laterza, 1914, p. 199 y ss.

7. *Il Concetto moderno della Scienza e il Problema universitario*, Roma, Libraria di Cultura, 1921.

8. *La Scienza come esperienza assoluta*, en el «Annuario della Biblioteca Filosofica», Laterza, 1912, pp. 238, 326 y 317.

y su método deductivo, método experimental en función del cual el saber científico, que se genera en la observación y la experiencia, asciende a proposiciones generales. La conclusión fundamental de Galileo es que una cosa es verdadera cuando es verificable en la experiencia.

La ciencia tiene un sentido instrumental. Sirve a las necesidades de la adaptación humana. De las diversas maneras de concebir la adaptación –la mecánica pasiva, según la cual el hombre se acomoda al medio único y universal perdiendo alguno de sus caracteres originarios; la que admite una reacción en el organismo que se adapta realizando su propio desarrollo; y la que sostiene que el hombre consciente se adapta transformando el ambiente externo de acuerdo a sus tendencias y necesidades–, la que hoy prefiere el sentido instrumental de la ciencia es la que supone la transformación del medio en función de un módulo interior que determina la acción. «Nadie es producto de su medio; cada uno es señor de su mundo», escribe Von Uexküll.

En la doctrina de Bergson, que es la doctrina en la que cobra más acentuados relieves el punto de vista biológico de la ciencia, ni los conceptos agotan nuestra capacidad cognoscitiva, ni la inteligencia es todo el pensamiento, ni constituye la atmósfera inerte en la que se dan los hechos de nuestro espíritu. Lejos de eso, la inteligencia pertenece a la vida y, por pertenecer a la vida, participa del *élan vital* aspirando al pensamiento. Cuando ese impulso se dirige a la acción práctica organiza la ciencia en función de la facultad analítica de la inteligencia.

El conocimiento y la percepción tienen, según esto, un carácter esencialmente práctico. Con la relevación de este carácter, Bergson cree resolver la antinomia propuesta por el realismo que, partiendo de la naturaleza (dotada, a lo que parece, de leyes propias e invariables), concluye en la conciencia-epifenómeno; y el idealismo que, partiendo a su vez del sujeto, procura obtener en función del mismo un sistema natural que, valiéndose de la idea causa-efecto para ligar el presente al pasado y al porvenir, haga posible la ciencia.

El dualismo sujeto-objeto es el dualismo de la materia y el espíritu, o, más exactamente aún, el de la materia y la memoria. La materia es lo que nos aparece en forma de imagen, pues la imagen es su forma esencial. La percepción de la imagen es idéntica a la materia, es la materia misma, o una parte de la materia. Esta percepción es *percepción pura* y sólo adquiere carácter subjetivo cuando se relaciona con la *memoria*, con el *recuerdo puro* que se contrapone a la memoria hasta el momento de la relación. La materia pasa al espíritu y el espíritu pasa a la materia en virtud de la percepción, de la percepción concreta que teniendo, como tiene, *duración*, prolonga el pasado en el presente y participa, así, de la *memoria*. Síntesis de la materia y el espíritu, ella hace posible la concretación de la vida y el conocimiento humano.

El conocimiento no se reduce a ser contemplación: es también acción. La percepción no consiste en una necesidad puramente especulativa porque ella no es toda la materia sino parte de la materia: es también voluntad. Por esto escoge los caracteres de un objeto que responden a nuestras necesidades.

El principio del mundo es esencialmente espíritu. *Élan vital* libre y creador. Pero ese espíritu tropieza con la materia, con el mundo inerte de la materia que detiene su flujo y sustituye a lo heterogéneo, a lo continuo y a lo espontáneo con lo homogéneo, lo discontinuo y lo determinado. De esta situación, no superada

por el empeño de reducción de la materia al espíritu ensayada por Bergson, surge el dualismo de la inteligencia y la intuición. La inteligencia queda siempre ligada a la materia; la intuición alude a la vida total. La inteligencia se ocupa de lo discontinuo, de lo determinado, de lo distinto en el espacio y en el tiempo y, por lo mismo que es materialista, organiza la acción y especializa y geometriza todo; la intuición es una suerte de simpatía que, por arriba de la inteligencia, aprehende en el objeto lo que éste tiene de único y de inefable. La inteligencia es un núcleo luminoso en la nebulosa de la intuición perceptible, no en los símbolos abstractos, sino en la vida.[9]

Por consiguiente, la ciencia que concibe Bergson es una actividad pragmática y utilitaria, cuyo origen está en el momento en el que la materia se encuentra con nuestra facultad de obrar que acciona manipulando conceptos.

Conclusión semejante a la de Bergson es la que alcanzan los pragmatistas, Le Roy y los pensadores adscriptos a la teoría económica de la ciencia.

Según William James, el desarrollo de nuestros conocimientos, las sensaciones, las representaciones y los conceptos dependen de la acción. Nuestra vida psíquica, la vida psíquica que, lejos de disolverse en el hecho fisiológico y en el hecho físico, como lo quiere una psicología asociacionista que reduce el sujeto al objeto, la vida psíquica del yo que conoce, está determinada por exigencias prácticas. James no determina el sujeto; pero sostiene que el cerebro responde a los estímulos del mundo exterior con un mecanismo idéntico a aquel con el cual la médula espinal responde a los estímulos externos y que por eso está en condiciones de prever las reacciones del cerebro y de hacerlas inteligentemente precisas en vista de nuestra necesidad de adaptarnos al medio. La inteligencia aislada, escindida de la actividad práctica, es actividad sin objeto.

Según enseña esta tesis, toda *res scibile* tiene un lado psicológico y su conocimiento depende del sujeto que la ve. Por lo consiguiente, una vez librada la experiencia a la mera subjetividad, resulta difícil precisar el valor de esa experiencia y por ende el valor de la ciencia del pragnatismo. «Si el hecho pierde su carácter de objetividad absoluta; si nuestros sentidos, nuestros pensamientos y nuestros sentimientos forman múltiples cribas a través de las cuales el hecho se plasma, se elabora, se "contrahace" y acaso se crea, ¿cuál será el significado y el valor de la ciencia?»[10]

James trata de resolver esta dificultad recurriendo a la génesis de las ciencias naturales y de las matemáticas y a la filosofía; pero en ningún momento acierta a salir del subjetivismo. Para Dewey lo más expeditivo es declarar que la objetividad de los juicios científicos es un absurdo. La ciencia no es más que un instrumento construido en vista de fines determinados, de fines que sólo tienen significado en cuanto existen hombres con necesidades que satisfacer. No hay una ciencia; hay ciencias. Ciencias cuyas leyes se definen como aproximaciones útiles.[11] La filosofía que critica a la ciencia sólo es admisible como conocimiento,

9. BERGSON, Henri, *Materia y Memoria*, Madrid, V. Suárez, 1900; *L'evolution creatrice*, París, Alcan; y *L'Intuition philosophique*, en «Atti del IV Congresso di Filosofia», Bolonia, 1911, vol. I.

10. SPIRITO, Ugo, *Il Pragmatismo nella Filosofia contemporanea*, Florencia, Vallecchi, 1921, p. 39.

11. *Le Pragmatisme*, París, Flammarion, 1918.

como conocimiento empírico destinado a completar las ciencias utilizando los métodos con los que éstas trabajan. La ciencia es siempre ciencia aplicada. El conocimiento y la acción están obligados a correr parejas.

Con esta exigencia toda una nueva pedagogía se plantea como principio de reconstrucción social. Se explica bien que Émile Duprat, con todo y ser un admirador de la obra de Dewey, formule reservas no sólo en lo que respecta a la misión que éste atribuye a la filosofía, sino también en lo que respecta a la concordancia con la realidad de su análisis del procedimiento de la ciencia y el fundamento de la previsión. «Quizá –dice Duprat– Dewey ha confundido dos cuestiones distintas: la que se refiere a la *función* del conocimiento –función que puede ser la de prever y la de producir consecuencias futuras– y la que se refiere a su *fundamento*.»[12]

Tendiendo un puente entre el bergsonismo y el pragmatismo, Le Roy examina la realidad del *dato* a través del sentido común, con cuyo criterio las cosas se separan y se ordenan, en vista de nuestras necesidades, de acuerdo a la comodidad y a la utilidad individual y social. La ciencia, según él, es un resultado de la prosecución del saber del sentido común. Ella no nos da el conocimiento de la realidad en su verdadero ser porque es meramente instrumental. La realidad en su verdadero ser es asunto de la *intuición filosófica*, tercero y último grado del conocer que descubre la surgente viva del mecanismo lógico en la móvil y dinámica profundidad de la vida espiritual. Si la intuición filosófica no consigue unificar y conferir absolutez al conocimiento de los dos primeros grados del conocer –Le Roy parece dudar de que ella alcance estos resultados–, fuerza es pedir a la religión una concepción de la vida moral. El saber científico es pues, para Le Roy, un producto artificial que el hombre de ciencia elabora para dirigir la acción.[13]

Blondel hace suya esta conclusión –también él arranca de la concepción biológica de la ciencia– pero agrega, en lo que atañe a la significación de la acción, que el fin supremo de la ciencia es el de enriquecer la individualidad para hacerla participar de la vida universal.

La teoría económica de la ciencia remite su origen a la concepción de la razón como resultado del hábito. Según la filosofía de Hume, nuestras representaciones se asocian de un modo que no por ser misterioso deja de ser evidente. Para Avenarius, el hábito responde a un principio más general, el principio del menor dispendio de fuerzas, o de la *economía*, como dice Mach. La Economía regula la apercepción, los conceptos y las leyes científicas. De muchas apercepciones preferimos aquella que hace un mayor trabajo con un menor dispendio de fuerzas. Los conceptos y las leyes resumen elementos comunes a muchas representaciones referidas bien a las calidades de las cosas, bien a la calidad de procesos iguales. La filosofía, en tanto procura la unidad última del conocimiento, se define como el pensamiento del mundo conforme al mentado principio del menor dispendio de fuerzas.

El saber científico es, para Mach, una reducción de los hechos a la más sobria y simple expresión inteligible posible. Las leyes naturales nacen de la necesidad

12. «Les rapports de la connaisance et de l'action d'apres John Dewey», *Revue de Métaphysique et de Morale*, enero-marzo de 1931.

13. «Science et philosophie», *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1889-1900.

psicológica –y, por esto mismo, biológica– de penetrar la naturaleza. Representaciones, percepciones, voliciones, sentimientos, todo el mundo interior y todo el mundo exterior son conexiones de un limitado número de elementos semejantes a los que ordinariamente llamamos *sensaciones*. Desde el franco empismo afirmado con esta actitud cobra desarrollo la teoría económica. En el punto en el que alcanza la conciencia la define como un poder de reproducción y de asociación. La conciencia no es, pues, una calidad especial sino una especial unión de calidades dadas. Este asociacionismo niega la voluntad y la libertad del hombre. La voluntad, sostiene Mach, es un movimiento reflejo; un efecto de fuerzas orgánicas-físicas. Su teoría viene a ser, así, la teoría de un determinismo completo; pues, por más que, para mitigar sus conclusiones, nos diga que se ciñe a un postulado de índole científica, ella repercute también en sus proyecciones filosóficas.

Por lo mismo que la sensación, como elemento esencial de la concepción de Mach, es la que condiciona todas las ulteriores consecuencias que emergen de su teoría, ella tiene, como primer efecto, el de hacer imposible la *idealización*, o, más claramente aún, la descomposición de los hechos en elementos simples en el dominio del espíritu, que es la operación previa indispensable a la tarea reconstructiva del pensamiento que atribuye a la ciencia en cierto momento de su discurso,[14] toda vez que su construcción es pura naturaleza, puro mundo que nosotros no hacemos, puro «mundo que ninguna luz ilumina y en el que, de consiguiente, el propio concepto de economía carece de todo sentido».[15]

5

Desde el punto de vista lógico, la ciencia es, para unos, explicativa, para otros, descriptiva, y, para otros, una construcción convencional y simbólica de los fenómenos que hacemos con el propósito de satisfacer nuestras necesidades prácticas.

Según el pensamiento científico que se remonta a Aristóteles, la ciencia es el tipo del conocimiento perfecto. Concatenación lógica de verdades que se remite a una causa adecuada, la causa de un hecho que acaece en el tiempo, ella reposa en la demostración de esa causalidad. La ciencia conoce, universal y necesariamente, al modo de la filosofía. La metafísica –la filosofía prima– es la más excelente de las ciencias.

Acentuando la dirección deductiva de la teoría aristotélica, la Escolástica subordina la explicación a las premisas del silogismo sin detenerse a verificar previamente esas premisas. Construye, así, una ciencia de autoridad, ontológica y abstracta, para el servicio del dogma.

Desde el sesgo mental ligado a los nombres de Descartes, de Bacon y de Galileo, la deducción y el experimento confieren una nueva significación a la explicación en la ciencia. La ciencia fundada en la deducción y el experimento no se preocupa de reducir diferencias y de unificar las apariencias sensoriales en el concepto, como lo hacían los antiguos en virtud de la semejanza que atribuían al saber científico y

14. *Op. cit.*, p. 154.

15. SPIRITO, U., *op. cit.*, p. 140.

al saber filosófico: se preocupa de descubrir las leyes ínsitas en las relaciones necesarias de los fenómenos. Descubre las leyes y las *demuestra*, no deduciéndolas de otras leyes más generales sino mediante la verificación experimental, por el examen crítico de las pruebas. La ciencia es la ciencia y la filosofía es la filosofía. Una y otra son diferentes y la diferencia que las separa nace del hecho de que la ciencia posee un método propio.[16]

La dirección descriptiva de la ciencia prescinde de la causalidad. En el positivismo de Comte, lo que importa es la determinación de la ley. La ley de los tres estadios concluye afirmando que en la naturaleza sólo existen fenómenos, fenómenos que se dan o simultáneamente o en sucesión. Cuando los fenómenos se dan simultáneamente, la relación en la que subyace la ley es estática; cuando los fenómenos se dan en sucesión, la relación en la que subyace la ley es dinámica. Para determinar esas leyes es inútil recurrir a la indagación ontológica y causal.[17]

Advertidos de las dificultades provenientes de la oscuridad del concepto del hecho y de la actitud cognoscitiva que consiste en determinar relaciones de fenómenos, los empirio-criticistas apuran las consecuencias del positivismo comtiano mediante una aclaración del concepto de la experiencia. La crítica de los fundamentos de la ciencia que ellos formulan no se aparta en ningún momento de las sensaciones. Las sensaciones, reunidas en un haz, definen el *hecho*. Pero el hecho que importa a la ciencia no es cualquier hecho: el hecho que importa a la ciencia es aquel hecho que, considerando el aspecto más importante del fenómeno, lo somete al criterio de los intereses prácticos. Este procedimiento selectivo y ordenador de los hechos concluye afirmando que las cosas son símbolos mentales, a favor de los cuales intentamos dar estabilidad y unidad al íntimo dinamismo que discurre por los complejos de sensaciones que son las cosas. Estabilidad y unidad de las cuales surgen las leyes. La referencia al fenómeno escueto acusado por las sensaciones excluye toda preocupación relativa a la esencia y a la idea de causa y efecto. Toda la vida intelectual nace de la sensación y retorna a ella.

La teoría empirio-criticista construye con sujeción a una experiencia que, como acaba de verse, se apoya en la sensación con prescindencia del sujeto cognosciente. Esta experiencia prescinde de dicho sujeto en términos tales que cuando lo tiene en cuenta lo es concibiéndolo como elemento integrante de la naturaleza, de la naturaleza que, según sus teóricos, «es» simplemente porque posee existencia individual. De aquí la crítica que aduce Meyerson a propósito de la interpretación del positivismo de Mach: «afirma la existencia en sí de leyes, es decir, la realidad de un mundo de relaciones privado de soportes y, al mismo tiempo, independiente de la conciencia; siendo así que las únicas relaciones que nosotros podemos conocer son aquellas de las cuales nuestra conciencia constituye uno de los términos y que un positivismo rigurosamente lógico exigiría que se enunciase (de acuerdo a lo reclamado por J.S. Mill) qué reglas gobiernan directamente la secuencia de sensaciones puras, sin ninguna intervención del concepto de una cosa situada fuera de la conciencia».[18]

16. DESCARTES, René, *Opere*, ed. cit., t. VI, p. 76. Además *Lettre à Morin*.

17. *Cours de philosophie positive*, París, Flammarion, lec. XXXIII, y t. II, pp. 19 y 20.

18. MEYERSON, Émile, *La déduction relativiste*, París, Payot, 1925, p. 74.

La dirección que ve en la ciencia una construcción convencional y simbólica de los fenómenos hecha en vista de nuestras necesidades, adopta como punto de partida la experiencia inmediata; pero reconstruye los datos de la experiencia inmediata con conceptos y leyes que considera productos del espíritu humano. Mientras los empirio-criticistas sostienen que la función biológica cobra valor de su función seleccionadora de las sensaciones, a las que procura estabilidad y unidad, los pragmatistas sostienen que la función biológica cobra valor de la fijación, con fines prácticos, de lo que hay de práctico en la sensación. Los pragmatistas recalcan la utilidad activa, la utilidad como *acción* manipuladora de objetos. Utilizan la verdad y definen la verdad por la utilidad. Mejor aún: definen la verdad por el éxito que una idea tiene en la experiencia, éxito que se mide por el enriquecimiento que proporciona a la experiencia. La verdad no es, para ellos, una relación de objeto y sujeto: es el resultado de una experiencia en la que objeto y sujeto *actúan* en la realidad. Concepto dinámico, como antes se dijo, que alude a un incremento del ser y a una transformación de la realidad. Por lo mismo que no pierden de vista el espíritu, conciben la ciencia como construcción del espíritu.

La discontinuidad señalada por Bergson es un producto de nuestras necesidades prácticas. Según Le Roy, las cosas, los objetos de la experiencia, son el resultado del trabajo de la conciencia que, dirigiéndose al mundo de imágenes vagas e imprecisas en el que nos hallamos inmersos, selecciona y agrupa esas imágenes y transforma la realidad con fines utilitarios. De aquí que esos objetos sean símbolos de nuestro poder de actuar sobre las cosas.

Pero la ciencia positiva no es precisamente la que se obtiene con el sentido común. La ciencia positiva a la que apunta la tesis de Le Roy es, como ya se vio, la que acuña la *intuición filosófica*. El conocimiento científico es aquí una decantación racional del conocimiento alcanzado por el sentido común que pasa por la constitución del hecho científico, por la constitución de las leyes y por la elaboración de la teoría.

Desde luego, la acepción del *hecho*, que se deduce del participio pasado del verbo *hacer*, alude a una actividad y no a un dato. Supone un experimento, un experimento deliberado y querido que, reelaborando el saber contingente del sentido común (espacio, tiempo, movimiento) integrante de la naturaleza concebida como un todo, le comunica la *significación* inherente al propósito selectivo que mueve al hombre de ciencia. La ley, a su vez, es una construcción simbólica relacionada con el hecho, que se define como una *constante* que permanece siempre idéntica a través de las múltiples circunstancias de los fenómenos. Es una estabilidad lograda con la simplificación abstracta de lo real. Es una fórmula que resume la diversidad de los fenómenos. Su convencionalidad se debe a que se expresa subjetivamente a través de la forma de nuestra sensibilidad, a que supone el determinismo universal, a lo menos como instrumento de trabajo –en el orden de la naturaleza es constante y universal– y a que responde al designio de encontrar la *constante* ya referida. Y la teoría, por último, es una ulterior elaboración racional circunscripta a la coordinación de las leyes.

Como Le Roy, Henri Poincaré admite el carácter convencional de los principios, de las leyes y de la teoría científica, si bien tiene por indudable la libertad constructiva del espíritu en las matemáticas que, a su juicio, no se fundan en la experiencia porque no tienen nada que hacer con la naturaleza y con lo dado; pero

niega que el hecho científico sea creación del hombre de ciencia. En lo que concierne a las leyes, Poincaré sostiene que ellas son traducciones en el lenguaje científico de las relaciones invariables entre los hechos, relaciones que, como el hecho bruto mismo, constituyen límites impuestos a la actividad creadora del hombre de ciencia. El pensamiento, lejos de ser un hecho entre otros confundido en una naturaleza invariable y por ende anuladora de la ciencia que viene a ser, así, intransmisible, es, para él, clave de todo porque «todo lo que no es pensamiento es pura nada».[19] Desvirtuando la filosofía antiintelectualista, considera –aproximándose a los pragmatistas– que no son las sensaciones sino las relaciones de las sensaciones las bases esenciales de la ciencia. En tanto que las sensaciones son de suyo subjetivas y variables, las relaciones de las sensaciones siendo, como son, iguales para todos, son, a la vez, transmisibles y aseguran el valor objetivo que caracteriza a la ciencia. Los axiomas geométricos son «hipótesis», creaciones del espíritu que ligan la ciencia, no la naturaleza. Por lo tanto, la geometría tiene la significación de un cuadro creado por nosotros, no del todo arbitrariamente, y la tenemos, por válida por ser «cómoda» y «simple», donde «cómoda» quiere decir tanto como lo que hace posible un cuerpo firme y «simple» quiere decir tanto como lo que es una teoría en el mismo caso. El hombre de ciencia busca la verdad y cree en ella aunque no esté seguro de poseerla. De todos modos, la búsqueda de la verdad es lo que comunica sentido y dignidad a la ciencia.[20]

6

¿Qué consecuencias inmediatas se desprenden de la exposición precedente?

La primera que salta a la vista es la de que una fundamental rectificación se ha operado en el pensamiento tradicional de la ciencia. El sueño cartesiano de una deducción *a priori* y absoluta de todo el ser físico y la idea de Laplace de una fórmula absoluta del mundo de la que se derivaría toda la realidad física, mundo predeterminado por estrictas leyes matemáticas en el que todo sería deducido y contado matemáticamente, sufren hoy las consecuencias de la crítica que Emilio Boutroux les formulara en la segunda mitad del siglo pasado. El mundo de la absoluta necesidad reconoce ahora que la voluntad debe ser libre. Particularmente en la filosofía francesa, esa crítica entraña una superación tanto del racionalismo como del irracionalismo, una recuperación del espíritu, de la razón, de la realidad y de la intuición y un allanamiento del camino ofrecido a nuevos y fecundos conocimientos positivos.[21]

La relevación del aspecto utilitario de la ciencia –que se observa en no pocas epistemologías de los últimos tiempos– obedece, en parte, al desborde de la vida material favorecido por los éxitos resonantes de las aplicaciones técnicas y, en parte, a la glorificación del instinto y de la espontaneidad, provocada por un vi-

19. *La Valeur de la Science*, pp. 231, 261 y ss.

20.Véase KOYRÉ, Alexander, «Die Kritik d. Wissenschaft i. d. mod. französischen Philosophie», en *Philosophischer Anzeiger*, II año, Bonn, Cohen, n° 1.

21. KOYRÉ, A., lug. cit.

talismo en trance de reacción contra los dogmas elaborados por la conciencia reflexiva de filiación cartesiana. Pero si el utilitarismo exagerado conduce a la negación de la voluntad y la libertad humanas, en fuerza de empeñarse en explicarlas como efectos de causas orgánicas-físicas, el vitalismo, que erige el instinto en fuente del conocimiento, comienza, a su turno, a ser explicado por causas físicas y químicas en investigaciones tales como las de Berthelot, Bernard y Ludwig, a consecuencia de las cuales tiende a desaparecer la inexplicabilidad de la fuerza vital y del instinto, irracional o suprarracional, de la filosofía romántica.

En el punto en el que las direcciones científicas posteriores a Boutroux parecen resolverse en una síntesis nueva, en la que las doctrinas tradicionales, reconociendo algunas perspectivas propuestas por el movimiento innovador, se inclinan a admitir, por lo menos, con Meyerson, que toda vez que el progreso de la racionalidad científica se opera en el sentido de la causalidad identificadora, «es claro que un tal progreso supone, en su momento inicial, un *irracional*, es decir, una multiplicidad fluida de apariencias que serán captadas, poco a poco, en el cuadro de la explicación mecánica: principio de *inercia* (o de *conservación de la rapidez*), *conservación de la masa*, del *movimiento*, de la *fuerza viva*, de la *energía*»,[22] aunque deba entenderse que ese irracional no es pre-racional o pre-científico, por cuyo motivo la tendencia *causal* se resuelve en una *ilusión causal*, Berthelot cree descubrir una convergencia de dichas direcciones hacia un fin común que las unifica. Desde luego, «ellas están de acuerdo –escribe Berthelot– en no prestarse (como las metafisicas pos-kantianas) a separar la razón en general de la ciencia, que es su más acabada expresión, y en no querer tampoco (como lo quiere el positivismo o el evolucionismo de Spencer) separar la ciencia de la razón, que es su principio interior y que permanece siendo capaz de encontrar otras expresiones».[23]

La segunda consecuencia es la de que la naturaleza de la actividad científica es convencional.

En efecto, ya se trate de las ciencias llamadas formales (matemáticas, geometría), ya se trate de las ciencias llamadas empíricas, todas contienen elementos artificiales. Las matemáticas han dejado de ser ciencias perfectas porque, a consecuencia de las objeciones de Poincaré, la noción de la demostrabilidad se ha tornado relativa. Su actividad constructiva es libre; sus principios, sus hipótesis, etc., no responden ni a exigencias subjetivas ni a exigencias objetivas. Las relaciones en las que reposan son relaciones establecidas entre objetos ajenos al significado que éstos tienen en la experiencia, es decir, son relaciones establecidas entre objetos vacíos de contenidos. Son, por lo tanto, relaciones entre términos abstractos. Descansan en símbolos creados lógicamente por el pensamiento.

En lo que respecta a las ciencias empíricas, ya hemos visto cómo la actividad científica las elabora reemplazando el momento fugaz de la sensación con una notación ideal, notación que recoge y acuña la percepción sensible. Del

22. BRUNSCHVICG, León, «La philosophie d'Emile Meyerson», *Revue de Métaphysique et de Morale*, enero-marzo de 1926.

23. BERTHELOT, R., «Quelques philosophies des sciences», *Revue de Métaphysique et de Morale*, abril-junio de 1930.

hecho científico a la teoría, pasando por la ley concebida como una relación mental entre datos, por los conceptos, entendidos como conciencia de las relaciones entre datos, y por las hipótesis, sean éstas las que por ser matemáticas se consideran escogidas con libertad, sean éstas las naturales que dependen de un trabajo histórico evolutivo, toda la actividad científica acusa inconfundible carácter convencional y simbólico.

7

La ciencia aspira a la verdad porque la verdad es su fin. Por eso atribuye fundamento de verdad a las proposiciones de las que se vale. ¿Cuál es ese fundamento?

Lo antedicho anticipa a la pregunta dos respuestas diametralmente diversas. La una procede del objetivismo; la otra procede del subjetivismo. La una sostiene que el carácter de verdad de las proposiciones científicas reside en la exactitud con las que ellas reproducen la naturaleza objetiva de las cosas y de los hechos; la otra sostiene que la ciencia crea y acuña la verdad en las formas propias del sujeto cognosciente.

La labor crítica iniciada por el pensamiento de Kant se decide inequívocamente por el subjetivismo científico. Según ella, tanto el objetivismo empírico, que discurre en la línea histórica proveniente de los primeros pensadores griegos y que se continúa en la filosofía de Comte, como el objetivismo racionalista, que se remonta a Platón y a Aristóteles, reposan en una armonía preestablecida entre nuestra mente y la experiencia, entre el hombre y las cosas, que sólo se puede postular si se admite una suerte de transferencia de la mente divina al ser humano. Toda vez que esta tranferencia es indemostrable, la actividad científica obrará prudentemente si se limita a considerar la ciencia como un producto del espíritu humano. Esto con tanta mayor razón cuanto que, bien vistas las cosas, la experiencia, lejos de ser absoluta, como lo pretende el empirismo, es tal en cuanto se relaciona con la estructura del sujeto que la tiene presente y que percibe sus representaciones a favor de las formas del espacio y del tiempo, y los conceptos, que expresan la virtualidad del ser, antes que la obra de una inferencia silogística, como lo pretende el racionalismo dogmático, proceden de la intuición empírica.[24] El universo de la ciencia tiene sus fundamentos en las formas *a priori* de la intuición y en los conceptos puros del intelecto. La intuición tempo-espacial aprehende la diversidad sensorial y los conceptos puros expresan la legalidad inmanente en la actividad del intelecto. El carácter de verdad de la ciencia consiste en la relación necesaria y universal existente entre la forma y la materia. El espíritu unifica la experiencia y crea la ciencia.

Con todo, el sesgo kantiano que reemplazó la razón absoluta de Dios, en cuanto fuente de legislación científica con la conciencia racional del hombre no se cuidó de determinar todas las promisoras perspectivas subyacentes en la actitud asumida. Era lo que cabía esperar de él si se considera que es el acto final del largo proceso de desligamiento del hombre de la autoridad divina que, con estricta re-

24. *Kritik d. reinen Vernunft*, Lib. 2. *Analítica de los principios*, cap. 2, sec. 3ª, 4.

ferencia al orden moral y afrontando el reproche de antropomorfismo que le dirigiera Leibniz desde su sistema centrado en la idea de Dios, iniciara Bayle al sostener, en nombre de la luz natural, que el hombre no es un simple intermediario de la divinidad. Pero detenido a mitad de camino, acaso por no juzgar indispensable llegar a los extremos insinuados en la tesis de Bayle, conservó el carácter rígido, fijo e inmutable que la legislación tradicional acusaba en el dogmatismo[25] y dejó, así, todo un flanco descubierto y expuesto a los ataques críticos que han socavado la necesidad y la universalidad de esta categoría.

Sin embargo, las rectificaciones que ha experimentado el pensamiento de Kant no han invalidado el carácter de creación de la actividad intelectual que atribuye a la ciencia. Todas las direcciones gnoseológicas de estos últimos tiempos prosiguen las huellas y apuran las consecuencias de ese pensamiento. Gracias a ese pensamiento y por obra de su ulterior decantamiento el espíritu humano no es concebido ya como una realidad anterior a la experiencia; la razón ha dejado de ser el sitio inmóvil del cual se desprenden los actos cognoscitivos para entrar a ser algo que se desarrolla con la experiencia misma en el proceso vital; y el fundamento de verdad de las proposiciones científicas se liga a la eficacia que ellas demuestran en la satisfacción de las exigencias racionales que les dan origen. Brunschvicg reconoce que, al dirigirse a la conciencia racional del hombre para pedirle que soporte el conjunto de la legislación científica, Kant ha ido a fondo sobre la inmutabilidad de esta legislación y «ha hecho el descubrimiento de una capacidad de invención intelectual, de creación científica, que, por lo mismo que releva la conciencia siguiendo el orden humano y no la razón siguiendo el orden divino, no manifiesta nunca mejor su verdadero carácter que al romper los moldes de las formas y la letra de las leyes donde desde el principio se la había creído prisionera, y donde acaso ella misma se creyó prisionera, a fin de asegurarse un acuerdo más preciso y más exacto con la realidad».[26]

8

El escorzo de los problemas centrales de la ciencia –el origen, la naturaleza y el carácter de verdad de sus proposiciones– nos pone en condiciones de indagar la función de la ciencia en la educación.

Dijimos antes que la educación es un hacer deliberado y querido, regido por un pensamiento específico y propio, que se propone formar y fomentar a un ser humano de acuerdo a sus posibilidades valiosas. Por lo consiguiente, esa indagación no ha de perder de vista:

1°) La educabilidad y la actividad educativa;

2°) La actividad científica en su relación con la educabilidad y la actividad educativa en general; y

3°) Los límites de las posibilidades educativas de la actividad científica.

25. BRUNSCHVICG, L., «L'idée critique et le sistème kantien», *Revue de Métaphysique et de Morale*, abril-junio de 1924.

26. Ensayo cit., lug. cit.

Por lo que concierne a la educabilidad, ella se define como la posibilidad resultante de «las calidades psicológicas en las que reposa el alma particular que se desarrolla, en virtud de las cuales, ya sea por vivencia, ya sea por la educación manipulada desde fuera, o por autoeducación, se puede lograr en ella una formación entendida como un haber valioso personal y cultural».[27] Alude, pues, a las condiciones y a las disposiciones propias y peculiares del sujeto que se educa, es decir, a la íntima estructura del alma, a todo lo que condiciona el desarrollo de esa alma, y a las leyes psicológicas que actúan desde fuera sobre ese desarrollo.

Aun cuando los múltiples problemas que se plantean aquí no han recibido todavía una respuesta satisfactoria y definitiva, está fuera de dudas que ellos pertenecen a la ley central de la educación cuya formulación debemos a Herbart. La psicología del desarrollo de los estadios vitales –niñez, juventud, senectud–; la psicología de la relación de la disposición y el carácter, de un lado, y del medio y el destino, del otro; y la psicología de los medios que se aplican adrede para fomentar o para enervar, según el caso, las condiciones del educando, son temas a los que el pedagogo debe dedicar una preferente atención porque contienen la clave de la educación tal como la acabamos de definir. En rigor de verdad, hay que reconocer que todo lo que ha ganado el pensamiento pedagógico de nuestros días lo ha ganado en un ahincado empeño de aclarar las cuestiones de la educabilidad, unas veces moviéndose dentro del dominio de la psicología, y otras veces incidiendo sobre esas cuestiones desde el dominio de los valores.

Si, con todo, no es mucho lo que actualmente sabemos de la psicología del niño y del método educativo correspondiente a esa psicología; de los estadios vitales y de sus condiciones internas y externas, y de la tipología decantada en estructuras psíquicas, espirituales y axiológicas, la inequívoca percepción de los hilos de un proceso que arranca desde el fondo del alma infantil, desde la intimidad de las fuerzas del alma infantil, nos indica la ley, la constante, de un obrar y un reaccionar en función de un principio formativo individual y originario animado y propulsado por la finalidad de un desarrollo esencial, y eso basta ya para orientarnos, plenos de afán problemático, en las sendas, todavía no bien exploradas, de la educabilidad.[28]

La actividad educativa, analizada en su íntima estructura y en su proceso histórico, presenta, a su vez, según Mariano Maresca,[29] las siguientes características:

1º) es una actividad sintética, organizadora de todas las formas del espíritu, que entraña, por tanto, una idea directriz y una disciplina de todo el espíritu;

2º) es una actividad que produce novedades en el orden de la existencia individual;

3º) es una actividad libre y por ende contingente;

4º) es una actividad de colaboración social: en el proceso educativo el individuo acoge y resuelve en su conciencia, como motivos propulsores de su personalidad, las acciones de otros individuos conscientes y de núcleos sociales (educador externo).

27. SPRANGER, E., *Gedanken über Lehrerbildung*, p. 20.

28. Véase mi libro *La psicología y la pedagogía*.

29. MARESCA, Mariano, *Il problema della Scienza e l'educazione*, Roma, Dante Alighieri, 1926, p. 125 y ss.

El individuo acoge y resuelve en su conciencia la actividad científica a la manera como acoge y resuelve en su conciencia la actividad estética y la actividad religiosa, porque una y otras contienen las condiciones esenciales del desarrollo de la personalidad. La única exigencia que cabe imponer a esa actividad es la de que posea el valor formativo que hemos determinado en uno de los capítulos precedentes; pues si a la ciencia como tal le basta con ceñirse a la observación de los hechos, a la investigación de su enlace causal y a la relación recíproca que descubre en ellos, los hechos, los conceptos y las leyes que formulamos nos afectan porque les atribuimos valor. Nuestra actitud estimativa procede del derecho con el que la filosofía «llama a su juicio los valores éticos y estéticos y la misma gnoseología que no es sino la teoría del valor del conocimiento».[30]

La actividad científica –acabamos de verlo– es una actividad racional que se singulariza por su tendencia a racionalizar la experiencia, valiéndose de signos convencionales y de símbolos con los que el pensamiento discursivo reconstruye los fenómenos a los cuales aluden, de leyes que expresan las relaciones que ligan los fenómenos entre sí y que aun cuando proceden de necesidades humanas se constituyen como algo indiferente al destino humano; pero no todo saber tiene valor formativo. Por esto es que el objeto pedagógico en el valor intelectual sólo se presenta en aquel saber «que pone en movimiento la función formal fundamental del conocimiento y que puede poner en una relación de sentido el contenido de la seguridad de la disposición individual del docendo».[31]

La racionalización de la experiencia y su reducción a convenciones y símbolos no son contrarias a la educabilidad; lejos de eso, la educabilidad está en las posibilidades de esas operaciones por lo mismo que aluden a una de las tantas direcciones valiosas que, aun trasuntándose en convenciones y en símbolos, pueden tener consecuencias docentes.

La existencia de leyes emancipadas de las necesidades originarias, indiferentes al destino del hombre en fuerza de ser impersonales, y el hecho de que la ciencia tenga un carácter retrospectivo tampoco contradicen la educabilidad si, como proceso de conocimiento cumplido, se prestan a ser transformados y refundidos en los actos de la producción del saber. Desde Pestalozzi se tiene por cierto que el «ver» procede de intuiciones sensoriales hechas conscientes y que las intuiciones espaciales se elevan a aprehensiones exactas desde las relaciones de lugares y de figuras simples a las relaciones de lugares y de figuras complejas. Del ejercicio de la intuición espacial se va a la intuición del tiempo y, en un estadio superior, se presentan las categorías del pensar, tanto las reflexivas (igualdad, diversidad, diferencias de grados) como las constitutivas (sustancia, personas, actividades, etc.). El pensar, a su vez, se desliga de sus fundamentos intuitivos y asciende a las relaciones de lo general y lo especial subyacentes en las relaciones del concepto y del juicio.[32] Lo decisivo es, pues, saber en qué descansa

30. KORN, Alejandro, *Obras*, Universidad Nacional de La Plata, II, p. 167.

31. SPRANGER, E., *Gedanken*, p. 9.

32. SPRANGER, E., *Gedanken*, lug. cit. Sobre la concepción de la sabiduría de Husserl, sobre el papel de la intuición fenomenológica en los conceptos y la realidad y sobre la verdad, véase *Sub specie aeternitatis* de HERING, Jean y la réplica de Chestov, en el número citado de «Philosophischer Anzeiger».

el valor formal formativo para el conocimiento en el mundo intuitivo de la matemática, de las ciencias naturales y del idioma.

Desde que entra en acción el valor formativo formal un valor formativo material ha de hacerse presente para proporcionar al docendo los conocimientos que configuran los contornos intelectuales de una imagen del mundo, individualizado según la creación de cada individuo y según la edad y el círculo de vida que cada uno ocupe. «Es necesario comprender –escribe Berthelot– que la ciencia no es separable del espíritu científico, que ella posee un valor espiritual, que ella es en nosotros la expresión del principio por el cual el individuo se eleva por arriba de su existencia temporaria y limitada, por arriba de su utilidad actual y de sus necesidades puramente vitales, de sus instintos, de sus tendencias y de sus creencias espontáneas, para completarlos o combatirlos, para elegir entre ellos o reformarlos, para comulgar con las otras almas en los valores eternos universales. Es necesario comprender –agrega– que gracias a este esfuerzo racional es que el hombre es verdaderamente hombre y que en cada uno de nosotros él domina las diferencias y las oposiciones individuales, la distinción de razas y los antagonismos de pueblos para tomar en cada individuo, en cada raza y en cada pueblo esta común humanidad de la que nuestra razón es el testimonio y el instrumento.»[33]

9

El objeto pedagógico que se da en la relación de las condiciones psíquicas del desarrollo del educando con los valores intelectuales se halla sometido a la acción indirecta y directa de la educación.

La acción indirecta es la que prepara las condiciones inmediatas de las cuales depende el fomento de la actividad científica, promoviendo el uso teorético de la razón en la indagación de la verdad objetiva de las cosas externas con prescindencia de las necesidades del sujeto cognosciente; promoviendo la independencia del juicio por la autonomía del yo en modo que esté preservado de toda coerción exterior, ya sea de parte de una autoridad mera y simple, ya sea de parte de una verdad tradicional hecha y dosada; y vigorizando el hábito mental de la explicación racional de los fenómenos, eliminando todo dogmatismo, cualquiera sea su naturaleza. La crítica más certera y justificada que formulan a la educación intelectualista las corrientes psicológicas de nuestros días se funda, precisamente. en que, el desarrollo espiritual del educando tiene un obstáculo insuperable en un mundo gobernado por el pensamiento lógico que informa el inventario de conocimientos y los principios gramaticales de que se vale la escuela.[34]

La acción directa es la que atiende a designios de la actividad científica misma mediante una determinación concreta del objeto de la investigación y una didáctica resuelta en una metodología de la disciplina particular a la que pertenezca, a la luz de las condiciones formales y generales que presiden el pensamiento cien-

33. *Sur quelques philosophies des sciencies dans la France contemporaine*, lug. cit.

34. Mi libro *La psicología y la pedagogía*.

tífico. Según Maresca, los momentos de la acción directa son: la observación pulcra y atenta de los fenómenos en demanda del principio de su explicación –«toda la naturaleza y toda la vida constituyen un inmenso laboratorio donde el espíritu humano inicia su experiencia científica»–; la síntesis del fenómeno observado con los otros fenómenos que contienen las condiciones de la existencia y representan para la mente las condiciones de su inteligibilidad –«el educador se cuidará de eliminar todo lo que se opone a la investigación racional de las leyes que gobiernan los fenómenos»–, y el afinamiento del sentido crítico de las pruebas y la conciencia del límite de la certeza científica –«la conciencia crítica de la prueba es como la médula espinal de la ciencia moderna»–.[35]

10

Determinada la relación de la actividad científica con la educabilidad sólo queda por determinar los límites de las posibilidades educativas de la actividad científica.

La necesidad de proceder a esta determinación es una consecuencia de la admisión de la influencia formativa de la función teorética, agudizada y hecha problemática en estos últimos tiempos por el debate que se libra en torno al intelectualismo de la «formación académica». Pues, como lo observa Litt, hoy es toda una extraordinaria paradoja la que resulta del hecho de que, mientras, por un lado, esa forma especial de la vida humana que llamamos «formación académica» sufre una violenta negación de su sentido y de su derecho de vivir, por el otro es más apasionadamente buscada por círculos cada vez más extensos de personas que la consideran depositaria de los pocos valores invulnerables a la crítica.[36]

La contradicción subyacente en esa paradoja está relevada por diversas circunstancias, tales como la convencionalización de la formación académica, que ha llegado a atribuir esa formación a las actividades de muchos institutos que confieren títulos que apenas disimulan la carencia de contenido; la exageración con que el «intelectualismo» hace rebasar al intelecto de los límites justos que corresponden a su esfera para invadir esferas ajenas a su cometido; y la desmedida reacción con la que el anti-intelectualismo se vuelve contra la ciencia como la más alta expresión de ese «intelectualismo». Dada la manera como opera la actividad teorética en aquella extralimitación sobre las esferas de la vida espiritual, es indudable que ella les hace perder su sentido y su contenido y que empobrece y enerva toda la vida espiritual y los valores que la integran al inocularles una racionalidad anquilosada y monótona. El justificativo que invoca para esa injerencia –el de la perfecta objetividad, en razón de la cual sostiene que sus leyes son la realidad misma y que, de consiguiente, son indiscutibles y eternas– explica bien el hecho de que las potencias irracionales hayan insurgido contra el afán de saber todo que trasciende la actividad teorética y de que, yendo más allá de lo debido, releven «lo irracional» como el valor al que tienen que tomar como punto de mira y de unión todas las funciones y todos los dominios valiosos.

35. MARESCA, M., *op. cit*., p. 172 y ss.

36. LITT, T., *Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung*, Teubner, 1928.

Pero si para poner la investigación en su quicio partimos de la definición de la formación académica que la concibe como «aquella forma especial de la vida espiritual para la cual el pensamiento científico posee una significación de cualquier modo orientadora»,[37] lo que corresponde es considerar el pensamiento científico como una función parcial del espíritu, como una función espiritual entre otras, y referirlo a la formación entendida como la propiedad del hombre que cobra validez en la totalidad de su ser, de sus fuerzas y de sus manifestaciones. Pues sólo así se verá claramente en qué grado y medida ese pensamiento puede y debe actuar en función del conjunto para formar con eficacia el desarrollo esencial del hombre total.

El pensamiento científico tiene incuestionable derecho a participar en esa formación. La actitud irracional que lo desconoce y que, además de desconocerlo, se atribuye derecho a reemplazarlo, o, por lo menos, a sofrenarlo, en nombre de la vida, como afán de saberlo todo, olvida que, en el caso de imponerse sus pretensiones, la formación perdería la cooperación esencial de la ciencia, pues si el intelecto científico y su obra sólo deben «agregarse» a las otras creaciones espirituales de un modo externo, sin penetrarlas y alumbrarlas como función parcial del espíritu, sólo se lograría una formación aditiva hecha con agregados de contenidos y de funciones invertebradas. «La razón, que es el principio interno de la ciencia, eleva el alma y une las almas. Ella une porque eleva», escribe Berthelot.

La extralimitación de la ciencia, que es, como queda dicho, la que ha provocado la reacción –indudablemente saludable– de lo irracional, no es un hecho que obedezca a causas fortuitas y pasajeras: es un hecho que obedece a una propensión que está en la naturaleza misma del pensamiento científico. «La razón –dice Meyerson– es, por esencia, absoluta; ella no admite que nada se le escape en lo real; todo debe estarle sometido; todo debe aparecer como racional: éste es el postulado fundamental del saber humano, el postulado sobre el cual reposan, en consecuencia, tanto la ciencia como la filosofía.»[38] Si ella cede y admite una modificación de su esencia es, como lo observa también Meyerson, porque, como razón, está convencida de que sólo así puede someter un lado de lo real que pretende escapársele. Vista desde la naturaleza misma del pensamiento científico, esa extralimitación se ha onerado como un cumplimiento de la misión formativa que le compete en el dominio espiritual.

Por lo consiguiente, el límite que corresponde a su actividad no es un límite que se puede fijar desde fuera sino el que, como agudamente señala Litt, se infiere como necesario del propio examen de su sentido.

El cuadro de las actividades humanas que integran la constelación espiritual nos permite ejemplificar el modo como el pensamiento teorético puede y debe trazarse ese límite. Con todo y fundarse en el silogismo deductivo, la matemática tiene afinidades psicológicas y lógicas con la actividad estética en razón de que una y otra escogen libremente, como punto de partida, un símbolo, un tipo ideal: el matemático escoge hipótesis, postulados y principios; el artista escoge intuiciones. Aparte de esto, tanto la verdad matemática como la verdad artística son in-

37. LITT, T., *op. cit.*, p. 21.

38. MEYERSON, É., *La déduction relativiste*, p. 322.

temporales porque los signos de la una y los de la otra no se refieren directamente a objetos que viven en el tiempo.[39] Pero acontece, a veces, que el pensamiento científico, ahincado en la averiguación de las diferencias de ambas disciplinas, sobrepasa su medida y, movido por la natural fuerza expansiva de su actitud cognosciente, ensaya una racionalización de la actividad estética. En este caso exagera su papel y se convierte en un «intelectualismo» mero y simple. Mientras se concreta a advertir que esas diferencias consisten en el modo propio y peculiar con el que la matemática y el arte desenvuelven el símbolo que les sirve de punto de partida, es decir, el matemático, con sujeción a los principios lógicos de la identidad y de la no contradicción, y el artista, de acuerdo a la naturaleza viviente que sólo obedece a la lógica de la vida, respectivamente, se mantendrá en su justo límite; pero lo transgrederá tan presto como pretenda racionalizar el momento irracional de la actividad estética.

De conformidad a esto, el límite buscado se encuentra ahí donde el pensamiento teorético, lejos de imponer como absoluta la dimensión de su valor, conoce, comprende y respeta la esfera irracional de la vida, de la acción y de la decisión. Conservará, así, en un modo fecundo para la formación humana, aquella universalidad de la consideración discursiva que es inseparable de su función formativa, aquella función que es también legítima pretensión al dominio del todo.

39. MARESCA, M., *op. cit.*, pp. 84 y 85.

Capítulo XII

El objeto pedagógico en los valores estéticos

> La fantasía estética parte da immagini concrete e le unisce in sintesi anch'esse concrete, in forme sensibili; i suoi materiali sono rappresentazioni particolari, il suo punto di arrivo é anch'esso un momento concreto della vita dell'universo, o meglio della nostra anima.
>
> ALIOTTA

1

Desde las postrimerías del tiempo en que, por reacción contra el racionalismo, se llegó a sostener que la educación artística está en condiciones de lograr, con los recursos que le son propios, la formación del hombre total, un sesgo, perceptible en las nuevas corrientes del pensamiento pedagógico, procura corregir las exageraciones en que incurriera dicha reacción, fijando los límites que corresponden al alcance docente de los valores estéticos. A la tesis según la cual la experiencia de la obra de arte entraña valor formal, fuerza constructiva y disciplinada destreza, eficaces para reducir a armonía las disposiciones y las actividades del docendo hasta el punto de realizar el ideal de su perfección, ha sucedido hoy la conciencia de que la influencia de las obras pretéritas que pueblan los museos y las galerías, lejos de ayudar al docendo a adquirir «su propia forma», estorban y perturban el íntimo proceso que le es inherente.

En tanto inciden sobre la capacidad receptiva del niño, las obras del arte clásico hablan al niño en un idioma que no es el suyo. El idioma del niño está hecho de vivencias actuales, de vivencias procedentes de su época y de su mundo que se caracterizan por fuerzas vitales –economía, técnica, etc.– totalmente distintas de las que informaron la época y el mundo de los griegos y de los hombres del Renacimiento. Por esto es que, ausente de esas obras la correspondencia viva y operante con el alma infantil, sólo ejercen sobre ésta una influencia meramente autoritativa, la influencia del canon consagrado cuyo uso y abuso en las actividades de las academias explica la ceguera de que estas instituciones dan testimonio a diario frente a las creaciones del arte contemporáneo. No se corre riesgo

de incurrir en exageraciones cuando se achaca al empleo de calcos de obras maestras, de antologías de clásicos, de pinturas renacentistas y de modelos arquitectónicos del pasado en las faenas escolares de los primeros años el fracaso de muchas auténticas vocaciones estéticas y la pobreza de expresiones artísticas genuinas y propias de nuestro genio nativo.

La eficacia formativa del arte exige, según esto, que el valor estético se acomode a la receptividad del docendo, teniendo presente, en todo momento, que no todo aquello que posee valor artístico reviste valor formativo.

La educación concebida como una totalidad alude a un niño total, al niño total que, a su vez, prepara y condiciona el advenimiento del hombre. Por consiguiente, para que el arte sirva a la educación es necesario que influya en ésta en la medida en que ésta es una totalidad. La exigencia que nace de aquí para la tarea docente es la de atender a la ley que preside el pre-estadio de la niñez; pues sólo aquel niño que vive y crea en la plenitud del pre-estadio madura para el subsiguiente momento del desarrollo.

Naturalmente, si el arte sólo es pedagógicamente valioso ahí donde se adecúa al proceso anímico del docendo, lo importante es saber qué objetos son los que se acomodan a este proceso. En otras palabras, lo que importa es aclarar y ponderar un criterio de distinción de los valores que le conciernen.

El problema que esto propone es el de la determinación del objeto pedagógico en el mundo de los valores estéticos.

2

Es un problema erizado de dificultades que proceden tanto de la naturaleza misma del pre-estadio como de la estructura de los valores nombrados.

Si nos ajustamos a la receptividad que corresponde a las fases del desarrollo, debemos admitir que cada una de esas fases está caracterizada por un inventario de manifestaciones peculiares y propias y que, por ende, lo que hay que examinar es el alcance de esas manifestaciones en la tarea docente.

El niño del pre-estadio juega, esculpe, canta, danza y recita. ¿Qué productos son los que manipula con la espontaneidad inherente a su estadio?

Se suele conceder que, mientras el idioma y la escritura se dejan aprehender inmediatamente en su actual estructura espiritual, la aprehensión de las leyendas, los cuentos, la poesía popular y los cantos heroicos depende de ciertas y determinadas condiciones del desarrollo juvenil. Flitner sostiene que la creación escultural no está sometida a exigencias de tiempo. De acuerdo con dichas premisas, Hartlaub considera conveniente formar el material educativo del niño que dibuja con productos arcaicos y con expresiones populares; pues, a su juicio, unos y otras poseen una accesibilidad de que carecen las obras maestras.[1]

Pero la doctrina de Hartlaub reposa en la creencia de que los productos arcaicos y las expresiones populares integran el mundo del niño y no se cuida de demostrar la validez de semejante supuesto. Si ha de pasar por cierto que los pro-

1. HARTLAUB, Gustav, «Grenzen der Kunsterziehung», en *Die Erziehung*, septiembre de 1929.

ductos arcaicos y las expresiones populares integran el mundo del niño, también ha de pasar por cierto que el niño que dibuja reproduce una realidad, «su» realidad, la realidad que para él es tan realidad como la que el pintor formado encuentra en las telas de El Greco, de Rafael y de Rembrandt.

Ahora bien, como lo que interesa a la solución del problema propuesto es la aclaración del proceso en virtud del cual el niño pasa de su mundo (o de su pluriverso) al mundo regido por la ley que el ojo avezado descubre en el arte de El Greco, de Rafael y de Rembrandt, el análisis necesita calar en las viviendas que acompañan a ese proceso. Aquí es fuerza confesar que, aun cuando es indudable que la vivencia de la forma pura entra en el desarrollo estético como valor formativo esencial, los conocimientos que de ella tenemos hasta hoy no van más allá de los que alcanzó Froebel en las relaciones de formas y colores simples. A Froebel se debe, asimismo, la relevación del valor formativo de la fantasía en cuanto, excitada por fuerzas secretas, la fantasía exalta fuerzas creadoras que no se expresan nunca como copias o reproducciones de la realidad inmediata sino como esquematización de una realidad imaginada. Pues, como advierte Luis Gillet en su fina indagación del proceso estético en la biografía de los grandes pintores, de acuerdo al código de la infancia copiar la realidad, «copiar lo que es y no lo que se sabe, o se cree saber, es una infracción inaudita e inconcebible».[2]

En los recuerdos de infancia y de mocedad de todo hombre de significación se destacan, de ordinario, momentos ligados a una proyección sentimental provocada por una lectura, por una ceremonia, por un espectáculo, por la audición de una determinada composición musical, por la contemplación de la naturaleza, en situaciones prendidas para siempre al recuerdo, y no cabe duda de que a esa capacidad endopática corresponde un extraordinario valor formativo. Sólo que no tenemos otra manera de seguir objetivamente las huellas que dichas situaciones trazaron en el alma que no sea la que consiste en atender a sus expresiones. Las confesiones confiadas a los diarios íntimos, las manifestaciones pictóricas, las canciones libres con las que el niño traduce sus visiones musicales, la danza espontánea y el ritmo de los giros gimnásticos, constituyen una gramática que el hombre conoce por una larga experiencia creadora: la experiencia del movimiento, del aliento, del equilibrio, de las formas matemáticas esenciales del cuerpo.

Todos los elementos de esta gramática, que va dictando y escribiendo el desarrollo normal, se refieren a un proceso formativo que conduce a la individualización y que, al despertar el mundo de formas que duermen en el docendo, lo abren a la comprensión de las creaciones ajenas. La personalidad se nutre de los valores formativos del arte como una totalidad dotada de un intransferible estilo de vida. Educación estética es más que educación para los más altos goces: es también robustecimiento de la voluntad de forma en lo íntimo del docendo.[3]

¿Necesitamos advertir ahora que las consideraciones que anteceden se justifican más en función de los conceptos del arte que en función de lo que realmente sabemos de las vivencias estéticas del niño? En rigor de verdad, por más que que-

2. «Conferencia», n° XXI, octubre de 1937.

3. SPRANGER, E., *Gedanken über Lehrerbildung*, p. 14.

ramos prescindir del inventario de ideas del hombre maduro para atenernos con estrictez a las notas propias de la vida infantil, cedemos siempre a la propensión a deducir inferencias más o menos legítimas de postulados *a priori*.

Esta propensión es de alto abolengo. Se remonta a los primeros ensayos de educación artística que se inspiraron en las enseñanzas de Pestalozzi. En el más considerable –y también más actual– de esos ensayos, que es el del suizo Hans Georg Nägeli, se destaca la preferencia por el desarrollo infantil y se procura acomodar los elementos musicales a la psicología del educando de acuerdo al orden de su significación. Su método está informado por el análisis de la música; pero este análisis se basa, a su vez, tanto en el orden de los elementos musicales como en las condiciones psicológicas. Consciente del valor del ritmo, lo erige en fundamento de la educación musical. De la educación musical y de toda otra educación rítmica en general, porque, según Nägeli, «el movimiento es el elemento esencial de la música». Todo niño se expresa mediante movimientos. Los más simples juegos infantiles son expresiones esenciales. Por eso es que, asentado el valor decisivo del ritmo, reemplaza la armonía por la melodía, atribuyendo a la melodía un extraordinario predicamento. De aquí que, desechando todo afán de adiestramiento, se propone formar al niño siguiendo la ley de su propia expresión, la ley de su propio hacer. Nägeli recalca su designio en una fórmula: «formar el espíritu por el órgano y el órgano por el espíritu».[4] Pero, con todo y ser acendradas las sugestiones que aporta a la solución del problema, esta pedagogía se resuelve en la exaltación de una legalidad apenas velada por un misticismo estético.

El ejemplo más resaltante de la apostura señalada es, empero, el de la pedagogía del arte de Cornelius. En efecto, Cornelius parte del presupuesto según el cual la obra de arte obedece a una ley, la ley inmanente del arte, que permite distinguir esa obra de todo otro objeto al ser ella la condición lógica inmutable de la belleza. De conformidad a esa ley el arte es el acto voluntario consciente que realiza el artista para expresar el objeto de su voluntad, es decir, para expresar la imagen que esa voluntad tiene en vista. Toda actividad artística se concreta en imágenes. En el arte figurativo, esas imágenes son visuales: expresan imágenes de objetos visibles. Creación de cosas contempladas con el ojo interior y dominada, por lo tanto, por la imagen de su calidad visible. El principio fundamental que rige toda actividad artística y, por ende, toda intuición artística es, pues, según lo dicho, el de dar forma sobre la imagen y el de desarrollar los detalles conforme a la idea unitaria del objeto preexistente en la mente. Sólo cuando la imagen de la calidad visible del objeto guía el trabajo se arriba a una creación artística, esto es, visible.[5]

Fijado así el concepto del arte, Cornelius sostiene que la posibilidad de su enseñanza puede ser afirmada en tanto el docendo confirma con sus obras la ley enunciada. El arte es la realización de imágenes visibles; pero hay que entender esto bien. Si el ver consistiese sólo en una recepción pasiva por el ojo de los rayos luminosos que parten del objeto habría que decir que todos los cuerpos que reflejan luz son igualmente visibles; pero la acepción que cobra el *ver* en el pensa-

4. PREUSSNER, Eberhard, «Hans Georg Nägeli als Musikerzieher und Volksbildner», *Die Erziehung*, marzo de 1937.

5. CORNELIUS, Hans, *Pedagogia dell'Arte*, Paravia, pp. 8 y 18.

miento de Cornelius alude, no a aquella pasividad, sino a una cognición del objeto por medio del ojo. Es en relación a esta visibilidad, a esta perceptividad que el ojo alcanza, que se fundan las diferencias más profundas entre los objetos. La actividad artística es siempre realización de imágenes características, es decir, es formación de objetos por apariencias características, entendiendo por apariencia característica de un objeto aquella apariencia a la que se liga la imagen del objeto y en la que se hace visible la calidad del objeto.[6] La sustancia del talento artístico reposa, por esto, en la capacidad de comunicar siempre a la forma visible nuevas imágenes. Y la educación que propugna Cornelius consiste en señalar al docendo la ley que preside su actividad artística con referencia a la fuente originaria de esa actividad, tanto de la más simple como de la más evolucionada.

Confiado en que con esa ayuda el docendo podrá operar con la sinceridad de un primitivo –del primitivo que es el iniciador de toda época de arte–, Cornelius no advierte que su pedagogía no sólo no se pone a cubierto de los riesgos del historicismo que, en lo que respecta al arte, nacen del propio predicamento concedido al arte clásico en cuanto sus cánones son los que sirven de punto de referencia y de comparación en la valoración de las expresiones artísticas de todos los tiempos, sino que con sus contenidos conceptuales propone una preceptiva que el niño de talento artístico no necesita.

Es cierto que esa preceptiva puede ser útil al educador; pero esa utilidad sólo será real ahí donde opere a la luz de un acendrado criterio de distinción del objeto pedagógico que se da en el valor estético, es decir, de un criterio de distinción informado en la íntima conjunción de la ley del arte y del pre-estadio vital.

3

Por lo mismo que el pre-estadio vital está situado en *puro contenido* frente a la obra de arte, la eficacia docente de la referencia a la idea ha de mostrarse en todos sus relieves en el momento en que el niño, ya en los dinteles de la pubertad, entra en contacto con problemas tales como los de la perspectiva y la figuración espacial. Como quiera que, según la idea, estos problemas son los problemas del arte clásico, la tarea del educador debe ceñirse aquí a cuidar la aptitud endopática y la comprensión formal que acusa el desarrollo creador del docendo a fin de facilitar el afinamiento del juicio.

El objeto pedagógico del valor estético se define, en esta fase, por la proximidad al elemento formal. El niño procura captar la idea de lo que está expresado en la obra de arte –pintura, escultura, poesía, teatro, etc.– y lo procura a la manera de los hombres de la Edad Media que, en presencia de las telas de los que acostumbramos a llamar primitivos, atendían menos a la percepción de los valores de la armonía del color y de la composición que a las imágenes religiosas hechas sensibles en la pintura y en la plástica y también en los autos sacramentales. Frente a la idea, lo anecdótico se presenta como aquello que se siente como formal, como separable del contenido.

6. CORNELIUS, H., *op. cit.*, p. 15.

Según la idea, la obra de arte es un perfecto acuerdo de partes y de elementos fundidos en una unidad. En virtud de ella el artista creador es siempre un problema que no se presta a ser resuelto desde un punto de vista puramente formal.

Por consiguiente, la adopción del contenido como punto de partida se justifica en razón de que, aun cuando en esta actitud se puede prescindir de las calidades, cabe relevar los medios de expresión de que se vale el docendo para penetrar, a favor del material que ofrecen la historia y la arqueología, en los problemas de la historia de la cultura.

Por arriba de todo esto, la aclaración de los rasgos ligados al contenido de una obra de arte recibe una justificación decisiva, como iniciación en la formación del joven, cuando se muestra –como dice Hartlaub, en el lugar antes mencionado– que ella satisface la duración de desarrollo de lo que entendemos como sentimiento de la calidad, como capacidad del juicio y de la distinción y de lo que, en el estadio juvenil, cobra alcances de una introducción sugestiva en la vivencia endopática. Mediante el dibujo de cuentos se intensifica la fantasía del niño.

Por lo que concierne a la educación del ver artístico, es decir, a la percepción de los valores formales de una obra de arte, es oportuno aconsejar la aplicación de los métodos del análisis formal. Wölflin enseña que la comparación satisface esa finalidad, porque la comparación que comienza estableciendo las diferencias de valores de distintos artistas ocupados simutáneamente en idéntica tarea y empleando idénticos medios formales externos conduce, al cabo de un proceso en el que ella agota sus formas posibles, a una afinación adecuada para estimar las calidades estéticas.

A la síntesis de contenido y forma que define el neoclasicismo del arte contemporáneo, corresponde una viva inclusión del arte en el cosmos espiritual. Ni el arte puede desentenderse de las condiciones políticas, económicas, sociales y espirituales del presente, ni la educación que se sirve de sus productos puede substraer al niño del orden en el que el arte acentúa su función de vínculo de cohesión. El frío esteticismo que alguna vez se empeñó en escindir al educando de su medio y de su tiempo, tiene que reconocer ahora que la propia superestimación de los cánones clásicos no se justifica si no reanima y revitaliza esos cánones en la pulpa viva y palpitante de las condiciones históricas del tiempo. «Formar quiere decir ahora: situar al hombre en una realidad, hacer al hombre, frente a esa realidad, espiritualmente apto para la vida, espiritualmente activo, espiritualmente responsable, incorporándolo a una voluntad de cultura profundamente enraizada en el pasado, arrumbada al futuro con plenitud de sentido en cuanto es una consciente decisión en el presente.»[7] De aquí que, aun aceptando que la vía por la cual la escuela puede conducir al alumno a una actividad artística original consiste, como lo quiere Cornelius, en transmitirle los datos de la ilusoriedad del arte, en desarrollar la imaginación (fantasía artística) y en habituarlo a la práctica incesante de sus elementos, la educación no puede ni debe perder de vista esa realidad que condiciona sus faenas y le comunica sentido. Al recalcar la eficacia de los ejercicio corales y de la enseñanza en común, Nägeli elevó al rango de proposición fundamental, hace ya un siglo, la intuición pestalozziana: «la más perfecta formación

7. FREYER, H., *Sprache und Kultur*.

del hombre para la sociedad se cumple en la sociedad». Porque toda auténtica música –y, en general, todo auténtico arte– tiene su origen en el movimiento rítmico que cada pueblo posee, y ser artista del sonido consiste, no en copiar a la naturaleza, sino en colocarse frente a ella tocado de esa mística que aprende y comprende la secreta legalidad de la «doctrina anímica musical» que duerme en la vida del pueblo.

Capítulo XIII

El objeto pedagógico en los valores religiosos

Señor, oíd mi plegaria después que la hayáis formado en mí.
MALEBRANCHE

1

Si difícil es la determinación del alcance formativo de los valores estéticos, más difícil todavía es la determinación del alcance formativo de los valores religiosos.

La religión está considerada como el más alto de los valores porque se admite que ella presta sentido a la totalidad de la vida. Cada vivencia de la existencia individual recibe un destello de la luz con la que ella alumbra la constelación axiológica. La existencia individual se encuentra indisolublemente ligada a un sentido supremo, cuya omnipresencia se manifiesta lo mismo en la actitud que afirma la divinidad como en la actitud que la niega; lo mismo en la exaltación de la personalidad de Dios como en el ateísmo; lo mismo en la veneración de símbolos tocados de contenidos suprasensibles como en la religiosidad que se recata en la intimidad de la fe. Siendo esto así, ¿cómo es posible captar el momento pedagógico del acto religioso? ¿Cómo es posible relevar el lado formal del valor religioso en relación con la estructura anímica del docendo?

Las religiones históricas nos responden con sus respectivos acervos de conceptos. En cuanto aluden al conocimiento de lo incognoscible colocan en un mismo plano a Ormuz, a Baal, a Wotan y al Dios cristiano, pues afirman por igual una realidad trascendente tan firme y tan absoluta que no sólo comunica firmeza y absolutez a la fe del creyente y a la comunidad de los creyentes sino que constituye el origen del exclusivismo confesional. Para los cristianos, la realidad de Jesucristo es indiscutible porque es la verdad de las verdades, la verdad que hace de la religión cristiana la única religión verdadera.

Por lo mismo que está en la naturaleza de estos productos espirituales la propensión a procurarse una transmisión más o menos pasiva, las religiones históricas sostienen que los conceptos que las informan son susceptibles de ser enseñados y comunicados. La única pedagogía compatible con las prescripciones conciliares que gobiernan la Iglesia Católica, es decir, las del concilio del Vaticano y las del conci-

lio de Trento, es, por esto, la pedagogía intelectualista. Ella se propone, en efecto, la propagación docente del inventario de los conocimientos que integran su doctrina y parte del presupuesto de que esos conocimientos poseen las virtudes necesarias para insertarse en las disposiciones intelectuales del educando. Ahí donde este presupuesto es admitido en sus términos más radicales, su praxis docente se torna un mero adoctrinamiento, una mera instrucción. Coincide en esto con la postura del intelectualismo hegeliano; pues, de la misma manera que la pedagogía surgida de esta filosofía, lo que tiene en vista es menos el despertar de las potencias subjetivas que la transmisión del saber acuñado.

La unilateralidad que caracteriza a semejante actitud proviene de que ella, en fuerza de poner énfasis sobre el cuidado de la vida sobrenatural, desatiende la raíz emocional de la religión.

El desarrollo corporal sólo le interesa en cuanto indica el proceso de las fuerzas naturales, cuyas direcciones ha de seguir la gracia divina para comunicarles «la complacencia de Dios» que descansa en ellas, según lo enseña el Evangelista. Si las virtudes supremas prometidas por la filiación divina en la resurrección del bautismo se alcanzan en el momento en que la criatura humana, redimida e inmersa en la atmósfera espiritual, reconoce por obra del pensamiento y de la acción de la inteligencia guiada por su luz sobrenatural que Dios es la más alta verdad, las virtudes morales se alcanzan mediante el cultivo y el perfeccionamiento de las disposiciones naturales del hombre. En esas disposiciones subyacen las virtudes morales como una posibilidad de la dignidad de la vida prometida a la devoción y al acatamiento de Dios como fin último y supremo, pues, en tales condiciones, constituyen «el séquito brillante» de virtudes que siguen, en orden jerárquico, a las virtudes divinas. Con sujeción a estas finalidades, lo decisivo para el pedagogo cristiano consiste en aplicar los valores religiosos de modo que preserven al niño de las impresiones malignas de los sentidos hasta que despierte la inteligencia. En sus primeras etapas, su pedagogía se resuelve en una labor racional calculada para obtener una respuesta también racional.[1]

Sin cargar demasiado el acento sobre las condiciones psicológicas a las que se refiere la sabiduría que ella se propone transmitir, fía su empresa en la eficacia del hábito. El hábito es siempre mecánico; pero esto, lejos de ser un inconveniente, se acomoda a la índole pasiva de su enseñanza porque facilita la sumisión de las fuerzas naturales a los designios sobrenaturales. Por el camino del hábito entran al alma infantil la autoridad y la obediencia, presentes en el pensamiento y en la fe de los padres, que le exigen el reconocimiento de la autoridad de Dios y su incondicional acatamiento; por el camino del hábito entra la divinidad a la intimidad del docendo porque, de acuerdo a la concepción semántica del cardenal Dominici, la palabra no fue creada para llamar las cosas del mundo para decir las necesidades del cuerpo sino para agradecer y alabar a Dios. Todas aquellas palabras impregnadas de religiosidad de las plegarias tradicionales –«Jesús», «Ave María», «Padre nuestro que estás en los cielos»– son expresiones sobrenaturales que el niño se incorpora a favor del hábito, a la manera como se incorpora las fuerzas naturales mamando la leche materna. De idéntico modo, Dios se aposenta

1. VOGT, Peter, *Bildung im Lichte der Offenbarung*, Paderborn, 1932, pp. 18 y 21.

en la intimidad del docendo a través del sentimiento estético que procede de la contemplación de la naturaleza, de la percepción del poder infinito que preside lo creado y de las hondas repercusiones que acompañan a los cuentos, a las fábulas, a las canciones y a las leyendas.

Con todo y ser mecánico, el hábito conduce, pues, al resultado deseado y conduce a él en términos tan satisfactorios que concluye por fundirse en la luz de la razón tan pronto como ésta despierta, porque la misión de la razón, según esta pedagogía, es precisamente la de hacer vivos las significaciones y los conceptos contenidos en los pasajes de las Sagradas Escrituras, en la biografía de los héroes de la santidad, en las plegarias y en las oraciones, en los cuentos, en las leyendas y en las canciones rituales.

De acuerdo a lo expuesto, la psicología de la pedagogía cristiana se resuelve en la elección de un medio transitorio –el hábito– para facilitar la actividad *ab extra* que consiste en ayudar la vida sobrenatural del niño.

Pero ya la idea de que hay que proteger la inocencia del niño, preservándola de las impresiones malignas de los sentidos, presupone la existencia de instintos y de inclinaciones pecaminosas que deben ser atendidos con la ayuda de una psicología adecuada a los aconteceres que les son propios. En el punto en que reconoce que el corazón infantil oculta, a veces, la hidra de siete cabezas del pecado, el intelectualismo confesional de Peter Vogt se ve precisado a admitir la necesidad del planteamiento de una psicología docente que lo considere con elementos psicológicos de mayores dimensiones que los que se resuelven en el hábito. De aquí que recurra al pensamiento de San Agustín. Pues, con todo y proceder de la dirección filosófica platónica, la concepción de la memoria de San Agustín es, según él, la más apropiada para procurar la solución del problema de que se trata porque dispone de la clave de las repercusiones anímicas de los conceptos doctrinales. En tanto esa concepción atribuye a la memoria el poder de almacenar las impresiones provocadas en el alma infantil por la revelación de las objetivaciones espirituales, justifica que el educador la emplee y fomente en la seguridad de que el receptáculo de imágenes sagradas obrará a su tiempo en virtud del valor ínsito en las verdades eternas que ellas poseen.[2]

¿En qué medida responde a esa finalidad la concepción de la memoria de San Agustín?

Desde luego, es innegable que el reconocimiento de la existencia de un sistema de fuerzas anímicas, que preside desde dentro el crecimiento de la niñez, importa una rectificación del criterio inveterado de la pedagogía confesional en lo que concierne a la psicología escolar; pero lo que queda por averiguar es si la concepción expresada guarda correcta relación con la receptividad inherente a ese sistema de fuerzas anímicas. En otros términos, lo que queda por averiguar es si la psicología agustiniana tiene una satisfactoria respuesta para la cuestión de la educabilidad de los valores religiosos y si, consecuentemente, ella permite aprehender el objeto pedagógico en esos valores.

2. *Op. cit.*, p. 30.

2

La psicología de San Agustín sistematiza, de acuerdo al modelo teológico de la trinidad, el conocimiento del alma humana considerada como una revelación vital de la vida divina una, infinita e imperecedera. Lo anímico que constituye su objeto está integrado por la *memoria* (*anima, mens*), por el *intellectus* (*cogitatio, notitia*) y por la *voluntas* (*amor, dilectio*) en una tríada que viene a ser, así, el modo de comprender la vida anímica total en las múltiples y diversas manifestaciones de sus estratos, tanto las que son claras a la conciencia iluminada por la razón como las que dormitan en el fondo de la subconciencia. Equilibrio de *ratio* y de *fides*, su indisoluble unidad es la imagen de Dios en el hombre.

Por consiguiente, su concepción de la memoria contiene y resume en sí toda la psicología. Toda la psicología, incluso los aconteceres subconscientes presentes en la fantasía creadora en cuanto, como actividad anímica específica, posee un poder libre y activo; en los estados patológicos tales como el de la alucinación; en los fenómenos de la fe en lo suprasensible y en la percepción psíquica de las visiones religiosas.

La memoria pertenece a la vida psíquica propiamente dicha en cuanto conserva la experiencia que resulta de la toma de posesión de la realidad por medio de los sentidos. Situada en un lugar intermedio entre la sensación y el pensamiento, ella se caracteriza por su poder reproductor y por su doble actividad que atiende, por un lado, al mundo sensible, y, por el otro, al mundo ideal. Almacena, pues, solamente las impresiones de las percepciones sensibles y, por referirse preferentemente al alma humana, no admite que se la conciba como provisión muerta de un material de pensamientos, de representaciones y de sentimientos. Sin embargo, como según el propio San Agustín existen dos almas, la que recibimos del alma universal y la que manifiesta una naturaleza divina, la memoria corresponde a la una de un modo particular y corresponde a la otra de un modo general. Inseparablemente unida a la imaginación, porque ésta atrae y retiene las imágenes de las sensaciones, ella es fiel en el grado en que conserva los recuerdos y las imágenes de los objetos ausentes. La imaginación se aplica a la forma que el sentido decanta en contacto con el objeto sensible y se aplica a ella para representársela. Por esto se la puede definir como el movimiento del alma que nace inmediatamente de la sensación en acto.

Así, pues, la imaginación que, como la memoria, está situada también entre la sensación y el pensamiento, posee una doble actividad: por una parte, comienza donde termina la razón discursiva; por la otra, termina en el sentido. Y como las dos actividades atribuidas a la fantasía y a la memoria se cumplen de una manera independiente, resulta imposible reducirlas a unidad. Referida a la distinción entre objetos reales y objetos irreales, la memoria no puede relacionarse con estos últimos por la simple razón de que la sensación no los alcanza. Además, como la memoria sólo retiene lo que ocurre en el tiempo, es decir, sólo es memoria del pasado, resulta que cuando el alma se dedica a las cosas ideales olvida las cosas sensibles y anula el poder de evocarlas en el recuerdo; por donde se niega como facultad anímica esencialmente ligada a la vida terrena, según lo muestra con singular elocuencia el ejemplo de las almas piadosas.

Movido del deliberado propósito de refutar la concepción materialista de los estoicos, la concepción agustiniana sostiene que el alma conoce las cosas ideales

(de las que, en cierto modo, participa) mediante una intuición cada vez más clara, pasando de la potencia al acto, y que conoce también las cosas sensibles porque aproximándolas a ella las ilumina en tal modo que cuando aplica su atención a las cosas concretas queda tan afectada como si el objeto fuese presente y, reteniendo la imagen, se hace memoria. Si el niño posee una fuerte memoria es porque su atención es susceptible de ser atraída tan enérgicamente por los objetos que la imagen de ellos se torna indeleble. De lo dicho se sigue también que la memoria puede acrecentarse y que ese acrecentamiento puede obtenerse mediante ejercicios calculados para llenar el alma de recuerdos de las cosas particulares y de las cosas generales.

La memoria guarda las impresiones que los objetos externos hacen sobre la parte irracional del alma; pero la imaginación sensible es falsa sin la guía de la razón. La razón discursiva, que valora las formas provenientes de las sensaciones y que, en cierto modo, siente las imágenes, es facultad esencial del alma verdadera. La imaginación intelectual nos representa las imágenes de la razón discursiva y de la inteligencia cuando ésta, en estado de calma, no da la intuición o el conocimiento sensible; tanto que se puede decir que el pensamiento está siempre acompañado de una imagen sin que por esto se identifique con ella. La razón discursiva que trabaja sobre el material que le ofrece la imaginación se limita a considerar las cosas externas, alcanzando una ciencia de las imágenes que no es la ciencia de la verdad. «Si concebís la verdad –enseña San Agustín– preservadla de las imágenes que puedan oscurecer la idea que os habéis hecho de ella: conocer la verdad es conocer a Dios.»[3]

Se trata, pues, de determinar la vía que cancela toda memoria del alma para elevarnos al mundo inteligible. El alma virtuosa debe ser *olvidadiza* y debe serlo porque es necesario que se libere de todas las preocupaciones humanas. En otros términos, es necesario que escape de lo múltiple en busca de la unidad. Apartándose de la experiencia terrena vive por sí misma.

Basta tener presente estas líneas centrales de la psicología agustiniana para advertir que lo que en realidad interesa en ella a la pedagogía «a la luz de la revelación» formulada por Vogt es la penetración en la esfera de la subconciencia que su concepción de la memoria se cree en condiciones de proporcionar mediante la aplicación de sus propios recursos. Por lo mismo que la memoria es toda la psicología y por lo mismo que siendo toda la psicología ella puede hacerse cargo de los aconteceres de la vida irracional sin afectar en nada los contenidos doctrinales ligados a ella, nada se opone a que esta pedagogía la adopte para ponerse en contacto con la hidra de las siete cabezas en el alma del niño. Lejos de eso, la urgente necesidad de justificar las condiciones actuales de las repercusiones anímicas de esos contenidos doctrinales en el alma en formación aconseja esa adopción, con tanta mayor razón cuanto que ella parece poner al educador a cubierto del riesgo de incurrir en desacato a las prescripciones del concilio Vaticano.

Pero la empresa acometida no tiene en cuenta que, como quiera que se miren las cosas, el expediente excogitado no pasa de ser una mera elucubración porque

3. Además de las obras de San Agustín, consúltese: MANCINI, Guido, *La Psicología di Santo Agostino e i suoi elementi neoplatonici*, Nápoles, Ricciardi, 1919, cap. X; SEIFERT, Friedrich, *Psychologie-Metaphysik der Seele*, Oldenbourg, cap. IV; y HESSEN, Johannes, *Augustinus und seine Bedeutung f. d. Gegenwart*, Strecker und Schöder.

ni en el terreno teórico ni en la experiencia cotidiana está en condiciones de responder a las exigencias de la psicología contemporánea, toda vez que por su propia naturaleza no puede mitigar la unilateralidad con la que los conceptos doctrinales desvirtúan la esencia de la faena docente.

Esta consecuencia obedece menos a las conclusiones específicas de la psicología de San Agustín que a la sumisión de esas conclusiones a determinados puntos de vista religiosos y metafísicos. Debatiéndose en el afán de eludir el neoplatonismo, que anquilosa la realidad viva del cor *humanum* en la objetividad de las ciencias especulativas, esa psicología, aun empeñándose en determinar la esencia de lo anímico en base a la vitalidad atribuida a su supuesto central y en aprehender la realidad interior en la verdad que sólo puede y debe ser vivida en la estructura psíquica elaborada sobre el modelo de la *trinitatis imago*, muestra a las claras el sello indeleble de la ontología de las formas y las verdades eternas del neoplatonismo de donde procede. Elaborada a la sombra del punto de vista metafísico, ella aspira a abarcar en la evidencia de la intuición interna no sólo el pensar sino el sentimiento de la vida íntima sin lograr salvar el dualismo de lo sensible y lo espiritual, de lo mudable y de las *veritates aeternae* de la irreductible e inconciliable contradicción entre el espíritu helénico y el espíritu cristiano, que llena de resonancias dramáticas los siglos del pensamiento de San Agustín. Por eso es que, carente de la autonomía que es condición esencial de la tarea específica de una ciencia y sometida por prescripción de la autoridad a principios superhumanos, ella concluye por perder de vista la existencia del hombre. Su invitación al olvido se preocupa más de Dios que de sus creaturas. Quien la conduce a esa consecuencia es la propia doctrina filosófica de cuyos contenidos se nutre: pues ella es la que le lleva a decir que «no somos nosotros sino que es Dios el que conoce en nosotros». La finalidad de su concepción de la memoria es la de entrar en Dios y entrar en Dios es olvidarnos de nosotros.

Por mucho que la labor psicológica del presente reconozca el valor duradero de no pocas de las experiencias anímicas de San Agustín, ese reconocimiento prescinde de los puntos de vista religiosos y metafísicos que las informan, o a los que ellas se presentan ligadas, porque esa labor no admite otro enfoque psicológico que aquel que se ciñe única y exclusivamente a la existencia del hombre. Procediendo así ella es fiel a la manera con la que valora y utiliza en sus faenas todos los aportes psicológicos que le ofrece la antigüedad –los caracteres de Teofrasto, la doctrina de los afectos de los estoicos, la teoría de los temperamentos de Galeno y la galería de tipos humanos que discurren por las tragedias helénicas–, aportes que toma, no por su referencia a principios superhumanos sino en cuanto ellos, considerados en sí y abstraídos de principios superhumanos, se muestran como experiencias humanas que entran en los cuadros de la tipología, de la caracterología, de la biografía, de la fisiognómica y, en general, de la psicología como ciencia de los aconteceres anímicos del hombre.

Pues lo que caracteriza a la psicología contemporánea es que ella centra su labor en el hombre, en «el hombre como trozo de un puro aquende ofrecido a la investigación y a la observación libre y desprevenida de la fluencia de su apariencia vital».[4]

4. *Op. cit.*, p. 89.

Aparte de las consecuencias ínsitas en la índole misma de la psicología agustiniana, conviene tener presente que, aun ahí donde el pedagogo se decide a utilizarla ateniéndose a lo específicamente psicológico que hay en ella, topa, de uno u otro modo, con las exigencias del aristotelismo de la Escolástica, porque la tendencia de ésta es la de una oposición al agustinismo que cobra sus más agudos relieves en la filosofía tomista, que es la negación de todas las posibilidades docentes de la *imago trinitatis* de San Agustín.

3

Como quiera que la psicología agustiniana dista mucho de prestarse al enfoque adecuado del problema propuesto, los pedagogos católicos se ven en el caso de procurar otra solución. Firmes en la actitud radical que consiste en sostener que la revelación impresiona la intimidad anímica infantil y que facilita el desarrollo de disposiciones naturales en un sentido favorable a la recepción de las verdades sobrenaturales –sobre todo ahí donde se trata de docendos dotados de vocación religiosa–, pedagogos y pensadores atentos al resultado de las investigaciones psicológicas de estos últimos tiempos, y al propio sesgo que viene asumiendo la filosofía de la religión, se inclinan a conceder que las repercusiones de las objetivaciones religiosas en el alma en formación adquieren significaciones docentes en los casos en que consiguen encender la fantasía. Y por más que la Iglesia Católica se muestre irreductible en el punto de vista para el cual el acto educativo sólo se cumple mediante los ejercicios con los que los bienes religiosos provocan el ingreso del educando en las verdades eternas, cabe señalar, por lo que tiene de sugestivo a este respecto, el hecho de que un pedagogo de tanta solvencia intelectual como el jesuita Josef Schröteler, emulado por el ejemplo de la «radical reforma escolar alemana», se haya dado al empeño de acordar esa tesitura docente con la pedagogía de la doctora Montessori.[5]

Es bien sabido que la pedagogía de la doctora Montessori está informada por un intelectualismo que tiende a conciliar la autoridad del influjo querido con el desarrollo espontáneo de las fuerzas creadoras del niño y que, de acuerdo a sus directivas, el educador debe intervenir en el proceso anímico infantil menos para prescribir e imponer normas a ese desarrollo que para proporcionarle los medios adecuados a su perfeccionamiento. Esos medios no se limitan a los que ofrece la psicología experimental. La psicología de que se vale es la de las excitaciones calculadas para provocar la aparición de las necesidades psíquicas del docendo. Este procedimiento es –refiere la doctora Montessori– el que le ha servido de lámpara de Aladino para descubrir el «tesoro» escondido en las profundidades del alma infantil. Hallazgo inesperado, pues por lo mismo que la educadora italiana confiesa que su experiencia viviente no opera de acuerdo a teoría –la teoría de las expresiones espontáneas de la niñez, de la que ella rehúye porque no cree en su cientificidad–, el de ese tesoro le sirve de punto seguro para «acechar» el estado del desarrollo infantil y el giro que asume ese desarrollo para conducirlo a su término.

5. *Die Montessori - Methode und die deutschen Katholiken*, Dusseldorf, 1929.

Evidentemente el propósito de Schröteler es el de abrir un camino de comunicación entre el desarrollo infantil, tal como se lo ve a través del trabajo y del juego, y la doctrina de los fines de la filosofía escolástica. La filosofía escolástica distingue el *finis internus* del *finis externus*. *Finis internus* es el que subyace en la cosa. Este *finis* es *finis operis* si se refiere al fin que tiene un producto desde sí mismo; es *finis operantis* si se refiere a la consciente aspiración de la finalidad interna de un ser racional. El *finis externus*, a su vez, se puede entender, o como la totalidad de las cosas a las que puede aspirar un ser fuera de su inmanente dominio de perfección, o como el influjo de otro ser que se propone un determinado desarrollo de ese ser.

La actividad del niño pone en juego su estructura y sus disposiciones inmanentes para el *finis operis* que consiste en la perfección psico-física del organismo infantil. El anhelo de este fin constituye su *sentido*. Por lo consiguiente, el niño, lejos de ser algo hecho y concluido, es desarrollo y crecimiento. Toda vez que ese *finis operis* se propone el *ser del organismo* y su *desarrollo* –incurriendo en un contraste más aparente que real, pues ser y desarrollo se complementan como presente y futuro–, el educador debe intervenir (educar) siguiendo este proceso *pari pasu* y teniendo presente que lo que aquí acontece de acuerdo a leyes naturales es el cumplimiento del fin interno.

El fin interno supone, pues, una gradual ascención del niño desde el plano interno e inconsciente al plano de la conciencia. El ser y el desarrollo no agotan la actividad finalista del niño. El desarrollo va más allá del estadio del ser. El proceso del idioma, que se inicia en el balbuceo y concluye en la precisa expresión, lo muestra con ejemplar elocuencia. En tanto esto sucede, el hombre se distingue del animal. El plan de vida que escoge el adolecente importa ya un contacto con el *finis operantis internus*.

Según esto, el expresado designio de Schröteler exige que la intervención del educador guarde estrecha e íntima relación con el ser y el desarrollo del ser. La injerencia del educador es indispensable, pues sin una acción externa que comprende desde el suministro de alimentos hasta los estímulos espirituales que preparan al niño para su ingreso en la esfera de la cultura el crecimiento no puede realizarse.

Pero Schröteler no nos dice cómo se opera el acuerdo de los fines. Desde luego, el *finis internus* referido al desarrollo no es de orden teleológico: es un *término*, el término de un estadio vital. En el desarrollo de la puericia no cabe hablar de fines que vayan más allá del crecimiento orgánico. Las etapas biológicas obedecen a la causalidad. Sólo cobran *sentido* cuando se mueven en función de la personalidad, es decir, de un valor. Por esto carece de sentido decir, como dicen de ordinario los educadores oficiales, que la escuela se propone, o debe proponerse, formar ciudadanos idóneos y, como a su turno dicen los educadores confesionales, que la escuela debe proponerse formar hombres cristianos: la escuela primaria se ocupa de la niñez como niñez porque esa es su faena esencial.

Si el *finis internus* del ser y el desarrollo del niño debe concurrir *como término* de un crecimiento natural sujeto a leyes naturales, queda por saber aquí cómo ha de hacer el educador para que el fin teleológico no rompa o perturbe ese desarrollo. Schröteler recalca la necesidad de que el educador preserve ese *finis internus* porque reconoce que es decisivo en la educación. Pero no dice de dónde

ha de extraer el educador el criterio adecuado a ese objeto. Por lo mismo que el ser y el desarrollo del niño se cumplen bajo la influencia inmediata de potencias espirituales que inciden sobre cada movimiento del desarrollo con pretensiones a la vigencia, el problema de la educabilidad, en lo que concierne al valor religioso, sólo puede tener una solución aceptable cuando se muestre cómo y en qué condiciones formales el valor religioso guarda armónica relación con el ser y el desarrollo del niño.

La distinción de fines del pensamiento escolástico no nos da la clave de esa solución. En rigor de verdad, Schröteler absorbe el *finis internus* en el *finis externus*. Y como el *finis internus* es, en nuestro caso, el ser del niño y su desarrollo, resulta que, en definitiva el ser del niño y su desarrollo quedan absorbidos por la teleología del valor religioso.

La pedagogía que se nutre de esta actitud es tan intelectualista como la que se apoya en la psicología de San Agustín. Como tal, prescinde de las fuerzas emocionales y creadoras del niño; pues, aun en los momentos en los que las tiene presentes, las reduce al intelecto. Esto es lo que acontece en la pedagogía de la doctora Montessori y en el material de que ella se sirve; siendo ésta la causa del favor de que hoy goza entre las autoridades eclesiásticas. Por lo consiguiente, lejos de resolver el problema propuesto, Schröteler insiste en justificar la influencia *ab extra* del mundo sobrenatural en el alma infantil. Si un criterio trasciende de su tesitura en lo que concierne al *finis internus* él no es diferente del que aplica siempre la Iglesia para determinar lo bueno y lo malo: bueno es lo que no contradice los fines morales.

4

La pedagogía no puede prescindir del valor religioso; pero en cuanto ella es ciencia tampoco puede supeditar la validez de sus principios a las exigencias prácticas del ideal religioso. En orden a la educabilidad en el objeto religioso, la pedagogía determina el momento en el que se da el *a priori* religioso que informa la vivencia del supremo valor y si las religiones históricas no reconocen esa determinación de hecho reducen la educación a un arte o a una *praxis*.

Arte o *praxis* es, en efecto, la educación para la filosofía de la acción. Identificando el concepto de la religión con el de la libertad, el abate Laberthonniére intenta resolver la antinomia que propone la autonomía del hombre, entendida como autodeterminación excluyente de toda relación responsable, y la exigencia de lo sobrenatural, entendido como sistema de verdades abstractas, mediante una rectificación del concepto de la razón «sin socorro y sin colaboración» y del concepto de la autonomía que reposa en el prejuicio objetivista que atribuye valor a la cosa en sí, fuera del acto del espíritu, que es quien crea ese valor. De acuerdo a esa solución, la única pedagogía admisible es la que prescribe a la compenetración autoritativa de las verdades externas la condición indispensable de que hable en nombre de la conciencia misma de quien obedece; pues el problema de la vida interior es asunto de fe y no de razonamiento, de acción y no de especulación. Lo divino es intrínseco; existe en nosotros. Como existente en nosotros, se propone fines, fines que requieren la acción sobrenatural, la acción que los releva para resolverse en

síntesis de lo sobrenatural y lo natural. Por lo consiguiente, para la pedagogía que surge de este dogmatismo moral los milagros, las revelaciones, la gracia y la autoridad de la Iglesia operando sobre el alma infantil sólo necesitan del acto de fe y de amor para convertirse de verdades objetivas y rígidas en medios educativos plenos de resonancias en la conciencia, de iglesia visible en iglesia invisible. La pedagogía –escribe Laberthonniére– no es una ciencia; es un apostolado. Apostolado cuya condición *sine qua non* es la de crear, la de amar, la de prodigarse sin cálculo y sin reserva. Confundiendo la educación teorética con la laica, el inmanentismo católico sostiene que la teoría niega la religión.

El apostolado de que habla Laberthonniére es la actuación de un ideal, el ideal del hombre cristiano –*Servus servorum Christi*–, pues «tanto los procedimientos que se adoptan para educar al niño como la intención y la orientación que anima a la educación implican siempre –se tenga o no se tenga conciencia de ello– un concepto del hombre y de su destino»; y los teóricos de la educación, lejos de actuar un ideal, reemplazan el ideal con palabras vacías y falsas.[6]

Pero que el ideal del hombre cristiano no se niega ni se contradice con la determinación de la ley inherente al objeto de la educación es cosa que sólo se puede aclarar cuando se trate del momento pedagógico que corresponde al ideal, según se verá más adelante.

5

Lo que acontece con la pedagogía de la doctrina católica acontece también con la pedagogía de la doctrina evangélica. También ésta se empeña en conciliar el contenido evangélico con el atributo de la cientificidad y admite que la ciencia de la educación, cualquiera sea la definición que se considere, no contradice a la religión porque ésta participa de las soluciones que propone científicamente a sus problemas específicos.

Pero la coincidencia tiene su reserva: para la pedagogía evangélica, la cientificidad de la pedagogía vale en tanto la pedagogía admita en todos los dominios vitales y en todo el campo de la educación «el asalto de la fe». Si la teoría pedagógica entraña un orden de los valores y una graduación de los bienes y si la filosofía de la cultura se propone a todo rigor el problema de la totalización de los valores sobre todos los diversos dominios valiosos, la pedagogía evangélica se considera con derecho a señalar a la ciencia su principio supremo: «todo lo que no concierne a la fe es pecado».[7]

Pero con esta actitud la pedagogía evangélica elude el problema de la cientificidad de la pedagogía en lugar de declarar resueltamente, como lo hace la «teología crítica» de Grisebach, que esa cientificidad es imposible;[8] pues lo que aquí se indaga es cómo pueden operar *ab extra* los contenidos dogmáticos sin afectar el mundo pueril.

6. *Teoria dell' Educazione e saggi minori*, Vallecchi, pp. 64 y 20.

7. EBERHARD, Otto, *Die Pädagogik der Gegenwart und der Religionsunterricht*, Leipzig, 1930, pp. 54 y 55.

8. EBERHARD, O., *op. cit*., p. 64.

Según el pensamiento de Spranger –al que se remite la pedagogía evangélica–, el sentido del acto religioso radica en la referencia de todas las vivencias particulares de valor al supremo valor total de la vida individual.[9] Si, como lo tenemos dicho en el lugar en el que expusimos las corrientes psicológicas contemporáneas,* el valor total de la vida alude a la esfera de la vivencia individual y, toda vez que se da en dicha esfera, puede ser desde todo punto subjetivo y, éticamente, inferior, es decir, puede permanecer sin íntima coincidencia con el valor objetivo de los objetos espirituales, la pedagogía cristiana necesita precisar y justificar con todo rigor los medios de que se vale para procurar esa relación.

Desde el punto de vista de la vida psíquica, no es el supremo valor religioso el que condiciona el progreso de las zonas del espíritu que llamamos económica, teorética, estética, social y política. Al contrario, es el grado de progreso de dichas zonas el que condiciona la esfera religiosa. Por esto, precisamente por esto, es que la teoría pedagógica hace de su ley el camino de Dios.

6

Los filósofos de la religión, a su vez, responden a las preguntas propuestas con las conclusiones alcanzadas por sus investigaciones de la intimidad de la vida religiosa.

El punto de vista en el que se sitúan las direcciones de mayor significación oscila entre el que adopta la filosofía de la religión de base empírico-psicológica y el de la filosofía de la religión de base fenomenológica.

El representante máximo de la primera es Rudolf Otto, cuyo libro, ya clásico, *Lo Santo*, es el más adecuado para aclarar el problema que consideramos.

Según Otto, el «sentimiento numinoso» (que no es lo mismo que sentimiento natural) nos pone en relación con el objeto de la religión –lo *numinoso*, lo *santo*–, cuyas notas sobresalientes son lo suprahumano, lo misterioso, lo oscuro, lo inefable.

Para obtener el «sentimiento numinoso» Otto recurre a un análisis de la conciencia, de la conciencia que es siempre conciencia de algo. Conciencia de algo, no como una forma del saber, según lo quiere la concepción intelectual de la conciencia, sino como forma de lo emocional. Pues cabe distinguir los aconteceres del saber formal –percepción, representación, pensamiento– de las vivencias cordiales. Estas vivencias no se resuelven en el placer y el displacer. Otto rectifica, a este respecto, el error en que incurren aquellas psicologías que, ceñidas a la fórmula del placer y el displacer, no advierten la gran diversidad de nuestros estados sentimentales.[10]

De lo dicho se desprende que la indagación de la relación del hombre con la santidad ha de proponerse el análisis del origen y del contenido de la conciencia

9. *Lebensformen*, p. 86.

* TABORDA, S.E., *La psicología y la pedagogía*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 1959. [Nota a la edición de 2011.]

10. *Das Heilige*, Trewendt und Granier, 1920, p. 19.

que de lo santo tiene el hombre. En otras palabras, ha de proponerse saber cómo asciende el hombre a la representación de Dios desde las profundidades del sentimiento. Pues la ascensión del hombre desde las profundidades del sentimiento, desde las formas primarias a las formas superiores de la religión, es la que nos hace asistir a un fenómeno histórico como el cristianismo, en el que Dios llega a ser conceptuado con conceptos tales como el de espíritu, el de razón, el de voluntad y el de omnipoder que concluyen por fijarlo como *religión racional*.

Sin embargo, las conclusiones a las que conducen a Otto el análisis psicológico y la comparación histórica no se traducen en conceptos capaces de agotar la divinidad. Dios no es conceptuable. A lo menos, si se admite la manera racional de conocerlo, ha de admitirse también que, por debajo del momento racional, existe todavía un momento irracional. Es aquí donde se dan las vivencias específicamente religiosas que abren la vía directa de la aprehensión de Dios.[11]

Las vivencias religiosas poseen un lado emocional que, lejos de estar escindido del momento racional, participa de la vinculación racional que liga al alma religiosa con Dios. La conciencia de Dios forma todo un centro de irracional aprehensión de Dios que atrae todos los conceptos relativos a Dios.

La prueba de esto reside, según Otto, en lo *santo*, en lo santo que designa lo propiamente íntimo que vive en toda religión y sin lo cual la religión no es posible. Lo santo, que en su acepción actual alude a moral perfecta y a perfección moral, significó, en su origen remoto, algo así como lo que expresa *lo quadosch*, *lo sacer* en el léxico de la filología teológica: una valoración emocional de índole específicamente religiosa. Porque *quadosch*, que viene de *kadosch* (*kiddasch*) y que significa separar, aislar, explica su referencia a la santidad que acentúa la teología judía contemporánea.[12] Por donde *lo santo*, que es a la religión lo que *lo bello* a la estética, no se presta a la conceptuación. Para tenerlo presente, liberado y depurado de resonancias morales, Otto reemplaza la palabra *santo* por la palabra *numen*, sosteniendo que para alcanzar lo *numinoso* el hombre dispone de una categoría valorativa propiamente *numinosa*.

El contenido vivencial específico de lo *numinoso* en la esfera religiosa se da en un complejo de momentos sentimentales. En ese complejo cabe relevar el «sentimiento de creatura», que es un sentimiento primario y elemental de dependencia –dependencia de la completa nada frente a lo todopoderoso– que sólo es determinable a la luz de datos psíquicos.[13]

El sentimiento de creatura se alcanza por la vivencia de la reacción que la propia impotencia ensaya frente a lo todopoderoso. No entraña, por sí, la conciencia del *numen*: sigue a la conciencia del *numen* como conciencia de otro momento sentimental, el momento sentimental de lo *numinoso*.

Por lo mismo que el sentimiento de creatura entra siempre en relación con el sentimiento *numinoso*, sentimiento inmediato y próximo al *numen* –preexistente en la conciencia que tenemos de un objeto fuera de nosotros–, Otto considera que esa relación es un hecho que el psicólogo debe analizar como la primera expe-

11. *Das Heilige*, pp. 2 y 3.

12. LEISEGANG, Hans, *Religionsphilosophie der Gegenwart*, Berlín, 1930, p. 15.

13. *Das Heilige*, cap. III.

riencia de la vivencia religiosa. Antepuesta la conciencia del *numen* como objeto situado fuera de nosotros, resulta que el *numen* es el fundamento de lo *numinoso*. ¿Qué es, pues, lo *numinoso*?

Según Otto, la respuesta a esta pregunta la dan determinados reflejos de sentimientos que se presentan en el hombre en diversos grados y formas –afinados o groseros, fuertes o débiles–, a todos los cuales es, empero, común una íntima relación con el *misterio*. Con el *misterio*, con el *secreto*, que determinamos negativamente cuando advertimos que es lo desconocido, lo no investigable, pero que adquiere un lado positivo si se tiene en cuenta que también es común a esos reflejos el hecho de que se trata de un secreto que es vivenciado puramente en sentimientos. En presencia de lo *numinoso* experimentamos miedo, *pavor numinoso*, es decir, un pavor que no es natural sino peculiar y cualitativo. En su aspecto negativo, asume, así, un carácter de *tremendum*, que es el sentimiento que acompaña a la «cólera» divina y, desde luego, a la idea de Dios, en múltiples pasajes del Viejo y del Nuevo Testamento. Su cumplimiento racional se experimenta en el concepto de «la justicia de Dios».

El sentimiento que nos sobrecoge ante lo *numinoso* es, pues, un sentimiento supranatural. Como tal, nos muestra una función totalmente nueva y propia de vivencia y de valoración del espíritu humano. En las excitaciones sentimentales de esta innata disposición para sentir lo *secreto*, tenemos el primer factor cuantitativamente propio del proceso histórico de la religión.[14]

Lo *secreto* es inaccesible. Este sentimiento de la inaccesibilidad de lo *secreto* está absorbido por el sentimiento de su *magestad*, de la *magestad* del ser supremo, en presencia de la cual el hombre, por obra de la distensión del sentimiento de su pequeñez, se anula a sí misma en la forma de que nos instruye la experiencia mística.

A los momentos de la inaccesibilidad y la majestad sigue el momento sentimental de la *energía* de lo numinoso, el momento en el que se releva la contradicción del Dios viviente con el Dios filosófico de la representación racional.

Lo *tremendum* –advierte Otto–, lejos de agotar la esencia del objeto numinoso, es sólo un predicado sintético del mismo. El meollo de dicho objeto reside en el momento del *misterio*.

La reacción emocional de este momento se asemeja al *estupor*. En la conciencia del misterio no cabe hablar de aprehensión conceptual ni de representación porque el misterio sólo se puede determinar en modo negativo como lo inefable. Lo característico aquí es, pues, el estupor de lo *todo-otro*.[15] La representación de lo otro –alma, espíritu, demonio, etc.– viene después, como resultado de un ensayo de racionalización de la irracionalidad precedente.

Porque, de acuerdo a lo dicho, el hombre entra en relación con lo extramundano –el objeto religioso– mediante sentimientos que se completan con representaciones y conceptos. La función del sentimiento primario es la de darnos la seguridad de que, por arriba de nosotros, hay un «algo», un real y enérgico «algo», que no es representable sino sensible.

14. *Das Heilige*, pp. 17 y 16.

15. *Das Heilige*, p. 30.

Entre los sentimientos que se dirigen a lo *numinoso* se encuentra también el *fascinoso*, el sentimiento festival que acompaña a la beatitud de la unión del alma con Dios y que no debe ser confundido con los sentimientos naturales que se le asemejan. Él es el comienzo y el fundamento de la aprehensión de las propiedades fascinosas de Dios. Es un impulso hacia un bien que sólo la religión conoce. Procede de una disposición sobrenatural de nuestra alma.

Otto apoya su tesis en la psicología, postulando una ley de asociación de los sentimientos. Por este camino, encuentra en lo *elevado* (*Erhabene*) un sentimiento análogo al sentimiento numinoso.

Lo elevado no es un predicado propio de la divinidad; es un concepto estético. Otto reconoce que no es una categoría religiosa; pero como la vivencia de lo elevado, con todo y ser estética, tiene semejanza con lo *numinoso*, por cuanto ambos aluden a una misma calidad, se puede decir que el predicado estético también posee el don de excitar lo *numinoso*.

Esta conclusión parece contradecir la afirmación de Otto según la cual lo *numinoso* es cualitativamente peculiar y, por serlo, no es susceptible de ser derivado de otro sentimiento; pero aquí se habla de una analogía en lo que respecta al poder estimulante, que no pretende establecer relación de origen o de dependencia.

Sin embargo, la analogía de que se trata va más allá de una mera y casual referencia. Ella significa –observa Geyser– que Otto, topando, a esta altura de su labor, con la necesidad de saber de donde nace el sentimiento *numinoso*, procura salvar la dificultad recurriendo a la ley de la asociación de los sentimientos sin cuidarse de probar previamente la existencia de esta ley.[16]

Otto completa el complexo de categorías de lo *santo*, que constituye el cartabón valorativo de la religión, esquematizando lo irracional mediante la representación racional.

Después de haber agregado al sentimiento de creatura el sentimiento de profanidad (el sentimiento que sólo puede ser advertido por el hombre religioso en sí mismo), que se origina en la desestimación del yo en presencia del *numen*, atribuye al *numen* todo valor hasta hacerlo el *tú solo sanctus*. Por consiguiente, *lo santo* no es un valor moral sino un valor objetivo. Si le decimos *augusto* es por alabarlo. El pecado consiste en una falta moral respecto de lo *numinoso*; pero el hombre no lo siente en un modo «natural» o en un modo moral sino que lo aprehende en estricta relación con lo *numinoso*. Es una vivencia religiosa. La representación del pecado y de la expiación cae en una esfera que no es ética ni moral sino mística.[17]

Confiada a lo augusto, la creatura recibe la gracia del *numen*. Por virtud de la gracia, el numen cubre su profanidad y su profanidad asciende al sentimiento de que lo *santo*, «lo eterno presente», la redime del pecado y la purifica.

Todos los misterios nombrados corresponden al lado irracional de lo religioso. Son los misterios de las intuiciones religiosas, de las puras intuiciones religiosas. Sólo en la dogmática se hacen conceptuales.[18]

16. GEYSER, J., *Intellekt oder Gemüt?*, Freiburg, 1921, p. 28.

17. *Das Heilige*, pp. 66 y 67.

18. *Das Heilige*, p. 72.

La expresión de lo *numinoso* se da, como queda dicho, en sus momentos sentimentales. Por lo que concierne a su transmisión de hombre a hombre, vale la distinción entre sentimientos y elementos sentimentales de la religión. Estos últimos son susceptibles de ser acuñados en conceptos y desde que tal cosa acontece se tornan comunicables. Pues, según Otto, mientras el sentimiento sólo puede ser excitado y despertado, el concepto puede pasar de un espíritu a otro espíritu.

7

La tesis de Otto releva lo *numinoso* como una esencia-valor *sui generis*. ¿Cómo se puede determinar el objeto pedagógico en función de ese valor?

Si, como se dijo respecto de las religiones históricas, la condición indispensable para presumir la eficacia formativa de un determinado producto espiritual consiste en que ese producto fomente las disposiciones anímicas del docendo, la respuesta al interrogante formulado depende del examen de la estructura psicológica a favor de la cual ascendemos a lo santo.

Por lo que se ve a través de la explicación esbozada, esta tesis está informada por una posición opuesta a la que asumen los dogmas de las religiones históricas. Tanto que, para un punto de vista como el católico, resulta inadmisible el *a priori* religioso obtenido por vía psicológica, toda vez que el conjunto de representaciones de la conciencia no es susceptible de ser derivado de los datos del sentido.

Lo *santo* se compone de las representaciones racionales de los atributos de la divinidad y de las valoraciones numinosas del sentimiento. De ambos momentos procede la categoría *a priori* del espíritu que penetra la oscura idea de lo divino.[19] Pero, por lo mismo que todo gira en torno a una disposición emocional, la disposición que, bajo determinados estímulos, decanta esos sentimientos específicamente religiosos,[20] de la esquematización del complejo de reacciones del que nacen después los momentos racionales –representaciones y conceptos– por los cuales alcanzamos el contenido de la religión, lo que corresponde es examinar la fuente nutricia del proceso descripto por Otto. Lo que importa principalmente a la teoría científica de la religión –dice Geyser– es saber si las impresiones sensibles de los complejos de reflejos despiertan inmediatamente en la disposición emocional de nuestra alma o si despiertan de un modo mediato por obra de ciertas representaciones y pensamientos que dan motivos a ellas, acaso sin ser ostensibles, como lo pretende la pedagogía dogmática.[21]

Desde luego, Otto no se detiene a decir en qué consisten las vivencias de la idea de Dios. Alude a una relación con el momento racional; pero tampoco explica cómo se da esa relación.

19. La fenomenología estima en alto grado la obra de Otto, pero rechaza su propensión psicologizante que proviene, como se sabe, de la dirección filosófica de Fries. Rechaza, asimismo, la teoría del conocimiento de que Otto se vale (SCHELER, M., *Vom Ewigen in Menschen*, pp. 391 y 392).

20. *Das Heilige*, p. 113.

21. *Op. cit.*, p. 42.

Admitiendo la existencia de una fluencia emocional, el centro de irracional aprehensión de lo divino, que él ubica en la conciencia de Dios, vale apenas como una hipótesis, pues no aduce elementos comprobatorios que lo demuestren.

El sentimiento de creatura, cuya relación con el sentimiento *numinoso* importa la postulación de un objeto situado fuera de nosotros –el *numen*– y preexistente a nosotros, no es un sentimiento sino una representación o un pensamiento, la representación o el pensamiento de algo que está situado fuera de nosotros y que, por eso mismo, no es susceptible de ser sentido.

Un amago de racionalismo se insinúa aquí en el discurso de Otto y se insinúa precisamente en el instante en que va a realizar el hallazgo del *numen*, en cuya presencia aparecerán los sentimientos iniciales de la historia de la religión para reflorar, por debajo de lo irracional, en las representaciones y conceptos de lo extramundano, de lo *todo-otro*.

La psicología de los sentimientos que Otto aplica a la relación de lo *elevado* con lo *numinoso*, para explicar el origen de lo *numinoso*, conduce a la postulación de una asociación de los sentimientos que, como observa Geyser, es extraña a la psicología. En psicología se conoce la ley de la asociación de las representaciones pero no se conoce la ley de asociación de los sentimientos.

La propia esquematización de que habla Otto alude a una relación del sentimiento con la representación que, aparte de exigir pruebas convincentes, plantea la cuestión de saber si la prioridad corresponde al sentimiento o a la reflexión.

8

La aprehensión del valor religioso que nos muestra la psicología de la religión de Otto, con todo y estar henchida de sugestiones, no da, por lo visto, una clave segura para resolver el problema propuesto.

Pero el valor religioso está ahí, palpitante y operante en la atmósfera espiritual que nos envuelve, y aunque no dispongamos para percibirlo de otros recursos que los que nos proporcionan las notas alcanzadas por la labor de Otto, no cabe negarlo. Por más que la lógica de Jonás Cohn promueve la duda sobre la existencia de valores específicamente religiosos en el dominio de la cultura,[22] la experiencia cotidiana los hace visibles en gentes de todas las condiciones y en las más diversas situaciones de la existencia: tanto en los servicios rituales como en la contemplación de la naturaleza; tanto en la meditación del sabio como en la plegaria del labriego; tanto en la psicología de los sucesos gregarios como en la intimidad individual. En tanto las notas relevadas por Otto, lejos de aspirar a una jerarquía filosófica, se reducen a la modesta función que corresponde a las seriales de un fenómeno producido por la aprehensión de lo *santo* por la creatura humana, el educador no puede prescindir de ellas porque ahí donde ellas se hacen presentes comienza a nacer en el docendo «algo» que está *por arriba del hombre*, algo *consagrado*, algo que la posterior reflexión puede decantar o como disolución del yo en la inmanencia o como entrega del yo a la trascendencia divina.

22. *Religion und Kulturwerte*, 1914.

El hecho de que no haya acuerdo sobre lo que se ha de entender por religión y sobre los principios en los que reposa la religión, no es óbice para que no admitamos que la religión es una comunión de todos los valores individuales y para que la definamos como aquel valor que da sentido de totalidad a los valores particulares que comulgan en ella.

La religión puede ser entendida, así, como la sílaba que domina la cadencia del verso, como el acento que preside la sinfonía axiológica de una cultura. Su valor colorea todos los valores desde el momento en que estos llegan a asumir el carácter de totalidad.

Los valores particulares son los múltiples caminos que conducen a Roma. Roma es el valor supremo que alumbra la ciencia, la economía, la moral y el arte con un perenne destello de eternidad. De aquí el profundo sentido de las palabras de Goethe: «Quien posee arte y ciencia posee también religión; quien posee ciencia y arte, posee religión». Pues no es que la ciencia y el arte sean por sí religión, según lo pretendieron alguna vez ciertas doctrinas invalidadas para siempre por la crítica de Volkelt,[23] sino que, siendo distinta de la ciencia y del arte y de su posesión, la idea de Dios entraña la idea de una totalidad. Que esa totalidad difiere de la ciencia, del arte y de la moral es cosa que nos la atestigua la manera con la cual la aprehendemos. La intuición moral percibe lo *bueno* supraindividual; la intuición estética percibe la *belleza* supraindividual; la intuición religiosa percibe lo *absoluto*: la unión del hombre con lo infinito en razón de una certeza que, aun descansando en una ilusión, es siempre, a la vez, un perderse y un afirmarse en la eternidad.

La indagación cumplida desemboca aquí en una confirmación de la doctrina psicológica sprangeriana: el acto religioso es un acto en el que el valor de la vivencia particular abarca el valor total de la vida individual. Las repercusiones del valor supremo en el alma particular, en el momento del contagio y de la exaltación, son valores formativos formales que operan en las diversas fases del desarrollo anímico. Ahí donde se dan esos valores se da también el objeto pedagógico religioso.

Se da en la comunidad, pues la religión es uno de los más fuertes lazos sociales; pero, por lo mismo que se trata del más íntimo de los valores, se da relevando enérgicamente lo individual. Tanto que la más atendible lección que nos proporcionan los aportes de la psicología infantil y juvenil es la que aconseja evitar una educación religiosa estandardizada, a fin de que la religión pueda cumplir el cometido que le atribuye la pedagogía de Bauch: «santificar la humanidad en la persona del hombre».

23. *Was ist Religion?*, 1913.

Tomo III

El ideal pedagógico

Capítulo I

El ideal

Poco antes de que se nos hiciera presente la antinomia fundamental, nuestras incursiones por los dominios de las comunidades enseñantes –la familia, la Iglesia, el Estado– nos pusieron en contacto con dos módulos referidos a la educación: la idoneidad y el nacionalismo. Los pusimos de resalto y los utilizamos en la tarea emprendida con la preferencia que entonces nos pareció corresponderles en razón de la influencia decisiva por ellos ejercida en la formación de las ideas docentes de los tiempos modernos, sin detenernos, sin embargo, a penetrar en su esencia. Pero, toda vez que la idea de la formación, tal como se nos ha hecho clara en una meditación precedente, acusa un momento teleológico y normativo, las conclusiones ganadas a lo largo de estas indagaciones imponen ahora la necesidad de volver sobre la idoneidad y el nacionalismo en cuanto ambos plantean, en la intimidad de su relación con ese momento teleológico y normativo, el problema pedagógico del ideal.

¿Qué es el ideal?

La definición kantiana: «ideal significa la representación de una cosa particular considerada como adecuada a una idea»[1] alude a una idea estética, pues la idea racional no es susceptible de representación. La idea estética incita a pensar, pero no se deja captar en conceptos. Es inexpresable porque no hay idioma que la traduzca. De aquí deduce Spranger que el ideal es una representación. Una representación que no es general sino representación de una cosa particular, es decir, una intuición. Como tal, escapa a la conceptuación. Rebasa todo concepto y, al rebasarlo, posee un plus de contenido que es el que coloca a aquella intuición por arriba de la idea.[2]

El ideal así perfilado acusa una serie de notas esenciales. Spranger destaca estas tres: a) es una representación cuya naturaleza concreta e intuitiva hace que se la considere como cosa particular; b) en ella pensamos lo general, el tipo o la especie; y c) lo individual y lo general se ligan aquí en un modo especial. Esta relación no es la que, lógicamente, corresponde a la cosa y su concepto: caracterí-

1. KANT, Immanuel, *Kritik der Urteilskraft*, 1790 [*Crítica del juicio*, México, Porrúa, 1978].

2. *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*, p. 3.

zala el hecho de que en el individuo queda siempre un plus que excede el concepto de especie. Ese plus es lo enigmático en el que reside el momento estético, cuya irracionalidad sólo es susceptible de experiencia y no de conocimiento discursivo. Esto por más que en el seno de la representación estética subyagan latentes las ideas racionales.

Desde este punto de partida, propio del pensamiento kantiano contrapuesto a la filosofía especulativa, Spranger acentúa la fantasía creadora como fuente del ideal. Pues el ideal, lejos de proceder de lo dado, procede de aquella facultad antes señalada. Por eso define: «Entendemos por ideal la representación de una cosa particular creada por la fantasía en la que se acusan claramente los rasgos característicos de su especie en modo tal que todo lo perfecto (*Wertvolle*) de la especie no sólo se presenta como realizado sino como representable en el más alto grado».[3]

3. *Op. cit.*, p. 3.

Capítulo II

El individuo y la ciencia

La tarea educativa se refiere a un individuo concreto, ahora y aquí –el niño, el docendo–; pero, por lo mismo que la formación de ese individuo está presidida, no sólo por el ideal del tipo de acuerdo al cual se cumple su desarrollo espiritual, sino también por el propósito de la sociedad de acordar ese tipo ideal con sus preferencias, con sus necesidades y con su concepción histórica de la vida, el problema docente que atañe a las direcciones normativas debe distinguir dos suertes de ideales: los ideales que se refieren al individuo, a la persona y a la personalidad y los ideales ecuménicos.

Esta distinción exige una previa dilucidación de conceptos. Puesto que se trata de relacionar, corresponde saber qué se entiende por individuo, por persona y por personalidad y qué se entiende por ideales sociales.

Por lo que concierne al individuo, la respuesta de la ciencia puede formularse así: el individuo es el ejemplar limitado y delimitado en el espacio de una especie que existe por sí. Se trata, por consiguiente, de una unidad funcional. Sea una planta, sea un animal de las innúmeras variedades que pueblan el orbe, es una unidad funcional.

Esta estructuración que, como se ve, es contraria a la concepción del organismo concebido como una suma de elementos determinados, tiene su primera comprobación en las conclusiones biológicas debidas a Mendel: pues, de acuerdo a esas conclusiones, ya en el germen subyacen, como una unidad independiente, las disposiciones de todas las futuras peculiaridades del ser animado. Cada estadio del desarrollo posterior de ese ser se cumple en virtud de la influencia que ciertos fermentos, liberados por un sistema de impulsos, ejercitan sobre la célula germinal y permanece invariablemente fiel al principio de la unidad. Fiel aun ahí donde, según Scheler, el proceso básico de la evolución vital se acentúa como disociación creadora.

La figuración corporal del hombre obedece a esa ley. Una melodía de impulsos procedente de las recónditas fuentes de la vida determina, con insobornable precisión creadora, el nacimiento y la madurez de los estadios que la informan. Toda la actividad plástica que expresa el hombre descansa en esa melodía de impulsos. Las sensaciones, que en especie y cantidad prefijadas preexisten en cada sujeto, no son otra cosa que impulsos que se han hecho conscientes. Pertenecen

a un mundo en formación y, lejos de reconocer su origen en estímulos externos notificados por los sentidos, como se creía en los tiempos de Helmhoz, son mensajes –mandatos, acaso– lanzados al dintorno desde la intimidad funcional.

El núcleo vital que llamamos protoplasma posee peculiaridades que no se remiten a factores químicos o físicos. Esta conclusión, de la que la ciencia se percató a raíz del conocimiento del pseudópodo de la ameba, cuyas actividades, ajenas a las condiciones del medio, testimonian la autonomía del organismo del que emergen como una función, fue confirmada por el estudio, pródigo en sugestiones, de las transfiguraciones tempo-espaciales del pseudópodo *plasmodium vivax*, el portador de la fiebre palúdica, cada una de cuyas cinco formas sucesivas prepara la que le sigue con entera independencia de las condiciones ambientes y posee figura propia en el tiempo y el espacio.

La figura temporal es una nota propia de la biología. Los impulsos extremos, desde luego, al nexus causal mecánico que rige en la física, son aconteceres que se nos hacen sensibles cuando tomamos conciencia del plan general humano que preside sus faenas. La formación del cerebro espacial entra en ese plan. Cumplida esa obra, una transformación del cerebro, propicia a las actividades plásticas, dispone la vía por la que impulsos originarios entran a la conciencia como sensaciones inespaciales. Así comienza nuestra vida consciente. Pues, desde este momento no sólo tenemos un cuerpo sino que tenemos un mundo circundante espacialmente delimitado.

En una de las primeras indagaciones que dedicamos, en otro lugar, al examen de los estadios vitales, consideraciones abonadas por la psicología, la etnología y la biología nos pusieron por delante resultados concordantes con los que alcanzamos aquí. Asistimos, en aquel lugar, al descubrimiento de una relación objeto-sujeto como correlación constitutiva del mundo del ser humano y, en los lindes del mundo lúdico de la niñez, fuerzas demoníacas nos condujeron a los *pluriversos* acotados por el *yo* erigido en ideal de la adolescencia.

No necesitamos acudir a otros aportes de la labor científica para afirmar que, lejos de existir un espacio absoluto, cada individuo humano se crea su espacio desde el profundo hontanar de su vida. Ese espacio se crea mediante las notas locales proporcionadas por las sensaciones ópticas que fijan los lugares de nuestro espacio: pues el ojo es un canevá tridimensional en el que se ordenan las sensaciones del color y adquieren forma y magnitud. Las cosas que nos rodean poseen, por esto, un tamaño que depende de la mayor o menor proximidad a nuestro ojo, y de aquí es que cuando nos movemos llevamos nuestro espacio con nosotros. El cielo es un espacio de nuestra mirada, pero cada uno de nosotros tiene «su» cielo. Un cielo es el del hombre que discurre por las calles de la ciudad, y otro, muy distinto, es el de un Piccard elevado a las regiones de la estratósfera. Todas las excitaciones que parten de ese espacio, respecto de un individuo, se traducen en notas que conciernen única exclusivamente a ese individuo.

Cuerpo, es decir, figura temporal, y mundo circundante delimitado en el espacio, perfilan al hombre. ¿Qué es ahora lo que preserva al cuerpo y favorece su duración? La conciencia. La conciencia; pues, si es cierto que las experiencias dolorosas afinan el instinto de conservación y parecen dotar al hombre de un arma defensiva de decisiva eficacia, el señorío de los instintos corresponde a la conciencia, cuya aparición es paralela al dolor. Pues en tanto que el dolor nos ayuda

a salvar de riesgos la figura espacial del cuerpo, la conciencia nos ayuda a salvar de riesgos la figura temporal de la personalidad.

El hombre no aparece, a lo largo del esforzado proceso de fuerzas naturales, como una individualidad aislada y desligada de los otros seres que lo rodean. Obedece a un plan que sólo se comprende por el conocimiento de sus relaciones con el plan que preside la formación de los otros seres, y estas relaciones son tan indispensables a la vida que Von Uexküll ha podido decir, con grandes palabras, que «cada animal condiciona la existencia de los otros animales y su existencia, a su vez, está condicionada por la existencia de los otros».

De aquí el profundo sentido que adquiere, a la luz de las últimas conclusiones biológicas, el «tú debes» del imperativo kantiano. «Tú debes ser modelo de personalidad para tus semejantes. Tú debes realizar tu propia personalidad en perfecta armonía con el plan general que preside el universo. Pues nuestra personalidad es nuestra propia obra, es nuestra libertad y nuestra maldición.»[1]

1. VON UEXKÜLL, J., *Weltanschaung und Gewissen,* en la «Deustche Rundschau», diciembre de 1923. Véase también, del mismo autor, «Die neue Umweltlehre», en *Die Erziehung*, de febrero de 1938, y las obras citadas en el capítulo III del primer tomo de mis *Investigaciones pedagógicas.*

Capítulo III

Persona y personalidad

1

Deteniéndose en el estadio de la conciencia, la indagación científica lanza al campo moral un mensaje destinado a preservar el sentido divino del mundo –puesto en duda por sus propias actividades– que es, en el fondo, la constatación de un límite infranqueable: el límite absoluto fijado a su hacer y a la vigencia de sus leyes. Por más que la biología tienda un puente al imperativo moral, ella no nos da el concepto propio de la persona y no nos lo da porque este concepto es algo que excede a su competencia. La propia relación universal ínsita en la hipótesis de un plan general de la vida, común a todos los seres, que postula como un fundamento de la religión, es una mera conjetura porque «ni como filósofos ni como investigadores de la naturaleza podemos decir algo respecto de las íntimas estructuras sobre las cuales Dios creó el mundo».[1] Por lo tanto, la pregunta formulada no queda satisfecha con todo lo dicho sino de un modo parcial. Toda vez que, con estricta referencia al hombre, la respuesta obtenida sólo nos dice que el individuo es una unidad psico-física que puede llegar a ser persona, necesitamos proseguir preguntando, más allá de la ciencia.

El hombre procede del animal; procede del animal y no deja nunca de ser animal; pero no se resuelve en funciones animales: su esencia reside en sus funciones espirituales. Es, pues, en la esfera de aquellas disciplinas que tratan las funciones espirituales donde debemos investigar el concepto de la personalidad.

Partiendo de la estructura total del mundo bio-psíquico, Scheler determina el puesto singular del hombre en el cosmos mediante el examen de un ser vivo, que no sólo presenta caracteres observables desde fuera, sino que posee además *un ser para sí*. Ese ser vivo muestra en el *impulso afectivo* un ínfimo grado psíquico, revelador, a un tiempo, de su objetividad y de su *alma*. El impulso afectivo hace referencia al sentimiento y al instinto que siempre se dirige «hacia» algo. Con todo y ser ínfimo, nos notifica de la sensación y de sus alusiones a la acción motriz y al

1. DACQUÉ, Edgar, *Lebens als Symbol*, ed. 1928; p. 202. Véase también HARTMANN, Nicolai, *Philosophische Grundfragen d. Biologie*, 1908; y HARTMANN, Max, *Biologie u. Philosophie*, 1925.

poderío que se traduce en la captura de la presa y en la elección sexual espontánea. En la *reflexión* de ese estado de intimidad surge la conciencia cuando las *resistencias* se oponen al movimiento espontáneo primitivo. Toda conciencia es obra de un padecer.

A diferencia de la planta, cuya existencia se reduce a la nutrición, al crecimiento, a la reproducción y a la muerte ese ser vivo agrega al impulso afectivo la «vigilia» que nace de la función vigilante de la sensación. Como la planta, tiene «expresión», manifestación fisiognómica de los estados internos que acusan un fenómeno primordial de la vida, pero aventaja a la planta en el hecho de que posee la función de representación y de denominación de signos. A la mayor centralización del sistema nervioso en la serie animal corresponde una mayor *independencia* de sus acciones parciales. Cuando nos referimos al ser vivo que es el hombre, ese impulso afectivo no sólo representa la *unidad* de todos sus numerosos instintos y afectos sino que es el sujeto de esa primaria sensación de resistencia que constituye la raíz de toda posesión de «realidad» y «efectividad» y, en especial, la raíz de la *unidad* de la realidad y de la impresión de la realidad que precede a todas las funciones representativas.

La segunda forma psíquica esencial es el *instinto*. ¿Qué es el instinto? Visto desde la «conducta» del ser vivo en su doble manera fisiológica y psicológica, es un acontecer provisto de *relación de sentido*, de *ritmo* y de estricta referencia a la *vida de la especie*. En cuanto atiende a la vida de la especie, posee, además, el carácter de *innato* y *hereditario*. No depende de ensayos preparatorios: en sus notas constitutivas entra el estar «listo» de antemano.

La *memoria asociativa,* como facultad que surge de la conducta instintiva «habitual», constituye la tercera forma psíquica del ser vivo. Se decanta a través de ensayos y pruebas repetidas de acuerdo al principio del *éxito* y el *error* en el cual encuentra explicación el adiestramiento.

La base de la memoria es el reflejo condicionado. La memoria es una consecuencia de la aparición del arco reflejo y actúa hasta cierto grado en todos los animales. El recuerdo consciente de los acontecimientos individuales vividos una sola vez, y la continua identificación de una pluralidad de actos memorativos referidos a una misma cosa pasada, representa la *disolución*, la verdadera muerte de la tradición originada en el *imitar* y en el *copiar*. En este *descoyuntamiento* de la tradición descansa toda auténtica evolución humana. El derrumbamiento del poder de la tradición aumenta progresivamente en la historia humana. «Es obra de la *ratio,* que en un mismo acto objetiva un contenido tradicional y al hacerlo lo lanza de nuevo, por decirlo así, al pasado a que pertenece, dejando así libre el camino para nuevas invenciones y descubrimientos.» En virtud de este proceso, el individuo se va *destacando* y separando de los vínculos de la especie y de la inadaptable rigidez del instinto. Una situación *nueva* nace para él y esa situación no es ya típica para la especie.

La cuarta forma esencial de la vida psíquica es la *inteligencia práctica,* esto es, la inteligencia cuyo sentido es siempre una *acción*. En ella se dan la facultad y la acción de elegir y la facultad de preferir entre los bienes o entre los compañeros de especie, en el proceso de reproducción. La inteligencia práctica supone fundamentalmente todo esto: el sentido, el no desviarse de ensayos o repeticiones, el responder a situaciones nuevas, y el acontecer de súbito, independientemente del número

de ensayos hechos a exigencia de algún impulso. Ella está orgánicamente condicionada en tanto sirve a la satisfacción de necesidades. En su aspecto psíquico, es la evidencia súbita de un nexo objetivo o de valor en el mundo circundante. Muchos creen que la inteligencia propiamente dicha es privativa del hombre; examinando los experimentos de Köhler, Scheler se inclina a sostener que, en cierto modo, también la poseen algunos animales. La acción electiva parece corresponder al animal tanto como al hombre. Si hay alguna diferencia, ella radica en el orden de los valores, respecto de los cuales es indudable que el animal carece de la facultad de preferir.

2

Aquí, justamente aquí, aparece ahora algo que ya no es un grado más de la esfera vital, como los que se acaban de relacionar, algo que, por su singularidad referida al hombre, permite aseverar que lo que constituye la esencia del hombre está por arriba de la inteligencia práctica y de la facultad de elegir: ese *quid* es el *espíritu*. Nuevo principio que, por no ser un estadio más de los que ya se han mencionado, no compete a la psicología; nuevo principio que por lo mismo que no corresponde a la «evolución natural de la vida» es ajeno a lo que llamamos «vida», a menos que se admita que sólo se relaciona con ella en cuanto ella es una manifestación parcial del fundamento supremo de las cosas. Por donde la *persona* viene a definirse como el centro activo en el que el espíritu se manifiesta.

El espíritu alude a una función particular de conocimiento, a una clase de saber que sólo el espíritu puede dar. Por consiguiente, un ser espiritual tiene como propiedad básica la *independencia,* la *libertad* o *autonomía existencial frente a los lazos y a la presión de lo orgánico de la «vida»* y de todas las manifestaciones de la vida.[2]

El ser espiritual es un ser libre –*abierto* al mundo, como dice la feliz expresión de Scheler–, un ser que tiene «mundo». A diferencia del animal que permanece siempre *extático* frente al dintorno, este ser puede elevar a la dignidad de «objetos» los centros de «resistencia» y de «reacción» de ese dintorno.

El espíritu es, pues, *objetividad,* entendiendo por objetividad la categoría más formal del lado lógico del espíritu. *Es la posibilidad de ser determinado por la manera de ser de los objetos mismos*. Sujeto del espíritu es aquel ser cuyo trato con la realidad exterior se ha invertido en sentido dinámicamente opuesto al del animal. Mientras el animal permanece siempre reducido a las manifestaciones de los estadios antes expuestos, inmerso en su vida fisiológico psíquica –en la fase más avanzada de su desarrollo–, el ser dotado de espíritu se muestra como capaz de una conducta ilimitadamente abierta al mundo.

Por el espíritu la *persona* tiene *conciencia de sí*. Por la conciencia de sí, el hombre puede convertir en objetiva su propia constitución fisiológica y psíquica y cada una de sus vivencias psíquicas. De aquí que él pueda modelar libremente su vida.

2. SCHELER, M., «El puesto del Hombre en el Cosmos», *Revista de Occidente*, p. 63.

3

Esta estructura ontológica del hombre hace comprensible una multitud de sus peculiaridades. En primer lugar; el hombre posee la categoría de *cosa* y *sustancia*; en segundo lugar, el hombre tiene un espacio único. Las formas vacías de espacio y tiempo son desconocidas al animal; no así al hombre, que edifica en ellas los contenidos de la percepción y el mundo de las cosas; pues sólo el hombre puede advertir que espacio y tiempo son órdenes, posibilidades de posición y sucesión de las cosas.

El centro de vida espiritual no es «parte» del mundo. No es susceptible de localización. Reside en el fundamento supremo del ser mismo. «El hombre es el ser superior a sí mismo y al mundo.» Ya Kant alcanzó esta nueva *unidad* del *cogitare* cuando hizo de la percepción trascendental la «condición de toda experiencia posible y, por tanto, también de todos los objetos de la experiencia». Con lo cual elevó el espíritu sobre la psique y lo desligó de toda idea de un alma sustancial. El espíritu es, pues, el único ser incapaz de ser objeto. Es *actualidad pura*. Por consiguiente, la persona, lejos de ser ser sustancial y ser de objetos, es un «*plexo y orden de actos,* determinado esencialmente, y que se *realiza* continuamente *a sí mismo* en sí mismo».[3]

Las demás personas «*tampoco* pueden ser objetos, en cuanto personas». Somos parte en ellas «realizando en *nosotros y por nosotros mismos*» sus actos libres, «identificándonos» con ellas a través de la voluntad, del amor, etc., de esas personas. Sólo por la *correlación* participamos en los actos de ese espíritu suprasingular y *uno*. Scheler rectifica de este modo la concepción agustiniana de la *ideae ante res,* esto es, la concepción de una Providencia y un plan anteriores a la realidad del mundo. No existen ideas antes ni después de las cosas sino *con* las cosas. Las ideas son engendradas únicamente en el acto de 1a continua realización del mundo en el espíritu eterno.

4

De acuerdo. a las conclusiones científicas traídas a relación, las consideraciones psico-físicas, haciendo de la individualidad la propiedad anímica que corresponde al cuerpo, definen el *individuo* como el ser que puede llegar a ser *persona;* y de acuerdo a las consideraciones metafísicas con las que Scheler, sosteniendo, contra Descartes y las concepciones naturalistas y vitalistas, que aunque la vida y el espíritu son esencialmente distintos, ambos principios están en íntima relación en el hombre, la *persona* es el hombre en cuanto éste es el *centro activo* en el cual el espíritu se manifiesta dentro de las esferas del ser finito, a rigurosa diferencia de todos los centros funcionales «de vida» que, considerados por dentro, se llaman también «centros anímicos».[4]

3. *El puesto*, lug. cit.

4. *El puesto*, p. 63.

Por consiguiente, a la *persona* corresponde la *individuación;* pues el concepto de la persona, lejos de reposar en la idea de un ser corpo-anímico, reposa en la participación de la legalidad sustancial del espíritu.

¿Qué es, ahora, lo que acentúa las individualidades concretas que surgiendo, por así decirlo, de las fuentes de la vida se insertan en las manifestaciones espirituales? Las personas son realidades esencialmente diferentes las unas de las otras y lo son porque en virtud de su filiación espiritual son individuos absolutos. ¿Pero cómo se concreta la individualidad que, según lo dicho, es aquello que no se da más que una vez? Por su naturaleza, la persona es un centro individual y concreto de propios actos valiosos. Inmanente en su existencia, ella trae consigo esenciales valores ideales. Se dirige al valor y porque se dirige al valor es que Scheler, situando ahora el problema en el meollo de su doctrina ética, nos conduce a la personalidad.[5]

5

Nos hallamos aquí en presencia del concepto de la *personalidad*. Dentro de la esfera ética, la intención significativa de la palabra persona se colorea de personalidad desde que la persona emprende la empresa de su realización en función de un valor. De un cierto y determinado valor; pues la adhesión de la persona al valor sólo es concebible como la afirmación de que, de un modo permanente y duradero, considera el valor preferido como el más alto valor, por donde la personalidad se identifica con el valor y constituye una unidad que es, a la vez que un criterio de valutación, una peculiar visión de la vida.

En virtud de esta disposición la personalidad se revela como algo originario que, como tal originario, se expresa a menudo frente a las corrientes de la tradición y de las costumbres como una reacción con la que troquela, y reafirma su autonomía. Una íntima e incoercible exigencia impuesta por su propia naturaleza la fuerza a realizar el valor, en una lucha, tan tesonera como responsable, contra todo aquello que se opone a su cometido. Su *ethos* corresponde a su libertad.

La referencia al valor justifica, pues, en última instancia la radicación de nuestro problema en un campo, distinto del de las ciencias naturales –reino de las leyes generales– y nos pone en situación de captar esa singularidad única y transeúnte que es la persona, pues, por lo mismo que esa referencia alude a una individualidad axiológica que no es susceptible de ser descripta, el hecho mismo de tratarse de algo que escapa al dominio de las ciencias naturales, nos está incitando a no perder de vista las vivencias estéticas. Esto con tanta mayor razón cuanto que, tan presto como reparamos en el modo como proceden los hombres de ciencia en el análisis de los tipos humanos, advertimos que lo hacen operando pulcra y cuidadosamente sobre las figuras ejemplares proporcionadas por la fantasía creadora. Es ya copiosa y ponderada la literatura científica referida a Don Juan, y Don Juan es un producto del arte. En los productos del arte se apoya igualmente la literatura científica, también copiosa y ponderada, referida a las indivi-

5. *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, ed. 1921, especialmente el capítulo VI, segunda parte.

dualidades egregias, cuyas estructuras emergen a la luz de la conciencia a favor de la proyección sentimental con que el arte creador bucea en los más recónditos meandros del alma.

El mundo del hombre que ganamos en virtud de la experiencia vital es aclarado –según enseña Dilthey– por el arte, la historia y las ciencias abstractas. El artista comprende el alma ajena y por la objetivación de su obra nos hace participar en el mundo interior de la individualidad descubierta por él. El arte es el órgano de la comprensión de la vida. A él le debemos los arquetipos eternos. A él le debemos lo típico y lo esencial. Lo típico y lo esencial de la estructura anímica y lo típico y lo esencial de la estructura axiológica. Lo que acusa fisionomía peculiar dentro de los sexos tanto como lo que acusa fisionomía peculiar dentro del mundo de las relaciones sociales.

Pues las relaciones sociales que no se limitan a ser meras relaciones *vitales* o de intereses societarios, y que se definen como auténticas comunidades espirituales –tales como los círculos de cultura, las naciones y las familias–, son también personas –persona común o persona colectiva, como dice Scheler– por lo mismo que no son sumas o productos recíprocos de individuos. Son «realidades vivenciadas» en las cuales se encuentra inmerso el individuo concebido como unidad de actos intencionales. En esta situación, los actos intencionales pueden dirigirse a otras personas o a la vida de la comunidad –que es lo que acontece en el amor, en la simpatía, en el darse generoso y en la más alta expresión, que es la conciencia moral de la solidaridad espiritual y de la corresponsabilidad de todas las personas–, y en esta actitud la persona se afirma como miembro de una comunidad total, de cualquiera especie que sea, cuya existencia le es dada originariamente en su conciencia como mundo interno y como mundo exterior.

Capítulo IV

Los ideales individuales

1

Las etapas del discurso a lo largo del cual hemos aclarado las ideas correspondientes al individuo, a la persona y a la personalidad, indican por sí mismas las vías adecuadas para la captación de los ideales que son inherentes a esas entidades comenzando por los ideales individuales.

Según la clasificación de Siegfrid Behn, los ideales individuales son: el ideal del efebo, el ideal del héroe, el ideal del caballero y el ideal del trabajador.

El ideal del efebo es aquel cuya finalidad se refiere ante todo al perfeccionamiento del cuerpo. Su tipo clásico es el que nos ha transmitido la plástica griega. Como canon, rige, desde Platón hasta hoy, todas las actividades que tratan de realizarlo en el modo relativo en que es dable realizar un ideal. Esas actividades son las del *sport*, la palabra intraductible creada por el pueblo inglés que es, entre los pueblos modernos, el que mejor ha comprendido el sentido que los griegos de los tiempos olímpicos atribuyeron al cuerpo. Pues *sport* es una voz que no se reduce a expresar un hacer gimnástico de meros propósitos higiénicos, sino que alude esencialmente a disposiciones anímicas en las que la pureza del corazón se liga a la educación de los instintos y a la armoniosa exaltación del bienestar y de lo bello. La sobriedad casta y dura del joven ateniense era una decantación de una disciplina atlética que prolongaba en la nobleza del comportamiento de la vida social las virtudes del stadium. De la misma manera las notas características de un *sportman* son la elegancia, la generosidad y el compañerismo, que confieren una fisonomía inconfundible al hombre del *fair play* que todos los sistemas éticos relevan y estiman por igual. Medida y tacto afinados cuyo equilibrio rompe tanto la falta de vocación como la superestimación.

El ideal del efebo es siempre más excelente que la realidad; pero, al mismo tiempo, es más pobre que la realidad. El mármol de Praxíteles es más bello que el más bello efebo ático; pero no tiene, como éste, el aliento vital. Incita al ejercicio para la lucha vital; pero no es un ejercicio en la lucha vital. Le falta la seriedad del problema.

2

Cuando llega a tocarse esta dimensión aparece el ideal del héroe. El ideal del héroe no excluye, pues, el ideal del *sportman*. El ideal del *sportman* y el ideal del héroe pueden acordarse, pero lo que realza el ideal del héroe es la virtud platónica del coraje. No se define bien el coraje si se dice de él que es una firmeza de la voluntad en el peligro, llevada hasta el desprecio de la muerte. Ni esta actitud ni la actitud de la perseverancia en un fin propuesto, que también se le suele atribuir, son suficientes para darnos su idea. El instinto de conservación, sin el cual toda vida animal desaparecería de la tierra, actúa en el miedo como una vivencia próxima al sentimiento que rompe el equilibrio del cuerpo. El miedo es siempre miedo de algo. Se diferencia de la angustia en que ésta es un estado de ánimo sentimental cuyo penetrante efecto corporal es paralizador cuando se desata sin tasa. Vago temor, presentimiento indefinible ante lo desconocido. Todo animal tiene miedo y angustia. Miedo y angustia son naturales. El hombre que disciplina su voluntad puede vencer la cobardía y templar el alma de heroísmo; pero no acontece lo mismo con la angustia. Por esto «el coraje –dícenos Behn– no es ausencia de angustia –pues esto entrañaría un embotamiento de los sentidos–; corajudo es quien supera el miedo natural y lo somete luego libremente como motivo (no como afecto)».[1] Conclusión alcanzada ya, en los albores de la nacionalidad española, por Palacios Rubio en su fino análisis del esfuerzo heroico, según el cual la fortaleza o esfuerzo actual es la obra de una severa disciplina que se obtiene por una multiplicación de actos virtuosos, obedeciendo a la razón que pospone el temor y refrena la osadía hasta dejar al hombre esforzado *(fortitudo)* «pronto y aparejado para aquello mismo cada vez que el caso se ofrece».[2] Por donde la recta acepción de «esfuerzo» viene a consistir en la elección del medio existente entre los extremos del temor y la osadía.

Disciplinada su voluntad y fiel al coraje, el héroe afirma un modo de ser invariable y permanente. En la dura pelea, como en la desarmada defensa, como en la prisión y en el infortunio, es héroe y continúa siéndolo en toda la integridad de la palabra. Héroe en todos sus hechos, ya obre de acuerdo a planes esclarecidos, ya obre de acuerdo a un sentido que le alumbra el derrotero, ya obre arrastrado por imprecisos pensamientos, representaciones y sentimientos. Héroe no sólo cuando libra combates sino también cuando su conciencia exalta el coraje de la responsabilidad civil.

Un defecto tiene este ideal: carece de finalidad. «La obediencia es su virtud; obedecer los mandatos de una boca sin vocación es su riesgo», nos dice Behn.

3

¿Supera ese riesgo el ideal del caballero?

El caballero es el héroe que obedece sus propios mandatos. O, más exactamente aún los mandatos de su dama, la heroína romántica, como él, viviente o

1. *Kritik der Pädagogisehen Erkenntnis*, Bonn, 1923, p. 65.

2. «Tratado dei Esfuerzo Bélico Heroyco», *Revista de Occidente*, 1941.

no, escogida en un acto de voluntad estremecido de eros viril sublimado y de albedrío rendido. Pobre de fantasía, discurriendo a la ventura, disipando los días en nimiedades magnificadas por la preocupación del honor, el caballero ha ido sin embargo en cierto momento más allá del mundo de los ensueños falaces y ha creado con la fe en su ideal la fina cultura de hábitos cortesanos del Medioevo que, a la vez que tocó el amor de gracia y de elevación, abrió en la fantasía el maravilloso surtidor de la poesía del Gral.

Tipo humano perviviente a través de las edades, a pesar de todas las transformaciones sociales, de las mutaciones y de los cambios de las clases y de las jerarquías y de la desaparición de las instituciones, el análisis fenomenológico lo descubre con facilidad ahí donde una conducta sin dobleces responde al adjetivo que dio alta significación a la caballería; ahí donde la frágil aparición femenina ejercita el suave dominio de su dulzura sobre las decisiones del hombre; ahí donde la abnegación y el entusiasmo denuncian en el niño la presencia de un alma dotada para recorrer la vida bajo la luz de su estrella. Después que soy caballero andante –dice Don Quijote, en un pasaje del capítulo L– soy valiente, comedido, liberal, bien criado, generoso, cortés, atrevido, blando, paciente, sufridor de trabajos, de prisiones y de encantos.

4

Ideal de clase, de estamento, tiene el ideal caballeresco una limitación originaria que le cierra la visión de los otros ideales que coactúan en el mundo que lo rodea. Ideal sin finalidad, empezó a declinar como preocupación preponderante cuando la clase productora levantó, en los primeros días de los tiempos modernos, el ideal del trabajador, el ideal que, valorando la actividad creadora del esfuerzo aplicado a las cosas, afirmó que lo bueno consiste en la producción de bienes.

El arte y el pensamiento se pusieron de parte del nuevo ideal advenido y en cierto modo le adjudicaron, en una explicable reacción contra el dispendio de las clases consumidoras, todas las excelencias, de los ideales antiguos. En su más exacta estimación, el ideal del trabajador no erige el esfuerzo creador en un ídolo: releva el espíritu de la obra. Por lo mismo que está esencialmente ligado al espíritu de la obra, acoge no solamente a la clase trabajadora –tal actitud limitaría sus dimensiones hasta empobrecerlas con un egoísmo unilateral–, sino a todos aquellos para quienes puede ser un módulo de conducta preservador de las proclividades burguesas que se resuelven en el afán de la renta. Pues, lo que hace que el ideal del trabajador sea un ideal es el hecho de estar enérgicamente animado por la fuerza metafísica del ideal del caballero sin miedo y sin tacha.

Capítulo V

Los ideales de la persona y de la personalidad

1

Los ideales individuales no son por sí mismos suficientes para perfilar a una persona. La conclusión abonada por la experiencia cotidiana de que ni las sociedades de deportes, ni los casinos de oficiales, ni los clubes de caballeros, ni las asociaciones de trabajadores cumplen faenas capaces de elevar al hombre al rango de la persona recibe una explicación inmediata en las consideraciones que anteceden, consideraciones según las cuales la formación de la persona sólo cobra sentido ahí donde el alma individual, insertándose en más altos ideales –tales como los que se relacionan con la elegancia y el decoro, la vocación, la nobleza, la fidelidad y la utilidad–, asciende a los valores que la informan y se consustancia con ello. En otros términos, ahí donde el valor entra a ser la nota dominante en la formación. Si tomamos a título de ejemplo la fidelidad, su valor se hace común a los tipos correspondientes a las cuatro direcciones señaladas en modo tal que puede afirmarse que no hay efebo sin fidelidad, que no hay héroe sin fidelidad, que no hay caballero sin fidelidad y que no hay trabajador sin fidelidad.

El ideal del efebo, el ideal del héroe, el ideal del caballero, y el ideal del trabajador actúan siempre dentro de lo anímico del estadio del yo y de la conciencia de la existencia del yo y de su valor. Particularmente en lo que concierne al efebo, ya hicimos notar en otro lugar (*Investigaciones pedagógicas,* t. I, cap. III) que el descubrimiento del yo constituye el primero de los ideales con que topa el desarrollo vital. Por consiguiente, dichos ideales se mueven fuera de la esfera de la persona. No atienden a la persona porque «toda objetivación psicológica es idéntica a la despersonalización».[1] El acontecer psíquico no tiene nada que ver con la persona.

La yoidad que, como dijimos, aparece en los primeros estadios vitales, no es un estadio de la persona. La niñez tiene *yo*, pero supone dependencia. Dependencia en el fondo igual a aquella que se señala como nota del héroe y que, por eso mismo, es ajena a la idea de la persona que por esencia entraña la idea de

1. *Der Formalismus*, p. 497.

emancipación. En tanto comparte las intenciones vivenciales de su dintorno sin comprenderlas primariamente; en tanto coparticipa en la forma del contagio, en el más amplio sentido de la tradición, en formas extrañas a su relación fundamental; en tanto quiere lo que quieren sus mayores o sus educadores, con sujeción a la voluntad ajena, el hombre no es persona porque no está emancipado. Que por no estarlo es precisamente que el héroe obedece a una boca sin vocación.[2]

La conciencia y el dominio de su propio cuerpo, que constituye una nota de gran significación en los tipos de estos ideales, no erigen al hombre en persona porque, de acuerdo a la conclusión del orden espiritual, el cuerpo es una cosa o un objeto. El esclavo –que está dotado de alma, de yo y de autoconciencia– es una cosa. Es un cuerpo, pero es un cuerpo que sólo despierta una relación de propiedad que corresponde a aquel que, como persona, puede operar sobre él, según acontece en el caso del amo. Pues, respecto del cuerpo, únicamente hay persona ahí donde se da «un poder hacer» a través del cuerpo, en sí mismo o en otro. No sólo el querer, sino también la inmediata conciencia del poder de la voluntad pertenecen, pues, a la persona. Aquel a quien, con derecho o sin derecho, se despoja de este atributo, no *vale* como persona. El juicio con el que condenamos la tiranía –se ejercite por un hombre, o por una clase, o por una forma político-social– reposa en el hecho de que la tiranía exige a la persona una obediencia incompatible con su misma naturaleza.

No importa que esa obediencia venga impuesta como consecuencia de la exaltación del ideal del héroe o del ideal del caballero, como acontece actualmente en los regímenes políticos totalitarios: como quiera que se la mire, ella importa una franca negación de la persona y, consecuentemente, de toda posible concepción ética de la vida. Pues la exaltación de los ideales del héroe y del caballero es la exaltación de dos ideales imperfectos que, en cuanto son imperfectos, sólo son adecuados a la imposición de la autoridad mera y simple. Todo régimen político digno de este nombre supone siempre una síntesis armoniosa de la unidad valiosa que es la persona con la unidad valiosa que es la «persona colectiva», y esa síntesis armoniosa es de todo punto imposible ahí donde, de hecho, queda suprimido uno de sus términos.

Tampoco el carácter –y las virtudes que lo exornan y lo relevan– tiene relación conductora con la alta expresión de la persona que es la libertad. El carácter está sujeto a la causalidad; pues, si hemos de entender por carácter las disposiciones duraderas de la voluntad –u otras disposiciones espirituales, intelectuales, o mnemónicas, es decir, el círculo de problemas propios de la caracterología y de la psicología diferencial–, hay que concluir que ese carácter que, en la acepción de una sustancia del alma, se reconduce a las condiciones anímico-corporales, no tiene nada que hacer con la idea de la persona.[3] Por lo tanto, aun ahí donde el efebo, el héroe, el caballero y el trabajador acusan en el más alto grado posible la ponderación de estas disposiciones, no podemos decir que nos encontremos en presencia de la individual esencia valiosa que es la persona.

2. *Der Formalismus*, p. 498.

3. *Der Formalismus*, p. 503.

La voluntad puede ser una calidad de la persona; pero para que lo sea es necesario que ella esté al servicio del *ethos*. La personalidad realiza el valor y lo realiza queriéndolo de un modo incoercible, queriéndolo como algo que debe ser así y no de otro modo porque es la ley de hierro que rige sus actos.

2

Por arriba de lo individual –y, desde luego, por arriba de los ideales individuales, prosiguiendo el desarrollo de la persona–, la personalidad, definida por su adhesión al valor y orientada teleológicamente por la realización del valor, florece en los ideales que llamamos ideales de la personalidad.

La correcta relación del universalismo del valor y del individualismo del valor queda asegurada –dice Scheler– cuando cada sujeto moralmente individual se somete a un especial cuidado y cultura de un tormento valioso que sólo él aprehende, sin que por esto niegue los valores de validez general.

Lo dicho respecto de los individuos vale también para los individuos colectivos espirituales antes mencionados; pues la existencia de diversos tipos –nacionales y populares– de ideales de vida moral, lejos de ser una objeción contra la objetividad de los valores morales, es toda su prueba al ser la prueba ofrecida en su consecuencia inmediata. La visión de conjunto y la penetración de los valores morales de validez general y los valores de validez individual es lo que constituye la evidencia del bien.[4]

4. *Der Formalismus*, p. 513.

Capítulo VI

Los ideales ecuménicos

1

En el mundo de los ideales que quedan someramente reseñados se cumple, *como formación moral*, el devenir espiritual del hombre. Constituido por direcciones valiosas, intervienen en ese mundo fuerzas normativas disparadas por la conciencia personal, por la moral colectiva y por los valores ideales que gravitan sobre el alma individual.

Lo que llamamos ideal es una imagen de lo que debe ser. Como tal ha presidido siempre todas las actividades movidas por el anhelo existencial de realizar formas ideales típicas forjadas por la fantasía creadora. Por eso es que desde la más remota antigüedad hasta hoy rigen la labor escolar ideales más o menos precisos, más o menos determinados por la conciencia histórica de cada una de las épocas conocidas.

Cada época que se dispone a estructurar sus contenidos espirituales acusa su anhelo de síntesis en las tareas docentes. En las tareas docentes antes que en ninguna otra manifestación del espíritu, porque en ninguna como en ellas repercute con mayor fidelidad el trabajo de coordinación de las tendencias económicas, religiosas, artísticas y políticas del tiempo.[1] De tal modo el ideal formativo, nutriéndose, como se nutre, de las diferentes y complejas corrientes que operan sobre la vida, devuelve la imagen de la constelación espiritual que lo creara. Por eso en el pensamiento sprangeriano educación y cultura son conceptos correlativos.

2

En el curso de las edades, los ideales formativos se nos presentan como trasuntos de la fisonomía espiritual de pueblos y de épocas y, por eso mismo, como efi-

1. En el orden actual de los estudios –observa Behn–, la escuela primaria atiende a los ideales individuales; la escuela media atiende a los ideales personales, y los institutos superiores atienden a los ideales de la personalidad (*op. cit.*, p. 244).

caces claves de hermeneútica histórica. De aquí que los llamamos ideales históricos.

La India exaltó la perfección mística y el brahmán trató de alcanzar esa perfección, en primer lugar, por mediación de los himnos y de las plegarias y, después, mediante el idioma, la lógica y la jurisprudencia. El Egipto se propuso un ideal semejante al de la India, pero introdujo el interés por las ciencias histórico-naturales. Israel orientó su misión hacia el ideal teocrático y fio su consecución al sacerdocio. Los griegos de los tiempos heroicos hicieron del estadista y el guerrero los arquetipos ideales. Dinámico y enamorado de la fuerza, el espartano acentuó las virtudes poliorcéticas. Flexible y medido, el ateniense percibió el sentido de la totalidad y afirmó un ideal épico-estético de la vida.

Este ideal cobró más tarde un insuperable prestigio en virtud de las creaciones del gran arte y llegó a convertirse en el ideal de Grecia entera en su síntesis del individuo y la comunidad. Ya hemos visto cómo la formación de los griegos, al ser la expresión de un proceso pedagógico fomentado y excitado por los descubrimientos científicos, hubo de convertirse en algo propio de una clase, la clase de aquellos que pudiendo proseguir sin interrupción el proceso escolar no tardaron en exaltar el ideal del hombre instruido. Esparta atendió entonces a la voluntad; Atenas al sentimiento. Al sentimiento adunado a la inteligencia, pues, bajo la influencia de Sócrates, acogió las matemáticas, la lógica y la dialéctica y fundió armoniosamente, sobre el fondo vivo de la tradición homérica, la *ratio* y las virtudes, la lógica y la ética.

La Iglesia cristiana transmutó en su momento los valores paganos y anuló el concepto de la personalidad consagrado por Grecia. En guerra con el instinto, su concepción teocéntrica entrañó una fuga de la vida. Su *civitas Dei* planeó por arriba de la *polis* de los griegos y de la *urbe* de los romanos. La divinidad que sanciona la igualdad religiosa de las almas instauró una democracia que acogió sin distinción a sabios y a ignorantes. Si a algunos prefirió fue a estos últimos en razón de que, según uno de los Padres de la Iglesia, la cruz hace filósofo al labrador.

La teología, que coordinó y gobernó a la luz del ideal religioso vigorante la herencia de la sabiduría antigua –matemáticas, geometría, idiomas, filosofía– y que presidió el nacimiento de un arte ilustrativo destinado a representar las verdades abstractas de la doctrina, dio normas a la labor enseñante.

El ideal del *más allá* fue el ideal que dio sello distintivo a la estructura histórica medieval. Todas las actividades de estas estructuras se colorearon con la profunda religiosidad que la informa. Pero dentro de su propia unidad y sin alterar en lo más mínimo su contenido esencial, antes bien reafirmándolo, ideales particulares y circunscriptos comenzaron a manifestarse de un modo visible conjugándose, en los primeros momentos, con el ideal general. Ya nuestras investigaciones iniciales nos tienen notificados de la coexistencia en el seno de aquella sociedad de las visiones antiguas y quien escrute con atención la institución de la caballería advertirá enseguida en los ejercicios que constituyen la instrucción de sus miembros la clara resonancia del ideal formativo del griego. El cabalgar, el nadar, el cazar y el jugar juegos diversos afirmaron y afinaron, bajo la devoción religiosa, las virtudes del cuerpo.

El fervor religioso cobijó además otras actividades indispensables para una sociedad que crecía y que se hacía cada vez compleja con la formación de los burgos y con la diversificación de las profesiones. La economía ensanchó poco a poco su campo de acción y al intensificar su trato con lo inmediato cotidiano instauró

ideales particulares que actuaron y se precisaron en su aspecto pedagógico tan pronto como las exigencias propias de aquellas actividades dieron origen a la fundación de las escuelas burguesas de Italia, de Alemania y de Flandes.

A medida que el hombre intimaba con la naturaleza, el ideal ascético fue perdiendo significación y el poderío pontificio se acentuó cada vez más como autoridad mera y simple. A favor de un notorio crecimiento de fuerzas latentes en el propio seno de la Edad Media, el hombre fue adquiriendo conciencia de sí mismo y no tardó en redescubrirse. Se redescubrió en presencia de los bienes culturales de lo clásico y en el prodigio emprendedor que le proporcionó la clave de los secretos de la ciencia y le reveló la existencia de continentes ignotos. La vida griega revivió en el Renacimiento con la alegría de un alba. A la humildad como valor sucedió la gloria y a la gloria siguió el orgullo como afirmación del individualismo naciente.

Nuevamente se impuso el sentido de la unidad corpo-espiritual y, como consecuencia de esta actitud, surgió el ideal formativo humanista y laico que se expresó en la elocuencia y que tiene en Cicerón el modelo y el arquetipo.

Es este ideal un ideal de elite. Lutero, que no quiso perder de vista la suerte del pueblo pero que percibió con justeza la profunda transformación operada en la estructura medieval, postuló un ideal cristiano evangélico a cuyas virtudes docentes quiso confiar la elevación del pueblo por la cultura. Dios ya no desciende de lo alto sobre la naturaleza; está en la naturaleza recién descubierta y la alumbra desde sus propias entrañas. Por eso la docencia de la reforma se propuso ser, a la vez, religiosa y profana y atender tanto al alma como a la realidad de la vida.

En la tesonera oposición que le presentó la Compañía de Jesús surgió, como ley impuesta por ésta a sus miembros, el ideal formativo que exige una adhesión incondicionada a la Iglesia de Dios y cuyos soportes fundamentales son la fe católica y la ciega obediencia a la autoridad. Fe rigurosa y obediencia absoluta, pues su concesión al humanismo que hemos señalado en otro lugar fue un mero recurso táctico porque en ningún momento entró en sus designios el de aceptar la personalidad como fin.

Al ideal humanista confesional del siglo XVI opuso el siglo XVII un ideal religioso nacional.

Ese ideal religioso nacional respondió, según lo hemos constatado ya en el curso de nuestras indagaciones, a la orientación impuesta por el advenimiento de las naciones como entidades desprendidas del orden medieval. Los idiomas romances reemplazaron al latín y la música, las artes plásticas, el pensamiento filosófico, el derecho y las ciencias afloran como creaciones espontáneas del genio local. Al mismo tiempo, la observación, la experimentación y el método ponderado abrieron vías propicias a la investigación.

Un hecho sugestivo y fecundo en perspectivas para el filósofo de la historia es el de que todo este flujo de corrientes espirituales cuajó como en una síntesis, en primer término, en la instauración de un ideal definitivamente pedagógico. En efecto: el ideal que resume toda la vida del tiempo, el del perfecto caballero –el *galant homme* de Montaigne–, a quien realzan valores tan acendrados como la finura, la cultura y la destreza, fue la más auténtica decantación del nativismo francés, el más vigoroso y el más influyente de aquel entonces. Por lo mismo que condensó las corrientes humanistas y dio satisfacción a las exigencias de la ido-

neidad, no fue un ideal exclusivamente de casta sino que apuntó como fin primordial a la formación de la personalidad. Atendió a la formación externa como a la formación interna, pues su concepción del *galant homme* adunaba a la posesión de una seria conformación espiritual la profunda versación en los negocios del mundo que supone la existencia de un imperio.

Con la *Aufklärung* el ideal formativo se refirió al hombre libre de tutelas y capaz de guiar su conducta por la razón. Su fuente espiritual fue la que procediendo del Renacimiento se liga a los nombres de Keplero, de Copérnico y de Descartes. Acentuando el naturalismo como oposición a la fe en lo sobrenatural, lo fio todo a la razón y acogió con entusiasmo el derecho, la religión, la moral y la educación. Pocas veces la educación fue propugnada con tanto calor como en esta actitud rebosante de humanidad. Enamorado de la juventud, el ideal de la *Aufklärung* exaltó la alegría vital y la confianza en el bien hasta definirse en su momento pedagógico como incoercible exigencia de un libre crecimiento de las fuerzas del hombre. Por eso se enfrentó tanto con el ideal del *galant homme,* en cuanto éste operaba de acuerdo a un designio de sentido profesional, como con el pietismo que pone delante del niño la verdad revelada. Ideal formal, sólo admitió como camino de realización el señalado por el método de Bacon.

El neohumanismo retomó el ideal formativo de la antigüedad clásica y lo enriqueció con los aportes proporcionados por la ciencia. Vivamente interesado en el desarrollo de las fuerzas espirituales, atendió con amor a la estructura psico-espiritual. No se apartó de la concepción de la formación como obra de arte; pero esta vez la idea de la obra de arte se presentó íntimamente ligada a la realidad vital.

El siglo XIX, a su turno, aportó una novedad de gran trascendencia: la del Estado docente. Con el advenimiento de las masas, con la participación de todos en el gobierno de la cosa pública y con el correspondiente reconocimiento de los derechos políticos individuales, el Estado, que hasta entonces se había concretado a ejecutar funciones policiales y militares, a realizar el derecho, a percibir el impuesto y a proteger el comercio, se vio en el caso de atribuirse una misión de cultura. Expresión jurídica de la nación, comprendió que no podía subsistir sin el ciudadano, sin el hombre útil y apto para servir con eficacia las instituciones inherentes a su estructura y el derecho que lo informa y, asumiendo la custodia y la propagación de los bienes de la cultura, reconoció el ideal de la ciudadanía eficiente y se dispuso a realizarlo preparando maestros, fundando escuelas y creando una vasta y complicada organización escolar.

La idoneidad y el nacionalismo, las dos grandes fuerzas iniciadoras de los tiempos modernos, los dos grandes principios propulsores de la disolución del orden medieval, se aprestaron así, por natural gravitación de sus propias virtudes creadoras, a convertirse, fundidos en la imagen del tipo humano apetecido por la decisión histórica del pueblo, en un ideal ecuménico de esos que dan estilo y sello distintivo a las grandes épocas de la historia. Por arriba de los ideales políticos –ideales de individuos, de clases, de círculos, de profesiones, de congregaciones, de estamentos–, ellos se anunciaron en aquel momento como el común denominador de todos esos ideales particulares. Respondieron de este modo a la exigencia determinadora de una política cultural anunciada ya en el siglo XVIII que tuvo su más alta expresión, en el orden de los estudios, cuando Prusia declaró, a fines de ese siglo, que la universidad pertenece al Estado.

3

El proceso cronológico de los ideales humanos que acabamos de exponer a la luz del concepto del ideal formulado en el punto de partida, nos enfrenta ahora a la necesidad de revisar y de juzgar la obra iniciada por el Estado docente. En términos más exactos, nos enfrenta a la necesidad de revisar y de juzgar el grado en que la idoneidad y el nacionalismo han conseguido cobrar la validez ecuménica, porque de lo que ahora se trata es de inferir de la obra cumplida en su nombre y bajo su signo su correspondencia con la imagen del hombre que nos están revelando las intuiciones de la fantasía creadora en orden a la cultura adviniente. Instruidos como estamos acerca de la historicidad del fenómeno de la predeterminación de los tipos humanos propuestos a las realizaciones de la voluntad política de los pueblos y aleccionados por la experiencia que nos proporciona la clave de interpretación del pasado, fuerza es que el hombre de hoy deduzca del examen de la actuación de esas fuerzas sus posibilidades de normas rectoras de la nueva cultura, de la cultura que está ya ahí, ante nuestros ojos, visible en la línea de nuestro horizonte, de manifiesto en la afirmación de la vida ascendente, en la exacta comprensión de los contenidos ideales del pasado, en el amoroso cuidado de los valores corporales, en la atenta dignificación de la vida instintiva y en la armonización de la sexualidad con las exigencias morales.

Los diversos ideales que hemos relacionado pertenecen a diversas culturas. Confirman por sí mismos la teoría que, en base a concepciones biológicas, sustentan Frobenius y Spengler y rectifican la filosofía de la historia del cristianismo, para la cual no existe más que una gran línea de desarrollo humano presidido por el designio divino que es la que comienza en Adán y terminará en el Juicio Final.

Toda cultura nace, crece y decae de acuerdo a la ley del desenvolvimiento que la gobierna y este proceso se advierte no sólo dentro de la manera habitual de considerar los períodos históricos –prehistoria, antigüedad, edad media, tiempos modernos–, sino que se cumple y se verifica también dentro de los propios dominios especiales en los que ella se manifiesta. El saber pasa del estado mítico-religioso al estado metafísico y de aquí al estado positivo; la economía, que primeramente es economía privada, pasa sucesivamente a ser la economía de la ciudad, la economía del territorio, la economía del pueblo para rematar en economía mundial; y otro tanto acontece con los estilos del arte.

En relación a los hombres y a los grupos étnicos que portan y viven la cultura y que son los que la condicionan vitalmente, no hay dudas de que ella los sobrevive porque posee una existencia independiente que no corre necesariamente la suerte de la existencia limitada y perecedera de aquéllos; pero así y todo, sigue siendo cultura en cuanto se actualiza vivencial y activamente en la vitalidad de nuevas generaciones que la recrean y la acrecientan mediante un enérgico impulso moral. Decae sólo cuando vacila el pulso ético y vital que la sostiene y la pone en actividad y de un modo general, cuando declina el ideal ecuménico que le sirve de paradigma; pero aun en la ausencia de estas potencias no corresponde decir que muere con la muerte que pone fin a la vida de un organismo porque siempre queda la posibilidad de que sus bienes sean aprovechados en las empresas espirituales de las generaciones futuras.

Ningún tiempo ha visto esta continuidad con la diáfana certidumbre con que la aprecia el tiempo presente. Por más que la idea de que nos encontramos en medio de la ruina de la cultura vigente hasta ayer haya tocado a muchos espíritus de temores mortales, lo cierto es que en plena ruptura de la tabla de valores consagrados y acaso por obra de esa ruptura misma, nuestro mundo se ha ensanchado y se ha recuperado de tal modo que el trance crepuscular señalado por poetas y videntes nos encuentra entregados de lleno a la elaboración de un nuevo sistema de ideas y de un nuevo estilo de vida.

El tiempo histórico dentro de cuyos lindes nos encontramos ubicados se inició en nombre de la idoneidad y el nacionalismo. ¿Qué perspectivas históricas tiene hoy el tipo humano al que desde su origen aludieron la idoneidad y el nacionalismo?

Capítulo VII

La significación de los ideales burgueses

1

Se ha visto ya por los antecedentes recogidos con un criterio estrictamente objetivo en el curso de estas investigaciones que la exaltación de la enseñanza nacionalista –y del nacionalismo en todas sus manifestaciones– no estuvo nunca más ligada a la formación de la nación misma –por lo menos, en los últimos tiempos del siglo pasado y en lo que va corrido del siglo presente– que a los intereses particulares de una clase determinada. Si se ha de dar crédito a las aseveraciones de Fichte, Alemania existía como nación mucho antes de la Reforma. Los pueblos latinos, a su vez, acusaron sus notas de comunidades diferenciadas desde las vísperas del siglo XV. Francia, en particular, se hallaba constituida y a cubierto de amenazas de disgregaciones con mucha anterioridad a la fecha en que el Parlamento de Grenoble y Guyton de Morveau expusieron la fórmula del nativismo escolar.

Por consiguiente, antes que aquellas unidades étnicas, que por preexistir como tales no necesitaron procurar con recursos extraños a su propia naturaleza la individualidad que las distingue y que precisamente por esto sirvieron de modelos y de guías a las que aparecieron después de 1789, es a las empresas de la burguesía a las que debemos atender para determinar la significación universal de la idoneidad y el nacionalismo.

Triunfante la burguesía en todos, o casi todos, los países europeos y sometidas las autonomías feudales y los señoríos recalcitrantes y abolidos los fueros y los privilegios de castas, la idoneidad y el nacionalismo perdieron su razón de ser en cuanto instrumentos de lucha contra la nobleza y el clero y, como las armas de Rolando, debieron ser devueltos a la panoplia. No se concibe la persistencia actuante de un medio calculado para un fin cuando el fin está realizado; y, toda vez que los decretos revolucionarios suprimieron las desigualdades sociales y las potencias insumisas y contrarias a la unidad nacional, ellos dejaron de ser actuales y necesarios como recursos conducentes a ese resultado. Para subsistir a título de fieles y auténticas expresiones de un nuevo tipo humano nacido de las entrañas de las naciones recién advenidas al escenario del mundo, como fruto del empeño que apuró la disolución del antiguo régimen, ellos debieron definirse como ideales su-

premos, elevándose, por arriba de la limitada esfera de la clase, a la categoría de principios fundamentales de un nuevo orden de dimensiones ecuménicas. La universalidad de un ideal reside precisamente en su carácter de norma superindividual propuesta como un común arquetipo a la actividad de todos los ideales particulares, y aun cuando en las empresas a las que debe su hegemonía y su vigencia haya sido propugnado por una clase determinada, una vez reconocido y acatado por todos deja de ser el ideal de una clase determinada para pasar a ser el ideal de toda una época, el ideal erigido en norte y en derrotero de todos los ideales particulares.

No faltaban en aquel momento, tan pleno de repercusiones renacentistas, antecedentes suficientes para infundirles ese carácter. El principio de la idoneidad, con todo, y entrañar una rectificación de la doctrina contractualista en el punto en que condiciona con la aptitud individual el ejercicio de la soberanía, pudo ligarse a la tradición ilustre del pensamiento platónico y asumir su contenido para convertirse en el soporte de ese orden. Es sabido que, ampliando el principio socrático según el cual el poder está en el saber, Platón propugnó la graduación de las esferas sociales de acuerdo al conocimiento, y esto no tanto con el propósito de atacar la tradición política griega, el derecho hereditario de la monarquía y la concepción de la democracia sobre la base de la mayoría de votos, sino porque sólo la sabiduría puede realizar el fin ético que atribuía al Estado.

Y por lo que hace al nacionalismo, que justificadamente se concretó en los primeros tiempos para ser una enérgica relevación de la unidad sociológica a despecho de los particularismos opuestos a esa unidad, es fuera de dudas que se mostraba propicio a la instauración de un novedoso sistema de fines morales presidido por la misión de cultura asignada al Estado. ¿No observa Guido de Ruggiero, en su introducción al estudio de la filosofía contemporánea, que al mismo tiempo que se operó, en el siglo pasado, la unidad nacional, el espíritu moderno se manifestó como proceso de individuación, proceso «que nosotros llamamos la nacionalidad moderna y que resume todo su pasado en la originalidad de su vida»?

Pero, bien fuese porque se entretuviese contrarrestando y enervando con todos los recursos disponibles los desmesurados avances de la demagogia enardecida por la acción revolucionaria, bien fuese porque obedeciese a móviles circunstanciales relacionados con sus propias ambiciones, bien fuese porque en realidad careciera de la exacta comprensión de los problemas históricos, la burguesía exaltada al poder no supo, o no pudo, adoptar otra actitud que la de proseguir al pie de la letra la política de los amos desposeídos. Como la de estos, su política, derivada de la de aquellos por directa línea de filiación, se apoyó en las teorías absolutistas de los legistas imbuidos de la doctrina nutricia de la contrarrevolución y, reduciendo la idoneidad y el nacionalismo a simples preocupaciones de ciase, hizo de Bodin, teórico del poder definido categóricamente con las conocidas palabras de Luis XVI «L'Etat c'est moi», el teórico del nuevo régimen instaurado sobre los cimientos del régimen feudal en extraño maridaje con los postulados de la filosofía política del siglo XVIII. En lugar de darse prisa por infundir el relieve y el valor de un ciclo original al gobierno iniciado bajo el signo de grandes aspiraciones innovadoras, sus actos acusaron escaso interés por transmutar las antiguas instituciones. Lejos de eso, en evidente trance de compromisos, dejó pasar la hora constructiva, llena, sin duda, de las incertidumbres

inherentes a toda transición, pero llena también de posibilidades y perspectivas históricas, en un modo que induce a pensar que su único propósito real y efectivo fue el de seguir el rumbo que le señalaba su notoria vocación para el mayordomato: custodiar con celo y esmero el inventario de bienes heredado del régimen abolido.

Se comprende bien que en función de semejante conducta una nueva tabla de valores fuese de todo punto imposible. El principio de la idoneidad, consignado en la letra de todas las cartas constitucionales producidas por su labor legislativa, no tuvo nunca otro alcance que el de una mera condición aneja a las funciones administrativas, y el nacionalismo, cada vez más vago a medida que, satisfecho con el éxito conseguido, se devolvía al fondo de lo instintivo, se refirió de más en más a la integridad material del país.

2

La explicación de la impotencia de la burguesía para apurar las consecuencias naturales de la revolución en el orden social y para instaurar el ciclo histórico correspondiente al nuevo estilo de vida exigido por la nueva imagen del hombre debe buscarse en la concurrencia de múltiples y complejos factores.

Desde luego, es innecesario decir que quien quiera penetrar con objetividad en una transformación social tan profunda y tan rica en peripecias como la que preparó la revolución de 1789 y la siguió hasta los días que corren, ha de tener presente que los ideales no mueren, ni abdican ni renuncian a la vigencia. Como módulos de las aspiraciones que se encarnan en los individuos reales y concretos de las clases, de los círculos y de las profesiones que integran la sociedad y a la existencia de los males corresponden como una ley imprescriptible, son individualizadores porque conforman con un sello intransferible la fisonomía de esas singularidades transeúntes, pero las sobreviven y continúan presidiendo realizaciones temporales, de modo que cuando ceden en vigencia y descienden del primer plano es porque se ven precisados a acomodarse a condiciones impuestas por exigencias vitales.

Esas condiciones están determinadas por procesos dialécticos en función de los cuales los ideales aquilatan sus calidades y tratan de comunicarlas a los tipos humanos de sus preferencias. Lo que en general mueve al mundo es, según Hegel, la contradicción, y como quiera que las antinomias sociales no tienen, ni pueden tener nunca, soluciones definitivas, fue natural que en nuestro caso se contagiara con las notas de elección de los ideales aristocráticos y que los ideales aristocráticos, a su vez, procurasen mantener su vigencia apoyándose en las fuerzas de abajo que hacían el éxito de la burguesía. Situada socialmente entre el pueblo, entre la masa proveedora de los trabajadores manuales, agrícolas e industriales, y las llamadas clases superiores, la burguesía era una porción de la población de la que salían los jefes de la industria, el comercio y la banca, los médicos, los profesores y casi todos los funcionarios, y que al mismo tiempo dirigía el trabajo económico y la vida intelectual, que se definía como clase por el aprovechamiento exclusivo del progreso de la técnica, del aumento de la riqueza y de la instrucción. Afianzada por tan eficaces resortes, se evadió del pueblo y entró en inteligencia con la nobleza. La nobleza, que con todo y haber perdido privilegios esenciales,

alentaba la esperanza de compensar la abolición de la hereditabilidad de las funciones públicas y de las prerrogativas locales penetrando con su espíritu la idoneidad y la propia estructura política nacional y que conservaba intacto el sentimiento de una superioridad social fundada sobre la antigüedad de sus orígenes, cedió a la presión de las circunstancias, en todos los países, a excepción de Hungría, Polonia, Rumania y los Países Bálticos, y admitió una *mesalliance* con la burguesía. En virtud de esa *mesalliance* entró en su seno «un número creciente de familias procedentes de la burguesía: en Inglaterra comprando un dominio donde se confundieron con la *gentry,* en los países alemanes adquiriendo un título de nobleza que los príncipes acordaban a sus funcionarios, en Rusia ejerciendo funciones que conferían la calidad de noble».[1]

Las consecuencias, más o menos inmediatas, de ese compromiso debieron traducirse necesariamente en una transacción de los respectivos ideales y a esa transacción deben su origen los tipos psicológicos híbridos, mezcla más o menos lograda de aristócratas y plebeyos, que discurren, perfilados por mano maestra, por las páginas de Proust y el que con el nombre de *gentleman* llena la historia del imperio inglés, sobre cuyas formaciones volveremos detenidamente en el momento oportuno.

3

Aparte de la *mesalliance* señalada, y actuando como causa determinante de la misma, la burguesía, surgida del mundo de las actividades prácticas y caracterizada por su esencial vocación para los negocios, se vio repentinamente arrebatada por las corrientes económicas del siglo y sin aptitudes para reaccionar espiritualmente sobre ellas ordenándolas de acuerdo a un sistema de fines humanos, sólo consiguió relevar, para autorizar el juicio que la desestima, el afán de la ganancia que informa el «espíritu burgués».

La libertad de trabajo, concluyendo con la concepción que convertía el esfuerzo humano en una mercancía apropiable y susceptible de ser vendida, cedida o donada, y aboliendo por su propia virtud la fiscalización oficial de las industrias y de los oficios, se vinculó al asombroso desarrollo industrial anunciado a fines del siglo XVIII por los descubrimientos de Watt y no tardó en proponer a la clase directora problemas de máximas dimensiones. El dinero, que en los inseguros tiempos de la Edad Media sólo se había atrevido a intervenir en las usuras privadas, salió de la trastienda de Shylock y se arriesgó en las precursoras aventuras de Law, el inventor del papel moneda; siguió después las rutas abiertas por el comercio; abrió perspectivas inéditas a los afanes utilitarios y, exaltando hasta lo superlativo su poderío, se adueñó de mercados, de puertos, de mares, de países y de continentes enteros. Suprimidas las limitaciones oficiales a la producción y a la concurrencia, las trabas moderadoras se presentaron como incompatibles con la universal afloración de riquezas en la que los ojos atónitos asistieron al cumplimiento de una fábula milunochesca. A la preocupación de un siglo afanado en guerras de unidad nacional, de

1. SEIGNOBOS, Charles, *Historia comparada de los pueblos de Europa*, Losada, p. 299.

conquistas territoriales, de reivindicaciones históricas, sucedió un siglo que concentró todas sus energías en la producción industrial. La guerra no cesó, con este sesgo, sino en sus manifestaciones violentas. Por encima de un irredentismo crónico que renovaba periódicamente la protesta de derechos hollados, se acentuó una verdadera guerra de tarifas acompañada de una competición exacerbada y febril. La tragedia poliorcética de 1914 fue apenas una alternativa de la beligerancia solapada en las normas del llamado derecho internacional. La tregua de Versalles, concertada como consecuencia de haberse agotado los bastimentos, desplazó la lucha de las trincheras y la restituyó a los talleres y a las fábricas sin abandonar los propósitos de reanudar las hostilidades en el momento oportuno, como lo atestiguan los hechos que hoy llenan de duelo el escenario del mundo.

Una producción de bienes materiales tan múltiple y prodigiosa como la que imprime sello peculiar a la civilización surgida después de 1759 tenía que rebasar, y de hecho rebasó, el inventario de ideas de la burguesía administrativa, y así sucedió que, empujada por fuerzas imprevistas que ella misma había ayudado a desatar, esa burguesía tuvo que entrar de lleno en la corriente de los negocios hasta adquirir una tesitura esencialmente capitalista.

El Estado, el órgano político de coordinación social, fue, desde luego, dominado por el movimiento industrial. Lo fue en modo tan enérgico que por haberlo considerado en ese momento de su trayectoria Marx y Engels llegaron a definirlo como un instrumento de la clase dominadora. La burguesía capitalista lo hizo suyo con facilidad, por la fuerza virtual de sus propias actividades. Aparato perfectamente adecuado a sus propósitos materiales por lo mismo que, vacío de contenidos morales, era indiferente a los fines humanos, aquel Estado se prestó tan admirablemente a la acción mundial de predominio mero y simple desplegada por la gran industria y la banca que bien se puede decir que es un producto típico de esa acción.

4

En tales condiciones la idoneidad y el nacionalismo debieron por fuerza ajustarse al sesgo asumido por la burguesía capitalista y ceñirse únicamente a las posibilidades prácticas deparadas a la misión cultural del Estado.

La idoneidad, que entendida como la capacidad habilitante para el desempeño de las funciones burocráticas, tenía ya en la hora inicial de los tiempos modernos un sitio asegurado en los preceptos constitucionales, sólo encontró nuevas aplicaciones en las exigencias de la producción.

La competencia mundial engendrada por las rivalidades y las emulaciones económicas necesita que las mercancías aumenten y se multipliquen en progresión geométrica, que cuesten lo menos posible y que además de eso posean calidades y méritos decisivos para imponerse en la concurrencia. Por eso es que se procura por todos los medios que el productor sea idóneo y que sepa dirigir su idoneidad hacia la ganancia, porque la ganancia es la prueba de su eficacia al ser la ganancia el desiderátum del tiempo. Los talleres, las fábricas, la industria en todas sus formas, solicitan con urgencia a los institutos científicos las revelaciones de los secretos de la química, de la física, de la biología, de las

ciencias naturales en general, porque todo los fuerza a abrir y explotar con presteza, a los fines de la competencia, las fuentes de riquezas guardadas en los recónditos meandros de la tierra, y esa premiosa demanda favorece y exalta la especialización y la técnica que la sirve. No importa que la especialización y la técnica acentúen una organización mecánica que amenaza con anular las individualidades caras a las ideas del humanismo. Ya no se piensa; se obra. Las nuevas condiciones del mundo son condiciones de acción y no de contemplación. Fausto, renacido de las abstracciones metafísicas, proclama la acción. Una novísima disciplina de insuperable jactancia, la sociología, erige en objeto de estudios fundamentales la organización societaria procedente de tales actividades. No hay tiempo para pensar en teoremas conturbadores. Interrumpidas por las preocupaciones materialistas de la época las grandes corrientes del pensamiento, los espíritus apartan los ojos de los problemas eternos cediendo a la unánime desestimación de los temas tradicionales y un positivismo *terre à terre* surge en los institutos de altos estudios y se proyecta en ellos como la sombra de Astarté sobre el Monte de los Olivos.

Para los designios civilizatorios del materialismo la idoneidad era, en cierto modo, una negación del señorío interior y de todas aquellas calidades esenciales que atañen a la personalidad. Ya hemos dicho en otro lugar cómo la propia Alemania, con todo y ser constitucionalmente inclinada a la profundidad de la vida, dejó de lado, sobre todo en lo que respecta a la concepción del Estado, la tradición de ideas ligada a los nombres de Herder, de Fichte, de Schiller, de Goethe y de Guillermo de Humboldt en obsequio de las preocupaciones encaminadas a justificar la situación cuya consecuencia obligada fue la tecnificación del hombre, y cómo, en lo que se refiere a la educación, se vio constreñida a aceptar la orientación utilitaria en desmedro de la docencia que se guió siempre por la fórmula expresada en las grandes palabras: «Educad a vuestra juventud según el estilo helénico».

5

El nacionalismo, a su vez, encontró también a influencias de la vida industrial una aplicación práctica inmediata. El viejo nacionalismo, el peón de lucha de la burocracia administrativa precursora, pasó a defender la industria y el comercio locales en pugna con la industria y el comercio extranjeros. Si en las horas de gesta, lleno del fervor con que anunciara el advenimiento de las unidades étnicas al campo de las realizaciones históricas, no apartó su mirada avizora de las fronteras nativas, atento a las alternativas del duelo con los particularismos feudales, en el auge de las fuerzas animadas por la fiebre de los negocios necesitó tornar a las fronteras para vigilar el curso de los productos obtenidos con el dominio de la naturaleza. Afinando sus instintos con los recursos y los expedientes aduaneros, tomó a su cargo el juego de la política internacional y ponderó para uso de su diplomacia las enseñanzas de Maquiavelo. Imprimió un sello propio al sistema de la colonización que, sin necesitar llamar nacionalista porque era un imperio único y sin fronteras, Roma instituyera como consecuencia de la realización de sus ideales ecuménicos, e informó la teoría de las naciona-

lidades con el legalismo que Mancini adunó cabalmente a las concepciones romanas. Su ciencia favorita fue, desde luego, la ciencia de Adam Smith, es decir, la ciencia estructurada con las condiciones realistas de la vida material, y lo fue porque la economía organiza la vida con espíritu militar: en múltiples ocasiones, los más destacados estadistas creyeron expresarse con una metáfora exacta al decir que los obreros son soldados, las fábricas cuarteles y los mercados campos de batalla. Unidad, jerarquía, sumisión castrométrica es lo menos que esa disciplina reclama; pues, según sus conclusiones, debe haber dominantes y dominados y quien sepa mandar debe mandar, debe querer mandar. «Es preciso reconocer –escribe el pensador ruso Goldman– que los mismos, exactamente los mismos principios en que se basa la Economía constituyen la modalidad peculiar espiritual de la cultura moderna.»

En todas las formas de asociación conocidas, desde la horda primitiva hasta las naciones actuales, la conciencia de la personalidad colectiva abriga siempre un sentimiento de odio o, por lo menos, de prevención hacia el extranjero: el residuo regresivo de esa tesitura sirvió de levadura al nacionalismo exaltado por la política de la industria capitalista. En el curso de los largos siglos de la humanidad, que se cuentan desde los tiempos de las formas sociales rudimentarias hasta el presente, ese odio, fomentado, nutrido y agudizado por los riesgos y las asechanzas mortales en las que se han jugado y se juegan la existencia, el dios, la independencia y los bienes del clan, de la horda, de la tribu y de la nación, ha experimentado indudablemente una notoria transformación debida a factores tales como las diversas formas de relaciones y de compenetraciones, incluso la de la guerra, el tráfico comercial, la apertura de rutas marítimas y terrestres y el esforzado trabajo de la inteligencia, pero en el fondo de esa transformación subyace todavía, visible y operante, una repercusión de los sentimientos de un pasado que se niega y se negará por mucho tiempo a desaparecer de un modo definitivo y sin retorno, y ese nacionalismo, que a fuer de realista lo considera un supuesto vital de la coexistencia de los grupos humanos, antes de tratar de desarraigarlo, lo ha disimulado apenas con los recursos de la civilización para confiar a sus tensiones el éxito de sus propias empresas. De ahí que Höffding afirme que, según lo enseña la historia, «al sentimiento nacional le ha sido forzoso separar para reunir, y ha reunido por medio de la conciencia de una originalidad común, despertada sobre todo por un sentimiento común de imitación, de menosprecio y de hostilidad hacia el extranjero». De ahí también que el nacionalismo estrechamente ligado al tráfico mercantil y a la suerte de las divisas, el nacionalismo que imprime el sello de su *made* a todos sus productos –quincallas de Francia, tintas y máquinas de Alemania, telas de Inglaterra y máquinas de Norteamérica–, los lance a la circulación por arriba de las fronteras, cargados de la agresividad explosiva de nativismo de origen. Bien vistas las cosas, en ningún momento histórico como en este, y por la evidente razón de que la lucha por el predominio nunca ha asumido la extremada violencia que la viene caracterizando desde el siglo pasado, la soberanía estadual cerrada se ha visto tan reforzada por un nacionalismo que ha conseguido para el absolutismo el predicamento póstumo alcanzado por Bodin en el tratado de Versalles.

Otra tarea especial deparó también a ese nacionalismo su adscripción a la gran industria. Desde la disolución de los gremios y de las corporaciones medievales y

con una rapidez pareja al incremento de la producción y al adelanto del maquinismo, se fue formando a la sombra de los talleres una case trabajadora cada vez más definida por notas psicológicas antagónicas a los intereses de la clase capitalista. Apenas tomó conciencia de sí misma, esa clase comprendió con facilidad que con los resortes que le ofrecían las instituciones políticas y civiles del Estado burgués no conseguiría realizar sus aspiraciones económicas y morales y decidió organizarse como una entidad internacional. En 1864 fundó, en Londres, la Asociación Internacional de Trabajadores y a esta actitud siguieron frecuentes reuniones y congresos obreros que concluyeron por coaligar al proletariado del mundo en una postura revolucionaria frente a los capitalistas de los países industriales.

Esta aparición del socialismo obrero internacional, «función directa de la Revolución industrial y del progreso del maquinismo», como dice Martin Saint-León, determinó la réplica violenta de los poderes amenazados. La clase detentora de los medios de producción y de cambio, entronizada en nombre del nacionalismo, no pudo tolerar una defección como esa atentatoria a la cohesión étnica de la nación identificada, según ella, con la suerte de su industria y de su comercio. De ahí que, invocando el viejo principio tutelar de esa cohesión, recurriera a todos los medios para conjurar el peligro implicado en el entendimiento supranacional de los obreros del mundo, unas veces con el rigor, destruyendo las organizaciones gremiales mediante la cárcel, el polizonte, el ejército, el juez, el entrañamiento, la matanza colectiva y todos los resortes de que dispone el Estado; otras veces apelando a procedimientos pacíficos, dictando leyes de «protección» que, como las de indemnización de accidentes, las de jubilaciones y pensiones, las de seguros, las de moderación del trabajo de las mujeres y los niños, las del salario mínimo, etc., entrañan concesiones económicas otorgadas en base a la renuncia de las superfluidades de los ricos; y otras veces procurando persuadir a las masas de que la jerarquía y la sumisión son necesarias porque son fatales, según lo sancionan las leyes de la economía y las conclusiones de la biología, transportadas al campo social a título de pruebas incontrovertibles de que la existencia de dominadores y de dominados es un hecho ineluctable, revistiendo, así, con una nueva fraseología la doctrina de la predestinación del *in sudore vultus*, con la que los teólogos y los Hanotaux de todos los matices se empeñan en inducir a los desposeídos a admitir que el sufrimiento es una abnegación porque «la conciencia es la existencia realizándose por el sacrificio y la vida no es más que vana ilusión si ella no conoce su propia precariedad hasta dominar y aceptar la muerte».

En este orden de cosas, se tiene por tan típica la habilidad con la que Alemania supo adelantarse a los acontecimientos, previniendo los riesgos de disgregación de la unidad económica nacional por medio de la legislación constructiva, que con frecuencia se ha dicho de ella que es la inventora del socialismo, siendo así que en rigor de verdad el socialismo es un producto propio de la era capitalista, como que ha corrido su suerte en todos los trances decisivos, según lo prueba la experiencia del internacionalismo obrero durante la guerra de 1914.

La acción de semejante nacionalismo –la «acción francesa»– para estar más segura de su eficacia invadió las universidades y los colegios con el designio de imponerse dogmáticamente en el espíritu de la educación y formar así una fuerza neutralizadora de todo germen de cosmopolitismo. La relegación a término secundario de las ideas universales se tradujo sin tardanza en una docencia que en

manos del Estado se desentendió de todos los auténticos contenidos del acto educativo y que, exagerando las virtudes de un patriotismo acorde con las potencias de abajo, se dio a la empresa de constituir una conciencia recelosa de todas las manifestaciones pedagógicas orientadas hacia el libre y pleno desenvolvimiento de la personalidad humana.

6

La experiencia de la idoneidad y el nacionalismo ha sido juzgada y condenada severamente por voces procedentes de todos los sectores del pensamiento. Sin desconocer las grandes disposiciones de la burguesía para las empresas de la dominación de la naturaleza, de la prepotencia y del lucro en todas su formas, atestiguadas por la titánica epopeya de la era industrial, es indudable que en sus manos la idoneidad y el nacionalismo, lejos de cobrar ni siquiera una relativa significación ecuménica, se presentan como tipos inconfundibles de ideales frustrados.

Ya en vísperas de la guerra de 1914, un político formado en la actividad institucional surgida de la *Italia una* de Cavour y de Mazzini, Filippo Meda, advirtió que, contrariamente a la creencia común a católicos y conservadores, el nacionalismo es insostenible como sistema político y moral en razón de que está en su naturaleza la incoercible inclinación a la lucha por la supremacía, el estado de guerra casi permanente por la relevación del valor de la «nación», de la «raza» y, sobre todo, porque no admite que una otra forma de salvaguarda del interés nacional pueda y deba ser preferida a la guerra o a la preparación de la guerra.[2]

Poco después, Pío XI hizo justicia a la tesis de Meda reconociendo que ella corresponde con exactitud a la tradición doctrinal de la Iglesia. Volviendo por la política de *Quanta cura*, de Pío IX, condenó, en *Ubi arcano*, la avidez de ganancias y el desenfreno de los goces materiales «que se disfrazan bajo las apariencias del bien y del amor a la patria y que son, en realidad, las causas de las enemistades y de las rivalidades que dividen a las naciones». Pues «este amor de su patria y de su nación, que podría ser una fuente de grandes virtudes y de bellas acciones en la medida en que podría quedar sometido a las leyes del cristianismo, se convierte –según la Encíclica– en una fuente de injusticias sin nombre y de actos desleales desde que traspasa los límites justos para convertirse en un amor desordenado de su propia nación».

En el examen de conciencia a que se libraron los mejores espíritus de Italia al día siguiente del desastre de Caporetto, Giuseppe Maggiore se elevó por arriba de la mentalidad insincera y tendenciosa del nativismo guerrero hasta las concepciones fundamentales de Fichte retomando, así, el hilo del discurso de Luigi Visconti sobre las grandes líneas del romanticismo alemán; Lombardo-Radice propugnó el humanismo como tarea esencial de la educación; y, al punto que Luigi Ventura denunció el patriotismo escolar de vacía retórica, de ridículas declamaciones, de pesado bagaje de frases hechas y de lugares comunes como el más serio

2. *Les Lettres*, París, junio de 1923.

peligro para el auténtico patriotismo, Farinelli, ahondando sus meditaciones sobre el humanismo de Herder, señaló el egoísmo que materializa la vida que «educa al hombre como se adiestra un caballo», como la causa que sofoca nuestra libre naturaleza y nos impide ser todo lo que podemos y debemos ser. «El interés material que no se elimina de la vida del espíritu –sostuvo entonces– envilece y degrada al hombre, lo separa de su propio ser precisamente cuando se ilusiona con la creencia de estar adherido a sí mismo con toda suerte de ligamentos, trastorna la naturaleza humana, la aleja del consorcio de los otros hombres y, por consiguiente, de la vida misma.»[3]

Para el padre Gillet, profesor del Instituto Católico de París, sólo cabe admitir un *nacionalismo social* ordenador de las relaciones económicas, intelectuales y morales que, en oposición al «nacionalismo político», pone el patriotismo al servicio de la justicia en el cuadro de las necesidades de la nación para realizar el bien común en el modo como la voluntad de los antepasados lo fijó para todos los tiempos en sus líneas esenciales con las creencias, con las opiniones y con los intereses personales y colectivos. A la luz de ese *nacionalismo social*, tan falso es el antipatriotismo disgregador como el internacionalismo político que, provocativo y rapaz, se nutre del nacionalismo individualista, y como el humanitarismo que sacrifica los deberes de la justicia social a vagos sentimientos de humanidad.[4]

Sin negar el nacionalismo que se justifica como voluntad de constituir una unidad étnica en nombre del principio de las nacionalidades, según el cual cada nación tiene derecho a agrupar a sus miembros para formar la comunidad política que lleva el nombre de Estado, el filósofo suizo Víctor Cathrein señala las desviaciones de ese principio –perceptibles en todas las manifestaciones de la vida moderna, especialmente en la escuela, en la prensa y en la literatura– hacia el abuso de la fuerza con la que la plutocracia procura la satisfacción de su avidez de dominio. Semejantes desviaciones –considera Cathrein– colocan en el lugar de Dios al Estado y en el lugar de la ley eterna de Dios los intereses de una nación convertida en la regla suprema de su acción.[5]

Más radical en su juicio, el belga Vermeersch, de la Universidad Gregoriana de Bruselas, estima que la política nacionalista es egoísta y agresiva en el exterior, y despótica y absolutista en el interior. «Poco escrupulosa en el empleo de medios –dice– hace de la religión un asunto de Estado.»[6]

Según Mauricio Blondel, el nacionalismo es un egoísmo canonizado. La persuasión y la violencia son sus recursos. Desde su posición, individuos y naciones aparecen como átomos contrapuestos los unos a los otros. De aquí las conclusiones demoledoras que el gran pensador resume en las siguientes palabras: «Lo que este vocablo sugiere de relativamente nuevo es, pues, por reacción contra el olvido, el descrédito o la negación del patriotismo, una exaltación metódica de la na-

3. Véase MAGGIORE, Giuseppe, *Fichte*, Il Solco, 1921; VISCONTI, L., *La pedagogia del romanticismo tedesco*, Dante Alighieri, 1915; LOMBARDO-RADICE, G., *Pedagogia generale*, Sandron; VENTURA, Luigi, *Nuova antologia pedagogica*, 1921; FARINELLI, Arturo, *Franche parole*, Bocca, 1919.

4. *Les Lettres*, febrero de 1923.

5. *Les Lettres*, junio de 1923.

6. *Les Lettres*, febrero de 1923.

cionalidad, del espíritu nacional, de la tradición y de los intereses nacionales, promovidos al rango supremo; es el celo de reivindicaciones étnicas y políticas prevaleciendo sobre todo lo demás; es con vistas muy complejas, o bien muy diferentes, la renovación original de antiguos estados de ánimo y de sus convergencias paradojales bajo el imperio de pasiones y de pensamientos sobreexcitados: xenofobia judía, helénica, romana; apoteosis pagana de la *ciudad* considerada como el dios visible y celoso; canonización del orden político al cual todo se subordina como la cima de la realidad; culto naturalista de la raza, y ley bárbara, ley animal de la concurrencia, pero tranfigurada por la inteligencia, por el advenimiento de una nación elegida de mártires y de superhombres; estatolatría de sociólogos y de metafísicos; imperialismo falsamente místico y pretensiones a la hegemonía por todos los medios de fuerza o de espíritu; sobre todo, glorificación agresiva, no sólo de la idea del Estado en general, sino de tal pueblo tomado en su originalidad concreta que adora su egoísmo sagrado».[7]

El Estado potencia de dominación de que habla Blondel es, según el español Adolfo Posada, un fruto del nacionalismo que, por haber utilizado al máximo la sustancia política de *El Príncipe*, llena el siglo XX de imperialismo nacional.[8]

El portugués Leonardo Coimbra atribuye al exclusivismo del ideal nacional la formación de pueblos absorbentes y dominadores ungidos en directores providenciales de los destinos del mundo.[9]

En pos de las huelas de Romain Rolland y de Tagore, el inglés Zangwill, después de largas indagaciones de «ese principio de las nacionalidades por el que han muerto tantos hombres y por el que tantos hombres están todavía prestos a morir», llega al resultado de que «es un principio rodeado de nubes».[10]

7

¿Pero a qué se debe el hecho, por demás notorio y evidente, de que, a pesar del unánime juicio condenatorio de la obra cumplida por la burguesía, la idoneidad y el nacionalismo actúen hoy, en lo más agudo de la crisis en que se debaten los pueblos del mundo, como principios cuya vivacidad sólo puede explicarse reconociéndoles profundas raíces históricas? Si no son meras cosas que sobreviven al juicio que ha declarado su invalidez, bien puede ser que ese juicio no les concierna o que provenga de un erróneo planteamiento del verdadero problema que proponen a la reflexión.

Por lo pronto si, como decisivos recursos de propaganda, ellos sirvieron eficazmente en la hora de la gesta para derrocar al antiguo régimen y para apresurar su disolución, cabe sospecharles vinculaciones directas con las aspiraciones históricas que trabajan para dar lugar a la instauración del nuevo orden social reclamado por el destino del hombre. Pues, toda vez que un orden social sólo cae

7. *Les Lettres*, febrero de 1923.

8. *La idea del Estado*, 1915, p. 11.

9. *O Problema da Educaçao Nacional*, Porto, 1926.

10. ZANGWILL, Israel, *Le Principe des Nationalités*, París, 1918.

cuando pierde vigencia el ideal que lo informa, necesario es que la fuerza que lo derrumba venga alumbrada por el destello del ideal sucedáneo. Desde esta simple inferencia, ¿cómo puede ser que la idoneidad y el nacionalismo no posean para nosotros la cifra y la clave que nos permitan conocer las líneas centrales del orden que sube?

Volvamos al tema.

Capítulo VIII

¿Qué es la nación?

> Was ist Volk, Nation Staat, Kirche, und was sollen sie? Wie stehen die zu Gott und wie zu Sinn, Wert, Ziel des Menschenslebens?
>
> MAX SCHELER

1

Volvamos al tema.

El nacionalismo alude a la *nación*. Esto quiere decir que para encarar bien la cuestión necesitamos aclarar el concepto de la nación.

Desde luego es evidente que se trata de una forma de vida. Como forma de vida, la nación es un microcosmos por oposición a la idea de macrocosmos que caracterizara a la Edad Media. La idoneidad, que es una valoración de las actividades que el hombre *faber* despliega en esa forma de vida, alude, a su vez, a un ideal de *productores* por oposición al ideal de *consumidores* relevado por el sistema político-social de los estamentos. Con advertir esto estamos advirtiendo también que la idoneidad y el nacionalismo son una y la misma cosa y que, por consiguiente, es posible responder con acierto a la pregunta propuesta mediante un examen ponderado de la nación.

Razón de más para que en lugar de juzgar al árbol por sus frutos –que es como decir la nación por el nacionalismo– necesitemos juzgar el árbol como árbol –que es como decir la nación como nación–. La forma de gobierno y la actividad nacionalista que de ella dimana –a veces con los excesos y las desviaciones poliorcéticas que hemos visto– pueden pertenecer a la *nación*; pero esto no constituye la nación. En las opiniones que hemos relacionado respecto del nacionalismo no siempre se desestima a la nación como comunidad política. Lejos de eso, en el pensamiento católico que expone Cathrein «la nación designa el conjunto de individuos que por el origen, la lengua, el carácter, la historia, etc., están unidos los unos a los otros y forman un tipo étnico particular que lo distingue de otros grupos humanos», y, como tal, no es incompatible con la Iglesia si se somete a su ley; pues, según ese pensamiento, el bien común está subordinado al bien divino de la sociedad religiosa.

Por aquí se ve que la crítica no se dirige contra la *nación* –que, por otra parte, es un fenómeno indiferente a todo debate académico–, sino a la afirmación, ínsita en la política contemporánea, de que por arriba de la nación constituida en Estado no existe ningún poder superior.

¿Qué es, pues, la *nación*, considerada independientemente del Estado?

2

Dos doctrinas diferentes se refieren a este problema. De un modo general, podemos decir que mientras la una sostiene un concepto natural la otra sostiene un concepto cultural.

Dentro de la esfera de la primera, Bruno Bauch acentúa la nota antropológica. Partiendo de la etnología, considera la nación como una comunidad formada por el nacimiento que, de este modo, determina con el origen la unidad del pueblo. Se pertenece a una nación por el nacimiento –por el *nasci*–. La sangre común forma la nación. La nación es, pues, una asociación orgánica, natural. Ella se acusa «en el color de la piel, en la fisonomía, en la construcción corporal de cada individuo». Por eso el buen conocedor distingue al primer golpe de vista la oriundez de un sujeto.

A esta peculiaridad corporal corresponde –según Bauch– una peculiaridad anímica, también distintiva de los individuos de una nación. Esa peculiaridad anímica expresa la totalidad vivencial del sentir, del pensar y del obrar de una determinada nación. Como tal integra la nación y cohesiona en su estructura a todos los cognados nacidos en la comunidad de la sangre. Gracias a esto, la nación es una individualidad dotada de un sello propio que para la comprensión ajena constituye un impenetrable secreto. La originaria comunidad corporal y anímica hace, pues, la nación. De aquí que para Bauch la nota esencial se muestre en el idioma, en el que el sonido físico se penetra de vivencias nativas y en cuyo sentido reposa la literatura nacional.

Bauch no se detiene, empero, en una conclusión escuetamente naturalista. La admisión del idioma como elemento constitutivo de la nación y la relevación del significado de la literatura nacional lo inducen a conceder también un cierto papel al momento cultural. Ese papel está en la historia. «En la historia –dice– es donde con todo rigor la nación adquiere conciencia de sí misma; en la historia es donde los cognados ascienden a la conciencia nacional.»

Con todo, este momento cultural no es fundamental en su concepto de la nación. La nación como algo dado históricamente alude al carácter político; pero, por más que este carácter es inseparable del destino histórico de la nación, caben aquí distingos de mucha importancia. La nación en cuanto base natural de la unidad étnica es diferente de la nación en cuanto unidad étnica histórica.

La referencia de ambos momentos sólo envuelve la idea de una relación que se opera dentro de la unidad de la nación misma. Antes que de una identidad, se trata de una síntesis puesto que la idea de relación excluye tanto el naturalismo histórico como el historicismo naturalista que se darían en el caso de admitirse dicha identidad.

La relación postulada quiere hacer notar aquí que es por la historia por la que alcanzan desarrollo en la cultura las disposiciones naturales y que, por consi-

guiente, la nación necesita de la historia para tomar conciencia de su propia capacidad para procurar forma y fin a las potencias de que se halla dotada.[1]

3

Para la concepción cultural, la inconsistencia de la doctrina de Bauch se pone de relieve tan presto como se advierte que ni la tierra, ni la sangre común, ni las costumbres, ni las creencias, ni la lengua satisfacen las exigencias de una precisa definición de la nación.

Según la filosofía del acto puro, todos esos elementos son elementos naturales a los que el hombre no les agrega nada porque los encuentra hechos y constituidos a su llegada al mundo. La nación que se define por ellos es un hecho antropológico o etnográfico respecto del cual nada tiene que hacer el espíritu creador. Desde que esto es así, esta filosofía, que sólo puede admitir como compatible con sus postulados lo que se hace conciencia, rechaza dicho concepto porque como quiera que se lo mire es contrario a la función que atribuye al espíritu y porque convierte al hombre «en una bestia rara ligada a una cadena», «canis nationalis, asinus universalis», según la enérgica frase de Giovanni Gentile.

Sin duda la lengua, la religión, la tierra, la tradición y los demás elementos relacionados pueden asumir significado consciente; pero para eso es necesario que los hagamos nuestros mediante un acto del espíritu. De otra manera, todos ellos quedan, como cosas meras y simples, fuera de la órbita de esa energía creadora. La lengua –para proponer un ejemplo– sólo es lengua en tanto es un proceso sometido a las leyes del espíritu. Sus signos, su léxico, sus construcciones, sus giros, todo ese inventario semántico que los puristas cuidan y administran con vocación de guardianes de museo, no son el idioma. El idioma ya hecho deja por eso mismo de ser idioma; el verdadero idioma es el que forja todos los días la energía espiritual.

Así, pues, para que aparezca y se defina el concepto de la nación es indispensable que, operando sobre los elementos mencionados, el espíritu realice un acto de «eterno movimiento, de eterno desarrollo». «No es aquello que introducimos en nuestro concepto de la nación –escribe Gentile– lo que da consistencia y realidad a este concepto, sino el propio acto de energía espiritual con el que recogemos un cierto elemento, o un cierto número de elementos, en la conciencia de aquella personalidad colectiva a la que sentimos pertenecer.»[2]

Desde otro punto de vista, el examen directo de los elementos de que se trata permite formular serios reparos al criterio que preside las consideraciones naturalistas. Ni la raza, ni el suelo, ni la religión, ni la lengua comunes fundamentan la nación. La pureza racial afirmada en la comunidad de la sangre no existe. No existe en ninguno de los pueblos que se reparten la tierra. El propio pueblo judío que liga la atribución de una pureza racial a una tradición histórica remota es,

1. «Vom Begriff der Nation», *Kantstudien*, t. XXI, 1916.

2. *La Riforma dell' Educazione*, Laterza, p. 14.

según el testimonio que invoca Zangwill, una mezcla antropológica que va del rubio al negroide.[3]

Por otra parte, cuando se aduce el elemento racial no corresponde apelar a un concepto histórico porque, tan presto como se invoca este concepto, desaparece el concepto racial. Las peculiaridades históricas de un pueblo son diferentes de la estructura psicofísica de ese pueblo.

La teoría meramente lingüística de la nación, con todo y reposar en un elemento de notoria influencia en la consolidación de la unidad nacional, carece de la validez de una conclusión ponderada. Comienza olvidando que hay pueblos que hablan un idioma extraño a la raza de su filiación –tal el español que habla un idioma latino y pertenece por el linaje a íberos y germanos– y concluye siendo una contradicción de la teoría racial ahí donde se asigna un valor decisivo y preponderante en la formación de la nación.

Mientras el pensamiento que Boutroux expresara, en Lausanne, en 1918, condiciona la significación del idioma –y también la de la raza– con la preexistencia de un espíritu nacional –espíritu en virtud del cual el idioma puede ir más allá de los lindes del idioma natural–, Max Scheler recalca: «Nosotros no sólo separamos expresamente la nación de la "nacionalidad" (en el sentido de la pertenencia nacional de una persona) sino que, de la misma manera, separamos la nación de las "nacionalidades", esto es, de las unidades idiomáticas naturales, en las cuales no aparece ningún espíritu formativo propio y viviente, dotado de ideas originales». La razón de la distinción consiste en que ese espíritu formativo, lejos de ser lo que subyace en el ser y el devenir del arbitrio individual, posee una estructura objetiva y arraiga en la solidaridad cultural de las partes nacionales en una construcción viviente que liga tiempos, tribus y territorios.[4]

La propensión del espíritu francés a definir la nación como un acto de voluntad –propensión cuya expresión clásica está en la concepción de Renán, según la cual la nación es una asociación de hombres para la vida común concertada por la voluntad plebiscitaria de todos los días–[5] se resuelve, en última instancia, en un concepto político. Prescindiendo de la naturaleza y de la cultura, ese concepto define la nación por el Estado. Las corrientes históricas que llamamos idoneidad y nacionalismo –designaciones con las que condensamos la oposición al orden medieval– se caracterizan, así, como fuerzas políticas. La constante que las preside es siempre la *unidad nacional*; pero el principio orgánico que propugnan es el Estado. La nación se resuelve, por esto, en una voluntad política. De aquí que la nación, siendo, como es, una «persona moral colectiva», entregue las fuerzas morales y culturales que son de la esencia de su libertad a la regulación artificial del Estado elevado a la categoría del supremo bien terreno, como enseña Boutroux.

Ciertamente la sumisión de la nación a los fines específicamente políticos del Estado no quita al idioma, al arte, a la filosofía, a la educación, etc., el carácter de nacionales que poseen a virtud de su propia naturaleza –según se verá más adelante cuando consideremos el ideal pedagógico francés–, pero entraña la inje-

3. *Op. cit.*, p. 19.

4. *Nation und Weltanschauung*, Neue Geist, 1923.

5. *Qu'est ce qu'une nation?*

rencia en esas manifestaciones espirituales de una política que, por lo mismo que cumple faenas de índole peculiar, las desnaturaliza al ligarlas a las empresas del nacionalismo.

Por esto es que la nación francesa que subyace en el nacionalismo francés –como política– es el «ancien regime» que perdura, solapado, pero no vencido, a la sombra protectora del absolutismo estadual.

La «persona moral colectiva» que está ahí, incluida en la unidad política del Estado, propugna, frente a las otras naciones del mundo, los principios declarados en 1789, que valen para individuos, y no advierte que si se considera «persona moral colectiva» incurre en evidente contradicción al reconocer como nota de la personalidad de una nación la voluntad consciente y libre de ciudadanos que deciden vivir en común y formar una comunidad política para todos los tiempos y para todos los eventos. «¿Se ha visto alguna vez –pregunta sagazmente Scheler– que la unidad de una persona descanse en la voluntad libre y consciente de sus partes?» O la nación no es una persona –y en ese caso puede recurrir al libre consentimiento de sus partes–, o es persona, realidad personal –y entonces otras son las fuerzas que constituyen su unidad–.[6]

Las prácticas de la teoría proclive a definir la nación por el Estado están patentes en la vida francesa posterior a 1789. Están patentes también en la vida de todos los pueblos organizados políticamente sobre el modelo conformado por aquella teoría.

Entre esos pueblos se cuenta la Argentina; pues es bien sabido que tan presto como se independizó de la soberanía de España, ajeno por completo a la conveniencia, de procurar una estructura acorde con la índole propia de su nación, de la nación preexistente en las entrañas de su etnos, fio a la eficiencia universalmente reconocida al Estado la tarea de consolidar la unidad nacional. Con lo que, incurriendo en el error de creer que en aquel entonces carecía de unidad nacional, o que ésta puede ser la obra de un artificio, inició esa viva contradicción entre la constitución social y la constitución política bajo la cual discurre su existencia desde cerca de un siglo a esta parte, cuya notoria agudización está proponiendo como una necesidad vital la tarea de revisar a fondo los presupuestos de los principios básicos adoptados.

No otra tarea es la que en condiciones semejantes a la de nuestro país han debido acometer los pueblos que, en trance de afirmar el profundo sentido de la propia nación, han debido comenzar rectificando las exageraciones mortales del estatismo.

4

Ejemplo prócer el de la Alemania de Fichte.

De un modo o de otro, hasta fines del siglo XVIII, lo más representativo del pensamiento alemán rendía al movimiento espiritual de la *Aufklärung* –el movimiento nutricio de la teoría mentada– un tributo del que da una idea el ensayo

6. *Nation und Weltanschauung*, p. 7.

destinado a aclarar el juicio público sobre la Revolución Francesa que Fichte publicara al propio tiempo que elaboraba su doctrina de la ciencia. En ese ensayo, imbuido del inventario de conceptos del naturalismo francés, su autor, intentando fundar el derecho a la revolución, relevó la función del Estado emergente de un contrato social sujeto a las modificaciones y a los cambios inherentes a todo contrato y colocó al Estado por arriba del individuo, del individuo cuya carencia de individualidad acentuó al relegarlo a la esfera de una cultura definida como «el ejercicio de todas las fuerzas con el fin de alcanzar la completa libertad, la completa independencia de todo aquello que no sea nuestro propio mismo».[7]

Fue menester que un acontecimiento de tanta trascendencia para el destino del pueblo alemán como el de la invasión napoleónica propusiera en términos perentorios el problema de la propia existencia para que Fichte se percatara de la originalidad del alma nativa que trasciende del examen de conciencia de sus *Discursos*. En rigor de verdad, esa originalidad estaba ya entrevista en la concepción del yo absoluto alcanzada en la teoría de la ciencia, pues esa concepción es extraña y, en el fondo, contraria al ideario de la *Aufklärung;* pero su relevación como nota peculiar se operó al calor del trance polémico de la hora de prueba. En ese trance, en el que la defensa de la independencia nacional puso a contribución todas las fuerzas y las reservas morales populares, el pensamiento de Fichte se irguió contra la Francia erigida en representante de la civilización grecolatina y, enjuiciando su «academismo» minado por elementos anquilosados –tal el idioma–, contrapuso a su grandeza herida de vejez prematura la pureza pujante y juvenil de su pueblo. En esta actitud, animada más por el apasionamiento mesiánico que por la certeza del juicio, obtuvo, empero, un descubrimiento de singular significación: el de la diversidad de la constitución espiritual de Alemania y de Francia.

Este descubrimiento, que referido como contraste a esos dos países señaló el comienzo del viejo pleito entre la *civilización* y la *cultura,* le condujo a la generalización, ya presentida por Herder, de que las naciones, lejos de ser fundamentalmente idénticas, son como los individuos, relaciones de cultura dotadas de contenidos esencialmente inconfundibles y propios.

Encargado de la organización de la instrucción pública de Prusia, después del desastre de Jena, la realidad histórica viva y palpitante de la sociedad cuya regeneración se propuso como cometido de sus actividades docentes, cobró los lineamientos de una patria más concreta que la patria de entonces –Europa– y concluyó definiéndose como *nación* a la luz de la filosofía de la historia anunciada en la teoría de la ciencia y, sobre todo, en las obras inmediatamente anteriores a los *Discursos*. Pues si la postulación del yo absoluto de la teoría de la ciencia, con la que superó el naturalismo todavía subyacente en la relación cognoscitiva objeto-sujeto de Kant, no fue por sí sola suficiente para independizar su pensamiento del dominio de la *Aufklärung,* ella contenía una metafísica a favor de la cual el sesgo idealista alemán no tardó en estructurar, en contraposición a la concepción naturalista francesa, una concepción dialéctica de la historia en la que el

7. *Beitrag z. Berechtigung der Urteile d. Publikums ü. d. Französische Revolution*, Meiner, Dr. Strecker, 1922, p. 50.

principio activo de la razón preside y alumbra los tres momentos centrales del proceso, que son: el de la humanidad del estado de inocencia, formando una inconsciente unidad cerrada con lo absoluto; el de subsiguiente ruptura de ese estado por obra del pecado; y el de la vuelta, esta vez consciente y querida, a la unidad inicial del individuo con la humanidad y la divinidad.

La metafísica ínsita en la postulación del yo absoluto que hasta los días de los *Discursos* no había eliminado del todo de la filosofía fichteana los conceptos usuales de la *Aufklärung* –tales los de la humanidad y la razón de la humanidad; el de la cultura; el del fin racional de la especie humana; el de la carencia de relieves del individuo, pospuesto, o contrapuesto, a la especie erigida en todo una realidad aún dentro de su concepción idealista; el del arte y el de la religión–, penetró la atmósfera religiosa de las especulaciones referidas a los rasgos sobresalientes de la época y apuró las consecuencias de la relación del no-yo, del *tú* deducido por necesaria inferencia del *yo*, planteando con todo rigor el problema del *nosotros* con todas las repercusiones que de aquí se desprenden en orden al mundo y a la sociedad. El *yo* y el *tú* alcanzados por la reflexión, mediante una intuición intelectual, reposan sobre un idéntico presupuesto que es el de la participación en el yo absoluto que constituye «nuestra conciencia» de que hay una humanidad y una razón de la humanidad en general y de que al conocimiento y al querer humanos corresponde una plena objetividad. De esa relación esencial creada por el yo absoluto nacen el *yo* y el *tú* y el *nosotros*, y nacen, no como entidades atómicas y dispersas que pueden ligarse en un mero concepto gregario –según lo quieren la doctrina contractual y la concepción político-jurídica de Kant–, sino como expresiones íntima y solidariamente vinculadas a la pura actividad del pensamiento creador, «el pensamiento uno y eterno en el cual sólo son pensados todos los individuos».

Dentro de la dialéctica de la historia mencionada, la metafísica que anuncia el principio absolutamente incondicionado de todo el movimiento humano rectificó de inmediato la concepción del naturalismo mediante la relevación de la idea. La historia es, desde este momento, la realidad del espíritu en el mundo.

Fiel al concepto de la humanidad, las admoniciones que Fichte dirige ahora a los hombres de carne y hueso que cumplen en el tiempo y en el espacio las faenas del espíritu, plenas del *pathos* de la objetividad, señalan a la nación, a la nación de su pueblo concreto y original, como la realidad de la humanidad en la historia. La humanidad y el hombre constituyen una unidad. Sólo por la nación alcanza el hombre la humanidad. Despojada de este modo la nación del carácter de mera suma de accidentes que le asignara la *Aufklärung*, entró, como dice Binder, al flujo viviente de la historia como un momento esencial de su proceso dialéctico.[8]

Según la doctrina de los *Discursos*, un pueblo, un pueblo primitivo y puro, como el germano, se define como el seguro común a la vida de los hombres en cuanto esa vida tiene de accidental y de eterno. El hondo anhelo de pervivencia que todo carácter noble expresa en el deseo de repetirse en la vida de sus hijos y en la de los hijos de sus hijos, la indestructible aspiración que quiere que sus obras perduren para señalar su tránsito por la vida, exigen que algo permanente e im-

8. BINDER, Julius, «Fichte und die Nation», en *Logos*, 1921, p. 3.

perecedero guarde el legado que le transmite y que lo conserve y acreciente a perpetuidad. Ese algo depositario de lo esencial del hombre sólo puede serlo la sociedad que se sobrevive, «esa parte suprasensible de la sociedad humana, parte irreductible a noción, pero de la cual sin embargo ha salido aquél con sus facultades de pensar y obrar y su creencia en la eternidad». Ese pueblo preexistente tiene un espíritu también preexistente. Pero la creencia del hombre en la eternidad de sus obras no deriva precisamente de aquel espíritu nativo aun cuando de él recibe acaso una parte, o sufre su influencia directa en grado indeterminado: lo que él pone en la comunidad, lo que él deposita en ella como una herencia es un quid «que mana directamente de vida primitiva y divina».

Alcanzamos con esto el punto en el que el yo y el no-yo asumen la relación individuo-sociedad. Lo que el hombre ofrece ahora a la comunidad en su calidad de ser noble y pensante se une al espíritu nacional enriqueciéndolo con esa ofrenda y el todo aumentado queda sujeto a la ley natural del espíritu. Él puede decir entonces que realiza su espíritu divino bajo el imperio de una ley natural y con esto queda identificado con la sociedad. Las manifestaciones de la vida divina se cumplirán bajo esa legislación y esto sucederá así mientras el pueblo dure como pueblo.[9]

Con estos elementos ya puede llegarse a la definición del pueblo: «es un conjunto de hombres que viven en sociedad y se forman unos a otros espiritualmente obedeciendo a una ley de desarrollo especial y cierta de la divinidad». Esa ley –enseñan los *Discursos*– es lo que se llama el carácter nacional de un pueblo. Ninguna definición le conviene de un modo preciso, pero la conciencia la intuye y la tiene presente. Y quien no la alcanza y la sigue de alguna manera no puede ser miembro de una nación.

Este sentido de pueblo es el que tuvieron en grado eminente algunas colectividades antiguas. Es el que tuvo Israel cuando, exaltado por el sentimiento religioso que lo informara, aspiró al Estado divino, al imperio de Jehová, al imperio en cuyo nombre, si pudo tolerar a los jueces, se opuso al advenimiento de la reyecía. Es el que tuvo Roma también en términos que quien por ser extranjero en ella no comprendía su carácter primitivo y divino, era su enemigo, el *hostis*, el que precisamente por no comprender a Roma estaba contra ella; como estuvo contra Atenas el extraño, el bárbaro que no alcanzaba el ideal rector de la vida de la *polis*.

Dado ese pueblo como depositario de lo eterno que hay en el hombre, como satisfacción de su sed de inmortalidad, cabe decir todavía que es mediante ese órgano histórico que el hombre se liga a la humanidad. Tener fe en su pueblo, amarlo, ilustrarlo, honrarlo, dignificarlo, es dar pruebas de que la divinidad se manifiesta en el individuo y lo glorifica convirtiéndolo en su guardián y en lazo de unión con el mundo entero.

Hay un instante en el que Fichte cree que, asegurada la eternidad de su pueblo, el hombre se sacrificará gozoso por él, pues en esas condiciones ya no tendrá mayor interés en conservar su vida transeunte. Esa predisposición al sacrificio es el más alto signo del patriotismo y, por lo mismo que es en la perpetuidad de nues-

9. Fichte trata la esencia de lo divino en *El destino del Sabio,* segunda conferencia.

tro yo donde la sociedad encuentra su más profunda razón de ser, ese patriotismo, que como el más alto de los amores es el más firme soporte de la eternidad del hombre, domina al Estado mismo y lo limita y lo dirige en la elección de los medios de que se vale.

Es más aún: ese patriotismo puede significar también para el individuo la restricción de su libertad. Esa restricción no implica empero un sometimiento al Estado, como lo pretenden los críticos que han creído descubrir en Fichte el germen de la estatolatría germana; se trata de un sometimiento al carácter de la comunidad que en ningún momento pierde de vista la libertad postulada como esencia del hombre.

Precisada así, en términos suficientemente claros, la posición del individuo frente a la sociedad, sólo resta añadir que la educación nacional fichteana, conducida por los procedimientos de Pestalozzi, se expresa como un esfuerzo en favor de la independencia del pensamiento y de la vida. El Estado es una institución educativa, debe poner al servicio de la educación nacional todos los medios conducentes a la consecución del destino del espíritu y de la vocación del pueblo, el Estado pierde el carácter de instrumento de coacción jurídica y «la educación se convierte en el fundamento sobre el cual se debe elevar el verdadero Estado de derecho, el Estado nacional en el sentido de la idea fichteana».[10]

Pues ese Estado, que no es ya, según se va viendo, la maquinaria abstracta del contrato social, que no tiene ya únicamente la tarea de obligar a los individuos a ser libres y de conducirlos, como libres, a la humanidad, es ahora uno de los múltiples aspectos de la nación que como tal debe asociarse a sus otros aspectos para integrarla como una totalidad.[11]

La omnipotencia del Estado respecto de la nación no es, pues, una consecuencia que se pueda y se deba deducir lícitamente de la filosofía de Fichte, a menos de desconocer y de desvirtuar una concepción radicalmente reacia a reconocer predominio sobre el todo a una de sus partes. La interpretación que Windelband ha expuesto en base a ciertos pasajes de los *Discursos* en los que se alude al «Estado nacional» reposa en conjeturas extrañas al sistema, acentuadas por una circunstancial exaltación de la monarquía absoluta –la monarquía de los Hohenzollern–, que no se acuerdan con la concepción de la nación con la que Fichte emancipó el pensamiento alemán de la influencia de la *Aufklärung*.

Es cierto que el Estado de Fichte nace, como poder, del orden legal impuesto al hombre. Pero ese poder no proviene de un contrato concertado por el arbitrio de los particulares sino que procede de la propia legalidad racional que une a los individuos. De aquí que con admitir la existencia del poder del Estado no se quiera decir lisa y llanamente que él someta al individuo y constriña su autodeterminación. Se trata, sí, de un poder, pero de un poder destinado a asegurar la esfera externa de la actividad del individuo. Por más fuerte que sea el Estado él está limitado por el fuero moral del hombre.[12]

La omnipotencia estadual tiene su raíz en el pensamiento de Hegel.

10. HARTMANN, N., *Die Philosophie d. deutschen Idealismus*, W. de Gruyter, 1923, p. 114.

11. BINDER, J., *op. cit*., lug. cit.

12. HEIMSOETH, Heinz, *Fichte,* Reinhardt, 1923, p. 173.

5

Según Hegel, el espíritu es una síntesis de la inteligencia y la voluntad. El espíritu se autodetermina porque es libre. La necesidad natural no le alcanza. Posee una actividad espontánea. Por esto mismo, la libertad es su sustancia, su concepto. La idea que asciende a su esfera mediante el pasaje a través del alma sensitiva y del alma real, de la conciencia, de la autoconciencia y de la razón, anula la naturaleza con las notas del espíritu.

La libertad subjetiva se objetiva en virtud de un proceso de autodesarrollo que, desprendiéndola de sí misma la hace generar un mundo humano, el mundo de la libertad actuada.

De este modo surge el yo. Obra de la libertad, el sujeto libre, lejos de guardar en el claustro de su intimidad la libertad como universalidad abstracta y como voluntad carente de objeto, la objetiva en las formas reales de las relaciones humanas.

El derecho es un instrumento de esas relaciones humanas. La dialéctica inmanente del espíritu en la cual se realiza es el tema de la filosofía del derecho.

En su tratamiento, Hegel releva al Estado como la suprema realidad viviente. A través del Estado culmina el espíritu objetivo en el espíritu del mundo (*Weltgeist*), espíritu superestadual que se resuelve, a su vez, en espíritu absoluto. «El Estado es la realidad de la idea ética, el espíritu ético en cuanto voluntad manifiesta, evidente en sí misma, sustancial, que se piensa y que se conoce, que perfecciona todo lo que sabe y en cuanto lo sabe. Tiene en el *ethos* su existencia inmediata y tiene en la autoconciencia de cada uno, en el conocimiento y en la actividad de cada uno, su existencia inmediata de la misma manera que ésta, mediante los sentimientos, tiene en él, en cuanto esencia, fin y producto de su actividad, su libertad sustancial.»[13] El Estado es plenitud y universalidad de fines. Por lo mismo que procede de las relaciones sociales, toda relación social prepara el Estado y, a su tiempo, se cumple como coincidencia con el Estado. La racionalidad del Estado tiene de racionalidad –y, desde luego, de realidad– a los momentos de esas relaciones.

El Estado realiza la idea, universal y concreta, a la vez, de la libertad. Por arriba de las existencias empíricas deduce la serie de determinaciones éticas que se subordinan al Estado, no para anularse sino para recibir de él la justificación con la que alumbra a unas y a otras.

Desde el ciudadano al poder del Estado, grupos humanos tales como la familia, la sociedad civil y las corporaciones, realizan la moralidad en la órbita de la legítima autonomía que les depara la nación. Pues el espíritu del mundo se expresa en los espíritus nacionales singulares en los cuales se hace concreto como Estado. Todos aquellos grupos mencionados son partes vivas de ese todo porque tanto ellos como los individuos existen en razón de ser partes de ese todo.

De acuerdo a lo que queda dicho, el individuo es apenas un momento de la evolución que comienza en la filosofía de la naturaleza, con la formación de los seres y de las cosas, y remata, en un sentido político, en el dominio de la humanidad. La aparición del individuo inicia, dentro del proceso evolutivo, la filosofía

13. *Filosofía del Derecho*, p. 257.

del espíritu, pero no por eso se constituye en fin en sí sino que se eslabona al Estado. Al salir del estado primigenio de naturaleza, el individuo participa de la libertad que encuentra en la humanidad; más, apenas adquiere esa participación, se ve limitado por las participaciones en la libertad tomadas antes que él por sus semejantes y entonces se disuelve en el Estado a cuya suerte se liga de ineluctable manera. La suerte de ese Estado se juega en el dilema de hierro de ser absorbido por otro Estado, si es débil, o de absorber a otros Estados si es fuerte y capaz de imponerse.

De aquí que el hombre sólo pueda desenvolverse en el Estado, que el filósofo define como «la sustancia del individuo». Sometido a su engranaje, debe ciego acatamiento a las leyes dictadas por su absolutismo. Una de las consecuencias que emergen con mayor facilidad del pensamiento fichteano es la de que todo hombre tiene derecho a separarse del Estado; en el pensamiento de Hegel, por el contrario, el hombre tiene objetividad, verdad y eticidad sólo en cuanto es miembro del Estado. El Estado, que para Fichte es un medio que «se propone su propia destrucción», es, para Hegel, unidad sustancial absoluta y eterna.

La personalidad que nos propone Gentile es de filiación hegeliana. Es la dialéctica hegeliana la que exige al pensador italiano que al lado del hombre particular coloque como antítesis una personalidad que le sea contraria y esa personalidad no puede, desde luego, ser otra que la colectividad –sociedad, pueblo, nación, Estado–. Concebir al hombre solo y aislado, creyendo tener en sí su propio destino, creyendo poseer, desligado de sus semejantes, su propio acervo de ideas, de imágenes, de sueños y de esperanzas, es referirse a un concepto abstracto. Por lo menos, es referirse a un lado del hombre mientras su aspecto social, el más importante de todos, escapa inadvertido al miraje unilateral.

Se sabe ya cómo esta doctrina aspira a exaltar ese aspecto social. La superación de los contrarios se realiza en ella de tal modo que, en tanto que el individuo queda relegado a la penumbra de la abstracción, la colectividad aparece como la única y verdadera personalidad que piensa y que quiere. El espíritu es una actividad universal que absorbe a los individuos particulares y realiza su universalidad a través de una colectividad –la comunidad familiar, la comunidad regional, la nación–. Para formar cualquiera de estas entidades es necesario un acto de voluntad y la doctrina pide a los Hombres así absorbidos la expresión de esa voluntad... De ahí que cuando aludimos a la tierra común, a la historia, a la religión, a la lengua y a los demás elementos naturales, hubimos de decir que ellos por sí solos no pueden formar una nación y que para que la nación se manifieste en ellos es necesario que opere la voluntad.

Esa voluntad debe ser la voluntad activa de todos los hombres que quieren formar la nación. Según esto, Italia no se hizo nación en 1861 con la ley constitutiva del reino, y la Argentina no se hizo nación en 1816 con la proclamación de su independencia: la nacionalidad es lo que se instaura todos los días con el esfuerzo de la voluntad. La nación es, pues, en definitiva, un eterno futuro.

Expresada y afirmada esa voluntad, la nación deviene nación. Todos los elementos naturales antes mencionados dejan de ser naturales porque el espíritu los ha incorporado a la corriente de la voluntad en acción.

Innecesario añadir que desde ese momento la voluntad del individuo particular se identifica con la voluntad de la personalidad moral colectiva. Más aún:

la voluntad particular se identifica con la voluntad del Estado, para emplear ya el término que sustituye al de la nación; pues, según Gentile, la nación es el Estado mismo. En el pensamiento de Fichte, la nación es diferente del Estado al ser éste un aspecto de la nación; en la doctrina hegeliana ambos términos son idénticos ya que, como escribe Gentile, «la nación es el Estado que triunfa de sus enemigos y de los opresores que impiden la formación». Identificada la voluntad particular con la voluntad del Estado, la ley positiva que dicta el Estado cobra imperio de norma de conducta para todos los ciudadanos. Como tal, los ciudadanos deben ajustarse a sus prescripciones ciegamente, sin observarla y sin vacilar.

Debajo de ese absolutismo estadual, que la doctrina se empeña en presentarme como «mi» absolutismo, yo, hombre singular, puedo desarrollar todas las actividades compatibles con mi situación de ser sometido a «mi» orden. Soy, ciertamente, un ser inmerso en una abstracción; pero puedo realizar todos los negocios permitidos a mi condición de ciudadano: procurar mi bienestar material, llenar mis necesidades naturales y vegetativas y hacer todo aquello que no ultrapase la voluntad estadual y que no altere la ley que sirve de barrera a toda actividad que no sea la del Estado.

6

El interrogante que se propone saber qué sea la *nación* se encuentra situado ahora entre dos concepciones dispares. La crítica de los principios que sustentan respectivamente esas concepciones suele insistir, de tiempo en tiempo, con el afán con que se vuelve siempre a las cuestiones reacias a las soluciones concluyentes sobre la naturaleza del individuo –supuesto preferido por la posición antropológica– y sobre la naturaleza del pueblo –supuesto preferido por el idealismo–, sin conseguir superar el contraste polémico proveniente del radicalismo que se les asigna. Mientras la concepción procedente de la filosofía de Fichte, moviéndose en un relativismo en el que la nación es considerada como la única realidad concreta, afirma, en el terreno ético, que «las naciones como los individuos, en tanto individualidades esenciales, poseen valores diferentes»[14] cuyas fuerzas espirituales y cuyas disposiciones orgánicas deciden, según el criterio axiológico que les conviene, sobre su libertad y su aptitud para el dominio en el mundo, la concepción que se alimenta de la tradición racionalista afirma como única realidad la del individuo en cuanto es ciudadano de una sociedad humana.

¿Habrá que convenir en que la contraposición en la que se detiene este dualismo es un punto muerto que, por no admitir ulteriores consideraciones, aconseja, en definitiva, reconocer dos modos de ser esencialmente diversos, de tal suerte que la concesión a los elementos naturales que discurre en la tesis de un idealista como Bruno Bauch se explicaría como una consecuencia de su adhesión a la filosofía de Kant que, imbuida de espíritu francés, admite la existencia de un derecho natural anterior a la organización de la sociedad civil?

14. SCHELER, M., *Weltanschauung und Nation,* p. 133.

Viéndolo bien, se trata de la contraposición –relevada por circunstancias históricas contingentes– de dos términos que reconocen un origen común. Tanto la totalidad moral que llamamos *individuo* como la totalidad moral que llamamos *nación* proceden del pensamiento cristiano. El afán de los corifeos de esas totalidades de demostrar la existencia de un principio anterior al individuo y a la nación importa ya la alusión a ese *corpus christianum*.

En las dos grandes líneas políticas en las que se manifiesta el individualismo –la línea de la constitución inglesa y la línea de la constitución francesa– se percibe el espíritu nutricio del cristianismo. Llena del pensamiento de Calvino, la primera releva su aspecto religioso y protestante. La autonomía del individuo y el derecho del ciudadano a criticar los actos de los poderes establecidos, admitidos y propugnados por Cromwell, son los elementos que Rousseau recogió en las fuentes de las *Instituciones* para elaborar la doctrina de la soberanía del pueblo, doctrina básica de la segunda de las líneas mencionadas, según la cual el individuo es tal porque participa de la soberanía concebida como voluntad general, fundamento de la persona pública, de la colectividad organizada por el contrato social. Los derechos del hombre y del ciudadano proclamados por la Revolución Francesa arraigan en un apriorismo moral, jurídico y político que nace de una idea del hombre radicalmente el mismo en todos los tiempos y lugares, racional y perfectible, según lo define la filosofía cartesiana y según lo concibe el derecho puro, el derecho natural, absolutamente universal e imprescindible sostenido por Condorcet.

Esta concepción del derecho natural es la concepción del derecho cristiano. Derecho natural y derecho cristiano son una y la misma cosa; pues todas las manifestaciones que ostenta el derecho natural corresponden a la homogeneidad esencial del orden cristiano. La identidad comprende a las diversidades locales; pues tanto el conservadurismo inglés como el conservadurismo burgués de Francia, con todo y presentar matices aparentemente diversos, comulgan en un orden eterno, racional, querido por Dios o por la razón natural, fundado en la igualdad de los hombres y en la unidad de los fines humanos. Un orden cuyo principio cardinal es el de la dignidad de la razón universal en cada individuo. «Se trata de viejas ideas que se remontan a la antigüedad y el cristianismo. De ellas vienen toda una filosofía de la historia, toda una moral, toda una teología sin olvidar el humanismo y sus incalculables consecuencias.»[15]

Para la doctrina cristiana, el universo es obra de un Dios personal, vivo y verdadero, y está presidido, en su totalidad y en sus partes, por un fin puesto y querido por el Creador. Los seres irracionales tienden hacia ese fin movidos por impulsos de leyes físicas; el hombre va a hacia ese fin movido por la ley moral.

Por esto mismo aun ahí donde un pensamiento como el de Kant distingue dos esferas, la esfera de la moral y la esfera del derecho, subyace, apenas disimulada por las exigencias de la labor discursiva reclamada por la hipostasiación histórica de la doctrina, la unidad moral de sello divino.

La distinción kantiana comenzó en Rousseau y ya se sabe de qué fondo doctrinal procede el pensamiento político de Rousseau. No es necesario agregar aquí que

15. VERMEIL, Edmond, «La Pensée Politique de Hegel», *Revue de Métaphysique et de Moral*, julio-septiembre de 1931.

de idéntica procedencia son las conclusiones de Fichte. Sólo que, en tanto que la doctrina del individualismo refiere enfáticamente al individuo, como única realidad, el cumplimiento del fin moral, la doctrina de Fichte atribuye la totalidad moral a la nación, única realidad capaz de cumplirla como fin divino. La filosofía de la historia que la informa es una prueba incontrovertible. La nación, que realiza el espíritu es, por esto mismo, una hipostasiación de la idea divina. Puesta, como concreta unidad de cultura, en el flujo de la historia, expresa en la historia su moralidad absoluta mediante la obra de los genios nacionales.

En la filosofía de Hegel, la nación alcanzada por el pensamiento de Fichte se resuelve en el Estado, en el Estado que, organizando todos los elementos de la comunidad de acuerdo a las exigencias vitales, integra sus cuadros con el individuo al que absorbe en el espíritu nacional convertido en su razón de ser en fuerza de haberse erigido en su Dios.

Se puede conceder que esta mística del Estado –mística reforzada, frente a las condiciones históricas de la Alemania de comienzos del siglo XIX, por el módulo de perfección orgánica de la mística política de Platón y Aristóteles– entraña una fragmentación del derecho postulado como universal por la doctrina cristiana desde que, según ella, cada pueblo realiza la unión viviente entre su totalidad y sus partes –la *schöne Totalität*, que dice Hegel en condiciones dadas y en un modo propio, y, sobre todo, desde que concibe a los pueblos como entidades irreductibles las unas a las otras; pero sea cual sea la exactitud de esa consecuencia, vistas las cosas desde la universalidad de la doctrina cristiana, lo cierto es que la concepción del Estado elaborada por Hegel sobre el antecedente de la concepción de la nación de la filosofía de Fichte es, en última instancia, una inferencia del fondo religioso del cristianismo. Ella diviniza el Estado porque la vida de su Estado es pura y perfecta moralidad. Diviniza el Estado porque el Estado realiza a Dios en la tierra.

Por consiguiente, los dos principios que dan lugar al dualismo señalado –el del individualismo y el del *Volksgeist*– son afloraciones, exaltadas y contrapuestas por situaciones históricas más o menos transitorias, de la gran corriente de ideas que nutre el cristianismo desde las anunciaciones del *Fedón* hasta hoy. A esto se debe el que el concepto de la nación que acuña, a su modo, cada una de esas afloraciones, sea el resultado de una especulación desvinculada de la realidad social. Tanto si la nación se ha de entender como «espíritu nacional», según lo quiere Boutroux, como si se ha de entender como unidad de cultura, según lo quiere Fichte, o como si se ha de entender como «unidad de cultura universal», según lo quiere Scheler, ella se remite a conceptos puros, a ideas abstractas decantadas por un procedimiento discursivo que nada nos dice respecto de la estructura y de la esencia de la forma de vida social que es la nación. Las consideraciones que anteceden tratan la nación con los recursos propios de las ciencias del *logos*; pero justamente porque estas ciencias carecen de eficacia respecto de los fenómenos sociales es que, con todo y ser apreciables los aportes de la labor realizada por ellas, sus conclusiones dejan sin solución satisfactoria el problema propuesto.

El problema propuesto es el de la nación como real y concreta forma de vida, como forma de vida constituida por hombres cuya esencia y cuyo destino se funden –voluntad y destino– para realizarla. Como real y concreta forma de vida, escapa a las ciencias del *logos*, ciencias que si están en lo suyo cuando se trata de

productos espirituales –arte, derecho, ciencia, idioma– intemporales y eternos, deben ceder el puesto a las ciencias de la realidad vital cuando se trata de acontecer como el que nos ocupa en este momento porque la indestructible identidad del hombre y del producto social sólo puede ser conocida desde esa identidad y con ceñida referencia a esa identidad.

La nación es una de esas identidades porque es un producto social en el que se traman –voluntad y destino– hombres de carne y hueso. Ella vive la propia vida temporal y pasajera de sus miembros. Ya Platón alcanzó el profundo sentido de esta realidad social cuando dijo que el Estado era la mejor y la más bella de las tragedias; pues el Estado, lejos de ser ajeno a los hombres, es el escenario de su destino.

La actitud teorética no es la que corresponde a su conocimiento porque el sujeto cognosciente es, en esta realidad, el objeto propuesto a la faena del conocer. Actor y drama, a la vez, en este acontecer viviente en el tiempo concreto, esa actitud entrañaría la exigencia de un conocimiento de sí mismo en las dimensiones en las que el pasado y el futuro se ligan y se confunden.

Por lo mismo que la nación es una concreta forma de vida amasada con esencias y con destinos humanos en el flujo del tiempo, ella constituye también la situación existencial del hombre porque su persistencia y sus alternativas están consustanciadas con el destino del hombre. Con el destino del hombre y con su voluntad y con su decisión pues es la materia viva en la que se elaboran sus formas. Individuo y nación son existencialmente una y la misma cosa.

Desde este planteamiento parece claro que lo que Hegel se propuso en su formulación de la filosofía del espíritu fue la revelación de esta realidad social. Relacionando ese propósito con la obra de Marx y con la obra de Lorenzo de Stein, Hans Freyer confirma el derecho de la sociología a concebirse como un producto del desarrollo dialéctico de la filosofía del Derecho. La sociología, que en Marx y Engels asume el nombre de *materialismo* porque apunta resueltamente a la investigación del acaecer histórico como realidad en movimiento y porque da preferencia al factor económico en la explicación de la sociedad, es el sesgo en el que, al ser penetrada de esa realidad, se rompió la ciencia del *logos*.

Si de acuerdo a las conclusiones de Stein, el Estado es «una realidad –y no un principio», como quiere Hegel–, una realidad de hombres movidos por los intereses sociales, de acuerdo a la crítica de Marx y Engels es una realidad histórica presidida por una dialéctica real en la que nacen las fuerzas históricas y en la que se opera el contraste de las clases sociales. El sentido esencial del concepto del *materialismo* es el surge, según Freyer, de la transmutación en virtud de la cual la dialéctica de la historia ha sido trasladada de la serie de las sustancias espirituales a la serie de las realidades históricas, y en la que el *Volkgeister* de la filosofía de la historia hegeliana ha sido reducido a los cuerpos sociales, a los sujetos sociales reales, al ser social del hombre.[16]

De aquí que, en razón de que la dialéctica histórica de nuestro tiempo se caracteriza por una enérgica relevación de la realidad económica, deba ser llamada materialista, en la acepción corriente de la palabra, la remezón dialéctica más

16. *Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft*, Teubner, 1930, p. 99.

acentuada que ha conocido la historia. Capital y trabajo libre; burguesía y proletariado son los términos del antagonismo antitético que la anima. Por eso su síntesis será –según lo presumen y lo vaticinan los espíritus que lo escrutan– el comienzo de la sociedad humana.

La filosofía del derecho de Hegel ha venido de este modo a ser recalcada como una lógica dialéctica de las formas creadas por la voluntad moral, desde la familia, forma en la que se cumplen los instintos sexuales, hasta el Estado, el más amplio de los productos vitales humanos, en el que el hombre se obedece a sí mismo al obedecer a su ley hecha de derecho y de obligaciones. Que esa lógica, lejos de ser extraña a la vida la tiene presente de una manera directa en cada uno de sus momentos, lo prueba no sólo el giro existencial que se acaba de exponer sino la interpretación del sistema hegeliano propuesta recientemente por Rodolfo von Delius, interpretación en la que los pensamientos de esa lógica son considerados como momentos de un proceso en el cual podemos conocer y alcanzar la verdad como flujo viviente, objetivo y subjetivo, a la vez, y no como un producto abstracto y anquilosado. Pues la esencia de las cosas es siempre viva, y por viva cada uno de sus momentos corresponde a un devenir en continuo movimiento que lo eslabona a un todo que exige y reclama conocimiento como una totalidad. Dicho en otros términos, es una clave de la realidad que nos incita a «pensar a la manera como vive la vida».[17]

17. VON DELIUS, R., *Hegel*, Reclam Bibliothek, 1928.

Capítulo IX

La dialéctica de los ideales

...porque la nación es una pura antinomia.
SALAVERRÍA

1

De acuerdo a lo antedicho, la nación es una forma de vida que se realiza en el tiempo.

Como tal no procede necesariamente del Estado, como parece sostenerlo la doctrina del espíritu nacional y como parece inferirse del agregado al párrafo 182 de la *Filosofía del Derecho* de Hegel. Toda vez que ella puede ser anterior al Estado, se da en ciertas y determinadas condiciones sociales y culturales independientes de factores políticos. Prueba fehaciente de esta aseveración es, sin ir más lejos, el hecho, paradojal para Vermeil, que lo trae a recuerdo, de que Alemania obtuvo su unidad de lengua, de literatura, de arte y de cultura entre la Reforma y el Congreso de Viena, esto es, en los tres siglos en los que menos tuvo conciencia de ser un cuerpo político porque, mortalmente fragmentada en el orden territorial, carecía de Estado.

La realizan hombres concretos, coincidentes en la voluntad y el destino. Por lo tanto, *la nación es una forma de vida social esencialmente constituida por una peculiar estructura de ideales humanos que se realiza en un tiempo histórico y en un espacio determinado*.

¿De qué modo se estructuran esos ideales?

Si los ideales correspondientes al individuo, a la persona y a la personalidad reflejan fielmente la galería tipológica de un *etnos,* sólo una afinada determinación de las relaciones y de las interacciones de esos ideales y de la manera como ellos se traman y se conjugan diacríticamente con los ideales ecuménicos que comunican estilo a una época nos puede instruir de la naturaleza de la nación.

Los ideales individuales comprenden bajo las designaciones tipificantes de efebo, héroe, caballero y trabajador tendencias y anhelos que aspiran a cumplirse con plenitud en las dimensiones del alma particular, pero no por eso se refieren a tipos psicológicos aislados, escindidos e impenetrables, actuantes en la esfera de

órbitas propias. El discernimiento de las notas que los caracterizan muestra ya que se trata de tipos que son tales porque discurren dentro de cierto orden dialéctico. El perfeccionamiento del cuerpo, en el que se satisface el ideal del efebo, supone un proceso en el que el desarrollo de las potencias físicas se ha realizado mediante una relación antitética con fuerzas espirituales que ha decantado, como virtud del cuerpo perfecto, la elegancia, la serenidad, la mesura y las calidades del *fair play*. Sin esta posibilidad antitética el efebo no sería nunca otra cosa que un animal más o menos perfecto. El héroe contiene el efebo; el caballero contiene el efebo y el héroe.

En la fase en la que, trasponiendo los lindes circunscriptos de su ser radical, el efebo asume las notas del héroe, el coraje, que es la nota esencial, no adquiere el sentido de la responsabilidad civil sino mediante la influencia antitética que lo troquela axiológicamente. Un bandido efébico y valiente no es, ciertamente, un héroe. De la misma manera ahí donde el caballero se afirma como caballero por obra de una superación de la *obediencia* que limita el tipo del héroe, es seña de que las potencias morales que le rodean y le envuelven han logrado, como consecuencia de una actitud antitética, una síntesis que comunica sello y color a toda una época histórica como la de la caballería.

Por lo que concierne al trabajador es innegable que en este tipo humano se dan, a su modo, el efebo, el héroe y el caballero. Pero también es innegable que se dan de una manera particular. El esclavo de ciertas culturas antiguas es con frecuencia un efebo y a pesar de esto no hay signos que liguen su actividad a los contenidos morales. Se debe precisamente a esta circunstancia el que se lo defina como una cosa. No importa que, por excepción –tal el caso de Epicteto–, ascienda a un plano intelectual superior: es siempre una cosa. Un individuo, en la mejor de las situaciones. Un individuo, como acontece con el siervo y el vasallo de la Edad Media, trabajadores en cuyas obras percibimos, a veces, como destellos fugaces, las virtudes del héroe y del caballero –la abnegación, el sacrificio, el denuedo, la devoción y la lealtad–, sin que por esto quepa reconocer en ellos *strictu sensu* el héroe y el caballero. En todos los momentos hay siempre en ellos algo que los distingue del héroe y del caballero. Otro tanto se puede decir del proletario, del trabajador que realiza en la vida moderna, en las condiciones que todos conocemos, las tareas que antaño cumplieran el esclavo, el siervo, el vasallo y el artesano.

2

¿A qué se debe esta divergencia, tan remarcada, que se descubre a simple vista en todas las realidades históricas? ¿Está en la propia naturaleza humana el que el desarrollo de sus tipos se realice en dos grandes direcciones dispares de las cuales la una va del efebo al caballero mientras la otra comienza y concluye en el tipo del trabajador?

El hecho, bastante frecuente, del pasaje del trabajador a la clase burguesa y a la propia nobleza, atestiguado por ejemplos cotidianos, si no contesta negativamente a este interrogante, sugiere, a lo menos, la conveniencia de descartar la idea de una contradicción irreductible y de orientar la indagación hacia las condiciones históricas y sociales.

Planteada así la cuestión, la más ostensible explicación de la divergencia señalada es la que nos ofrecen los factores materiales en los que se cumplen los propios ideales: el ideal del efebo, el ideal del héroe y el ideal del caballero son ideales de *consumidores* y el ideal del trabajador es un ideal de *productores*.

¿Se ha de atribuir al consumo y a la producción la virtud de comunicar índole distinta a los tipos que se forman dentro de sus actividades hasta el punto de dar lugar a esas dos direcciones?

Si pedimos una respuesta a la historia, ésta se nos presenta desde *ab initio* como una sucesión de acontecimientos de consumidores. Tarea innecesaria la de colacionar ejemplos comprobatorios del aserto. Todas las civilizaciones antiguas están ligadas a gestas heroicas en las que el trabajo no cuenta. La Edad Media es la edad de la gesta de los caballeros. De los caballeros a lo divino y a lo humano; pues, mientras los unos exaltan el espíritu en la hazaña de la pura especulación los otros exaltan el amor en la proeza. Ni los unos ni los otros saben nada del trabajo. Los caballeros de la Tabla Redonda son caballeros de mesa tendida, de mesa tendida por productores sin nombre. Amadís de Gaula come y bebe indiferente al destino del rústico que rotura el agro para las siembras fecundas, indiferente al destino del zagal que consume su vida en las faenas mestarias. El caballero prodiga el oro de su bolsa, pero vive ajeno a la idea del esfuerzo que arranca el oro de las entrañas de la mina. En la calma del claustro el monje acendra la vida beata mientras ángeles invisibles proveen sus despensas con los diezmos y las primicias impuestas al siervo adscripto a la gleba. El proceso evolutivo del ideal antes esbozado no alude al productor en ninguno de sus múltiples momentos. Del productor se habla recién en la segunda mitad del siglo XVIII. Sin embargo, se lo menciona en aquel tiempo más como recurso de propaganda de la idoneidad contrapuesta a la idea de la herencia inherente al rango jerárquico que como exaltación del ideal del trabajador relegado todavía al plano de la utopía. Por esto es que la historia posterior a 1789 es la historia de la burguesía, es decir, de una clase que, sin ser precisamente productora, trafica con los productos del trabajo, que explota al trabajador.

Con todo, no se puede afirmar así como así que la historia sea sólo un recuento de acaeceres de consumidores. Consumo y producción son términos correlativos. Para que exista el uno necesariamente debe existir el otro. De lo contrario el primero se resolvería en una mera disipación. Siendo esto así, el héroe, el caballero y el trabajador coexisten necesariamente y nada prueba de modo concluido que el consumo y la producción entrañen una desavenencia irreductible que por sí dé lugar a dos categorías de tipos humanos, la de los que están destinados a la dilapidación y la de los que están destinados al trabajo.

Dada la correlación consumo-producción, la historia, aun presentándose como una sucesión de acaeceres teñidos por los ideales de los consumidores, abarca también los ideales de los productores. En otras palabras, la historia es la obra de una colectividad de consumidores y productores, de una colectividad integrada por efebos, héroes, caballeros y trabajadores. Por consiguiente, lo que importa al problema propuesto es averiguar cómo se relacionan los ideales individuales con los ideales que están por arriba de los individuos, ya que es en esta relación donde reposa la estructura de una nación como concreta forma de vida histórica.

3

Los ideales individuales aluden a tipos humanos que no viven por sí sino que viven por su íntima e indestructible vinculación con una familia, con un círculo, con una clase, con un estamento, con una profesión. Todo individuo pertenece por lo menos a uno de los diversos grupos que integran una nación. Cada uno de esos grupos tiene, a su vez, un ideal propio, «el ideal del grupo», el ideal que caracteriza y define al grupo, y ese ideal es, desde luego, el primero con el que el individuo como individuo entra en contacto dialéctico. Si se impone el ideal del grupo se impone como ideal conservador. Si, al contrario, triunfa, por ser más enérgica, la novedad antitética que le propone su miembro recién advenido, su ideal se torna revolucionario porque admite el acrecentamiento de su inveterado inventario de notas y de valores.

Sean cuales sean los ingredientes que entran en la constitución de los grupos humanos –preferencias estimativas, condiciones psicológicas, necesidades ligadas a la propia conservación, etc.–, el grupo es el portador de un ideal. Establecida la actitud dialéctica con los individuos que lo integran, entra en relación dialéctica con los grupos que coexisten en el tiempo y en el espacio. El juego dialéctico se traba, así, entre ideales de grupos. Si decimos que el grupo es una participación en el destino, la sociedad resulta de la coincidencia de esos destinos. La coincidencia en la cultura es la nación. El órgano que asegura esa constelación de destinos es el Estado. En toda sociedad integrada por grupos el individuo desaparece, en cierto modo, en el seno de ese grupo dando lugar a eso que los alemanes llaman el *man*, el hombre colectivizado, y entonces el sujeto del ideal individual se convierte en sujeto del ideal común –el ideal de una casta, de una clase, de un estamento–. Porta el respectivo ideal del grupo asumiendo el sello distintivo del grupo: el caballero de la nobleza posee notas que lo distinguen inequívocamente, como genio y figura, del trabajador procedente de un gremio manual. Cada uno de estos tipos refleja las preocupaciones, las pretensiones, las inclinaciones, los hábitos, los juicios, los prejuicios y los gustos respectivos de «su mundo», el mundo de su clase, de su casta, de su círculo, de su profesión. Caballero de la nobleza y trabajador de gremio encarnan de este modo ideales colectivos y, respondiendo a un deber ser categórico, se expresan en una galería de tipos reales.

Los ideales colectivos no son estáticos y pasivos: luchan continuamente y procuran imponerse. Aquel ideal colectivo que obtiene la victoria culmina en la jerarquía. Culmina y se afirma como el más válido y, desde luego, como el mejor dotado para el predominio perdurable. En la Edad Media predominó el ideal de una elite caballeresca afianzada en la juridicidad de la Iglesia y la monarquía absoluta. Triunfante la burguesía, después de 1789, fio la estabilidad de sus ideales al instrumental del Estado imbuido de concepciones romanas. Procedió así porque todo ideal victorioso procura, por imperio de una exigencia vital, la instauración de un orden en el que se estructuran, de acuerdo a un criterio que sólo él puede determinar, los ideales propios del sacerdocio, la milicia, de la profesión, del artesanado, del campesinado y del trabajo. La filosofía del derecho de Hegel y el Estado comercial cerrado de Fichte ponen especial cuidado en sistematizar con la máxima justeza la función de los campesinos, los industriales y los servidores del Estado.

En el proceso histórico en virtud del cual el apriorismo moral, jurídico y político del individuo se fue desprendiendo, como derecho natural profano, de esa suerte de cosmopolitismo religioso plasmado por la razón original y eterna, de esa idea de una humanidad una y monárquicamente gobernada, copia de la razón divina rigiendo el universo, asistimos a los diversos momentos de la contienda promovida por la burguesía en nombre de la idoneidad y el nacionalismo contra los ideales fundamentales del «ancien regime».

Cuando el rey debió contener las demasías de los señores feudales contrarios a la unidad nacional y precaverse, al propio tiempo. de los manejos foráneos, ese derecho natural profano sirvió para fortalecer con tradición católica el poder del absolutismo monárquico. El rey pudo decir: «El Estado soy yo» gracias al restablecimiento del principio romano de la soberanía del príncipe convertido en representantes de Dios en la tierra adunado al principio feudal según el cual el rey es un señor universal de vasallos.

¿Pero cómo concebir el absolutismo monárquico toda vez que aquel apriorismo, propugnado por la idoneidad y el nacionalismo, entraña una afirmación del *ciudadano idóneo* y, como tal, apto para intervenir por sí mismo en los negocios de la cosa pública? ¿Cómo concebir el absolutismo monárquico en las vísperas de la disolución de los gremios que devolverá a cada uno la autonomía de la voluntad? Una rectificación se hace necesaria y esa rectificación consiste en la introducción del espíritu ilustrado, de acuerdo al cual se reconoce que el príncipe tiene ciertos y determinados deberes respecto del individuo.

Pero no basta con esto. Descartes ha descubierto que el hombre es racional y libre. La filosofía de las luces confirma ese descubrimiento. Lo confirmarán los tiempos venideros, según lo veremos más adelante. El movimiento que la idea racional y libre del hombre desata es arrollador. Nada puede sobornarlo. Poco antes de 1789 el derecho natural profano se orienta hacia ese individuo racional y libre. Con él la burguesía no demora en asumir una actitud revolucionaria frente al absolutismo. Con él funda la democracia y con él establece el ejercicio parlamentario de la soberanía del pueblo.

¿Ha muerto el absolutismo? Las cartas políticas que surgen, unas en pos de otras, en los países democráticos, responden que no. El evidente hibridismo que informa esas cartas denuncia todo un compromiso entre los principios revolucionarios y el «ancien regime», el compromiso entre Rousseau y Bodin que hemos señalado en otro lugar, aludiendo a la supervivencia del absolutismo.

Denuncia algo más: denuncia también la alianza de la burguesía, la clase beneficiada por la Revolución de 1789, con la elite propugnadora de los ideales antiguos, concertada y pactada sobre un derecho natural que no por llamarse profano y por proceder de la conversión sobre sí mismo del *corpus christianum* difiere en lo esencial del que constituyera el fundamento del orden teocéntrico medieval.

Pues, por más que se diga y se repita en todos los tonos que una de las consecuencias de aquel gran acontecimiento fue el triunfo del pueblo, lo cierto es que, en lo que concierne con estrictez al ideal del trabajador, éste no obtuvo ningún reconocimiento. Dicho ideal fue anunciado; pero fue eludido. Que esa postergación no ha tenido la virtud de anular sus pretensiones es cosa que prueba con extraordinaria elocuencia la firmeza con que hoy lo propugnan los trabajadores del

mundo. Se llamará a engaño quien no comprenda que la república socialista de los Soviets de Rusia responde ya de la posibilidad de una inminente vigencia ecuménica del ideal del trabajador.

4

¿Por qué no?

Si el ideal del trabajador es el ideal de una clase, ¿por qué no ha de estar en condiciones de alcanzar una vigencia tan preponderante que baste a comunicar sello distintivo a esa estructura de ideales que definimos como una nación? ¿Qué es lo que se puede oponer a esto toda vez que ni el hecho de que la historia sea una historia en la que han sobresalido hasta ahora tipos de consumidores, ni la relación consumo-producción constituyen pruebas apodícticas de la existencia del bíblico fatalismo del *in sudore vultus* que condena al productor a la condición de mero instrumento al servicio de una aristocracia de héroes y de caballeros?

Esta pregunta, que constituye la antítesis más henchida de dimensiones históricas propuesta en este presente estremecido por los presentimientos y las zozobras que siguen al eclipse del eros de un orden, recibe todavía la respuesta negativa de la valoración tradicional.

El ideal del trabajador –viene a decir esa respuesta– no puede aspirar a una preeminencia rectora porque carece de sentido espiritual. A esto se debe su escasa significación en la historia. A esto se debe también su inaptitud para el juego dialéctico de los tipos humanos. Si la burguesía triunfó a raíz del movimiento de 1789 no fue en virtud de la referencia al trabajo contenida en el postulado de la idoneidad, ni en virtud de su vinculación con el estado llano, sino al hecho de que, siendo en realidad no una clase productora sino una clase usufructuaria de la producción, según ya se dijo, propugnaba, en el fondo, ideales de consumidores; razón por la cual estipuló la alianza antes mencionada con un sistema de principios políticos y jurídicos que afirman el primado del espíritu.

El primado del espíritu de ese sistema de principios políticos y jurídicos entraña una radical desestimación del hombre, puesto que para castigar una culpa originaria condena al hombre a trabajar para ganarse el pan con el sudor de su frente por los siglos de los siglos. Por eso es que, tan inmisericorde e irredimible como en tiempos pasados, cuando dio fundamentos a las antinomias económicas y sociales formuladas por teólogos y economistas, nutre hoy las doctrinas que niegan el sentido espiritual del trabajo.

Partiendo de la premisa de que el socialismo y el comunismo combaten en nombre del proletariado contra el sistema capitalista oponiéndole otro sistema económico, siendo así que «al espíritu burgués sólo se le puede combatir con otro espíritu», Nicolás Berdiaeff remite el problema al terreno de la psicología. Para ello destaca la existencia, en el seno de la sociedad, de tres tipos radicalmente distintos: el *aristócrata,* el *burgués* y el *trabajador,* cuyas notas peculiares son: respecto del primero, la nobleza genérica espiritual, refinada, plena de *politesse* y una natural inclinación a la disipación; respecto del segundo, la capacidad del esfuerzo calculado para el enriquecimiento, el poder de elevarse por méritos propios en el mundo de los negocios y el ascetismo de la actividad económica que acu-

mula bienes y los entrega al juego de un movimiento sin límites; y, respecto del tercero, del «que gana el pan con el sudor de su frente», la limitación de la expansión vital y el pulso descendente propio de un prisionero de «la torva necesidad» bajo el yugo del trabajo mercenario.[1] Y, tras esto –inferencia obligada de su planteamiento– sostiene la necesidad de aceptar como un mandato emanado de la voluntad divina la función directriz de una aristocracia cuyo valor está ligado a la calidad, a la actividad y a la creación. No se trata, es cierto, de la aristocracia caracterizada por la posesión de virtudes decantadas por la herencia de los antepasados sino de una aristocracia espiritual e intelectual, que no es patrimonial sino genérica, individual; de la aristocracia que el hombre recibe de Dios; pero toda vez que la tipología expresada justifica la distinción entre los elegidos y los no elegidos, el primado de aquellos se impone por su propia gravitación.

Pero no se resuelve el problema propuesto con condenar por materialista el sistema económico que el trabajo opone, según Berdiaeff, al espíritu burgués si el criterio espiritual que pronuncia esa condena no verifica con rigor exhaustivo el verdadero alcance y el verdadero significado de dicho sistema. Para la concepción dialéctica de los ideales, que preside la actividad de los individuos y de los núcleos sociales, el hecho de que una clase oponga antitéticamente a otra clase un determinado sistema económico sólo acusa una actitud ostensible que, lejos de resolverse en sí misma, en la mera economía, exige la indagación del ideal que campea en su intimidad y que constituye su principio animador. Se trata de considerar la posibilidad histórica de un ideal y no de la simple emisión de un juicio valorativo. El juicio valorativo que emite siempre el ideal vigente respecto del ideal que le propone la lucha responde a una necesidad defensiva que por sí sola no basta a la apreciación objetiva de la realidad social.

Tampoco resuelve el problema la determinación tipológica de Berdiaeff. Pues aun cuando admitamos que esa realidad social está integrada por tipos radicalmente aristocráticos y por tipos radicalmente configurados por las actividades propias de «los que ganan el pan con el sudor de la frente», exentos de las posibilidades de una alta vida consciente, la historia de los ideales prueba que no cabe seguir de ahí que una suerte de decreto providencial fije los destinos con el ineluctable rigor de un fatalismo. Por otra parte, la existencia de esos tipos psicológicos carece de eficacia decisiva en orden a la dialéctica que nos ocupa toda vez que, de acuerdo con lo antedicho, esa dialéctica excede las dimensiones de la psicología.

Para enervar las pretensiones a la vigencia rectora del ideal del trabajador es indispensable prescindir de toda consideración que proceda por rodeos, ir directamente al meollo de la cuestión, probar que el trabajo carece de significación espiritual.

5

Esta empresa, ante la cual retrocede el propio Berdiaeff –*et pour cause,* puesto que, como cristiano, debe admitir que el alma del trabajador está «dentro del misterio de la cruz» y que por ende el trabajador es capaz de creación– es la que, con

1. *Il Cristianesimo e la Vita Sociale*, Laterza, 1936, cap. V.

más denuedo que *pathos* de objetividad, acomete Scheler en su ensayo sociológico dedicado al trabajo.

Habiendo expuesto en otro lugar[2] los errores de que adolece ese ensayo desde el punto de vista fenomenológico, nos concretaremos aquí a apurar las consecuencias de las conclusiones a que arriba dentro de la organización de la humanidad concebida por el gran pensador a la luz de su ética.

En breves palabras, esa organización consiste en una jerarquía teocéntrica. Dios es el supremo principio y lo es porque sólo Dios puede unificar los factores humanos. A la función rectora del espíritu corresponde una total sumisión de la materia. Todo lo que alude a la materia entra en la esfera de eso que Scheler llama «fuerzas de abajo» por contraposición a las «fuerzas de arriba», las fuerzas que operan en el plano del espíritu. Entre las primeras se encuentran, entre otras, en las dimensiones de la nación, el capital y el trabajo. De acuerdo a esto, se ha de entender por «materialismo» aquella aventurada confianza del hombre en la eficacia orgánica de las «fuerzas de abajo» con todo y estar ellas desligadas del espíritu, del amor, del sacrificio, de la solidaridad.

Que esas «fuerzas de abajo» carecen en realidad de las virtudes unificadoras que les reconoce el materialismo es cosa que probó ya, en el terreno de los hechos, la guerra de 1914; pues aquel acontecimiento no sólo dio por tierra con todas las doctrinas que esperaban de dichas potencias el entendimiento supranacional del género humano sino que, de un modo especial, concluyó con la idea de que la lucha de clases es el motor de la historia y de que «el salto en la libertad» depende del triunfo de una clase internacionalizada. De aquí que, sin negar a la organización del proletariado los beneficios procedentes del resguardo de sus intereses inmediatos, Scheler condicione la inserción del trabajo en el orden espiritual que propone con la subordinación al poder de un pensamiento religioso moral que le devuelva el sentido cristiano de los gremios antiguos.[3]

Se trata de un orden ecuménico. Del orden ecuménico de la «Iglesia» –idea del reino de la salvación solidaria en Cristo, a realizarse en el futuro total de la historia del mundo– pues, como quiera que se miren las cosas, es el único que corresponde a las «fuerzas de arriba».

La primera consecuencia que se desprende de aquí es que la nación no es el supremo bien ni la última y definitiva forma de estructuración de las comunidades humanas. Con esto nos colocamos fuera del supuesto según el cual la *nación* es la concreta forma de vida histórica del presente, que constituye nuestro punto de partida. ¿Habrá, pues, que admitir que existe un orden que está por arriba de esa forma de vida?

Si lo hay ha de ser una idea. Como Berdiaeff, como Landsberg, Scheler vuelve sus ojos a la Iglesia Católica, ¿Será la Iglesia Católica esa forma de vida superior? Ciertamente, la Iglesia Católica dispone todavía de un gran poder. Descansa sobre un sillar vigoroso, resistente a los embates del tiempo: el del principio absoluto, El sentido de lo eterno absoluto hizo su grandeza pasada y es todavía su fuerte.

2. *Investigaciones pedagógicas*, t. IV, cap. VII.

3. *Soziologische Neuorientierung und die Aufgabe des deutschen Katholiken nach dern Krieg*, Neue Geist, 1924, pp. 97, 98 y 105.

Tanto, que las constituciones que se remiten políticamente a ese principio no quieren perderlo de vista en medio de las mutaciones que deben admitir bajo la presión de las circunstancias. Atemorizado ante el relativismo del presente, Scheler aplica a su ética de los valores la experiencia de ese principio. Orden y sistema es su tabla de valores. Pero orden y sistema que no quiere, que no puede querer privar de significado a lo transitorio, a lo terrenal inmediato, a las expresiones psicológicas. Pues así procedió también el orden teocéntrico medieval. ¿Cómo se desarrollan históricamente las valores de su ética?

Para resolver el problema de la historicidad de los valores –admitiendo la posibilidad de que tal problema pueda ser resuelto–, la ética necesita que los valores se descubran en el hombre y en la comunidad; «en la persona individual y en la persona moral colectiva». ¿Cómo se descubren esos valores?

Situándose en el dominio de la filosofía de la religión, Scheler sostiene que la ética no es ética si no reposa con ceñida estrictez en los valores religiosos reconocidos y acatados como los valores supremos. El querer moral perfecto es imposible si no se dirige a Dios porque la santidad es el más alto valor.[4] Todo desarrollo vital que no aspira a aquel valor está condenado a permanecer en la mera animalidad. De tal modo Dios es el *telos* absoluto al cual deben ascender tanto los valores vitales como los valores espirituales.

¿Pero qué es esto sino una mediatización de los valores? ¿Qué es esto sino una *desestimación* de todos los valores que en la escala scheleriana se encuentran ubicados debajo de lo santo? ¿Qué es esto sino una reducción de la ética a lo santo que es el valor de los valores?

Viéndolo bien, si no se ha de concluir en que, en última instancia, no hay ética posible sino a la sombra de Dios, la filosofía necesita evadirse del dominio de la fe y ceñirse resueltamente a sus asuntos específicos tratando de resolverlos con la ayuda de sus propios recursos. Una cosa es la ética; otra la religión. La una se refiere al hombre; la otra se refiere a Dios.

La injerencia de la idea personalista de Dios en la ética hace del hombre un simple lugar de realización de esa idea. El hombre empírico no cuenta. El hombre empírico sólo cobra cierta significación de préstamo cuando aquella idea lo escoge para realizarse. Por lo mismo que Dios, como fuente de todo lo que es, contiene en sí todos los valores en sí, los hipostasia a designio de sus creaturas. De aquí extrae su fundamento el criterio valutativo –de tan desmesurada vigencia en la historia– según el cual el trabajo carece de sentido espiritual. El trabajo no *crea*, solo Dios *crea*. El trabajo no es libre; sólo Dios es libre. El trabajo es un esfuerzo penoso aplicado a la materia; el trabajo divino es un acto espiritual gozoso que crea el mundo de la nada.

¿Cómo hará la ética para ser ética fuera del dominio de la fe? ¿Cómo hará la ética para mantener la promesa hecha al hombre, que es la promesa de la personalidad? Scheler se ha percatado del riesgo que corren los valores expuestos a diluirse en la propia relevación de lo divino y por eso ha concluido por rectificar la idea personalista de Dios. En este sesgo de su pensamiento la idea ha dejado de ser la agustiniana *ideae ante res* para convertirse en la idea como creación conti-

4. *Von Ewigen in Mensechen*, p. 633.

nua, como un darse en las cosas y no ante las cosas. La historicidad de los valores alude ahora a una antropología, la antropología que, en el desplazamiento de la concepción de un Dios como fuente primaria de las ideas relaciona a la personalidad entendida como un devenir –el devenir que anticipamos en otro lugar, al referirnos al individuo y a la persona– con el mundo de los valores.[5]

Desde que esto es así, Dios entra a ser una tarea infinita del hombre. Tarea ineludible que discurre como una preocupación predominante en la conducta del hombre. La divinidad es una autodeificación que el hombre alcanza mediante la voluntad. ¿Qué hombre? Todos los hombres. Todos los hombres sin distinción porque, declarada la invalidez del criterio valutativo propio del enfoque «desde Dios», al criterio que juzga ahora «desde esa antropología» sólo le importan los actos de la voluntad del hombre en función con la tarea en cuyo cumplimiento cobran relieves al bañarse en la plena luz de la vida divina.

Por consiguiente, aun ahí donde las «fuerzas de abajo» se expresan en el idioma de un sistema económico late la posibilidad histórica de los valores morales y basta con enunciar esta posibilidad para justificar los títulos del trabajo a intervenir en la dialéctica de los ideales.

Tal como ese proceso dialéctico se ofrece hoy a los ojos del observador desprevenido, tan pueril es la actitud que insiste en la negación del derecho del ideal del trabajador juzgándolo desde el punto de vista espiritualista, como la que se empeña en desconocer la eficacia de sus virtudes afirmativas.

Por mucho que la estimativa expresada cargue el énfasis en la preferencia que por lo material acusa el marxismo, la doctrina bajo cuya bandera campea «la rebelión de las masas», para ensayar una desproblematización de la obsedente insurgencia, la antítesis está ahí, encrespada en la crisis espiritual de estos días, e indiferente a toda discusión sobre la posibilidad de un desarrollo mecánico de la historia afirma que se realizará, necesaria e inexorablemente, un nuevo ciclo de la historia que será el ciclo de la rehabilitación del trabajo. La antítesis está ahí y constituye ya el acontecimiento de más vastas y duraderas repercusiones humanas. Inútil negarlo. Lo que importa es comprenderlo. A la realidad histórica no se la niega; se la comprende.

6

La era que adviene adviene cargada del eros del trabajo.

Las «fuerzas de arriba», que lo niegan, lo niegan por el temor de perder la condición social que en todos los tiempos ha justificado la exaltación jerárquica de aquellas calidades estimadas como selectas. Esa condición social reposó siempre sobre el envilecimiento del trabajo condenado por la sentencia divina *in sudore vultus* y por eso precisamente se resiste –se resistirá todavía por mucho tiempo– a reconocer en el trabajo la presencia de Dios.

Vista a la luz de la dialéctica de los ideales, la conversión sobre sí mismo que se operó en el derecho natural en el siglo XVIII fue una concesión del *corpus*

5. SCHELER, M., *Pilosophische Weltanschauung*.

christianum a las exigencias del ideal del productor formuladas por la burguesía. En virtud de esa concesión se construyó el ideario del Estado democrático. Se construyó o se justificó, que es lo mismo. Porque en razón de que los derechos del hombre y del ciudadano proclamados a raíz de esa concesión fueron, para la Iglesia, los derechos individuales del derecho natural, esto es, los derechos que por ser innatos, imprescriptibles e imperecederos proceden de Dios, origen y fuente de toda justicia, lejos de abrir camino al pecado de la separación de la Iglesia y el Estado, reafirman la exigencia del universalismo cristiano.

Por donde, al admitir la formación del orden profano de la sociedad civil –gobierno, judicatura, educación laica, etc.– quedó sobreentendido que este orden había de considerarse como contraparte del derecho católico, de tal modo que la nación y el Estado, tanto más legítimo éste cuanto más fiel al absolutismo de la doctrina, aparecieron siempre como manifestaciones temporales de la Iglesia.

La apostura dialéctica de la burguesía creyó haber provocado una atomización política y científica confinante con la rebeldía, si se la mira a través de la ideología de los doctrineros de la Revolución, siendo así que, en el fondo de todo, se trató de una alianza cuya prenda de garantía reposó en la propia índole del derecho natural, índole gracias a la cual ideas tales como la del progreso une e inserta esos átomos, como las cuentas de un rosario, en el hilo tradicional que reconstruye la doctrina de origen.

En razón de esa alianza la burguesía, convertida en clase, ocupó sitial al lado de la nobleza. Se hizo «ancien regime» en el Estado como juridicidad de su nacionalismo referido a la forma de vida histórica concreta que es la nación. La idoneidad propugnada en los tiempos de lucha se impuso con la fuerza de los derechos emanados del jus natural como *utilidad individual*. En el estrato inferior de esta estructura, los trabajadores, los verdaderos idóneos de un siglo de ingente producción de cosas, debían asegurar a la burguesía y a la nobleza la holgura económica indispensable a la elite.

Desde el momento que entró a participar del espíritu aristocrático, la burguesía desertó de su clase. De las consecuencias psicológicas de esa deserción instruye con incomparable finura la galería de tipos humanos que discurren por las páginas magistrales de Proust. Por lo que concierne al proceso dialéctico de los ideales, de los tiempos modernos, esa deserción, con la que se quiso cerrar ese mismo proceso con un compromiso, entrañó una traición a la idoneidad y al nacionalismo exaltados por el pulso vital nutrido en las entrañas del pueblo. Apartada del pueblo, la burguesía acogió y restauró, a la sombra de la soberanía popular, los ideales antiguos. Pues la soberanía del pueblo de que se habló entonces, lejos de referirse a la totalidad del *etnos* como un orden, como un sistema, de ideales y de fines, como una acción en tanto la nación es concreta forma de vida histórica, se refirió a «su» soberanía, esto es, a la soberanía parlamentaria, a la soberanía que, por provenir del meollo del universalismo del derecho natural, tenía que ser el palenque de ese duelo dialéctico preparado por la actividad señalada entre la burguesía como clase consumidora y el proletariado como clase productora que constituye, se quiera o no se quiera, la nota culminante y dramática de los días que corren.

Excluido el ideal de la clase productora de la estructura ínsita en la idoneidad y el nacionalismo, el orden logrado con aquel compromiso no fue un orden sino

un desorden. Un desorden en el que necesariamente el nacionalismo se convirtió en un instrumento al servicio de la clase con mando y en el que la idoneidad se convirtió en un principio de la conveniencia y no de la ética. A medida que en esa situación de desintegración social el abstractismo, que está en el origen de los derechos individuales proclamados, acentuando el robinsonismo del individuo en un mundo sin relaciones, en un inundo carente del eros de la *religio*, fue aligerando al individuo de la responsabilidad inherente al carácter de miembro solidario de una sociedad presidida por un sistema de fines –como es la nación–, el nacionalismo y la idoneidad perdieron el sentido y la fuerza moral en términos que justifican el que en algún momento hayamos hablado de ellos como ideales frustrados. En manos de una clase *declasée,* al margen del orden anunciado por la Revolución, pero adueñada de todos los resortes materiales, el nacionalismo desnaturalizó los fines del Estado y sometió la actividad política a los intereses privados al amparo de la justificación teórica de la doctrina de Maquiavelo. Al mismo tiempo, la idoneidad abandonó su profundo sentido moral que relaciona el *tú* y el *yo* en la responsabilidad de la obra para referirse mera y simplemente a la utilidad individual. Exaltó la ganancia e hizo de la ganancia la religión del siglo. Si el nacionalismo, como expresión de violencia, se hizo imposición en lo interno y agresión en lo externo, la idoneidad, entendida como aptitud para la ganancia, halló ancho campo de acción en el extraordinario incremento de los negocios fomentado hasta lo superlativo por la técnica y por los descubrimientos científicos y sobre todo por la relajación del sentido moral de la vida.

Pero no fue sólo la burguesía la que suscribió en aquel pacto su sentencia de muerte. También las clases cobijadas en los principios espirituales incurrieron en el error mortal de creer que la burguesía podía servirles indefinidamente de firme soporte material. La burguesía reposó siempre en las transacciones comerciales, pues nunca fue propiamente una clase productora, según hemos dicho. Por consiguiente, aliarse con ella, aliarse con una clase carente del sello azul de la aristocracia de la sangre, aun cuando en ciertos casos recibiera la gracia de la aristocracia de Dios que dice Berdiaeff, era tanto como caer en el mundo de los negocios, era tanto como condicionar la propia existencia con los menesteres que huelen a trastienda de mercader y a banca internacional, era tanto, en suma, como bastardear el ideal caballeresco del *corpus christianum*.

Cayeron también ellas en los negocios. La Iglesia Católica, que no vive sólo del espíritu sino de la economía, entró de pleno en el torrente de los negocios. Como todos los grandes poderes espirituales vivió durante toda la Edad Media de «las fuerzas de abajo». Tanto que la Reforma apareció como una reacción de la pureza doctrinal olvidada por sus jerarcas. Su milicia jesuítica –la milicia con la que defendió en horas críticas un caballero a lo santo, amigo de judíos y profundamente versado en asuntos terrestres– cuya experiencia cuajó, merced a empresas como la de las misiones del Paraguay, en una lección para todos los tiempos de que una confesión aristocrática que se remite al espíritu no puede subsistir si no tiene a su base la servidumbre, es su eximia maestra. Desaparecida la economía servil y negrera, la economía que justificaron, en su tiempo, sus propios teólogos y los Raynaud y los de Bonald, se vinculó al Estado burgués aun ahí donde el Estado burgués, por su desenfreno de atomización jurídica, significa un riesgo para el universalismo cristiano. Todos los escrúpulos ceden, para ello, ante la consideración de que, en el

fondo de todo, el Estado burgués responde al ideario espiritual del «ancien regime». Todos, incluso el escrúpulo contenido en el reconocimiento formulado por León XIII de que la burguesía «ha librado a los obreros a la inhumanidad y a la avidez sin límites del patrón». Ceñidos al criterio valutativo que les impide ver el contenido espiritual que discurre en el ideal del trabajador, con todo y estar a la vista, los jerarcas de la Iglesia fían todavía en el paliativo de la caridad, en cuyo nombre la doctrina de un Donoso Cortés propone a los ricos que hagan a los pobres el don de lo superfluo, la *Rerum Novarum* aconseja al Estado que desangre el socialismo en el parlamento mediante una legislación obrera y el pontífice asegura al emperador del Japón que el cristianismo es el más firme sostén del Estado. Según el testimonio insospechable del escritor Pierre Henri-Simon, la oposición que el catolicismo expresó muchas veces contra la república estuvo siempre «acompañada y hasta sostenida por un apego interesado a la estructura capitalista que trasudaba el terror a la revolución social».[6]

Por eso, justamente a consecuencia de ese apego a la estructura capitalista, es que las veces que la encíclica *Quadragesimo anno* echa en cara a la burguesía «la violación del orden» ínsita en la explotación de la clase trabajadora y en el apoderamiento de la industria y el régimen económico por «ese pequeño número de hombres que no son ordinariamente los propietarios sino los simples depositarios y gerentes del capital que administran a su voluntad», ha de entenderse bien que no aluden a un orden, que en realidad no existe, sino más bien a las transgresiones del principio universalista que la Iglesia entiende haber confiado a la burguesía. Con qué agudeza Robespierre, educado por jesuitas, considerando nociva la propiedad privada, alcanzó la necesidad de proclamar unos nuevos derechos del hombre.

No se allana la situación embarazosa en la que hoy se encuentra la Iglesia, como consecuencia de su compromiso con «las fuerzas de abajo» que medran en la economía, con decir que es necesario distinguir en ella un elemento divino y un elemento humano y que mientras el uno es infalible y eterno, el otro es mudable y está expuesto a los pecados, a los vicios que con frecuencia se advierten en la jerarquía eclesiástica. Esta distinción teológica que debemos a Berdiaeff recalca, una vez más, el criterio valutativo a que se concreta la noción de la vida divina toda vez que esta vida divina, trascendiendo lo humano, lo juzga y lo invalida ahí donde menos se aproxima a su ideal de perfección. «Entre lo divino y lo humano hay –según Berdiaeff– una lucha continua en el curso de la cual a veces prevalece lo divino y aclara lo humano y, a veces, lo humano desnaturaliza lo divino.» La existencia de lo divino y de lo humano, tal como queda expresado, si de algo convence es de que lo divino, lo puro y lo excelso, necesita de lo humano, de lo impuro e imperfecto, para existir y relevar sus virtudes a la manera como para resaltar la estrella ha menester la sombra. La dialéctica de los ideales, que no pierde de vista nunca la realidad histórica del hombre, postula una participación armoniosa y responsable de todas las fuerzas humanas en la vida divina. Para ella no cabe una lucha entre lo divino y lo humano como términos eternamente antagónicos sino como una infinita tarea en la que lo humano asume plenamente la responsabilidad de lo divino.

6. *Los católicos, la política y el dinero*, Sur, p. 55.

Lo propio que le acontece al catolicismo le acontece al protestantismo y al calvinismo. El protestantismo y el calvinismo perduran todavía en razón de haberse acomodado como potencias espirituales a la estructura político-social en calidad de confesiones vinculadas al Estado. En la medida en que, por su aptitud para ayudar a despertar en el hombre el íntimo conocimiento de la vida religiosa, se ligan a la actividad que despliega el Estado, partícipes de las aspiraciones expansionistas de la colonización que lo caracteriza, el Estado prusiano protestante se rompió en la empresa bélica de 1914 provocada por la salida hacia el imperio colonial, y el Estado inglés surgido del calvinismo ha logrado para la constitución del imperio más grande de estos tiempos un tipo de hombre, el *gentleman,* amasado con el destino de los millones de seres humanos sacrificados por su dominio. Ni el protestantismo ni el calvinismo han podido impedir que el esplendor de sus respectivos países se realice a costa de la inmolación de pueblos inermes.

El principio capitalista que domina a las confesiones sólo les permite otorgar validez al ideal del efebo, al ideal del héroe y al ideal del caballero. Niegan por eso la posibilidad de una actitud dialéctica del ideal del trabajador. Pero esa actitud dialéctica no sólo es posible sino que, si hemos de estar a los síntomas inequívocos del presente, nos hallamos en vísperas de una divinización del trabajo que será la síntesis rectora del orden que sube en esta hora inaugural de la verdadera historia del hombre total, del hombre como integración del cuerpo, del alma y del espíritu. No cuajará esa síntesis en la dádiva de lo superfluo de los ricos propuesta por la caridad insolidaria; consistirá en el categórico reconocimiento del trabajo y de su sentido creador y, consiguientemente, en el categórico reconocimiento de que siendo todo acto del trabajo un acto de voluntad grávido de Dios, es por excelencia el acto revelador del eros divino de la esencia del hombre.

7

La experiencia de la burguesía capitalista, lejos de haber cerrado las posibilidades históricas de la idoneidad y el nacionalismo, nos los muestra, pues, como las dos fuerzas propulsoras del movimiento social entregadas de lleno a la construcción de la nación, concebida como *forma de vida social esencialmente constituida por una peculiar estructura de ideales humanos que se realiza en un tiempo histórico y en un espacio determinado*. Esa experiencia, vista en la perspectiva del trance en que nos hallamos, es apenas una peripecia de la enorme tarea a cumplir, que es la de la integración con sentido ecuménico de los ideales componentes del orden de la nación.

La era de las naciones está en proceso de formación. Es un devenir y, como a todo devenir, bien puede acontecerle que las antinomias en las que se forja la voluntad de los pueblos demoren su madurada plenitud en los *corsi e ricorsi* que les son inherentes. Así y todo, la nación es ya la realidad de las realidades y como tal preside el momento teleológico y normativo de todas las actividades espirituales.

De todas las actividades espirituales y muy especialmente las de la educación, pues, según ya se dijo, esas actividades reflejan con la más exacta fidelidad los módulos determinados por los ideales superindividuales, porque resultan de la

voluntad en acción con la que la nación se dispone a *formar* el tipo humano apetecido y querido por sus ideales.

La obra de esta voluntad en acción, que incide como una exigencia ineludible en todos y en cada uno de los actos educativos, que entra como un ingrediente indispensable en todos y en cada uno de los actos educativos y que funde la disciplina teorética de la pedagogía en el fuego candente de la humanidad de carne y hueso, es diáfana y perceptible en las empresas que llevan cumplidas desde el comienzo de los tiempos modernos hasta hoy dos ideales pedagógicos, el francés y el inglés, que son precisamente los altos puntos de referencia que necesitamos relevar para elucidar la realidad docente de nuestra nación.

Capítulo X

El ideal pedagógico francés

1

La propensión a extraer contenidos pedagógicos de las doctrinas filosóficas que acusan y resumen los rasgos típicos esenciales de una época dada ha conducido a no pocos historiadores de la pedagogía a sostener, con Compayré, que «todo sistema de filosofía contiene en germen una pedagogía especial».

Aun cuando esta tesis no está exenta de la justificación que presta a las ciencias espirituales, en general, el hecho de que sus más importantes cuestiones, formuladas o no, integran siempre el cosmos espiritual de tal modo que son necesariamente aludidas por el pensamiento que lo informa, dista mucho de proporcionar un criterio adecuado para penetrar con eficacia en el acervo de la cultura heredada. Toda vez que la acotación de «la provincia de lo pedagógico» y la rigurosa determinación del objeto y del método que corresponden al fenómeno de la educación confieren a la pedagogía un lugar propio entre las disciplinas autónomas, la indagación referida a saber qué pedagogía especial subyace en un sistema filosófico dado no puede tener otra significación que la de una mera conjetura. Admitir lo contrario sería negar a «la provincia de lo pedagógico» la autonomía que constituye su punto de partida.

Por consiguiente lo que importa al pedagogo dispuesto a examinar una doctrina filosófica dada es menos la faena ceñida a deducir «desde la doctrina» la pedagogía presuntivamente ínsita en ella que la faena ceñida a considerar «desde la pedagogía», tal como hoy la concebimos, lo que el pensamiento pretérito le aporta de vivo y operante. Para esto, la facultad de examen reconocida al investigador sólo encuentra un límite en la exigencia de ajustar el criterio a las leyes de su disciplina porque son estas leyes las que condicionan y rigen la seriedad y el rigor de su empresa.

De lo dicho se desprende que en cuanto se trata de una filosofía como la de Descartes, no cabe penetrar en su universo con los principios de la pedagogía que podemos llamar psicológica no obstante lo inapropiado de esta expresión. Ni la psicología cartesiana tiene la actualidad necesaria a nuestras construcciones padogógicas, ni su autor pretendió nunca ponerla al servicio de una pedagogía que no elaboró; razón por la cual su nombre, salvo contadas excepciones, no figura

en los manuales de la historia de esta disciplina. ¿Qué llave será, pues, la que nos permitirá el acceso a la relación *pedagógica* del pensamiento de Descartes con el pensamiento de estos días, relación que, intuida y anticipada ya por la conciencia de las grandes líneas en que se mueve el espíritu de Occidente, trataremos de comprobar y de aclarar en estas investigaciones?

La educación es un fenómeno que se da en la intencionada correlación del educador y el educando, es decir, de la personalidad ya formada y de la personalidad en formación. Supone, por esto mismo, un concepto de la formación y una rigurosa referencia a la finalidad de la formación. El acto docente se realiza mediante la aplicación de recursos que se consideran adecuados para los propósitos inmediatos que se tienen en vista. En su cumplimiento, la psicología interviene indudablemente de un modo eficaz; pero la pedagogía no se agota en ese hacer. Pues, por mucho que ella tenga que ver con la *praxis*, con la técnica y con el arte, es mucho más que *praxis*, que técnica y que arte. La formación pertenece a su esencia, y la formación apunta al momento teleológico, que es el ideal.

Como imagen de lo que debe ser, el ideal, que es, como ya se dijo, «la representación de una cosa particular creada por la fantasía en la que se acusan claramente los rasgos característicos de su especie en modo tal que todo lo perfecto (*Wertvolle*) de la especie no se presenta como realizado sino como representable en el más alto grado», imprime a la educación su dirección normativa.

Su origen está denunciado en su definición: el gran arte. El gran arte como expresión de la vida del pueblo. Pues es en la vida del pueblo y en virtud de la concurrencia de los múltiples factores que la integran –economía, política, religión, ciencia, moral, costumbres y aspiraciones sociales– donde se nutre como dirección que la poesía anuncia y que el hombre genial formula después en el punto en que se hace presente reclamando la vigencia. Lejos de ser un producto de la abstracción, el ideal nace de las entrañas de la vida concreta y, asumiendo el carácter de una síntesis de las fluencias progenitoras, opera, en primer lugar, en las actividades docentes, en cuyo palenque propugna su reconocimiento con la energía inherente a las fuerzas de que lo ha dotado el pulso vital.

En las someras consideraciones que anteceden encuentra su explicación el hecho de que sean las actividades pedagógicas el espejo que primero y más fielmente devuelve la imagen de la constelación espiritual de una época. Pues no se debe a una simple casualidad la circunstancia de que el nacimiento de la filosofía francesa se haya realizado en una obra como la de Montaigne, que el consenso general considera como la piedra fundamental de la pedagogía francesa.

2

En la línea del pensamiento inaugurado por Montaigne, el ideal humanista aparece en una actitud polémica frente a la educación vigorante. Sosteniendo que todo niño debe ser educado para lo que tiene que hacer cuando llegue a hombre, ese ideal dirige severa crítica a la educación libresca y memorista que forma asnos cargados de vana erudición y propone que se la reemplace con una enseñanza de intuiciones vivientes. La educación que propugna es una actividad autoformativa, contraria a toda pasiva sujeción a la autoridad. Obra de amor, obra de compren-

sión, obra de ayo solícito y no de dómine pedante, que no por ser de amor excluye la gimnasia áspera y dura que reclama la vida.

Formulado con el rigor sistemático para todos los tiempos por la reforma de la ciencia que liga el nombre de Descartes al sesgo con que inicia la cultura moderna, ese ideal repercute, con más vigor todavía que en el pensamiento de Montaigne, en su ataque a la educación formalista y vacua de los jesuitas. «Fui alimentado en las letras desde mi niñez –se dice en el *Discurso del Método*– mas, en cuanto concluí todo ese curso de estudios a cuyo término hay la costumbre de ser considerado en la categoría de los doctos, sentíme lleno de tantas dudas y de tantos errores que me parecía no haber obtenido ningún provecho al tratar de instruirme sino que había comprendido más y más mi ignorancia.» Crítica de la que trasciende toda la experiencia del colegio de La Flèche, a la que sigue –viva expresión de los anhelos y de las aspiraciones del nuevo tipo de vida advenido con el Renacimiento– la construcción de un sistema de reglas de dirección intelectual concebido como técnica cuyos medios están seleccionados en vista de la realización del ideal surgido de la disolución del orden teocéntrico medioeval.

Ese ideal, que así apunta a la personalidad, es también el ideal anunciado en las ideas de Montaigne. Pero mientras en éste la formación se refiere a una concepción aristocrática, en el pensamiento de Descartes conduce a una concepción democrática. Para Montaigne, «las ciencias son nobles adornos propios de una alta personalidad»: pues «no están en su sitio en manos vulgares»; por cuya razón lo que le interesa es la educación de un noble versado en asuntos de guerra, apto para dirigir un pueblo y para desempeñar las misiones diplomáticas con todo el arte y el tacto que se requiere para obtener victorias y ganar voluntades, como cumple a la situación social del hijo de la gran dama a quien dedica sus reflexiones y sus ensayos. Para Descartes, en cambio, toda vez que el sentido común es la cosa mejor repartida; y como quiera que «la facultad de juzgar bien, de distinguir lo verdadero de lo falso, es naturalmente igual en todos los hombres», no cabe distinción de ninguna especie y las reglas del método, elaboradas para guiar y dirigir la naturaleza responden igualitariamente al fomento armonioso de la imaginación, la memoria y la destreza del pensamiento en vista de formar espíritus rectos e idóneos para alcanzar las ideas claras y distintas, para el libre examen y para las convicciones ponderadas por el juicio. Frente a las prescripciones de la autoridad sin autoridad y la tradición anquilosada, levanta, por eso, como precepto lógico esencial, el consejo de no recibir nunca como cierto nada que no sea evidente.

Se ha dicho que el aristocratismo atribuido al ideal del *galant homme* de Montaigne reposa en una interpretación del *pathos* de la distancia entre las capas superiores y las capas inferiores de la sociedad que es falsa y equivocada en cuanto entiende ese *pathos* como negación de la unidad íntima del pueblo. No es nuestro propósito averiguar la influencia que tiene, o puede tener, un ideal aristocrático en la estructura de un pueblo. Lo que aquí nos importa es determinar objetivamente la concepción de Montaigne y para ello apenas si es necesario parar mientes en que, tanto el adiestramiento corporal que él estima como indispensable ejercicio preparatorio para la vida activa exitosa, como la relevación del valor educativo de los viajes por lo que éstos significan como fuente de conocimiento y como ocasiones de trabar relaciones con gentes de tierras extrañas, ampliando,

con el contacto con lo forastero, el horizonte mental y afirmando la conciencia de la propia persona, entrañan una supervivencia del ideal caballeresco. Pues, como lo enseña el fino examen fenomenológico de Siegfried Behn, el ideal caballeresco es el del héroe romántico cuyo móvil se centra en el anhelo que lo impulsa, cuya estrella conductora es el honor, cuyo fin es la aventura, y cuyo medio es el andar, a menudo al acaso, y que, en todo, se considera en condiciones de gobernarse de acuerdo a sus propios dictados.[1]

Cierto es que con esto se abre camino un ideal de humanidad henchido de resonancias de aquella sabiduría clásica universal que hizo que Sócrates, preguntado por el lugar en que naciera, no respondiese que en Atenas sino en el mundo; pero no es menos cierto –y conviene recalcarlo por lo que va en ello al rigor de la indagación– que se abre camino adunado a una tendencia propicia a la propugnación de un determinado sistema jerárquico y que con esta actitud acentúa su diferencia del humanismo cartesiano.

Pues, aun cuando Descartes también otorga predicamento a los viajes y a la frecuentación del trato con gentes de los más diversos países, temperamentos y condiciones, así como a las experiencias que ofrecen todas las contingencias de la vida, seguro de «encontrar más verdad en los razonamientos que cada uno hace en torno a los asuntos que le interesan y de los cuales paga presto las consecuencias si ha juzgado mal, que no en aquellos que hace un hombre de letras en su estudio en torno a especulaciones que no producen ningún resultado y que no le procuran ninguna otra consecuencia acaso que un motivo de vanidad tanto mayor cuanto más lejana del sentido común», parte del presupuesto central que consiste en la razón que atribuye a todo hombre, en virtud de la cual cada uno puede aprender a distinguir lo verdadero de lo falso y, desde luego, a «ver claro» a poco que ahonde en su propio yo y sepa leer «en el gran libro del mundo». De donde resulta que, si se considera la democracia como el régimen político fundado en la autodeterminación inherente a la facultad de la reflexión, por contraposición a todo régimen político fundado en el acatamiento pasivo de los mandatos heteronómicos, corresponde decir que mientras el humanismo cartesiano inaugura en la historia el ideal del *ciudadano*, el ideal de Montaigne propugna en el *galant homme* el tipo humano de una democracia aristocrática de la índole de las que conocieron Atenas y Roma.

Que el sistema jerárquico propio del ideal del *galant homme* pueda salvar o no la unidad intrínseca de la estructura social y que, admitida esa posibilidad, se juzgue preferible ese ideal respecto de otro cualquiera, es cuestión que concierne a la diacrítica y a la lucha que por la prevalencia libran los ideales en el seno de la sociedad.

Pero, por lo mismo que esta lucha es la piedra de toque de la actualidad de todo ideal que aspira a perdurar y que para perdurar se pondera y se transforma *pari pasu* con sus condiciones sociales, lo dicho precedentemente aconseja referir a la realidad escolar del presente la averiguación destinada a saber en qué modo se expresan las dos direcciones ideales del humanismo francés que acabamos de señalar.

1. *Kritik der Paedagogische Erkenntnis*, Bonn, 1923, p. 73.

Empresa en extremo difícil, pues, según es bien sabido, en cualquiera de las múltiples manifestaciones actuales del genio francés campean, estremecidos de lozanía, los productos espirituales del pasado. El espíritu francés no conoce las reactualizaciones cíclicas que constituyen el sentido de la tradición alemana; y por eso las obras de los pensadores, de los artistas, de los cienciados y de los pedagogos de los tiempos pasados viven en el presente, reelaboradas y recreadas por una continuidad que imprime un sello vital a la tradición. Si es exacto decir que la filosofía y la ciencia contemporáneas, sean cuales sean los matices y las direcciones que acusan, tienen su germen en Descartes, no es menos exacto decir que todas las corrientes pedagógicas de estos tiempos se refieren por filiación directa a los ideales docentes de Montaigne y de Descartes.

En razón de lo expuesto, la penetración de la realidad escolar del presente bien que, para la labor crítica, esté ahí, en cualquiera de las manifestaciones docentes –tanto en la organización de 1902, como en la discusión parlamentaria de 1923; tanto en las justas espirituales libradas en torno a la unicidad escolar como en el debate relativo a las humanidades modernas–, no puede prescindir de los momentos históricos decisivos de la evolución de esos ideales.

3

El ideal humanista con el que se inauguró la pedagogía liberal, en los siglos XVI y XVII, fue la norma que rigió la estructura política francesa advenida a consecuencia de la disolución del orden ecuménico medieval; pero no se expresó como aspiración concretamente referida a la nación en cuanto forma de vida, hasta la segunda mitad del siglo XVIII. En este tiempo, los parlamentos locales, dirigiendo decisivos ataques a la educación jesuita, exigieron el estudio de la historia, de la geografía y de la lengua vernáculas. Rolland elaboró el primer plan de estudios, propuso la creación de una escuela normal para formar un profesorado idóneo destinado a reemplazar a los jesuitas e instituyó un sistema de contralor oficial de todos los establecimientos escolares del reino; Turgot propugnó la enseñanza cívica y nacional, pues entendió que «el estudio de los deberes de los ciudadanos debe ser el fundamento de todos los otros estudios»; y, un año después de publicado el *Emilio*, la obra en que Rousseau decantó con ceñido rigor pedagógico las consecuencias que, en orden a la docencia, le trasmitieran las ideas de Montaigne y de Descartes, a través de Malebranche, de los Jansenistas y de Madame de Maintenon, René de la Chalotais dio a luz su *Ensayo de Educación Nacional*, en el que sostuvo que la instrucción pública pertenece esencialmente al Estado «porque toda nación tiene el derecho inalienable e imprescriptible de instruir a sus miembros», agregando que esa instrucción debe ser impartida por maestros laicos y no por religiosos porque lo que importa no es la patria sobrenatural sino la patria humana.

De este modo, las corrientes de ideas relativas a las actividades docentes, tanto más contrarias a la enseñanza jesuítica cuanto más claramente precisaban y ponderaban el tipo humano del ciudadano idóneo y nacionalista a la luz del ideal que las guiaba y las nutría, contribuyeron al advenimiento de la Revolución de 1789.

La Revolución de 1789 las hizo suyas y se aprestó a aplicarlas en sus construcciones; pero no se percató del íntimo dualismo que discurría por ellas. Ese

dualismo trascendía diáfanamente de las propias expresiones de los pedagogos nombrados. Pues, mientras uno de ellos, cuyo prestigio realzó el elogio caluroso de Diderot, La Chalotais, al sostener que el pueblo no debe aspirar a los beneficios de la instrucción y que los pobres no pueden exigir más conocimientos que aquellos que se refieren a sus ocupaciones, se decidió, en el fondo, por un tipo de ciudadano formado de acuerdo al ideal del *galant homme*, el ideal cartesiano, que animaba la constitución de la escuela primaria, se exaltaba, como una consecuencia del racionalismo igualitario, en la concepción rousseauniana, y propugnaba la institución de la escuela primaria para satisfacer la necesidad expresada por Rolland, según la cual «la educación debe espaciarse de manera que no haya una sola clase de ciudadanos que deje de estar al alcance de sus beneficios». Consecuente con las transformaciones políticas que introdujo, se limitó a dar preferencia, en el hecho, a las consecuencias procedentes de la doctrina cartesiana porque, toda vez que entrañaba una reacción contra lo que creara la Escolástica en la vida concreta, necesitaba apoyarse en las conclusiones de esa doctrina. Y así debió comprender tanto a las ciencias, a las costumbres, a la estructura social feudal, a la legislación, a la reglamentación del comercio y de las industrias, a las trabas impuestas a la agricultura, al régimen de las gabelas, a los privilegios eclesiásticos como al sistema educativo, sobre todo al que manejaban los jesuitas, tan agudamente juzgado por el *Discurso del Método*, según se ha visto. Todo el orden antiguo respondía a las ideas abstractas de la autoridad y de la tradición y contra todo eso insurgió aquel gran movimiento en nombre de la razón, principio fundamentalmente igualitario, cuyo triunfo se estimó como el triunfo de la justicia.

En tales condiciones, el Estado surgido de la Revolución de 1789 transmitió a la tercera república la herencia de una pedagogía política animada por el ideal acuñado: *el ideal del ciudadano idóneo y nacionalista*.

4

¿En qué fase de su acción escolar se encuentra hoy el ideal del ciudadano idóneo y nacionalista?

La atenta lectura del debate parlamentario de 1923, antes mencionado, nos instruye de una sensible modificación de su actitud radical. No sólo ponen instancia en aquel debate notorias exigencias de la vida contemporánea que procuran reconocimiento a favor de consideraciones teñidas de espíritu cartesiano, sino que reaparece, como una reclamación de la propia cultura, el ideal de Montaigne.

La nota común a todas ellas es siempre el predicamento que asignan a la razón. Tan acentuado es este predicamento –herencia perenne del pensamiento de Descartes– que alguna vez ha llegado a ser considerado como un culto, el culto de la razón fría y abstracta, y, por eso mismo, enjuiciado como una negación de la fantasía, de las potencias del sentimiento y de las fuerzas de la vida íntima. Ya en el punto en que los ideales de la Edad Media, en trance de periclitar, reaccionaron contra la doctrina cartesiana, Pascal relevó el riesgo de que el racionalismo traspasase *more geométrico* los límites de la fe y el saber. Pero la fidelidad que le testimonian siglos de inalterada continuidad histórica constituye una prueba concluida de su viva correspondencia con el genio francés. Tanto que, para la propia

crítica filosófica, el pensamiento de Pascal, lejos de hallarse en contradicción con el pensamiento de Descartes, lo completa y lo enriquece al introducir en la filosofía «una cierta manera de pensar que no es la pura razón puesto que corrige mediante el *esprit de finesse* lo que el razonamiento tiene de geométrico, pero que no es tampoco una contemplación mística puesto que conduce a resultados susceptibles de ser controlados y verificados por todos».[2]

Por otra parte, la definición del ideal que tenemos expuesta, lejos de entrañar una ruptura de la razón con la fantasía, el sentimiento y las potencias de la vida íntima, afirma su permanente armonía al considerar a éstos como sus fuentes nutricias. Cuando Descartes realza la individualidad a virtud de la posesión de un don común a todos los hombres, que es la razón, y desobliga al pensamiento del vasallaje consagrado por la certeza de la concepción tradicional anquilosada, cumpliendo la empresa que cumple Lutero respecto de la vida religiosa, no inventa un ideal arbitrario sino que, como Montaigne, y apurando las ideas de Montaigne,[3] comprende y acoge un ideal que, cobrando su primera expresión en el alma popular, repercutía en la política, en la economía, en las costumbres y en el arte, informando el clima espiritual de su tiempo.

Bajo el módulo racionalista formado por el pensamiento de Descartes, el ministro Bérard, invocando como paradigma el pasaje del *Discurso del Método* relativo a la distribución igualitaria de la razón, sostuvo que es a la potencia del discernimiento racional «a la que se refieren, en última instancia, los problemas de la educación nacional puesto que se reconducen, ante todo, a conocer bien lo fuerte y lo débil de los jóvenes cerebros, a tener en cuenta los resultados de la experiencia, a conocer a fondo la configuración y la estructura histórica de su país», y propuso la reforma de la enseñanza secundaria con las partes correspondientes de la enseñanza primaria unificando los estudios alrededor de disciplinas clásicas ponderadas a fin de salvar las deficiencias que, según decía, se le habían denunciado con frecuencia a causa del *surmenage* enciclopédico, de las opciones caprichosas y de las especializaciones prematuras. Centrando su plan en la enseñanza secundaria y común basada en el estudio obligatorio de las lenguas y literaturas antiguas, estudio con el que calculaba concluir con la rivalidad de las dos culturas que ha constituido durante sesenta años el punto litigioso de la mayor parte de las reformas y el vicio, aparente u oculto, de los últimos sistemas escolares, puso énfasis en advertir que la vuelta a las disciplinas tradicionales no entrañaba una «actitud tenebrosa de pedagogía dictatorial», pues la reforma proyectada, por lo mismo que aspiraba a lograr «la verdadera cultura general de la personalidad» –que es la facultad de criticar, de comprender, de innovar, de juzgar tanto con finura como con geometría–, es de una naturaleza auténticamente democrática porque reconociendo, como corresponde, que, junto a las cuestiones de la pedagogía propiamente dicha, hay cuestiones sociales que reclaman una pronta solución, su plan debe ser considerado como un esfuerzo tendiente a suprimir las desigualdades sociales que excluyen a muchos franceses de los beneficios de la cultura.

2. BERGSON, H., *La Philosophie*, p. 7.

3. La influencia de Montaigne sobre el pensamiento de Descartes ha sido revelada por Gilson, en sus comentarios al *Discurso del Método*.

Para justificar esta afirmación, se esforzó en demostrar que en nada contradice a la tesitura democrática el designio de acentuar una cultura intelectual necesariamente predominante y reguladora, puesto que sería funesto subordinar el espíritu al progreso material y a las necesidades económicas con tanta mayor razón cuanto que la formación práctica nunca será vehículo o medio de cultura general. En este propósito, el ministro Bérard alegó que el latín es la lengua madre de la francesa y el griego es el idioma de la cultura helénica que enriquece el humanismo «con su más rara sustancia», y que, por lo tanto, no asiste justicia a los que, como Mr. Bracke, consideran que no se puede mantener a ambas lenguas en los planes de estudios de la sociedad contemporánea.

Indudablemente, el ministro Bérard discurrió con cierta prescindencia de las peculiares condiciones de la vida moderna. En los tiempos de Montaigne, había oficios y profesiones referidos al trabajo, a la industria y al comercio; pero ellos no proponían perentoriamente el reconocimiento escolar de sus respectivos ideales. Éstos se acomodaban a una estructura social que otorgaba la más alta jerarquía a las actividades espirituales atribuidas a las clases superiores. Pero las condiciones sociales han cambiado en la actualidad de un modo tan fundamental que sólo perdiendo de vista los cambios operados se puede aspirar a mantener lo esencial de la preferencia ínsita en el ideal de Montaigne. Con aseverar, con el ministro Bérard, que «el liceo y el colegio son el centro vital de la institución escolar» y con asignar a ese centro vital la enseñanza superior, la formación de los futuros maestros, el gusto público, la producción literaria y científica, en una palabra, con fiarle toda la actividad intelectual para que forme la inteligencia francesa, el problema propuesto por los nuevos ideales surgidos, tras larga gestación, en el ámbito de la vida del presente, queda apenas planteado con un acento polémico frente al orden docente sancionado en 1902.

El orden docente sancionado en 1902, consecuente con el ideal del ciudadano idóneo y nacionalista, reafirmándolo, una vez más, como la suprema dirección política y docente del Estado, se hizo cargo de las exigencias de esos nuevos ideales y, apresurándose a justificarlos como expresiones de la ciudadanía idónea y nacionalista traída consigo por la propia evolución de la sociedad, creó «en el interés de la colectividad, del mundo del trabajo, del proletariado mismo» –son palabras del ministro Bérard, aceptadas y ratificadas por Leygues, uno de los autores de dicha organización– un régimen destinado a formar «una elite esclarecida y liberal, una aristocracia del espíritu que, elevándose por arriba del realismo utilitario, debía consagrarse a las investigaciones desinteresadas, a las altas especulaciones y a la salvaguardia de los intereses permanentes y superiores del país». Puesto que la universidad tiene la misión de preparar también para la vida económica y para la acción, ella debe asumir la tarea de «formar el ejército del trabajo, dándole su estado mayor y sus cuadros», sin perder de vista, como lo recomendara Jaurés, que si el bachillerato moderno pone cuidado en favorecer las necesidades, cada vez más apremiantes, de la lucha por la vida con descuido de los estudios clásicos, éstos no tardarán en desaparecer del mismo modo que, en materia monetaria, la mala moneda destierra a la buena.

5

Si tenemos presente la importancia de los puntos de coincidencia que nos muestra la discusión referida, ¿habrá que convenir en que la discrepancia radica tan sólo en que mientras la organización de 1902 otorga preferencia a la «elite» de los hombres de acción, la reforma propuesta por el ministro Bérard da preferencia a la «elite» intelectual?

A esta pugna de preferencias refirieron algunos pensadores y pedagogos de rango el debate suscitado por la campaña que *Les Compagnons* iniciaron, después de la guerra de 1914, en favor de la instauración de la Escuela Única. Mientras J. Delvolve, sosteniendo que «la enseñanza secundaria francesa, nacida de la universidad, responde a las necesidades de una aristocracia en posesión, que no se arma pero que se cultiva para gozar de su cultura» desinteresada y exenta de todo sentido utilitario, es decir, con el fin de sí mismo, cuyos beneficios alcanzan a la burguesía, formada a favor de las condiciones de la democracia, rechazó la iniciativa de una reforma realista, cuya proposición, ya formulada por Renán, después de 1870, consideró replanteada en la unicidad escolar de tipo alemán, caracterizada por una tendencia unitaria puesta al servicio de los intereses económicos y nacionales, y en la unicidad escolar de tipo soviético que, por estar imbuida de la idea de la supresión de las clases sociales, responde al nombre de «escuela única de nivelación social»;[4] y mientras Gustavo Belot atacó el amoralismo que, a su juicio, subyace en la apostura docente del marxismo,[5] G. Guy Grand defendió la tesis según la cual nos encontramos en presencia de una necesidad histórica en la que lo que importa saber es si en esta época, caracterizada por las invenciones científicas e industriales, no cabe concebir otro tipo de cultura distinto de aquel que fue incomparable en condiciones sociales distintas de las nuestras pero que no volverán.[6]

Sin embargo, por más que el litigio parece reducirse a un empeño de primacía de los dos tipos de cultura señalados, empeño que no pretende precisamente la exclusión del uno o del otro, la comprobación del punto muerto a que ha arribado la tesonera discusión induce y autoriza a sospechar que detrás de la pugna se mueven y se agitan cuestiones más amplias y profundamente arraigadas en la historia francesa de las que los episodios de aquella pugna, continuamente renovada, no son más que repercusiones ocasionales.

Cuando Belot inculpa al marxismo la propugnación de un amoralismo materialista de clases, ¿qué hace sino instaurar instancia en pro de una doctrina moral basada en la autonomía? Cuando Delvolve, para postular su concepción de la Escuela Integral, se ve precisado a referirla, como a su fuente originaria, «a la idea estoico cristiana de una fraternidad espiritual resultante de una fundamental igualdad de los hombres, sea a título de seres razonables capaces de unirse en el destino, sea a título de hijos de Dios» –pues la igualdad fraternal se realiza en la posesión de la verdad en una fe común, y la idea democrática modifica la idea

4. «École unique et education integrale», *Revue de Métaphysique et de Morale*, julio-septiembre de 1928.

5. «L'Education morale et sociale du proletariat par la doctrine Marxiste», *Revue de Métaphysique et de Morale*, julio-septiembre de 1927.

6. «L'École Unique», *Revue de Métaphysique et de Morale*, abril-junio de 1926.

cristiana, de la que es heredera en cuanto implica la unión necesaria de la cultura intelectual con la posesión de la verdad y con la vida espiritual, vinculando la igualdad a las condiciones naturales y a su destino terrestre–, ¿qué hace sino plantear un problema moral? Cuando Guy Grand quiere ajustarse a las condiciones del tiempo y, con ellas, al conjunto de reglas y, de principios históricos del pueblo que constituyen «la conciencia nacional» y a los que no se atribuye precisamente un fundamento sobrenatural, ¿qué hace sino hablar en nombre de una moral laica que remite la conducta a los dictados de la razón?

Con esto nos situamos. de golpe en el terreno en el que discurren las diversas corrientes morales, y los ideales que hemos venido considerando descubren de inmediato el carácter de voceros de dichas corrientes.

El ideal pedagógico es, desde este momento, un problema moral.

6

En dos motivos centrales se ha inspirado el progreso filosófico cumplido a favor de las conclusiones de la doctrina cartesiana: el racionalismo en la ciencia del espíritu, y el materialismo en la ciencia de la naturaleza. Pero a medida que el materialismo de la doctrina dejó de adecuarse a los objetos naturales como una forma del racionalismo aplicado a dichos objetos, se fue acentuando un trabajo de demarcación de las esferas de acción correspondientes a aquellos motivos que, al escindirlas como dos provincias del saber, cerradas y extrañas la una a la otra, concluyó escindiendo también la unidad del pensamiento y de la materia. Como consecuencia de esta escisión, los hombres de ciencia han impreso una dirección resueltamente materialista a la doctrina del maestro y los pensadores racionalistas, a su vez, consideran ser fieles a la doctrina dando preferencia a las faenas de la esfera contraria.[7]

Rehuyendo toda consideración de índole metafísica y religiosa, la labor mental procedente del campo de las ciencias naturales ha ensayado una relevación del orden moral fundada en la biología y en la sociología. En cierto momento, y en razón del extraordinario predicamento ganado por las ciencias objetivas en virtud de la repercusión de sus hallazgos y de sus triunfos, esta dirección, ya prestigiada en sus comienzos por las ideas de Spinoza, D'Holbach y Diderot, pareció destinada a lograr el pleno reconocimiento de que la ciencia puede reemplazar a la religión.

Seguro de que la biología de Darwin había expresado una verdad inconclusa al anunciar la ley según la cual la vida está condicionada por una lucha inmisericorde en la que sobreviven los fuertes y perecen los débiles, el siglo pasado transfirió al terreno de la moral la fórmula acuñada por Le Dantec: «ser es luchar; vivir es vencer». Esta fórmula se tradujo, para unos, como la afirmación del derecho de agredir, de matar y de explotar; para otros, sobre todo para los que concedieron crédito a la *simbiosis* alcanzada por el propio Le Dantec, como la justificación de la ayuda mutua y de la solidaridad, principio éste en cuyo apoyo concurrieron no

7. CARTESIO, René, *Il Discorso sul Metodo*, traducción crítica y notas de Guido de Ruggiero, p. 17.

sólo el testimonio irrecusable que ofrece el propio organismo sino la doctrina de sociólogos, como Novicow, para quienes la sociedad es un organismo en un todo semejante al organismo animal.

Que la moral constituida sobre la base de esta transferencia, cualquiera sea la manifestación en que se la mire, carece de fundamentos específicamente morales lo prueba el descrédito en que ha caído, por lo menos en su expresión radical. El criterio que la guía parece tanto más inseguro cuanto que, a la carencia de fundamentos éticos, se agrega su sujeción a las rectificaciones que sufre en estos momentos la ciencia de donde procede, especialmente las que se desprenden de las investigaciones de biólogos como Von Uexküll y Driesch, que en lo esencial las conclusiones de Darwin y circunscriben con estrictez la biología a su propia tarea que es el estudio de la vida orgánica.

Cierto que con esto no se agota el problema tocado por las expresadas inferencias científicas. En el punto en que tanto estas inferencias como las que se han tratado de deducir, en orden a la moral, del evolucionismo cosmológico de Spencer, filósofo que, como Comte, sitúa el origen de la moral en lo que es justamente externo al hombre sin advertir que su relativismo niega la moral al someternos y avasallarnos a la ley que rige ese evolucionismo en términos que no cabe pensar en obligaciones ni en prescripciones morales, los sociólogos se apresuran a advertirnos que la existencia del problema moral es indiferente a la insuficiencia de aquellos puntos de vista.

Para ellos lo importante es señalar la naturaleza social del *hecho moral*. Admitida la naturaleza social del hecho moral, es legítimo prescindir de la *struggle* reemplazándola por la solidaridad. Según la escuela de Durkheim, la moral es una cosa, una realidad social. En otros términos, es algo que no se inventa, que no se construye, que no se deriva, algo que está en el flujo de las transformaciones sociales. Lejos de ser una disciplina teorética, la moral es relativa. La ciencia de los hechos morales es la razón humana en tanto se aplica al orden moral para conocerlo y comprenderlo, y el método de que se vale postula la causalidad de los fenómenos sociales y aspira a constituir una ciencia positiva ajena siempre a los problemas metafísicos.[8] No hay teoría de lo bueno. Por lo mismo que en cada época un número de calidades comunes es el que decide de la conducta individual, todo acontecer ético cobra valor de su correspondencia con las necesidades sociales. El bien y el mal no existen como no sea respecto de la conciencia común, transitoria y temporal.

Contra esta concepción reaccionan H. Poincaré y la escuela de Bergson, el primero sosteniendo que la actividad moral corresponde al sentimiento, y la segunda sosteniendo que no tiene valor teorético la especulación sobre fines y que –resonancias de las confesiones biográficas del *Discurso del Método*– el hombre descubre en el actuar y por el actuar el ideal de la vida, su voluntad y su ley.

Pero la reflexión racional muestra particular interés en desvirtuar la actitud sociológica y en demostrar que la moral teórica no ha sido ni puede ser sustituida por ella. «Lo que la sociología, *física de las costumbres*, hace con la moral al negarle la finalidad, el ideal, la razón y el cuerpo humanos como agentes de evolu-

8. DURKHEIM, Émile, *Sociologie et Philosophie* y *El método sociológico*.

ción» –escribe P. Gaultier–[9] «es tornar imposible la moral misma puesto que no deja subsistir nada que pueda oponerse a la realidad (social) para transformarla».

De aquí la necesidad de fijar los límites de la interpretación sociológica de la moral; empresa en la que Gastón Mauchaussat, con todo y reconocer que «la aplicación del método sociológico a los "hechos morales" ha renovado buen número de problemas, tanto en el dominio de la reflexión desinteresada como en el dominio de la educación», considera que la ciencia social es incapaz de dar a la actividad del hombre una interpretación tal que haga innecesario apelar a la filosofía, esto es, a la reflexión del pensamiento sobre sí mismo. El método sociológico se refiere sólo a un punto de vista relativo al hombre. Su aplicación a la vida moral –dice Mauchaussat– «deja de ser legítima en el punto en que la acción humana cesa de ser asimilable a los fenómenos naturales». El fin trascendente y la relación con la vida espiritual considerada en su fuente pertenecen a la filosofía, pues es inaceptable la conclusión según la cual la moralidad consiste en una efervescencia de la vida colectiva.

He aquí por qué motivos fundamentales:

Según lo dicho precedentemente, de acuerdo con las recordadas expresiones de Durkheim, es el racionalismo el llamado a pronunciarse sobre las normas. Pero acontece que racionalistas como Parodi rechazan el sociologismo y defienden, así, al racionalismo moral del reproche de formalista, sosteniendo su eficacia en la constitución de una doctrina de vida destinada a servir al hombre que reflexiona sobre las directivas de la conducta. El conjunto de reglas de conducta forman, de acuerdo a esto, una moral entendida como obligación formal, impuesta a la razón, de ser fiel a sí mismo.

Por consiguiente, es en el propio terreno del racionalismo en el que se presenta una seria objeción al sociologismo. Pues, mientras para Durkheim «la razón humana, impersonal, sólo se realiza en la ciencia», para pensadores como Parodi es al hombre a quien pertenece la determinación de las verdades morales, tomando como punto de partida los valores colectivos, pero regulando la conducta con un ideal de orden, de armonía y de íntima coherencia, que es el aporte de la razón.

En otros términos, la cuestión que plantea la doctrina de Durkheim es aquí la de saber si se ha de admitir o no la existencia de una razón legisladora.

Si sólo se considera la analogía entre la ciencia de los hechos morales y las ciencias de la naturaleza, se explica la desestimación del papel esencial de la razón. Pero es indudable que, bien que apoyándose en el trabajo colectivo, el pensamiento individual tocado de racionalidad es capaz de encontrar la verdad. En el terreno moral, posee libertad crítica y discierne los valores. Los partidarios de la ética autónoma reconocen, así, que los valores se encuentran constituidos en la vida colectiva; pero como de ellos se deriva un ideal que puede justificarse por sus propios caracteres, advierten que la realidad social no ofrece criterio seguro para penetrar esos valores. El criterio seguro, aquí tanto como en las ciencias naturales, pertenece a la razón individual.

La objeción señalada responde a otra consideración que concierne a la lógica y a la teoría del conocimiento.

9. GAULTIER, Paul, *L'Ideal Moderne*, Payot.

El método sociológico toma su significación de la relación que supone entre el hombre y las cosas. Pero, si se tiene en cuenta que hay lugar para una filosofía moral más allá de la ciencia de las costumbres, corresponde admitir que las relaciones del hombre con las cosas pueden ser consideradas desde un punto de vista distinto. Esto sentado, la restitución del carácter legislador inherente a la razón es algo que se impone como una inferencia necesaria.

Cuando se trata de las fuentes de la vida moral del hombre, se suele atribuir a la psicología la tarea de descubrirlas y analizarlas a través de las tendencias y de los sentimientos que orientan la conducta. Pero escapan a toda interpretación genética los aspectos más originales de los valores morales.

Ahora bien, de la misma manera que el psicólogo procede el sociólogo cuando, al examinar el «hecho moral», cree conocer al hombre, en tanto que objeto de ciencia, refiriendo la conciencia individual a condiciones en las que el hombre es considerado como ser social. En esta actitud se trata de hechos que es menester observar para descubrir y determinar las leyes que los rigen. Las reglas de acción son, pues, obra de la ciencia de las cosas morales así constituidas al modo común a las ciencias naturales.

¿En qué grado son suficientes para conocer integralmente la actividad humana los postulados de la psicología y los de la sociología? En cuanto pretenden alcanzar ese conocimiento, dichos postulados olvidan o desconocen una distinción esencial que conviene a la teoría del conocimiento y a la filosofía de la acción, que es la del sujeto y el objeto, o, más precisamente aún, la del hombre considerado como objeto de ciencia y como sujeto pensante.

El hombre, considerado como ser natural, y los hechos sociales, son objeto de ciencia. Los sociólogos atienden a los hechos específicamente sociales. Pero, toda vez que, para una sociología como la de Durkheim, no cabe reducir a la vida social los datos de la conciencia individual, por las mismas razones que a los fenómenos fisiológicos, hay que convenir en que estos órdenes de existencias superpuestas son formas anteriores a todas las interpretaciones que puede proponerles el espíritu.

De aquí la independencia del juicio que los afirma. La vida social colectiva no parece estar en condiciones de producir dicha diversidad de formas y las categorías con las cuales se las conoce puesto que es imposible absorber la teoría del conocimiento y la lógica en la sociología.

La sociología toma por punto de partida el postulado naturalista y este postulado no da cuenta del conocimiento científico en general, según lo permiten aseverar las directivas filosóficas actuales.

La crítica restituye al pensamiento su función propia en la constitución del saber. A virtud de esa restitución asistimos a la revelación de una actividad cuyos modos no son asimilables a los datos de la experiencia; pues justamente es por ella que es posible una experiencia de fenómenos observables.

El pensamiento no sólo tiene la función de constituir el saber. Se orienta también hacia la acción. Formula juicios prácticos y dirige la conciencia, al tiempo que penetra de moralidad un mundo en el que se despliegan fuerzas amorales. De aquí el esfuerzo perpetuo del hombre por transformar el orden natural según las exigencias del espíritu para adaptar las relaciones humanas al ideal concebido o sentido con fuerza.

Por último, los partidarios de la moral autónoma formulan otra reserva de consideración al sociologismo. El método sociológico de Durkheim –observan– es independiente de toda filosofía y, aspirando a constituir una ciencia positiva ajena a los problemas metafísicos, postula la causalidad en los fenómenos sociales. Sin embargo, tan presto como la sociología se torna sociologismo, rebasa su determinismo porque pretende interpretar filosóficamente el devenir humano y sus condiciones. Pues, como dice Mauchaussat, «se ve arrastrada a atribuir al determinismo, no ya el valor de una hipótesis indispensable para el trabajo, sino la significación de una ley metafísica de las cosas».

El individuo es el sujeto pensante caracterizado por la autonomía. Si se lo quiere tomar como parte del todo social se lo someterá a la «fatalidad absoluta» que dice Boutroux, en su *Contingencias de las leyes de la naturaleza*. Pero la autonomía es la fuente de la libertad. De la libertad que es, sin duda, compatible con el determinismo social.

La antinomia ciencia-moral se resuelve todavía en otro giro que, en cierto modo, conduce a la negación de la moral. Cuando Levy-Brühl enseña que la moral es lo que se hace, lo que se practica, mientras que la ciencia es una actividad teorética cuya tarea consiste en observar con el fin de descubrir las leyes –leyes de coexistencia, o de sucesión– que rigen los fenómenos, arriba a una conclusión en virtud de la cual la ciencia se limita a registrar las costumbres sin pretender dirigirlas por lo mismo que es teoría y no práctica. La moral, a su vez, como código de deberes, no puede convertirse en ciencia sino a condición de dejar de ser moral. La ciencia se presenta como una actividad exenta de interés, en tanto que la moral se define por su índole interesada. Por donde parece legítimo decir que si se la ha de considerar como ciencia lo será como ciencia de las costumbres. Ciencia de observación; no normativa.

Para la tesitura que pone cuidado en sustraer a la ética de toda preocupación metafísica, toda moral teórica «racionaliza» nuestros deseos y entraña una relevación de la metafísica. Entra a ser, así, una «metamoral» imbuida de residuos del estado metafísico a que se refiere la ley de Comte.

Este juzgamiento de la moral teórica a la luz de la ley de los tres estados está henchido de sugestiones que conviene señalar por lo que importa a nuestra investigación. Viéndolo bien, esa ley se relaciona con el proceso genético del ideal. En el primer período, éste nace teñido de sentido religioso; se acuña, en el segundo período, como producto metafísico (metamoral), mediante la intervención de entidades como la cosa en sí, el soberano bien, el deber, la ley moral, de las que hace proceder la moral; y el período científico le aplica su peculiar criterio para juzgarle como extracientífico en razón de que la ciencia no conoce fines sino hechos.

¿Qué significa esto? Significa que el ideal no se presta a ser captado por la razón. Que es lo que Kant vio con toda claridad cuando, al definir el ideal como representación de una idea, se refirió a la idea estética y no a la idea de la razón. De ahí que la actividad teorética muestre propensiones a racionalizar el ideal. De ahí que, tratándose del ideal moral, concluye afirmando que no existe la moral sino la ciencia de las costumbres.

Hecho cierto y real, verificable y experimentable: hay una moral que no es epifenómeno ni acontecer secundario sino que procede de la conciencia y deviene

voluntad tendida hacia un fin, un ideal –guía, criterio, estimativa, modelo– que regula la acción, a la que se someten todas las otras, que gobierna la persona y la humanidad, afirma Gaultier. Está en las costumbres; pero las costumbres son productos de la moral, y no a la inversa. Por eso el ideal moral procede de la vida en lo que ésta tiene de moral. La moral no es construible racionalmente como una estructura dotada de todas sus piezas. Existe antes de ser razonada. Es vida antes que sistema. Actividad espontánea previa al cuerpo de doctrina; porque « la moral vivida precede a la ética». A la ética que es ciencia de leyes dinámicas, que se ocupa de los fines que se propone nuestra actividad y que emanan de su esencia, y que, siendo interesada en cuanto concierne a estas empresas, es desinteresada cuando reflexiona sobre su práctica y se torna teoría de la práctica.

Al exponer estas ideas, Gaultier se apresura a advertir que en su formulación no interviene ningún principio metafísico sino que se ciñe a la experiencia; pero fácil es comprobar las resonancias que cobra en ella la metafísica de la vida.

7

A esta altura de la somera reseña de la contienda que, en torno al problema moral, libra, desde largos años atrás, el espíritu francés, corresponde preguntar: ¿qué es lo que en esa contienda concierne al tema que nos hemos propuesto, esto es, a la relación del pensamiento cartesiano con el ideal pedagógico?

Ya hemos visto que –vía Montaigne o vía Descartes– el ideal acuñado por la vida histórica de Francia es el del *ciudadano idóneo y nacionalista*. Hemos visto también que ese ideal es el que el Estado ha hecho suyo y, como suyo, esto es, como esencial a su política, ha impuesto a las actividades docentes. ¿Necesitamos observar además que la agudización del debate planteado en el terreno de la moral es, en el fondo, un permanente reexamen de ese ideal y que ese reexamen se plantea ahí en razón de que se considera que el ideal es un asunto de la moral?

En rigor de verdad, mientras los sociólogos parten de ese ideal (ya dado y afirmado por el proceso histórico posterior a Descartes), y construyen sobre él una doctrina de la sociedad que, cuando no absorbe la moral la reduce a ciencia de las costumbres, los éticos construyen doctrinas morales para proponer instancia de revisión de ese ideal, afirmando, como Gaultier, que «es la moral la que construye el ideal de acuerdo a los datos que le proporcionan la conciencia y el mundo, a la vez». De aquí resulta que en esta actitud condicionada por los respectivos *parti pris*, la sociología, sobre todo la sociología de Durkheim, y los teóricos de la ética supeditan su disciplina a un ideal concebido como algo que se adelanta a la moral, según lo dice Gaultier, y que, por eso mismo, es previo a la problemática específicamente moral.

Por lo mismo que los sostenedores de la moral autónoma aspiran a construir una ética de acuerdo a un ideal previamente determinado, ligan de inmediato su empeño al designio de rehabilitar el ideal cristiano mediante un enjuiciamiento del ideal de la naturaleza relevado después de Descartes, por el predicamento de las ciencias naturales. La vuelta a la naturaleza –que informa un largo ciclo de la literatura francesa desde Rabelais a Rousseau y más allá de Rousseau– instituye, según ellos, una moral que propugna el retorno a los mirajes de la antigüedad.

«El naturalismo de la moral contemporánea –escribe Gaultier es en realidad un renacimiento del ideal antiguo al que cabe asignarle el lugar de tercer renacimiento si se lo coloca después del siglo XVI y del de fines del siglo XVIII, cuyas huellas sigue.» Como tal –continúa este autor–, si es justo reconocer que importa una rehabilitación de la naturaleza que es toda una justificación de la vida presente en cuanto legitima el deseo de felicidad terrestre, de «chair et de sang», y restituye su lugar al amor y a la belleza, corresponde objetarle lo relativo y contingente de sus fines y, por ende, su insuficiencia para fundar una moral en consonancia con las exigencias de la vida contemporánea.

De aquí que, con todo y hacer la concesión que antecede al ideal del humanismo antiguo, su designio real sea el de allanar el camino al ideal cristiano; pues, aún cuando admite que el intelectualismo del siglo XVI tuvo motivos justificados para considerar que el ideal cristiano era, en aquel tiempo de fanatismo y de ignorancia, opuesto a la vida, hoy no militan razones que se puedan oponer válidamente a la restauración del ideal cristiano. Este ideal postula una voluntad buena, que quiere la perfección, y en esto se acuerda con el ideal antiguo, en cuyo ideal centró su moral el cristianismo.

Consecuente con las premisas que sustenta, Gaultier recalca la falsedad de la afirmación según la cual el individuo no es nada. El ciudadano no se define por la sociedad; es la sociedad la que se define por el ciudadano. Las sociedades no son seres aparte, realidades en sí. Son reales, de una realidad psico-moral que se traduce hacia fuera no sólo por manifestaciones comunes –lengua, costumbres, ciencias, letras, artes–, sino por una diversidad de funciones convergentes jerarquizadas bajo una autoridad central. «Con todo, a pesar de los argumentos invocados en contrario –concluye Gaultier–, resulta que la unidad última y autónoma, la unidad consciente, no es la sociedad sino el individuo, la persona, como, por otra parte, nos lo enseña la conciencia de sí sobre la cual –por no mencionar a Sócrates– Descartes primero, y después Kant, hicieron reposar toda la filosofía.» No es la sociedad la que nos da el sentimiento de nuestra existencia. Pienso; luego soy.

Así pues, si la Edad Media, época de dependencia y de servidumbre en todos los dominios de la vida –dependencia del cristiano respecto de la Iglesia, del vasallo respecto del señor, del siervo respecto del terrateniente, del artesano respecto de la corporación–, sucedieron los Estados que no han cesado de evolucionar hacia un máximo de liberalismo, el ideal moral reafirma la exigencia de una exaltación del individuo.

La avenencia del ideal cristiano con el ideal antiguo que aquí se propone, difiere, empero, de un modo radical de la actitud que, frente a los partidarios del retorno a la naturaleza, han asumido los tradicionalistas imbuidos de las ideas de de Bonald y de Maistre. Movidos de franca e implacable ojeriza contra la corriente moral que se remite a Kant, la «moral teológica laicizada», fundada en un imperativo categórico que hay que obedecer no porque sea *bueno* sino porque es una *ley*, anhelan el restablecimiento de la monarquía con el correspondiente robustecimiento de la familia, la corporación, la patria y la humanidad, tal como la entienden a la luz del ideario cristiano. Irreductibles en su odio a la república y a la democracia consideradas como productos nefandos decantados por la ideología del siglo XVIII y por la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* –la herencia de Descartes y de Kant que ha puesto al hombre en oposición con la

sociedad y con la moral–, su ideal no puede admitir ninguna conciliación con el ideal que concibe al ciudadano como *idóneo*, esto es, capaz de reflexión, según la filiación socrática de la palabra, y, desde luego, apto para la autodeterminación que supone una democracia, y *nacionalista*, esto es, adicto a la forma específica de vida política que es *la nación*.

Desde que los motivos políticos que hemos señalado hicieron que la escuela francesa se declarara neutral respecto de la religión, la educación aspira a consolidar la república laica y libre de dogmas. «La Francia laica –dice Bouglé– espera siempre lograr la unión de las almas en las escuelas públicas con ayuda de un sistema de ideas apoyadas en las ciencias.»[10] Fiel al testamento filosófico de Descartes y, por esto mismo, ampliamente tolerante en materia de fe, la extraordinaria plasticidad del espíritu francés reemplaza con sustitutos racionales las propias exigencias religiosas, poniendo en juego todas sus energías en la formación del ciudadano idóneo y nacionalista, ideal en el que, de un modo o de otro, convienen todos los sectores del pensamiento, según acabamos de verlo, como el tipo humano de la forma política adecuada a la idiosincrasia nativa. Este ideal politiza desde la escuela todas las capas sociales de Francia.

Si reparamos bien en el proceso histórico cumplido desde el siglo XVI advertiremos sin dificultad que ese ideal es un producto vivo de la entraña del pueblo y que, trasunto de la peculiar tesitura del genio nativo, se identifica con «el pensamiento francés que pone a la nación por arriba del Estado».[11]

Consecuente con la superestimación de la nación, y en perfecta correspondencia con el ideal decantado históricamente por el pensamiento de filiación cartesiana, Francia ha realizado, a un tiempo, la forma política y el hombre consustanciado con ella.

La nación es el medio natural del hombre francés. Por eso en el largo debate que relaciona la moral y la ciencia, por un camino o por el otro, y a veces como una solución, se cae en la sociedad. Belot concibe la moral como un fomento de la utilidad social; Guyau refiere el arte a la vida social; y Loisy, empeñado en no separar la moral de la religión, sostiene que la religión «es sólo la forma mística de los lazos sociales». El ético puede tener un ideal personal moral: de algún modo es social. El artista puede tener un ideal personal estético: de algún modo es social. El investigador puede tener el ideal personal del sabio: de algún modo es social. Ideales de clase, de círculo, de familia, de profesión, de credo, de patria, de humanidad, todos se reconducen al de la *nación* porque todo concepto abstracto, como el de humanidad, sólo en la nación cobra realidad. La propia distinción que cabe establecer entre el internacionalismo y el cosmopolitismo se resuelve en el grupo social.

A quienes juzgan estas cuestiones sin prescindir de la idiosincrasia de cada pueblo, puede parecer que la centralización política determinada por el ideal del ciudadano idóneo y nacionalista es contraria a la espontaneidad de la vida local y a la actividad creadora del pueblo. Pero que esas contradicciones, si las hay, no afectan de un modo fundamental a la vida francesa lo prueba la facilidad con que han sabido acomodarse al ideal del *citoyen* –denominador común– el ideal del

10. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata*, t. V, 1930.

11. SCHELER, M., *Nation und Weltanschauung*, 3.

productor, surgido de las actividades profesionales modernas, cuyos antecedentes se remontan a la ponderación de la conciencia de los trabajadores del campo que iniciaron los fisiócratas, y el ideal del *trabajador*, que las faenas de las fábricas y los talleres han recogido, como herencia del tercer estado, a través de la fantasía popular y de las creaciones del arte. El tacto político del ideal orientado por el cartesianismo ha recogido esos ideales con un pulcro y amoroso respeto y, atento a preservarles la vitalidad que los alienta, los entrega a las actividades docentes que responden al nombre de *humanidades modernas*.

8

Ahora bien, ¿es que esas *humanidades modernas* proceden respecto de los ideales que les entrega la vida del pueblo con un sentido auténticamente escolar, esto es, de acuerdo a las directivas de una disciplina genuinamente pedagógica? Dicho de otro modo, y con más ceñida referencia a la actitud enunciada en el comienzo de esta indagación, ¿qué es lo que, «desde lo pedagógico», nos deja ver esa inalterada actualidad del pensamiento de Descartes de que nos instruye el proceso histórico esbozado?

La sociología y la ética muestran preferente interés por la educación sólo cuando se trata de la formulación del ideal que preside la labor escolar. En ningún otro momento se detienen a considerar la esencia de esa labor escolar y su aptitud para la realización de esos ideales. Esta actitud entraña la admisión de un supuesto en cuya virtud la pedagogía, lejos de ser una ciencia que, como ciencia independiente, elabora un concepto propio del ideal inherente a sus tareas, es una *praxis* supeditada a las contingencias del antagonismo de los ideales. Pues sólo bajo la vigencia de ese supuesto se puede afirmar que el ideal es lo decisivo y, sobre todo, que él es susceptible de ser extraído de disciplinas extrañas a la educación.

Pero, para que cobre visos de legitimidad la intromisión que la sociología y la ética perpetran en el campo de la educación al determinar la norma rectora de su proceso, es menester que esas disciplinas prueben que la pedagogía tiene sus fundamentos en ellas.

Esta exigencia, cuya razón de ser es indudable puesto que radica en los principios que presiden la constitución de la ciencia, no ha sido satisfecha todavía en el terreno de la teoría.

Por lo que concierne a la sociología, nos remitimos, en fe de ello, a las conclusiones alcanzadas en el capítulo que le hemos dedicado en el segundo tomo de estas *Investigaciones pedagógicas*, en cuyo lugar hemos fijado los límites que corresponden a los dominios confinantes de la pedagogía y la sociología. Concretándonos aquí al problema del ideal pedagógico, conviene advertir que todo el empeño puesto en juego por el pansociologismo de Durkheim para vincular a la pedagogía el acontecer social que define como ideal se reduce a la relevación de cuestiones que, con todo y revestir evidente importancia para las propias actividades docentes, no consiguen determinar un principio constitutivo de la pedagogía.

En efecto, al discurrir sobre los valores, Durkheim considera el ideal en cuanto, como fuerza social, es objeto de ciencia. Según él, el ideal, antes que

«una fuga hacia un más allá misterioso, está en la naturaleza y es de la naturaleza». De aquí que el pensamiento pueda intervenirlo al modo como interviene sobre el resto del mundo físico y moral con el fin de aprehenderlo progresivamente sin que se pueda asignar previamente un límite a su indefinido progreso. La sociología no lo construye; lo toma como dado, como fuente de «los principales fenómenos sociales, religión, moral, derecho, economía, estética», y se instala de lleno en él erigiéndolo «en su punto de partida» con el derecho de anexión que le confiere la aseveración de que «el ideal es su dominio propio».[12]

Según esto, el ideal es un producto de la sociedad. Un producto *histórico*, pues, en contradicción con aquellos revolucionarios que quisieron borrar el pasado en las construcciones actuales, Durkheim lo rastrea en las etapas cumplidas por el decurso de la organización establecida. «Cada pueblo –dice– tiene, en cada momento de su historia, su concepción propia del hombre», y «la cuestión es saber cuál es la nuestra».[13]

La cuestión de «saber cuál es la nuestra» no ha recibido una respuesta adecuada en la doctrina de Durkheim. Pues aun cuando, en sus investigaciones histórico-sociológicas, ha constado que en el curso de la historia de Francia se ha ido formando un tipo ideal que «está en la base misma de nuestro espíritu nacional», no acierta a decirnos cuál sea ese tipo ni menos aún a determinar su expresión característica en los momentos actuales. La incertidumbre se acentúa más, si cabe, cuando, en 1905, al inaugurar su cátedra de pedagogía, Durkheim comenzó reconociendo que los hombres de su generación «se han educado todavía según un ideal que no difería sensiblemente de aquel en que se inspiraban los colegios de jesuitas en tiempos del gran Rey».[14]

Sin embargo, como debemos admitir que «cada pueblo tiene, en cada momento de su historia, una concepción propia del hombre», necesitamos dar por sentado que el presente posee esa concepción, con tanta mayor razón cuanto que nuestra indagación ha verificado ese principio al determinar como tal la del ciudadano idóneo y nacionalista.

De acuerdo a las ideas de Durkheim, esa concepción no entraña la existencia de un ideal único y absoluto, de validez universal. Junto a ese ideal, inseparables de ese ideal, cabe distinguir otros ideales, especialmente los ideales de clase, de credo y de profesión. Lo que diferencia a éstos de aquél es que, mientras éstos son limitados y se producen en cada medio social particular, aquél es de un orden general y está por arriba de todos al ser un producto de toda la sociedad.[15]

¿Cómo se comportan estos ideales respecto del acto pedagógico?

He aquí la respuesta de Durkheim: como «socialización metódica de la generación joven».

12. *Sociologie et Philosophie*, pp. 136, 137 y 141.

13. *Sociología y pedagogía*, Espasa Calpe, p. 175.

14. *Sociología y Educación*, pp. 68 y 168.

15. Ibídem, p. 69. A falta de un ideal docente en el presente, Durkheim procura aclarar esta conclusión valiéndose de un ejemplo extraído del orden medieval. En aquel orden, el ideal general era el del cristiano; los ideales particulares, los del noble, el siervo, el burgués y el villano.

A la existencia de dos órdenes de ideales –el orden del ideal general y el orden de los ideales particulares– corresponde, en cada ser, la coexistencia de un ser general y un ser particular. El ser general responde al sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte. El ser particular está «hecho de estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos». Por consiguiente, la tarea de la «socialización metódica de la generación joven» que compete a la generación adulta consiste en «suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial que está particularmente destinado».[16]

Ahora bien, señalada la tarea que incumbe a la generación adulta respecto de la generación joven, lo que importa saber es *cómo* ha de proceder aquélla para «suscitar y desarrollar en el niño ese cierto número de estados físicos, intelectuales y morales» que le exigen la sociedad política y el medio al cual pertenece.

La sociología no da a este interrogante más que una respuesta indirecta: mediante la organización de la máquina escolar. Pues, viéndolo bien, para Durkheim lo fundamental es la eficacia *organizadora* que atribuye a los ideales docentes. «Cada escuela pedagógica –dice– corresponde a una de esas corrientes de opinión que tenemos tanto interés en conocer.»[17]

Cuando se trata de la escuela primaria, el educador único determina la unidad del proceso educativo. Pero cuando se trata de la enseñanza secundaria, las cosas cambian de aspecto en razón de que como aquí intervienen muchos educadores que operan con disciplinas diferentes la unidad del proceso educativo se torna imposible y entra en crisis la organización escolar dispuesta para realizar la tarea indicada.[18] ¿Qué significa la relevación de este acontecer que constituye el punto de arranque de las reflexiones pedagógicas de Durkheim?

A primera vista parece que, atendiendo a la estructura del acto pedagógico, recalca el valor preponderante de uno de sus miembros: el educador; pero, en rigor de verdad, no es así sino que para Durkheim el educador, antes que valer como parte constitutiva de aquel acto, vale *como expresión* social del ideal propuesto a la faena escolar.

Justamente porque no atiende al educador como miembro integrante del acto educativo es que no ve que a la *división del trabajo* que se produce con la intervención de una pluralidad de educadores corresponde una norma unificadora, la que el ideal pedagógico comunica al proceso educativo que se opera en el *educando*, de acuerdo a la unidad espiritual del propio educando.

Por consiguiente, toda vez que la sociología no penetra en ese hacer deliberado y querido que es la educación, sus reflexiones quedan siempre en esa atmósfera social en la que no sólo la generación adulta sino toda la cultura heredada actúan sobre las generaciones que suben.

Sin cuestionar la posibilidad de una sociología del ideal, a la concepción de la pedagogía como ciencia con objeto y métodos propios le basta, pues, para res-

16. 3ª - 70.

17. Ibídem, p. 187.

18. Ibídem, p. 168 y ss.

guardar los fueros de su dominio, con observar que para ella el ideal es *pedagógico* en cuanto, como norma de su actividad, es uno de sus elementos constitutivos inherentes a su esencia. En tales condiciones, su ideal se realiza en cada uno de los innúmeros momentos de su hacer.

Por lo que concierne a la ética, disciplina que aquí se presenta más ligada al tema que nos ocupa, también hay que advertir que nada autoriza a afirmar que la educación guarde con sus presupuestos centrales, metafísicos o religiosos o críticos, una relación que permita la deducción de proposiciones específicamente pedagógicas.

Esto es lo que comprobó ya Natorp, el último gran representante del neokantismo, cuando, después de ensayar una fundamentación objetiva de la pedagogía apoyándose simultáneamente en la ética, en la lógica y en la estética, concluyó construyendo una pedagogía social destinada a abarcar toda la actividad de la educación que, constreñida por la propia virtualidad del idealismo, quedó, al fin, supeditada a las condiciones de la ética del sistema. Con lo que el esfuerzo frustrado, tan digno, por otra parte, de toda suerte de miramientos, sólo consiguió instruirnos de la insuficiencia de la ética para fundar la pedagogía y, al mismo tiempo, de la inutilidad de pretender derivar una disciplina digna de este nombre desde un determinado sistema filosófico.

Si la ética es una disciplina autónoma y si, como tal, sitúa su dominio en la esfera de la idea y del puro deber ser, fuerza es admitir la dificultad en que se encuentra para referirse, como cumplimiento real y efectivo, a la realidad concreta que es la educación. Pues, qué es lo que, en cualquiera de las manifestaciones de la actividad docente, nos puede asegurar que actuamos en conformidad a la idea?

La contraposición de lo abstracto a lo concreto, de lo abstracto moral a lo concreto pedagógico, nos indica ya que la realidad pedagógica constituye un dominio también autónomo en el que el deber ser –que, desde luego, no le es extraño– debe resolverse en una íntima y peculiar relación con el ser, con el ser concreto de la vida espiritual y cultural.

Desde el punto de vista de la ética, la objeción ínsita en este contraste no se allana refiriendo la pedagogía, no ya a la ética apriorística sino a sus expresiones empíricas porque, por más que éstas influyan en las actividades docentes, atienden siempre a las exigencias de la norma que tienen en vista sin pretender asumir una significación constitutiva respecto del acto pedagógico. Ahí donde tal cosa pretenden, o se desnaturaliza la ética, o se desnaturaliza la pedagogía.

Esto es así porque el acto pedagógico se diferencia esencialmente del acto ético. El acto ético –relación de puros fines y normas– consta de dos miembros: la personalidad que actúa éticamente y la ley ideal normativa que comunica al actuar una dirección inmanente. El acto pedagógico, a su vez, es trimembre: se compone del educador, el bien y el docendo. En esta estructura, el educador no puede ser reemplazado por la ley ideal normativa; pues, aún cuando se conceda que esta ley educa, corresponde tener presente que ese cometido es siempre una referencia al actuar conforme a la exigencia moral, mientras que el educador, por lo mismo que es algo más que una corporación de la ley moral, opera como *personalidad*, como personalidad que no sólo transmite valores al docendo sino que hace vivos esos valores en el docendo. En tal sentido, la presencia del educador y su gestión en el acto educativo es lo que colorea pedagógicamente a dicho acto, de suyo relevado por condiciones externas que el acto ético no necesita.

Por otra parte, en la tarea de la pedagogía la personalidad enseñante no opera solamente con valores (bienes) éticos escogidos en razón de la legalidad que los informa, sino también con todos los valores de la personalidad y de la cultura. Más todavía: hay veces en las que necesita dejar de lado altos principios éticos y hay veces en las que se permite la libertad de transformar esos principios de acuerdo a las exigencias de su labor. Porque lo decisivo de su desempeño es que los bienes que maneja sean pedagógicos, es decir, que, por convenir al proceso formativo del niño, hayan adquirido carta de ciudadanía en el dominio acotado por la pedagogía.

La moral atiende a la personalidad que obra de acuerdo a la dirección inmanente de la ley, es decir, a un sujeto activo, y la pedagogía se refiere a un ser en formación, el educando, que expresa un momento pasivo de la formación humana, que es el de la transmisión de los bienes pedagógicos por parte del educador. Razón por la cual cabe decir que para el acto ético el docendo carece de significación.

Consiguientemente, la determinación del ideal por parte de la sociología y de la ética y, a más fuerte razón, la imposición de ese ideal a las actividades escolares, importa un desconocimiento de la cientificidad de la pedagogía que no se justifica en el pensamiento contemporáneo. Si el sociologismo tropieza, en su intento de absorción de la ética, con consideraciones lógicas tales como las formuladas por Mauchaussat, esas mismas consideraciones, aplicadas al conocimiento pedagógico, valen para rectificar su actitud respeto de la pedagogía. Si la ética, a su vez, pretende legislar fuera del campo que le asigna su propia legalidad e incursiona en el dominio de la pedagogía, antes que fundamentar esta ciencia, la desvirtúa trastornando la problemática que le es propia.

Francia no ha elaborado todavía una ciencia de la pedagogía. Lejos de eso, parece resistirse a concebir la posibilidad de esa ciencia y por ello prefiere permanecer adicta a las prácticas docentes que pone al servicio del ideal político dominante, bajo todos sus aspectos, como simples medios conducentes a su realización. Con lo que, haciendo gravitar sobre la docencia un esquema que impide a la docencia desarrollarse como teoría acorde con la legalidad que le es propia, se priva del criterio válido y seguro para resolver los problemas que le traen las transformaciones históricas.

Se explica así que en el debate suscitado con motivo del proyecto de reformas ligado al nombre de Bérard, la erudición, la retórica y la estadística hayan reemplazado a los argumentos docentes. Se explica así que en la discusión sostenida en torno a la unicidad escolar, las consideraciones políticas y sociales hayan ocupado, en todo momento, el lugar que corresponde a los principios específicamente pedagógicos. Se explica así que el problema de la llamada cultura moderna no consiga justificarse como una consecuencia *pedagógica* del concepto de la *personalidad* alcanzado por el tipo político del *citoyen* y del proceso formativo en virtud del cual la personalidad se realiza.

El ideal del ciudadano idóneo y nacionalista está en el alma de la vida política francesa. Pervive en él –numen tutelar– el espíritu de Descartes. A las cuestiones que su concreción histórica propone, en el terreno de la escuela, falta, empero, que una ciencia de la pedagogía las inserte, como pedagógicas, en su legalidad inmanente.

Capítulo XI

El ideal pedagógico inglés

Rule Britannia, rule the waves
Britons never shall be slaves.

1

La estructura de ideales que se realizan en un tiempo histórico, a la que llamamos nación, supone una sociedad organizada y dotada de autoridad, la autoridad inherente a su sistema de ideales. El Estado es la juridicidad de esa nación. Lo es en tanto al amparo de su poder se cumplen los ideales de la nación. Los ideales individuales y los ideales superindividuales repercuten, así, en el Estado *como autoridad*: autoridad en la pedagogía que reconoce el Estado. Pues tanto la fundación de escuelas como el reconocimiento de una determinada pedagogía aluden, en último término, a una determinación de medios técnicos elegidos a la luz de un fin, el fin propuesto, para su realización, por los propios ideales. Cuando decimos que mediante las faenas docentes queremos lograr un efebo un héroe, un caballero, o un trabajador, o, yendo más allá todavía, una personalidad en la justa acepción del vocablo, nos referimos a fines concretos exigidos por los ideales y de este modo erigimos esos fines en todo un criterio para juzgar la adecuación de los medios.

El ideal que colorea cada uno de los momentos del hacer educativo encaminado a realizar esos fines es, por esto, la expresión viva y operante del absoluto deber ser. Por lo tanto, se cumple en cada uno de esos momentos como *moralidad*.

La educación no «sale» propiamente del niño, como se dice con mucha frecuencia. Ni de la técnica mera y simple, según creen, también con mucha frecuencia, aquellos que reducen la pedagogía a los tanteos de las escuelas de ensayo. No. El meollo de la educación –la que proporciona el Estado, la que proporciona la familia, la que proporciona la Iglesia– está en su esencia moral. No en una esencia moral trascendente, absoluta, sino en la esencia moral del real acaecer del docendo en tanto, bajo la guía del ideal, se hace subjetiva la cultura objetiva. Este real acaecer del docendo resume el relativo presente en el que nosotros nos hallamos instalados en la eternidad.

Desde su perspectiva, la consideración de los ideales que hoy presiden la formación de los tipos humanos de más acusados relieves –el *gentleman* de Inglaterra y el ciudadano idóneo y nacionalista de Francia– muestra con diafanidad las fallas morales procedentes de la defectuosa estructuración de los ideales que operan en el seno de la sociedad que ha impedido hasta ahora a la nación alcanzar la plenitud de su cometido como forma de vida histórica y que por eso mismo la ha llevado a las mortales desviaciones del nacionalismo.

2

El ideal del gentleman es, a su modo, el ideal del ciudadano idóneo y nacionalista de Inglaterra. Lo es en cuanto responde al tipo de hombre exaltado por la alianza de la nobleza y la burguesía. La expansión imperialista lo ha universalizado con predicamento que, al identificarlo con el éxito de las empresas colonizadoras, lo ha convertido en todo un arquetipo a los ojos de los pueblos recién incorporados a la comunidad internacional. Razón que explica el que más de un político argentino se haya inclinado a acordarle carta de ciudadanía en las tareas docentes con miras a formar la *gentry* nativa al estilo de la que forman Oxford y Cambrigde.

Producto histórico de la alianza expresada, aduna, en el proceso dialéctico del efebo al caballero, las virtudes selectas que forman la atmósfera de la aristocracia tradicional y el instinto de la realidad que permite a la burguesía comerciante el dominio del mundo de los negocios. Mientras aquellas virtudes comunican al efebo, al héroe y al caballero *finess maners, self discipline, self possession* y *fair play*, domesticando los impulsos primarios, el instinto de la realidad les comunica la nota del *cant*, la sutil vocación para la hipocresía que disimula, bajo las apariencias de la conciencia honrada que jura por la Biblia, la mistificación y la mentira que acompañan a las empresas utilitarias. Virtudes nobles e instinto de la realidad cuajan, así, en un valor que señorea sobre todos los otros valores: la abstinencia. La abstinencia, que somete a los valores vitales y a los valores espirituales, es el don supremo que asegura al gentleman la penetración victoriosa tanto en las actividades materiales de la industria y de los negocios como en las actividades de la vida social y en la esfera de las faenas científicas.

En el enérgico esfuerzo educativo en virtud del cual el *gentleman* afirma y pondera la abstinencia afirma y pondera también el espíritu del mutuo entendimiento que presidió en su origen la alianza de la nobleza y la burguesía, el *wise spirit of compromise* que dijo alguna vez Austin Chamberlain, en un modo tan eficaz que enerva, cuando no evita, los resentimientos sociales. Por ser el país en el que mejor se ha logrado el acuerdo entre nobles, comerciantes y obreros, Inglaterra es el país menos revolucionario de Europa. Nobles, comerciantes y obreros actúan allí libres de ideas generales y de planes lógicos, con una plasticidad vital en la que el sentido común alcanza una inalterable concordia de *fair play*.

Porque la influencia del elemento lúdico, que hemos señalado en otro lugar como un matiz definitorio del efebo inglés, no se concreta a las calidades del desarrollo corporal sino que, en modo comparable al del efebo griego, realiza en

todas sus dimensiones la idea del equilibrio y de la cooperación con el adversario que constituye el alma del *fair play*. La finalidad esencial de ese elemento, la finalidad que le atribuye el efebo inglés, lejos de referirse a la inutilización del competidor, como acontece en el bárbaro boxeo yanqui y en nuestro no menos bárbaro *football* profesional, consiste en considerarlo, en todos los momentos, como un término dialéctico imprescindible al juego de la gimnasia. No procura ventajas; procura armonía. No procura un interés; es el ejercicio de una virtud generosa.

De aquí que la repercusión en la vida civil y política de este concepto del juego con que se inicia el joven inglés se traduzca en una feliz disposición para la armonía de las fuerzas actuantes en el palenque de los partidos. Arraiga en esa psicología del juego el sistema de los dos partidos y el equilibrio de los poderes que informa la doctrina de Montesquieu, que Inglaterra ha incorporado a su ideario constitucional.

Por lo que concierne a la relación de las clases sociales, esa armonía, preparada y facilitada por las actividades lúdicas, se logra, gracias a la ausencia de resentimientos, por obra de la irradiación del ideal del *gentleman* en las diversas capas sociales. Por lo mismo que el tipo humano propugnado por el acuerdo de la nobleza con la burguesía no desestima el trabajo, ni lo considera como algo en sí mismo incompatible con las expresiones de la alta vida consciente, muestra preferencia por las individualidades enérgicamente dotadas para la acción. Ese tipo responde a un ideal de dominadores, de hombres que para dominar comienzan adiestrándose en el dominio de sí mismos y por esto, precisamente por esto, es que el título para participar de ese ideal es la capacidad para las iniciativas que vencen a fuerza de intrepidez y tesón las dificultades que presenta a cada paso la realidad. Así se explica su relevante actuación en la industria, en el comercio, en las finanzas y en todas las empresas de la vicia moderna. El abolengo de la nobleza inglesa está íntimamente ligado a la piratería y como la piratería es la forma más antigua del comercio arriesgado no es de extrañar que la burguesía surgida del comercio inglés estime como una alta calidad esa idoneidad para el esfuerzo personal, que es justamente el que le aseguró el triunfo y la exaltó en los tiempos heroicos de su advenimiento que describen con incomparable elocuencia las páginas de la obra maestra de Marx. En virtud de esta tesitura, de suyo distinta de la que acusan las clases continentales imbuidas de *corpus christianum*, el trabajador inglés puede elevar hasta el ideal del *gentleman* su ideal individual porque para salvar las barreras de las condiciones sociales y económicas le basta con poseer las aptitudes del *pionner*. Con aptitudes de *pionner* un Cecil Rodhes, aventurero en posesión del secreto de la historia romana, incorporará a la Corona el rico país que constituye la heráldica de su nombre.

3

El ideal del *gentleman* resulta, así, un ideal común al noble, al burgués y al trabajador. Se refiere a una elite que, por no ser exclusiva y excluyente, es una posibilidad abierta a todas las clases. Es un ideal aristocrático; pero la nobleza, que guarda y custodia su inventario de virtudes selectas descansando en la bur-

guesía que administra el fondo económico de la nación, no ignora lo que importa al sentido y a la perennidad de esas virtudes la inyección de la sangre plebeya en las venas por las cuales circula la sangre azul. Porque no lo ignora es que no considera un caso excepcional el de un Ramsay Mac Donald que se ennoblece campeando en las filas del socialismo. Porque no lo ignora es que muchos de sus miembros hacen carrera política militando en la mesnadas del socialismo. Si para mantener el nombre –el nombre que «obliga»– de un linaje prócer mantiene el sistema de la riqueza patrimonial que libra el decoro del *gentleman* del contacto directo con los negocios pecuniarios, no es sólo con el fin de reafirmar el predominio económico sobre el que sin duda reposan las clases superiores, sino para formar en la escuela de esa institución los mentores encargados de evitar los resentimientos sociales. La desigual distribución de la riqueza divide a las clases de la sociedad, pero la educación nacional, imbuida del ideal del *gentleman*, propicia siempre a la formación de individualidades conscientes del propio valer y del deber hacia la sociedad que emana de ese propio valer, hace posible, en todas las circunstancias, un avenimiento que, situándose por arriba de las clases, comunica realidad sustancial a la noción teórica de la solidaridad.

Es así como se ha desarrollado un elemento moral o sentimental de una corresponsabilidad activa y concreta que, como observa Cazamian, ha debido ir por la fuerza de las cosas de las clases «superiores» a las clases «inferiores». Es así como, según lo hace notar también el mismo Cazamian, lo que discurre en forma difusa y casi imperceptible, pero plena de sentido operante, en toda la sociedad británica es el espíritu fabiano que anima la doctrina de la «eficacia nacional», del esfuerzo por establecer un colectivismo dúctil y moderado sobre la base de un utilitarismo social realista y científico. Todas las cuestiones planteadas hasta hoy por la clase trabajadora en procura de un mejoramiento del estándar de vida han recibido soluciones aconsejadas por dirigentes de temperamento radicalmente reacio a admitir la aparición de resentimientos en el seno de la nación. En la época en que las desigualdades económicas agudizaron y extremaron las disenciones sociales, que fue la de 1906 a 1914, fue el partido liberal el que, procurando una alianza con el laborismo, se adelantó a propiciar las reformas sociales.

El ideal del *gentleman* es, repetimos, un ideal de dominadores. De su naturaleza procede la nota misional de señorío que Scheler atribuye a Inglaterra. Es un ideal de dominadores que fusionando de un modo admirable el caballero y el comerciante hace posible la pervivencia de la Edad Media en un mundo capitalista. No es un ideal propiamente humanista (cuanto menos cortesano y esteta); es un ideal de mando. El *gentleman* no es un racionalista, como el *galant homme* francés; es un hombre de acción, es un señor feudal consciente de las responsabilidades del mando. Mientras el francés se complace en el ejercicio de las especulaciones espirituales que constituyen su gloria, él busca el poder. Mientras el francés lo fía todo a la razón, supuesta igual en todos y para todos, él es un ecualitario práctico por amor a la acción. En su más alta expresión, este amor a la acción ha cuajado, en los Estados Unidos, en el pragmatismo que adjudica un sentido instrumental al pensamiento filosófico. La voluntad de mando que informa al *gentleman* es una indestructiblemente ligada a la ética del servicio que fue, en sus mejores momentos, la calidad sobresaliente de la caballería. Lejos de reconocer

la distinción que en Francia cava el abismo jerárquico «ancien régime» entre el *monsieur* y el *sujet* que percibimos en la obra de Proust, acentúa el carácter de par que, por ser accesible a todos, homogeiniza a la etnos británica. A diferencia de la elite francesa que nunca manda aun cuando pueda mandar, la elite del *gentleman* manda por vocación.

Kornis dice que no fueron los políticos sino los comerciantes los que tomaron a su cargo la *expansion of England* en la segunda mitad del siglo XVIII. Pero hay que entenderse: los hombres de Estado de la época mencionada –y desde aquella época hasta hoy– fueron los comerciantes mismos, los comerciantes que, ascendidos a la categoría de *gentlemen*, acusaron el «imperialismo privado» con el que Clives meditó y trazó el plan de la conquista de la India. La disposición para ser a un tiempo político y comerciante es algo propio del inglés. Sufre a veces el desvío inherente a una acentuación del *cant* del comercio a favor de un debilitamiento del eros político, como en el caso de Joseph Chamberlain; pero esos son trances pasajeros que, en el fondo, no alteran la constante propia del genio nativo. Los hombres formados en el humanismo intentarán en vano una imitación de ese don. Recuérdese, si no, el rotundo fracaso que sufrió Rathenau al pretender trasplantar a Alemania el modelo inglés.

Por lo demás, la formación humanista no parece ser apropiada para la acción con la que el *gentleman* se acomoda de un modo tan exitoso a la realidad. Ella no se aviene del todo a la ética del servicio porque al comunicar al hombre culto una segunda naturaleza imbuida del decoro incivil del intelectualismo, incurre en el error de escindirlo de la vida política. Con toda frecuencia hace de él un ciudadano del mundo, que por serlo del mundo no es ciudadano de ninguna nación.

El hombre culto huye de la política y huye de ella justamente porque como hombre culto carece de la ética del servicio. Prefiere, en todo caso, la profesión; pero tampoco sabe comunicar a la profesión el sentido social que constituye la auténtica idoneidad.

La profesión que conocemos los argentinos es una profesión de la utilidad individual. Cuanto más jerárquica, más ligada a la ganancia. A la ganancia estimulada por la fluencia de forasteros que vienen a nuestro país a comerciar con miras escuetamente referidas al interés personal. Al revés de lo que acontece con el *gentleman*, cuya actividad está presidida por la ética del servicio, nosotros nos creemos siempre predestinados a ser servidos. A ser servidos por el Estado, que es la manera más expeditiva de ser servidos por todos.

Sin ser racionalistas, vivimos sujetos a un sistema de instituciones que otros pueblos nos han endosado para instaurar el absolutismo que conviene a idiosincrasias foráneas. Por eso soportamos un Estado que no es el que corresponde a nuestra expresión, pero que, por ser adecuado a la unidad cerrada, favorece la persistencia de una burguesía agropecuaria que es tributaria de la burguesía inglesa, no obstante no parecerse a ésta en ninguna de sus notas. Bajo una fórmula lógica y matemática de la igualdad, esa burguesía se asegura el acaparamiento de la riqueza producida por el trabajo en un modo que torna pueril e irrisorio todo intento de aproximación al ideal del *gentleman* en cuanto la tesitura política del *gentleman* se resuelve en una ética del servicio.

4

El ideal del *gentleman*, tal como lo acabamos de exponer, es un fenómeno pura y exclusivamente inglés. Constituye el alma de la estructura de ideales individuales y sociales de la nación inglesa. Es la nación inglesa *tout court*. Por esto mismo nos suministra un elemento de decisivo valor para conocer, con rigor objetivo, la naturaleza de la concreta vida histórica que llamamos *nación*.

Para esta faena, lo esencial no es, desde luego, considerar la nota misional en la que se detiene Scheler. La nota misional es, en todo caso, algo que exige una explicación y esta explicación sólo puede ser dada por los factores constitutivos de la nación. Todos los pueblos que han dejado en la historia las señales indelebles de su paso han invocado una misión consustanciada con su destino. Atenas se asignó una misión de cultura. El Imperio Romano cumplió una misión política de acusados relieves jurídicos perviviente en el idioma transmitido a los pueblos de linaje latino. En la Edad Media, Dante sostuvo que Roma tenía una misión mundial. España expulsó de la península a los moros y a los judíos para llevar a término una misión nacional, la misión de salvación que dice Maeztu. Pero, ¿de dónde vino a Atenas, a Roma, a la Edad Media y a España la conciencia de la misión? Esto es lo que importa saber si no se ha de tomar el signo por la cosa significada.

El nacimiento de una nación supone la preexistencia de ideales que aspiran a la estructura. El Imperio Romano surgió de una sociedad formada por patricios y plebeyos. Cuando los plebeyos exigieron el reconocimiento de sus ideales en la forma de un derecho apoyado, como el quiritario, en la tierra y el oro, se fio a la guerra de conquista la solución del litigio. En la guerra de conquista se conciliaron las clases desavenidas y de este modo el recinto romano, el recinto de la urbe fundada por Rómulo, se extendió al imperio y al coloniato. La nación francesa existía como nación nacida de los ideales del pueblo francés cuando Richelieu, acuñando un imperialismo caracterizado como Estado absoluto en lo interno y como hegemonía francesa en lo externo, anunció el advenimiento de Napoleón. Porque la obra de Napoleón, lejos de ser el producto de una pasión personal, fue la obra de la clase triunfante en 1789 que, precisada a ampliar los cuadros de los ideales llamados a la vigencia, procuró comprender en ellos al ideal del productor transfiriendo a pueblos extraños el peso de la producción y del trabajo que gravitaba sobre ese tipo humano en el orden del antiguo régimen. Napoleón recurrió a este expediente aprendido de la experiencia romana y recurrió a él a favor de las directivas de Richelieu y de Mazarino según las cuales el espíritu francés tiene en el fino sentido de la solidaridad humana la clave de la misión educativa en el mundo. Debajo de esa vocación para la universalidad del espíritu estaba, empero, presto a moderar los excesos de la generosidad humanista, la prudencia burguesa de Colbert –el otro aventajado discípulo de Mazarino– celosa de una Francia fuerte y unida sobre el soporte de la riqueza, dueña de una civilización refinada y aristocrática y de un Estado potentemente afirmado en el sentido burgués de la economía.

De la misma manera que Roma en lo antiguo y que Francia en los tiempos modernos, Inglaterra era nación mucho antes de que el sueño imperialista del *Tancredo* de Disraeli se concretara y tomara cuerpo en la mente del joven Curzon como la *misión providencial* precursora de la conquista de la India. En los días de Pitt, el iniciador de la explotación colonial correspondiente a la *misión providencial*, hubo

quien, como Cobden, se opusiera a la colonización alegando que, de acuerdo al pensamiento de Burke, era preferible mantener la unidad espiritual de la nación. Pueblo isleño constreñido por la geografía a realizarse en una firme homogeneidad ética y social, el inglés no se decidió a ponderar su conciencia imperialista sino después de vencer la repugnancia a salir de su ámbito geográfico propia del sentimiento particular responsabilizado de los principios de la revolución que forjó la nación. Para ese sentimiento no era artículo de fe la afirmación de Kipling de que «Inglaterra debe conquistar y dominar el mundo por mandato de Dios». Es un hecho que merece ser destacado por las sugestiones que entraña el de que, aún después de conquistada la India y de que, neutralizado el Afganistán, se ocuparon la parte meridional de Persia, el estuario del Tigris y del Éufrates, el Sudán y el Egipto, voces autorizadas seguían negando la conveniencia de la expansión colonial. Así, el imperio no ha nacido de propósitos de conquista sino, como dice Guido de Ruggiero, de aquel sentido de la aventura, de aquella necesidad de la ganancia, de aquella tendencia a aislarse, a formar un pequeño mundo propio, por impaciencia de todo dominio de otro, que constituye la particularidad recalcitrante del temperamento inglés.[1] En rigor de verdad, el imperialismo inglés es una resultante de la irradiación del ideal del *gentleman* sobre todas las capas sociales. Es una creación de las individualidades enérgicas y emprendedoras forjada del mismo modo que realizaron la conquista de América los temperamentos hispanos henchidos de voluntad y heroísmo. Se debe a esas individualidades, a esos Cecil Rodhes el señorío del idioma inglés a favor del cual los pueblos ascienden al espíritu inglés en Australia, en Nueva Zelandia, en el África, en el Labrador, en Egipto, en la cuarta parte del mundo. Se debe a ellos la idea de que Inglaterra es un pueblo elegido, un nuevo Israel destinado a regir y a dominar en continentes, en islas y en mares múltiples desde que surgió, bajo la bendición de la confesión anglicana, de las manos húmedas de gesta creadora de Crommwell y de Walter Raleigh.

¿Qué significa este extraordinario acontecimiento cuyas dimensiones sólo admiten parangón con el del Imperio Romano? Toda nación constituida por un sistema de ideales en el que prima el ideal de una elite es tanto más propensa a la expansión hacia afuera cuanto más armónica es la relación de los elementos humanos que la integran. Pues por lo mismo que ese ideal penetra progresivamente en las diferentes capas sociales disminuye en la misma relación la clase productora cuyo trabajo asegura la persistencia incólume de la elite, de tal modo que cuando la mayoría de los miembros de la comunidad se hace elite, o está en vías de hacerse elite, procura mediante una acción hacia afuera el sustrato económico exigido por las condiciones vitales.

5

Esta es, según la historia, la ley de hierro de la nación.

En su nombre, la educación que trasunta, de acuerdo a su cometido, el absoluto deber ser del ideal que preside esa concreta forma de vida, facilita su cum-

1. DE RUGGIERO, Guido, *L'Impero Britannico dopo la Guerra*, Vallecchi, 1923, p. 116.

plimiento en los modos comunes a la cultura. Francia es aquí un testimonio de irrecusable valor.

En su nombre, la política, que en la juridicidad estadual obra siempre como amor y poder –amor hacia adentro y poder hacia afuera–, se manifiesta en las múltiples formas de la expansión: abre rutas al comercio, conquista mercados, fomenta empresas, establece relaciones diplomáticas y culturales, suscribe tratados que cumple o que viola, equipa ejércitos, rompe o desequilibra el orden internacional, ejecuta, en suma, todas las demasías que hacen condenable el nacionalismo agresivo e imperialista.

Esta es, según la historia, la ley de hierro de la nación.

Tarea inútil la de las encíclicas papales que la combaten en nombre de un derecho natural igual para todos los pueblos, para los poderosos tanto como para los débiles. Tan inútil como la del humanismo de Herder empeñado en impedir el sojuzgamiento de los pueblos salvajes en razón de que en lo esencial son más humanos que los que se dicen civilizados. El reconocimiento de que cada pueblo tiene su propio derecho no es un dique a su inevitable desborde. En las actuales condiciones del mundo, el único dique radica en la fuerza, el insustituible recurso con el que una nación puede evitar las acechanzas colonizadoras de las potencias foráneas.

Porque la forma más frecuente que adopta la salida de madre de las actuales estructuras de ideales que llamamos nación es la de la colonización. Para salvar la unidad interna de Francia, Cobert acudió a la colonización. Creó la Compañía de las Indias Orientales y Occidentales, las Compañías Comerciales del Levante y de los Pirineos y penetró en el África Occidental y en el Senegal aprovechando las enseñanzas de los holandeses.

El imperio inglés se ha formado mediante la colonización. En la conciencia de todo inglés el prestigio del imperio está esencialmente ligado a la dominación en la India, el extenuado país que por la extensión de su territorio y por el número de sus habitantes es tan vasto como Europa.[2] La India es la colonia por excelencia. Soporte de toda la vida inglesa y, a la vez, escuela de ensayo de gobernantes, Inglaterra aplica a ella su *rule* con todo el énfasis de su dominio. Tanto se impuso que hasta los escritores ingleses acuerdan con el hecho de que jamás podría –India– ser considerada como nación ni merecer la más mínima autonomía ni en el orden social ni en el orden político ni en el orden religioso. Actitud más que suficiente para explicar el hecho inaudito de que todas las clases sociales inglesas aplaudieran frenéticamente el asesinato en masa de las multitudes hindúes perpetrado por el general Dyer en las calles de Amnstor.

Naturalmente, toda empresa de colonización va acompañada de justificativos elevados. Las potencias políticas que la acometen se remiten siempre a propósitos escogidos. El verbo que da nombre al acontecimiento procede del verbo latino *colo, colom, cultum*. Porque para el romano colonizar era poner planta, una planta de ciudad en suelo extraño con fines de *dominio* y de *cultura*.

Por su origen etimológico es, pues, tanto como salida del suelo patrio hacia afuera, hacia suelo foráneo. ¿Con qué móvil? Con móvil de cultura, responden los

2. DE RUGGIERO, G., *op. cit.*, p. 149.

romanos al dominar a los germanos y los germanos al dominar a los pueblos eslavos. Con móvil cristiano, responde la España conquistadora del Incanato. Con móvil educativo, responde la Francia empeñada en imponer la civilización ínsita en la libertad y la fraternidad. Con móvil de reafirmar la civilidad latina, responde Italia apoderándose de Abisinia. Con un móvil impuesto como un destino por el hecho de ser un pueblo sin espacio adecuado responde Alemania desde los tiempos de Bismarck. Con un móvil fijado por la voluntad divina como un premio a los pueblos prósperos, responde Inglaterra.

Pero nada de esto es cierto. Lo que determina en tierra extraña es el designio de hacer descansar sobre un inferior la arquitectura de sus propios ideales. Nunca esa salida –ya invoque el destino apremiado por la carencia de espacio vital, ya invoque una misión de cultura– se opera hacia pueblos fuertes. Ahí donde esto acontece –v. gr. en la evangelización de países como la China– se trata de empresas misioneras y no de empresas colonizadoras. La colonización es un fenómeno que alude al sometimiento de un inferior, de un *impar*, porque comienza afirmando una desigualdad entre colonizador y colonizado, y, por esto mismo se propone reemplazar con nuevos servidores a servidores promovidos a rango superior en el orden jerárquico de la nación. Ahí donde las circunstancias no permiten esa promoción, la clase aristocrática, es decir, la clase portadora del ideal de elite, se resiste a renunciar a los privilegios que le permiten sacrificar a una clase inferior y condenada a servirla, como aconteció en los Estados Unidos cuando los pobladores nobles de los Estados del Sur, en nombre de un derecho natural interpretado como título al tráfico negrero del que participó la propia Iglesia Católica romana, se opusieron con las armas en la mano a la abolición de la esclavitud.

La colonización es siempre la introducción violenta de una nación en un pueblo débil. Esa introducción crea una situación en la que el pueblo sojuzgado no puede estructurar los ideales de su etnos y en base a tal sacrificio de la autonomía es que pueblos como la India no pueden recuperar su carácter de nación. La India es una colonia y porque lo es sólo existe como fondo económico de Inglaterra. Inglaterra la explota en toda la extensión en que la política colonial se define como la extensión de un pueblo en la medida de sus necesidades vitales y asegura con ella la persistencia incólume de la estructura de ideales que informa su nación. En el orden de los *Dominios* ingleses la India es ahora la plebe. Sobre esa plebe que no ascenderá jamás (de no sobrevenir una rebelión salvadora), a las excelsitudes del *gentleman*, descansa, como el mundo antiguo sobre la esclavitud, el magnífico edificio del *Commonwealt*. Para que un *gentleman* sea posible es necesaria la inmolación del destino de trescientos treinta millones de hindúes. Lo impone la ley de hierro de la nación.

6

¿Existe remedio para esto?

La tarea que hemos propuesto a esta investigación no es la de procurar remedios a las instituciones vigentes. Se concreta al análisis cognoscitivo de esas instituciones. Con todo, en la medida en que podemos hablar de remedios a las consecuencias en las que hoy se expresan las naciones –las consecuencias que todos

condenan como desviaciones del nacionalismo, según hemos visto–, es la exaltación de un ideal ecuménico que, coordinando todos los ideales particulares, individuales y sociales, valga como un absoluto deber ser propuesto a todos los hombres y las personas morales colectivas. Ese ideal no existe todavía porque todavía asistimos a una situación de desintegración inhóspita para la formación de un orden, pero asistimos ya a su advenimiento inminente. Signos precisos lo anuncian en las múltiples manifestaciones de la realidad inmisericorde en la que se cumple la historia de esta hora decisiva para el destino del mundo. Ese ideal no será, sin duda, el ideal trascendente que presidió con una autoridad universalmente acatada y obedecida por la comunidad de las familias de Europa el orden teocéntrico medieval. Será, a nuestro juicio, el ideal del trabajo, el ideal bajo cuya vigencia la persona humana se afirmará como creadora del Dios en la generosidad de la obra.

Este ideal no ha cobrado aún un pleno reconocimiento; pero reclama su puesto rector. Reclama su historia, la historia de los tiempos que suben. Lo intuyó la Revolución de 1759 enamorada de la idoneidad y lo instaura ahora el profano anhelo de orden que trabaja para recuperar el rumbo perdido en la crisis del presente, en cuyo caos los ideales humanos tocados por las corrientes del arte yacen en un mundo sin relaciones como islotes perdidos en las sombras de una noche sin alba.

Si el ideal del trabajo no consigue afirmarse como un absoluto deber ser destinado a dar sello y fisonomía al estilo de una época digna de que se la llame la época de la historia del hombre, la nación seguirá careciendo del freno de una ética de validez universal porque carecerá del sentido de la responsabilidad inherente a la convivencia en una comunidad de pueblos hechos no para el sojuzgamiento de los unos por los otros, sino para el destino del hombre.

Conocemos ya los ideales a los que hasta ahora nosotros, los argentinos, hemos pagado dispendioso tributo. Cotejemos ahora con esos ideales el verdadero y profundo sentido de nuestra propia expresión, con el profundo sentido de nuestro ser que aguarda todavía la relevación de sus notas originales, de las notas que constituyen su título a la intervención en la historia del nombre argentino.

Capítulo XII

El ideal pedagógico de la política escolar argentina

1. LA UNIFICACIÓN ESCOLAR

En el estudio que dediqué, en su oportunidad, a los proyectos de ley universitaria, pendientes todavía de la decisión del Parlamento,[1] resumí la obra docente del Estado en tres conclusiones según las cuales:

1º. Nuestra política escolar es una función del Estado liberal dirigida de conformidad a las normas del derecho político que lo informan;

2º. El Estado distingue y establece tres grados en el proceso formativo –escuela primaria, instrucción secundaria y estudios universitarios– y les infunde un idéntico ideal;

3º. Como resultado de esta apostura, las doctrinas pedagógicas y la cultura general que rodeó al Estado y, en ocasiones, lo desbordan, no han logrado tener en la política escolar otra repercusión que aquella que se considera compatible con la teoría del Estado.

Toda vez que el anteproyecto que el Consejo Nacional de Educación ha elevado, hace tiempo, a la consideración del Ministerio de Instrucción Pública y que ya ha sido acogido y prohijado por éste, significa el paso más grave y más decisivo que se haya dado hasta hoy en el propósito deliberado de someter la educación primaria, que por prescripción constitucional pertenece exclusivamente al derecho público de las provincias, a la férula del Estado central, conviene averiguar qué beneficios y qué posibilidades de índole pedagógica puede aportar la docencia oficial a la cultura de las provincias. Para ello me concretaré a considerar las directivas cardinales de dicha docencia, examinando, a través del ideal que propugna, las razones en virtud de las cuales se ha impuesto a este grado de la educación un sesgo normativo teleológico extraído de la doctrina política que fundamenta la actual estructura del Estado.

Frente al propósito que, desde años atrás, operaba, solapado y cauteloso, en la aplicación, cada vez más equívoca, de la llamada Ley Láinez y que ahora, en el último proyecto ministerial, asume el ritmo de franca unitarización que las in-

1. *Consideraciones en torno a los proyectos de Ley Universitaria*, Córdoba, Imprenta de la Universidad, 1932.

tenciones gubernativas están imponiendo a todas las manifestaciones de la vida argentina, la indagación ha de proponerse además preguntar por la validez del ideal adoptado y por la legitimidad de la concepción docente oficial para la cual la escuela es un instrumento al servicio de los intereses políticos transitorios antes que un instituto destinado a cumplir la actividad inherente a una disciplina espiritual dotada de leyes y de métodos propios.

2. PERFILES DEL PROBLEMA

Cuando los Estados europeos surgidos de la Revolución de 1789 se decidieron a fomentar las actividades educativas en un modo congruente con la ideología triunfante, atendieron más a la necesidad de consolidar el orden político inaugurado que a los intereses específicos de la función escolar. Partiendo de la certeza de que la escuela puede formar el tipo de ciudadano idóneo y nacionalista exaltado por la propia doctrina revolucionaria y reclamado por las exigencias de la lucha con el antiguo régimen, y seguros de que, para ello, a la escuela le basta con proponerse como objetivo teleológico el ideal político vigorante, la engranaron sin miramientos, como un rodaje entre otros rodajes, a la maquinaria estadual y, para hacer todavía más eficaz el incautamiento de la tarea docente, la sometieron a la dirección de un Ministerio de Instrucción Pública.

Nuestro Estado que, como todos sabemos, no es un Estado argentino sino un Estado de importación, no sólo se ha limitado a copiar, sin examen y sin motivación, las directivas escolares inauguradas por la estructura estadual que le sirvió de modelo y de arquetipo, sino que, en todo momento, impotente, en razón de su huero formalismo, para las creaciones originales, se ha mostrado obstinadamente reacio a acordar y a vivificar aquellas directivas con las corrientes pedagógicas nutridas por los aportes de la ciencia y por la tesitura filosófica del presente.

El más lejano antecedente de nuestra pedagogía política se encuentra ínsito en el predicamento que, desde los días de Mayo, fue cobrando el *Contrato Social* de Rousseau. La difusión de esta obra que, según el prefacio de Moreno, su traductor, respondió a una apremiante necesidad de divulgar «los sublimes principios del derecho público», reservados, hasta entonces, a diez o doce iniciados en su doctrina, constituye la primera manifestación del designio de los hombres de 1810 de apartarse de la tradición española para constituir y conformar el país de acuerdo a los principios ideológicos elaborados por el pensamiento francés. Nuestra emancipación política que, en rigor de verdad, no fue el resultado de una disposición espiritual trabajada y nutrida por una versación viva y disciplinada en las doctrinas de los enciclopedistas, sino que fue una consecuencia natural y espontánea del fondo místico y voluntarista heredado de España, fondo vernáculo en virtud del cual nuestra voluntad histórica se inserta en la íntima e irrenunciable tradición del alma castellana, recurrió a aquellas doctrinas menos por una exigencia de orden cultural que por reacción y táctica de lucha contra el régimen gubernativo de la metrópoli.

Se debe a esta circunstancia el hecho, pleno de sugestiones, de que hasta 1853, esto es, hasta la fecha en que, ya bajo la influencia directa de aquellos Estados europeos informados por las corrientes político-económicas liberales,

adoptamos el régimen constitucional imbuido de ideología revolucionaria, hayamos carecido de preocupaciones educacionales congruentes con las que, en concomitancia con dicho régimen, sancionara la Convención siguiendo las sugestiones de pedagogos políticos del prestigio de Condorcet.

El único documento público de índole educacional orientado por el racionalismo de la doctrina política propugnada por Moreno que se conoce y que hace excepción a la carencia señalada es el del gobernador de Santa Fe, Estanislao López, en el que, dirigiéndose al Regidor de Policía, le encomienda que cuide «de la institución escolar para la mejor educación pública de la juventud, de cuya primera talla de ilustración se deducen las habituales, y estas ideas que se les imponen en los más preciosos momentos del racional, son las que lo caracterizan benéfico o perjudicial a la sociedad generalmente».

Consecuencia obligada del traslado de la doctrina política al campo educacional, dicho documento releva el concepto racionalista de la educación; consagra el método escolar que considera legítima y viable la imposición *ab-extra* del inventario de nociones dispuesto para nutrir el espíritu en formación; y, lo que es digno de notarse bien, propone como ideal para ese hacer educativo el hombre apto para la vida de sociedad.

Los actos posteriores de los poderes públicos provinciales dictados en relación a la escuela, bajo el imperio del constitucionalismo consagrado en 1853, no se propusieron una deliberada instauración de la pedagogía revolucionaria ni se apoyaron tampoco en el «Sistema graduado de la escuela de Chicago», cuya consulta les aconsejara, en 1869, el ministro Avellaneda. Buenos Aires encomendó, en 1856, a un Departamento General de Escuelas las iniciativas escolares; Catamarca dictó su ley de educación común de índole administrativa en 1871; Corrientes inició su legislación escolar, con miras a formar su profesorado, en 1869; el mismo año, Entre Ríos creó su Departamento de Educación y orientó la enseñanza por las directivas normalistas; en 1872, Jujuy comenzó a dictar leyes de fomento de la enseñanza popular; Mendoza se dio una ley de educación común y entregó su aplicación a una Superintendencia General de Escuelas, en 1872; La Rioja estableció escuelas primarias en 1868; Salta encargó, por ley de 1872, a un Consejo de Instrucción Pública la tarea de proyectar las leyes destinadas a poner en práctica la función escolar; San Juan dispuso la codificación de su régimen escolar en 1862; lo propio hizo San Luis, en 1872; Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán crearon escuelas con propósitos docentes acorde con las exigencias legales en 1867, 1872 y 1869, respectivamente. Carente de información relativa a la pedagogía revolucionaria, las provincias se dieron a cumplir el precepto constitucional que las obliga a fomentar la educación primaria y para ello pusieron a contribución las prácticas empíricas habituales, determinando las rentas fiscales destinadas al pago de los maestros y a la construcción de los edificios, creando consejos e inspecciones para velar por la aplicación de los decretos, propendiendo a la fundación de bibliotecas y estimulando, en algunos casos, el ensayo de los métodos normalistas.

Si algunas notas perceptibles en la labor legislativa enunciada permiten colegir el propósito más o menos ostensible de endilgar la función educativa por los rumbos señalados por la actividad oficial de los países europeos tomados como modelos de estructura política y por la docencia de los Estados Unidos ellas se re-

ducen, por una parte, al atisbo, sopesado por la cautela, que en algún momento muestra interés por los principios de la escuela normal y, por otra, a la inclinación, común a todas las provincias, a sancionar la obligatoriedad de la asistencia a la escuela. Fuera de ellas, todo se concreta al reconocimiento del acto educativo como una función inherente a la vida de la comunidad.

La ley que retomó el hilo doctrinario cuya primera manifestación docente hemos encontrado en el documento singular de Estanislao López es la ley nacional de educación común sancionada el 8 de julio de 1884. Ley cuya importancia radica, ante todo, en su afán orgánico y sistemático, fija como «único» objeto de la escuela primaria el de «favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad», y parte de las directivas filosóficas spencerianas, directivas que, decantadas en un orden pedagógico, admiten la educabilidad, ley esencial del proceso educativo, como algo susceptible de ser favorecido y dirigido *ab-extra* mediante el manipuleo de un inventario de ideas puesto a disposición del educador.

Cuidadosa de ese inventario de ideas, su artículo 6º enumera su mínimo indispensable: «lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal, y la ley nacional de monedas, pesos y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal; historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene y nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional».

Con este mínimo se propone atender a lo fundamental de las facultades ínsitas en la división tripartita –la moral, la intelectual y la física de «cada niño»– del desarrollo formulado por Spencer; y, como la inferencia natural de esta actitud conduce a considerar que a un mayor número de conocimientos corresponde una formación moral, intelectual y física de una mayor perfección, deja abierto el camino a las propensiones enciclopédicas contenidas en la exaltación del tipo de hombre útil y benéfico a la sociedad de las que da una idea aproximada el plan de estudios para las escuelas de la Capital confeccionado en 1910.

Para mayor seguridad de la transmisión de los conocimientos previstos y expresados, la ley instituye el régimen de los programas, esquemas de acción docente calculados para dosar y medir las nociones científicas destinadas a almacenar conocimientos en el alma infantil, bajo la vigilante supervisión del Consejo Nacional de Educación, que es el organismo, creado por la misma ley para gobernar toda la labor educacional, a quien compete la tarea de confeccionarlos. De modo tal que no incurrimos en infundada exageración si decimos que antes de que nazca un niño argentino los programas pueden enunciarnos con precisión matemática cuáles son las facultades morales, intelectuales y físicas que trae.

Porque la ley es de notorio cuño racionalista. Tan racionalista que, por más que recalque su propósito de procurar una educación integral en base a su exigencia de atender *simultáneamente* a las tres facultades que enumera, la fijación previa de los elementos destinados a ser transmitidos al niño y la actitud que admite la posibilidad de su transmisión *ab-extra* así como el cuidado de la formación moral y el propio cultivo de las condiciones físicas mediante la gimnástica y la higiene están sujetos a un método racional que prescinde de las peculiares dis-

posiciones de «cada niño» –el niño concreto– y del sesgo propio de su fluencia vital. Por donde sobran motivos para aseverar que esta ley no se aparta esencialmente de la pedagogía del documento en que López relevara la eficacia que proviene de aprovechar «los más preciosos momentos del racional»; y el doctor Juan P. Ramos que, escribiendo, en 1910, la historia de la escuela primaria, por cuenta y orden del Consejo Nacional de Educación, califica de bárbara la redacción del caudillo santafesino y de errónea su creencia de que «en los bancos de la institución docente se forma, se modela el alma del niño, bebiendo en las enseñanzas del maestro la ciencia y la moral que más tarde aplicará en la vida», no ha hecho otra cosa que condenar la propia pedagogía de la repartición que lo contaba en su seno en un cargo de jerarquía.[2]

Es muy explicable que en semejante sistema docente el niño no cuente, en sí mismo, como problema. No es él quien crea la educación. Por más que el planteamiento antinómico pretenda que en la oposición autoridad-libertad que corresponde a la dualidad docente-docendo el que crea es el niño, la doctrina que informa la ley de 1884 resuelve el asunto en sentido contrario. Según ella, quien crea la educación es el maestro. El maestro lo es todo. Lo es todo a tanto más auténtico título cuanto mayor sea «su capacidad técnica, moral y física», como dice la ley con referencia a su ilustración y a su habilidad profesional para traspasar al alma infantil el contenido de los programas oficiales.

Pero, viendo las cosas con más ceñido rigor, el contenido de los programas oficiales responde a una pedagogía cuyos recursos el Estado pone en juego para procurar el advenimiento del tipo humano concebido por el ideal político que lo informa. Siendo esto así, desde el momento que el educador debe sujetarse al manipuleo de un repertorio de ciencia hecha y dosada, su labor se torna mecánica y exánime. Consecuentemente, no es ya sólo el niño concreto el que cede en importancia al principio autoritativo, sino que el propio educador queda relegado a término secundario frente a la función decisiva que el ideal político confiere a los esquemas que predeterminan la tarea docente. Cercenada la libertad de iniciativa del maestro, el cometido que cumple en su desempeño queda reducido a una obediencia pasiva a un orden extraño. Lejos de constituir él mismo un término esencial en el acto educativo, se convierte en un ejecutor, más o menos inteligente, de una voluntad que lo trasciende. Instrumento de un esquema de acción pre-establecido, deja de realizar el tipo del auténtico educador, el tipo del hombre tocado del doble amor de la cultura y de la formación del docendo desde el instante en que la rigidez de la norma anula la autonomía ética que es de la esencia de ese amor.

Nótase aquí una colisión evidente. Es la colisión que discurre a lo largo de la historia de nuestra política escolar estadual. La plantea el sostenido afán de ligar a las actividades específicamente pedagógicas un ideal extraído de las directivas políticas sancionadas en 1853. La señalo en sus líneas generales, pues con ella se

2. ¿Acaso no es suya y no implica un inequívoco reconocimiento de las virtudes de «los más preciosos momentos del racional» aquella donosa definición que, apoyándose en el concepto de la escuela como «un gran campo de experimentación y de cultivo para las ideas sociales», afirma que en la escuela «la sugestión plasma maravillosamente cerebros y carnes tempranas»? (*Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina*, Jacobo Peuser, 1910, pp. 47 y 153).

abre nuestro problema. Se abre en términos que reclaman la pulcra y objetiva indagación destinada a ayudarnos a determinar sus profundas repercusiones en el orden educativo.

3. LA ALTERNATIVA DE ROUSSEAU

Dos direcciones perfectamente caracterizadas ha acusado, respecto de la escuela, la estructura estadual surgida de la Revolución de 1789. Una de esas direcciones es la que somete al Estado todas las manifestaciones de la vida del pueblo. La otra es la que procura una adecuada determinación de los límites de la acción del Estado.

Ambas reconocen un origen común en cuanto proceden de un mismo fondo doctrinario; razón por la cual muchas veces, en el hecho, se las encuentra confundidas y entrelazadas. Pero mientras la primera pretende resolver la alternativa propuesta por la afirmación de Rousseau según la cual no se puede formar, a la vez, un hombre y un ciudadano, decidiéndose resueltamente por el *ciudadano*, la otra se orienta en un sentido humanista.

En otras palabras: si se concede validez a la distinción entre historia y cultura que hemos aplicado, en otro lugar,[3] al estudio de la expresión argentina, distinción de acuerdo a cuyas conclusiones la historia se refiere a la voluntad histórica y la cultura se refiere a las direcciones espirituales intransferibles y propias de las personas, podemos decir que los términos del dilema aluden a un contraste entre la historia y la cultura y que es ese contraste el que la actividad estadual, utilizando los recursos propios de una voluntad histórica en acción, entiende resolver con eficacia al optar por el tipo ideal que es el ciudadano.

Efectivamente, quien estudie con la debida atención la obra de Rousseau advertirá, sin esfuerzo, que mientras el *ciudadano* de *El contrato social* es un ente de creación racional propuesto a las tareas políticas de la voluntad histórica, el *sujeto* del *Emilio* corresponde a las tareas culturales de la pedagogía. El sujeto del *Emilio* es el niño, y la parte sistemática de la obra es la marcha de la naturaleza que preside su desarrollo. En forma inequívoca y de un valor perdurable, Rousseau dedica el prefacio a atacar la pedagogía que opera con el desconocimiento de la infancia, pedagogía cuyos servidores «buscan siempre el hombre en el niño sin reparar en lo que está antes que el hombre».

Ya con esta actitud, enérgicamente remarcada en el punto de partida, el pedagogo, el hombre de la cultura, acotó un dominio espiritual distinto del dominio propio de la política y señaló con nitidez las respectivas fronteras. Toda vez que *El contrato social* se refiere al *hombre* y al *ciudadano*, síguese, por obligada inferencia, que la política como política no puede injerirse en la educación, que es una disciplina pedagógica autónoma referida al niño, y que, como tal, es la única que puede y debe decidir acerca del valor formativo de los bienes.

Consecuente con las íntimas exigencias de su doctrina educativa, Rousseau fue el primero que se percató de la necesidad de determinar, respecto de sus fue-

3. Véase la revista *Facundo*, nº 1.

ros, los límites de la acción del Estado. Pero fue también el primero en señalar la manera de allanar esos límites cuando, arrastrado por las consecuencias de la doctrina contractualista, al discurrir sobre *Le Gouvernement de Pologne*, proyectó una educación nacional imbuida del ideal del *hombre* y del *ciudadano* en abierta contradicción con las conclusiones del *Emilio*.

La verdadera reacción contra la omnipotencia estadual, ensayada desde el campo de la cultura, se debe a Guillermo de Humboldt y está consignada en una obra que es clásica y abarca todas las manifestaciones espirituales.[4] Formado en una atmósfera impregnada de la filosofía rousseauniana, Humboldt asistió, desde temprano, a la influencia de la Revolución Francesa en el orden político y, ganado por sus principios, comenzó reclamando como una necesidad vital el advenimiento de un legislador que fuese en política lo que era Rousseau en el orden educacional. Con una extraordinaria ponderación de juicio, atacó la omnipotencia del Estado de su tiempo –1792– que, orientado por la «dirección josefina» y servido por una burocracia cerrada, exaltaba un despotismo tan absorbente que, afanándose en alcanzar «la felicidad y el bienestar, considera de su deber cuidar hasta lo físico y lo moral de la nación». Replicando a una preponderancia que, no respetando ni lo moral ni lo material, pretendía anular las corrientes individualistas enriquecidas por el idealismo alemán, la cultura, plena del espíritu de libertad de la Stoa y de Epicuro, habló por su boca y propugnó, frente al «mal necesario» que es el Estado, el principio cardinal delimitativo de su acción: «la más alta y proporcionada formación de todas las fuerzas humanas como una totalidad». En ese principio que, en virtud de la repercusión universal del alegato, ha inspirado, en todos los países, las limitaciones ensayadas en constituciones y parlamentos, está contenida la equilibrada solución del dilema y si dichas limitaciones se han debido estrellar, con el tiempo, en el absolutismo estadual, cada vez más recalcitrante, se debe a que, según lo expresa el juicio de un hombre tan poco sospechoso de inclinaciones revolucionarias como A. von Gleichen Russwurm, el poder burocrático «continúa siendo un enemigo de la formación plenamente humanista en razón de que pretende avasallar la vida careciendo de títulos para ello».

4. LA POLÍTICA ESCOLAR DEL ESTADO

Decididos a realizar el tipo de nación concebido por las doctrinas políticas del siglo XVIII, auspiciadas por nuestros hombres de 1810, bajo el prestigio y la influencia directa de Inglaterra y de Francia, desde hace más de medio siglo damos una preferencia incondicional a la primera de las direcciones señaladas.

Tal preferencia no responde a razones pedagógicas. La ley de educación común no confiesa ningún objetivo ulterior, ningún ideal colocado más allá de la actividad que ella articula. Se concreta a instituir un esquema de la acción docente que el Estado asume como una función privativa. Apoyándose en la evolución de la educación, sucesivamente en manos de la Iglesia, de la monarquía y del

4. *Ideen zu einem Versuch die Grenzen d. Staats zu bestimmen.*

pueblo, Onésimo Leguizamón expuso, en el debate de la ley de 1884, el derecho político relativo a la escuela en las siguientes palabras: «la educación es obligatoria para todos los poderes sociales, a cada uno en su esfera y según sus medios, pero bajo la dirección exclusiva del Estado».

Como esquema de la acción docente del Estado, la ley guarda silencio respecto del ideal pedagógico; pero como ese ideal le es indispensable, ha adoptado, a falta de otro, el de la orientación política vigorante.

La injerencia del ideal propio del dominio político en el dominio de la pedagogía se ha operado, así, en virtud de una gravitación ínsita en la estructura constitucional consagrada en 1853.

Por eso la postulación del ideal del hombre social que vimos aflorar, ingenuamente, por primera vez, en el documento docente de Estanislao López, lejos de constituir una actitud aislada, ocasional y sin antecedentes, acusa el rumbo obligado impreso a la política escolar por el constitucionalismo liberal.

Que no es una actitud aislada, ocasional y sin antecedentes lo prueba *La educación popular* de Sarmiento, obra de 1849, escrita bajo la influencia de la ley de educación pública francesa de 1833, en la que su autor, en vez de deducir sus principios docentes del hecho educativo, los deduce de la doctrina política de la *igualdad*; pues, para él, la educación, «institución desconocida a los siglos pasados», es un derecho conquistado por la democracia ecualitaria que, por ser ecualitaria, hizo un bien común lo que antes era un privilegio de las clases gobernantes, del sacerdocio y de la aristocracia. Razón por la cual las necesidades vitales del régimen democrático exigen una congruente educación de las masas.

La repercusión que ha encontrado en la escuela el principio de la *igualdad* responde a la intervención de la política en la docencia; pues la *igualdad* es el principio nutricio de los dos grandes postulados que presidieron el advenimiento de los tiempos modernos: la *idoneidad* y el *nacionalismo*. El primero de éstos, luchando contra la hereditabilidad de los cargos públicos detentados por la nobleza; y el segundo, luchando contra los localismos feudales, reacios a la formación de las unidades políticas llamadas naciones. Postulados inconcebibles sin el presupuesto de la *igualdad* de los hombres todos exaltada por la epifanía individualista de la doctrina contractual.[5]

Por lo mismo que Sarmiento no partió de una concepción genuinamente pedagógica sino de una concepción política, las proyecciones ulteriores de su doctrina escolar extremaron las consecuencias del ecualitarismo que la anima y, sin detenerse en la exigencia referida al *ciudadano*, al tipo de hombre concebido para el régimen político de la libertad, agregó a la función docente relativa a la formación del ciudadano la misión de fomentar el poder, la riqueza y la fuerza de la nación, sosteniendo que «la educación pública no debe tener otro fin que el de aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de ciudadanos que las posean».[6]

Como se ve, a través de la docencia de Sarmiento, ya en vísperas de la adopción de la Constitución de 1853, nuestras mentalidades mejor dotadas, siguiendo fiel-

5. Véase mis *Investigaciones pedagógicas*, t. I.

6. *La educación popular*, La Facultad, 1915, p. 23.

mente los ejemplos ultramarinos, aceptaban como principios pedagógicos los principios políticos en auge, convertidos en pedagógicos en fuerza de atribuírseles virtudes decisivas en lo concerniente a la determinación de un ideal como el que comprende en un solo miraje el *productor* idóneo y el *ciudadano nacionalista*.

¿Necesitamos decir que esta tesitura docente fue la que llenó la atmósfera espiritual, acentuada por la contradicción de algunos voceros mal informados de una teología en retardo, en medio de la cual se sancionó la ley de 1884? ¿Necesitamos añadir que esta tesitura docente es, hoy mismo, la que rige y preside la política docente del Consejo Nacional de Educación?

Quince años antes de que se dictara la ley de educación común, el ministro de Instrucción Pública, Nicolás Avellaneda, recalcó la necesidad de educar a los trescientos mil niños analfabetos de aquel entonces «para imbuirles la aptitud del trabajo inteligente y la capacidad de los derechos que nuestras instituciones les preparan». De acuerdo a estas finalidades, la escuela elemental es considerada una institución capaz de formar, a un tiempo, el *hombre faber* y el *ciudadano*. Con esto la alternativa de Rousseau, según la cual es necesario decidirse o a formar un hombre o a formar un ciudadano, puesto que las dos cosas a la vez no son posibles, recibió un primer planteamiento que no fue seguido de una solución inmediata. La decisión ministerial se operó en la conocida nota a los vecinos de Renca, documento en el que Avellaneda declaró que la igualdad es la base de la educación porque «sin igualdad de la educación o, más bien, sin la educación indistintamente distribuida para todos, las demás igualdades que la ley consagra, la política como la económica, no tienen realidad consistente porque a pesar de ser uno y mismo el derecho, hay una incapacidad absoluta en el mayor número para ejercitarlo rectamente». Palabras que relevan en términos precisos el favor otorgado al ideal del *ciudadano* que, cuarenta años después, en la fecha festiva del centenario, merecieran la adhesión consagratoria del comentario del doctor Juan P. Ramos: «demuestran la justeza y la verdad de su convicción. No se trata de la educación por la educación, sino de la utilización práctica de la educación en beneficios de las instituciones del país».[7]

Utilización práctica de la educación en beneficio de las instituciones del país… ¿Cabe una declaración más explícita de que, a juicio de las autoridades docentes, la educación no significa nada por sí, como educación, sino como instrumento puesto al servicio de las instituciones y de que, consiguientemente, las instituciones, lejos de ser medios para fines humanos, son en sí mismas y por sí mismas fines supremos?

Por extraña y absurda que resulte esta tesis, insostenible por su contradicción con el propio ideal humanista propugnado desde los días del Renacimiento, ya que para este ideal las instituciones valen como medios al servicio de sus fines, ella acusa una de las tantas desviaciones a que puede llegar a favor de una ausencia de seriedad reflexiva la fe exagerada en el poder de la educación elemental para lograr un tipo de hombre tal como el del *ciudadano nacionalista*.

En 1870, al propósito de formar el *ciudadano* «en beneficio de las instituciones del país» se ligó una circunstancia que, desde aquella fecha, no ha cesado de

7. *Op. cit.*, p. 458.

gravitar sobre el rumbo de la docencia oficial: la afluencia de grandes masas de inmigrantes –se calculaban en cuarenta mil, por año, en la época mencionada– que se incorporaban a nuestra población, de las cuales las dos terceras partes se componían de ignorantes y analfabetos. La docencia, atareada en formar el ciudadano apto para las funciones del sufragio, no pudo menos que parar mientes en los huéspedes inadecuados y, aleccionada por el ejemplo de los Estados Unidos, asumió la faena de instruirlos para preservar las instituciones republicanas del riesgo expresado en una de las memorias ministeriales de Avellaneda: «el sufragio popular, como base del gobierno, es una fuente perenne de grandes peligros en medio de la ignorancia general».

Circunstancia provocada y favorecida con propósitos esencialmente económicos y utilitarios por las conveniencias industriales y capitalistas –nadie se atreverá a reconocer a la inmigración finalidades morales y espirituales después que don Juan Balestra nos ha hecho saber que, allá por 1890, el contigente inmigrante era considerado como una cosa avaluada en 1.500.000.000 pesos oro por año–[8] la del asentamiento en el país de un gran número de extranjeros iletrados, contemplada por la política escolar conducida por el ideal del ciudadano, ha contribuido a la elaboración de un ideal *ad hoc* que aspira a refundir en una sola expresión el *nacionalismo*, el ideal del *ciudadano* y el ideal del *hombre faber*.

Su formación pertenece al doctor José María Ramos Mejía, el presidente del Consejo Nacional de Educación que, en 1910, anheloso de procurar para la escuela primaria regida por la ley de 1884 una «caracterización fundamentalmente nacional y patriótica, como que la escuela es el molde de que ha de fundirse el futuro ciudadano» –son sus palabras–, encontró lo que llamó «la nueva y orgánica orientación» en un sistema de programas en cuyas virtudes fincó la esperanza de que «el día en que, dentro de la escuela primaria, las ideas que los alumnos adquieran de historia patria, instrucción cívica, poesía nacional, etc., se conviertan en ideales patrióticos, tendremos sin duda mejores sufragantes, mejores ciudadanos y mejores funcionarios».[9]

Por donde los términos del dilema rousseauniano han concluido por reconciliarse en el esperanzado optimismo de un nacionalismo que reputa posible la transformación de las ideas en sentimientos propicios al advenimiento del elector y del burócrata...

Desde 1910, el hallazgo de la pedagogía oficial del doctor Ramos Mejía acoge bajo el clima nacionalista la *coincidentia oppositorum* en la que fraternizan alternando el ideal del hombre útil y el ideal del ciudadano. En 1933, el presidente del Consejo Nacional de Educación, doctor Ramón J. Cárcano, reafirmó el hedonismo docente y la finalidad utilitaria en una expresión en que, rozando de pasada la doctrina del *Heimatkunde*, propugnó «la necesidad de establecer una relación íntima entre la vida del niño y su medio habitual buscando un mayor bienestar para el primero y un progreso para el segundo».[10] Y un año más tarde, durante la celebración del cincuentenario de la ley de 1884, casi todos nuestros educadores

8. *El 90*, Roldán, 1934, p. 10.

9. *Plan de Estudios y Programas*, edición del Consejo Nacional de Educación, 1918, pp. 8 y 12.

10. *800.000 analfabetos*, p. 73.

exaltaron, una vez más, el ideal del ciudadano y recalcaron la conveniencia de acentuar el sentido utilitario de la educación común. Mientras el profesor José A. Quirno Costa sostuvo que «es una necesidad del Estado el que sus habitantes adquieran las aptitudes técnicas manuales, elementales para vivir, para la satisfacción de sus necesidades primarias», pues la ley «como instrumento de gobierno» debe despertar iniciativas esenciales a la vida de familia, el profesor Víctor Mercante descubrió que la ley considera al individuo «como expresión psico-física y como elector». Y mientras el profesor José Fernando Alvarado, en una frondosidad verbal extraordinaria, afirmó que las virtudes de la ley van desde el otorgamiento al niño del don de «discernir lo que más le conviene para que pueda conocer el pensamiento y la evolución de la humanidad y para que busque el camino de la felicidad dentro de lo relativo y lo asequible» hasta el vigorizamiento del sentimiento de la nacionalidad, tanto que, por ella, «los hijos de extranjeros se sienten orgullosos de ser argentinos y hasta los partidos políticos comprenden que es tan poderoso ese sentimiento que deben dar orientación nacionalista a sus programas para merecer el favor del pueblo celoso de sus tradiciones»; el profesor José J. Berruti acentuó la necesidad de reformar la ley de 1884 «en modo que haya, en la escuela primaria, secciones de enseñanza técnica, profesional e industrial», porque corresponde «establecer un perfecto equilibrio entre la escuela y las grandes fuentes de producción argentina».[11]

El ideal pedagógico que, en 1849, propusiera Sarmiento para la educación popular es, como se desprende de los antecedentes que quedan documentados, el ideal que rige actualmente en la educación que regentea el Consejo Nacional de Educación. Por lo mismo que es un ideal emergente de la ideología política del Estado, la ley de educación común de 1884, elaborada por políticos carentes de información específicamente pedagógica o, lo que para el caso es lo mismo, informados por una política pedagógica que identifica política y pedagogía sin percatarse de que se trata de dos dominios espirituales esencialmente distintos, con todo y fijarse como «único» objeto el de «favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años», ha hecho suyo y ha instituido como único norte de su actividad el ideal político bajo cuyo clima histórico se gestara en la dirección que reconoce preeminencia absoluta a la acción del Estado.

Alcanzada esta conclusión queda por sí mismo planteado en términos concretos nuestro problema. ¿Cabe postular para niños de seis a catorce años el ideal pedagógico que aduna, en el pintoresco abigarramiento que, en estos últimos tiempos, acusan las exageraciones, ingenuas y curiosas, en no pocos de los juicios relacionados, sólo explicables por un incontenido prurito de novedad exigible por la pobreza de la doctrina vigente, el ecualitarismo mal entendido de Talleyrand, el nativismo de La Chalotais y el utilitarismo que enunciara Fleury, en 1655 y que, pasando por los ensayos de Locke, se tradujera en doctrina en los escritos de Condorcet y en instituciones republicanas en la obra legislativa de la Convención?

11. Véase la revista *La Obra*, número de junio de 1934.

5. EL ESPÍRITU DEL TIEMPO

El extraordinario don de plasticidad del pensamiento occidental ha superado ya el riesgo trágico de la decadencia profetizada e instaura, en estos momentos, sobre las construcciones de un mundo periclitado, un complejo de ideas y de problemas que enuncia el advenimiento de un ciclo de cultura novedoso y original.

Libres los espíritus de la filosofía *terre à terre* del positivismo y de la gnoseología que dictaba leyes imperativas al conocer, la amorosa retina avizora el panorama de la vida y del ser en un estremecido presentimiento del orden histórico anunciado por todos los signos.

Entre las notas sobresalientes del paisaje espiritual que se ofrece a nuestra visión cobra un perfil acentuado y particular la actividad referida a las cuestiones de la docencia. El empeño de reelaboración que rectifica y trasmuta la tabla de valores válida hasta ayer, atribuye a esta actitud una trascendencia tan pronunciada que bien podemos afirmar que nunca como hoy la inteligencia se ahondó más seria y profundamente en el problema de la formación de la personalidad. Bajo la viva luz de una concepción epistemológica rigorosa, la crítica delimita, dentro del universo viviente de la cultura, la provincia de lo pedagógico; proclama su autonomía y determina la problemática inherente a su propia naturaleza. Un claro sentido de totalidad sustrae su obra al peligro del aislamiento de que se resintieron otrora las actividades específicas –la política, la economía, la técnica y la propia pedagogía– y la mueve a postular su indestructible vinculación solidaria con todas las manifestaciones que integran la vida del espíritu. No más negación ciega y arbitraria de las cosas inaccesibles a la hechología y al formalismo; no más sentido unilateral y adicional de la ciencia. La pedagogía que hasta ayer nomás era considerada, si no una praxis desdeñosa de toda teoría, un hacer dependiente de determinadas especulaciones filosóficas, ora como una filosofía en acción, ora como un trabajo condicionado por la psicología y la ética, asume hoy un carácter de disciplina independiente, dotada de objeto y de método propios y de una legalidad unívoca y peculiar. Su concepto se ha enriquecido al acendrarse críticamente, su campo se ha ampliado con los aportes que extrae de todos los dominios del universo espiritual y se ha henchido en nuevas dimensiones de tal modo que ya nos parece que la acepción habitual de la propia palabra que nos sirve para denominarla es insuficiente para expresar el esencial contenido que la define como ciencia particular.

Todo sistema docente induce, en último término, la manera peculiar como cada época de la historia resuelve el problema de incorporar al espíritu objetivo la unidad biológica que se le ofrece en el niño. La docencia de la preguerra entendió que era necesario disolver con presteza en el hombre adulto la animalidad inicial, aniquilando y mutilando las primeras fases del desarrollo, y dispuso un régimen enseñante destinado a satisfacer las demandas de las necesidades industriales y capitalistas.

Nuestra radical disconformidad con aquel sistema finca menos en los recursos utilizados en las prácticas escolares que sirvieron a su designio que en la finalidad perseguida. Pues, viéndolo bien, el logro del tipo *faber* determinado como finalidad de aquel orden ha conducido a una monstruosa mecanización del espíritu. La exacerbación morbosa de los valores económicos ha sacrificado ante el

fetiche de una técnica mera y simple las calidades nobles del ser humano, las altas calidades que son causa y razón de toda vida consciente.

La concepción de la personalidad con que se inicia la nueva historia, la concepción que define la personalidad por la dirección axiológica que orienta y dirige la conducta del hombre, es incompatible con aquel punto de vista. Aspira a rectificarlo y coloca en su sitio su ideal de totalidad. Quiere que el individuo se adhiera como miembro activo, corresponsable y solidario a la vida de la comunidad y para lograr ese fin comienza proclamando en la nueva escuela, bajo los prestigios de las novísimas informaciones de la psicología, la biología y la etnología, que cada estadio del crecimiento humano constituye un mundo concluido y cerrado y que, consecuentemente, todo hacer pedagógico que quiera ser fiel a las exigencias del tiempo debe tratar a la niñez como niñez y a la juventud como juventud.

La formulación de esta pedagogía, que por primera vez en la historia quiere referirse a la vida pueril con prescindencia de las consideraciones extraescolares que han oscurecido y perturbado el planteamiento de sus verdaderos problemas, ha coincidido de un modo sugestivo con la afloración universal del llamado movimiento de la juventud, cuya repercusión nacional llena de resonancias el aire de los lustros que van corridos desde 1918. ¿Qué ha sido este último acontecimiento sino una manifestación de la fluencia vital que trasciende las prácticas pedagógicas hasta ayer vigorantes y que reclama con la ungida viveza de lo irracional la instauración de una pedagogía que se ocupe de la niñez como niñez y de la juventud como juventud?

Voces de incomprensión, voces exacerbadas por la dislocación del orden doméstico de las cosas cotidianas, traída consigo por el desbordamiento del flujo vital, quieren precavernos del peligro de las exageraciones sentimentales y de la patética caída en el culto de lo infantil que ha seguido alguna vez a la bancarrota de una cultura... Pero ya estamos prevenidos y podemos devolver el sosiego a las almas atribuladas advirtiendo que nuestra apostura docente se ahínca en el fenómeno del expresionismo juvenil y trasmuta la enseñanza intelectualista acentuando el valor de la enseñanza de la vivencia, la enseñanza que atisba el flujo que emerge del fondo de la puericia en proceso autoformativo, no para deificar la espontaneidad ni para perpetuar un estadio que debe ser superado, sino para comprenderlo con amor y para seguirlo de acuerdo a una disciplina gobernada por un clasicismo acendrado y severo. Nuestra preferencia por el pulso vital no estima la vida como un acontecer mero y simple sino por el fondo militante y heroico con que ella signó siempre las edades creadoras de la humanidad.

6. IDEAL Y REALIDAD

Referido a esta situación educacional, el momento teleológico y normativo que llamamos *ideal*, en cuanto expresa la imagen de algo que debe ser, necesita probar su acuerdo con la realidad para pretender derecho a la plena vigencia.

Esta condición previa y fundamental no cuestiona el origen y la procedencia de ese momento teleológico normativo. Indudablemente, de alguna parte ha de proceder; pero con decir que ya hemos averiguado de dónde procede éste que aquí nos ocupa y con hacernos cargo de los motivos circunstanciales por los cua-

les la estructura política vigorante consagró el tipo del ciudadano idóneo y nacionalista que lo informa y lo impone, no agotamos nuestro problema.

El ideal formativo es tan decisivo en la vida de una cultura que ésta concluye real y efectivamente sólo cuando dicho ideal pierde su sentido histórico. Esta aseveración recoge su prueba fehaciente en el propio desarrollo de las líneas cardinales del espíritu occidental. Grecia desapareció cuando el ideal ético-estético de la personalidad entendida como unidad corpo-espiritual cedió en significación al ideal nutrido por la concepción que dio prevalencia al espíritu. La Edad Media, a su turno, cerró su ciclo cuando el Renacimiento, rehabilitando la idea del hombre de la antigüedad clásica, recobró el contacto con la naturaleza y halló en el pasado la clave que le permitió afirmarse como futuro. Mediante este sesgo, el dios inmanente reemplazó al dios trascendente.

La inmanencia divina cuajó en el concepto del individuo autónomo y las doctrinas políticas invistieron a ese individuo autónomo de los atributos de sujeto del derecho. Por este camino, el individuo surgido de la reacción contra la cultura medieval se adueñó de una conciencia histórica y científica que le proporcionó los recursos para señorear sobre el mundo. Legislador de la naturaleza, creador y portador de la cultura, ponderó la conciencia de su libertad y de su moralidad. ¿Qué otro ideal podía nacer de aquí que no fuese el ideal formativo de la personalidad?

Sin embargo, el concepto de la humanidad elaborado desde el Renacimiento es un concepto teñido de racionalismo. El hombre de ese concepto es un hombre abstracto. Ya se lo considere en la dirección filosófica inaugurada por Descartes, ya se lo considere en la dirección asumida por el idealismo alemán, es siempre algo que permanece suspendido en la atmósfera de una espiritualidad concebida como una contraposición a la realidad. De aquí que, definido «como la representación de una cosa particular creada por la fantasía en la que se acusan claramente los rasgos característicos de su especie en modo tal que todo lo perfecto (*Wertvolle*) de la especie no sólo se presenta como realizado sino como representable en el más alto grado»,[12] este ideal, en la medida en que es asequible, lo es para el reducido número de las personas cuya cultura las aproxima a él en una vecindad determinada por la capacidad de cada uno.

Se refiere a una minoría escogida y, por esto mismo, ahonda la distinción entre el hombre culto y el hombre ignorante. Coloca, de una parte, a la elite cuyo sentido jerárquico se erige en título a las funciones rectoras, y, de la otra, a los hombres dedicados a las faenas vulgares –las faenas manuales, las de las fábricas y los talleres, las de los campesinos y los empleados, etc.–, cuyo alejamiento de la vida espiritual acentúa la desvalorización del trabajo tanto más cuanto más pronunciado es ese distanciamiento.

La diferencia de clases y de rangos –cada vez más definida en el seno de las sociedades modernas a medida que el trabajo en sus múltiples manifestaciones se ha ido presentando como una necesidad ineludible y acuciosa, parejamente con el acrecentamiento de población–, reconoce, pues, como una de sus causas a la proclividad valutativa subyacente en el fondo de este concepto del espíritu.

12. SPRANGER, E., *Wilhelm v. Humboldt u. d. Humanitätsidee*, 1928, p. 5.

Se trata de un ideal aristocrático. Es un ideal de clase. Pero como en razón de que, por exaltar la individualidad humana definida en función de sus facultades reflexivas, considera hallarse cómodamente al servicio de una democracia ecualitaria, se ve precisado a rechazar la agudización de las diferencias de clases, evidentemente en pugna con sus fundamentos y con sus fines, y por eso intenta restablecer la unidad política y social poniendo en juego las íntimas virtudes cohesivas que se atribuye a sí mismo. Ilusionado por los antecedentes creadores del liberalismo no advierte bien la parte, no pequeña, que le toca en el fomento de las propias escisiones que pretende allanar y no se da cuenta tampoco de que, si pudo regir sin mayores tropiezos en el tiempo en que esos contrastes intestinos no eran tan violentos que no aceptaran o tolerasen, por lo menos, el gobierno en una minoría ilustrada, resulta anacrónico en fuerza de las contradicciones que evidencia en la situación de los días que corren.

Por motivos que están en su propia naturaleza, el recurso que prefiere para ese objetivo es el de la educación. La educación se refiere a la formación y por eso su destino le exige que pida a la escuela el logro del tipo de hombre cabal y completo, reclamado por la igualdad idónea que informa su concepto de la democracia. Pero es precisamente en el ejercicio de su influencia en el campo educacional donde sus contradicciones asumen los más acusados relieves.

Data de 1910 el empeño de la docencia del Estado de favorecer la homogeneidad de nuestra estructura social. Sin apartarse de las líneas habituales de la pedagogía del constitucionalismo liberal que ha trabajado todas las manifestaciones de la historia de la educación que hemos esbozado, el doctor Ramos Mejía, cuyo legado mental llevan hoy a sus últimos y lamentables extremos de los mentores de la enseñanza oficial, creyó dar satisfacción al anhelo de la armonía social al propugnar una enseñanza *nacionalista* fundada en «los hechos que forman la urdimbre de nuestra vida real en materia de educación».[13]

Si reparamos en que el nacionalismo es un concepto deducido del ideal político revolucionario,[14] advertimos fácilmente que el objeto real del doctor Ramos Mejía es el de reconciliar el racionalismo imperante desde las vísperas de 1853 con la pedagogía del *hecho*. Frente al concepto del hombre abstracto del constitucionalismo consagrado a relevar el valor de los hechos, y para alcanzar el meollo de los *hechos*, considera indispensable la adopción de un procedimiento mediante el cual «clasificados esos hechos, multiplicados en distintas condiciones, según las necesidades de la experimentación, divididos en grupos, según sus diferencias, o reunidos en sistemas, según sus analogías, podemos elevarnos hasta la síntesis que marque y determine un proceso ascendente en la evolución de la cultura nacional».[15]

Pero ya con esta actitud queda de relieve la insuficiencia del ideal racional para el propósito unificador confiado a la escuela; pues ella entraña una reacción contra el hábito que, según el doctor Ramos Mejía, «consiste en ver» los asuntos educacionales desde la cumbre idealista de los libros que se escriben en

13. *La Educación en la República Argentina*, cap. II, ed. 1913.

14. Mis *Investigaciones pedagógicas*, t. I.

15. *Op. cit.*, lug. cit.

Europa para otro ambiente, otra organización social, otras necesidades y otros medios «distintos del nuestro».[16] Este conato de inversión de términos encaminado a situar la tarea educativa en una realidad positivista, encontró una fórmula definitoria en la expresión del doctor Ramos Mejía de acuerdo a la cual «el ideal de la educación en nuestros días es desarrollar en el individuo las mayores y mejores aptitudes para la lucha por la vida propia y el engrandecimiento de la especie».[17]

Mas, como su sentido nacionalista, esto es, racional y, en todo caso su carácter de recurso auxiliar puesto al servicio de una tarea política –la que procure una solución a las escisiones sociales– liga y somete al ideal político el ideal docente así concebido por esta pedagogía del *hecho* –consignada también ella en los libros europeos llegados al país con un notorio retraso–, ha debido concluir por reducirse a un mero expediente calculado para salvar la concepción racional del espíritu de los riesgos inherentes a su propia endeblez constitucional. De este modo, la enseñanza nacionalista del doctor Ramos Mejía incapacitada por la influencia política para mantenerse en el dominio de la empiria escolar, se ha resuelto en una reafirmación del racionalismo. Debatiéndose en una especie de círculo vicioso, reclama la construcción de un sistema docente presidido por una unidad de concepción dotada de una solidez impecable acorde con las inclinaciones de la especulación discursiva que, a virtud de su propia idiosincracia, relega siempre a término secundario la investigación seria y rigurosa de los problemas y prefiere las deducciones inferidas de su sistema.

Con lo dicho no quiero dar por admitido que la actividad pedagógica posea la virtud de allanar las escisiones sociales. Lejos de eso, considero infundada la eficacia que, a este respecto, atribuye el Estado a la educación que utiliza en pro de los fines señalados. Toda vez que las escisiones y las diferenciaciones constatables en el seno de la sociedad constituyen una nota peculiar de la vida moderna y expresan modos existenciales de su esencial estructura, las esperanzas idílicas depositadas en un recurso tan frágil como es el de la educación están condenadas a un irremediable fracaso.

La educación es una actividad referida al individuo, a la personalidad, al miembro de la comunidad y no a la comunidad misma, al orden del pueblo, a la unidad política. La unidad de un pueblo es asunto de la política.

«Crear un producto político (y el pueblo es un producto político) no es una tarea pedagógica. Construir una realidad política (y la unidad de un pueblo y su orden social son realidades políticas) no es una tarea de la formación sino el cumplimento de la voluntad política, de la acción política.»[18]

El error fundamental de la enseñanza del Estado radica en su inveterada ceguera para la percepción de esta diferencia que deslinda con nitidez un campo propio para la política y un campo propio para la pedagogía. En el momento oportuno de esta indagación, haremos notar, más de una vez, situaciones extrañas en las que los propios docentes oficiales aparecen negando enfáticamente la peda-

16. *Op. cit.*, lug. cit.

17. *Op. cit.*, lug. cit.

18. FREYER, H., «Von der Volksbildung zur politischen Schulung», *Der Erziehung*.

gogía. ¿A qué cabe atribuir desdén tan intrépido como inopinado que no sea a la necesidad de salvar, con la correspondiente economía de esfuerzo mental, la disyuntiva propuesta por la propia confusión de dichos dominios? Colocados en el entredicho que crea a diario la exigencia política ingerida en la escuela, esos docentes, cuando, en fuerza de una notoria falta de versación en la disciplina que manejan, no recurren a una desproblematización que opera excluyendo lisa y llanamente la cientificidad de la pedagogía, recurren a otro recurso, que en el fondo arriba a idéntica conclusión, que es el de eludirlo con la prudente cautela –cara siempre a los presidentes del Consejo Nacional de Educación– que se concreta a relevar las faenas burocráticas acostumbradas –lucha contra el analfabetismo, lucha contra el sorgo de Alepo, reglamentos, programas, edificación escolar, etc.– con las que la política pedagogizante justifica su existencia presupuestada y refuerza con el atuendo externo y brillante la fe en las posibilidades de la educación popular. Yo no creo equivocarme si afirmo que es de este estado de cosas de donde se nutre la confusión antes señalada en términos tales que corresponde responsabilizarla de las inconcebibles desviaciones, cuyo rico repertorio no se agota en la documentación relacionada, que consiste en adjudicar a la educación primaria preocupaciones como la del ciudadano idóneo y nacionalista, la del tipo humano utilitario y hedonista, la del tipo *faber* destinado, a la vez, al fomento de la producción industrial y al engrandecimiento de la especie, y, por si todo esto no fuera bastante, la del tipo ideal concebido como un cebo para el afán proselitista de los carteles de los partidos políticos.

La identificación de la educación popular con la educación primaria que subyace en las exposiciones mencionadas y que se observa en todas las actuaciones del Consejo Nacional de Educación, con una evidente subversión del texto de la ley de 1884, obedece también a la confusión señalada. Procede, como se ha visto, de los escritos de Sarmiento quien, orientándose por la pedagogía revolucionaria de Francia, no se percató de que una cosa es la educación popular y otra diferente es la educación primaria.

Es cierto que la educación popular pertenece al dominio de la Pedagogía; pero, por lo mismo que la educación popular toma al hombre en el oficio, en su clase y en su medio, es decir, en su existencia concreta, es, como observa Freyer, en el ensayo antes citado, «un asunto pedagógico de índole peculiar y de propio derecho que obedece a leyes distintas de las que presiden la formación profesional o la formación académica-científica».

Siendo esto así no tiene justificación señalada y si ella subsiste hasta ahora lo es en virtud de la influencia contraria a la claridad de conceptos del ideal político inmiscuido en la escuela.

En efecto, en virtud de esa influencia, la aspiración política tendiente al logro del tipo humano requerido por el constitucionalismo y al allanamiento de las escisiones sociales, ha concluido por hacer del ideal político un ideal de validez general aplicable a todas las manifestaciones pedagógicas. De ahí que el mínimo de materias: determinado por la ley de 1884 y los programas confeccionados con posterioridad para servir a esa ley estén de antemano calculados para provocar el advenimiento del tipo preferido y previsto por las directivas políticas.

7. TELEOLOGÍA Y ESTADÍSTICA

Pero si en orden a la educación popular el ideal político es ineficaz e inadecuado en razón de las consideraciones expuestas, no es menos ineficaz e inadecuado ese ideal respecto de la educación primaria.

En el punto en que se hizo presente la primera contradicción, la contradicción que perfiló los términos de nuestro problema, percibimos ya cómo la excesiva acentuación del ideal estadual en el campo de la docencia anula los términos de la realidad educativa, es decir, el niño concreto, el «cada niño» de la ley y el educador en cuanto hombre tocado del eros pedagógico en fuerza de fiar en demasía en la virtud de los programas confeccionados en base de un inventario de ciencia hecha y dosada para todo y cualquier niño servido por todo y cualquier educador. ¿Es necesario repetir aquí que esa anulación es un fenómeno constante en la docencia del Estado?

Por lo que concierne al educador, cabe observar que aun en aquellos momentos en que la autoridad recalca la grandeza de su misión y ensalza sus éxitos y sus predicamentos lo hace menos con el propósito de prestigiar una función espiritual que con el de crear un estado de opinión pública favorable a su actividad burocrática. Alaba al educador menos por el designio de exaltar al hombre entregado a la prestación de un servicio valioso a la comunidad que por el de crear en torno al funcionario que manipula un instrumento de Estado una atmósfera de apostolado propicia a sus planes.

En 1869, Nicolás Avellaneda decía en su memoria ministerial: «La escuela requiere, ante todo, la presencia del maestro, que es su alma y del que depende su decadencia o su progreso». Y esta afirmación, cuyo énfasis se puede explicar en 1869 más como producto de la apremiante necesidad de formar el magisterio para la escuela naciente que como una aseveración nacida de una concepción pedagógica se ha convertido, con el tiempo, en virtud de la íntima proclividad del racionalismo docente, en toda una concepción pedagógica que rediviva y lozana campea, hoy mismo, en múltiples documentos oficiales en los cuales, con ligeras variantes, se admite como lugar común la idea que el doctor Juan P. Ramos expresara así en 1910: «La escuela no es sólo edificio y alumnos: es más que nada; maestro».[19]

Es más que nada, maestro. Pero conviene que entendamos esto bien: maestro no por la espontánea entrega de un hombre a la tarea de auxiliar el advenimiento del universo en formación que es el alma del niño, sino por la mera posesión de un rico bagaje de conocimientos decantados cuya trasmisibilidad *ab-extra* constituye el supuesto metodológico del ideal de perfección. De aquí la profusión, cada vez más creciente y enciclopédica, de los programas de las Escuelas Normales encargadas de formar el magisterio que el doctor J. P. Ramos expresa en términos concisos: «Desde la instalación de la que fundara Buenos Aires hasta la fecha, una variación periódica ha caracterizado a sus planes de estudios. En 1865, se establece, en un curso de cinco años, veinticinco materias generales y pedagogía; en 1870, veintiocho materias generales, en cuatro años, además de la pedagogía; en 1880,

19. *Op. cit.*, p. 471.

veintinueve materias generales y pedagogía, en tres años; igualmente distintos han sido los de 1886, 1887 y los actuales. Y en cuanto al orden de las materias, la misma variación continúa. En 1865, el estudio de la pedagogía antecede a la psicología y a la lógica; en 1870 desde el primer año se enseña práctica de la enseñanza, en tercero la teoría y en cuarto la psicología; en 1877, plan de la escuela clásica de Paraná, se cursa pedagogía en el primer año y filosofía en el cuarto; el de la escuela de Tucumán, del mismo año, pedagogía en el segundo, fisiología e higiene en el tercero; el de 1880, para la escuela de Paraná, tiene la pedagogía en el primer año, fisiología e higiene en el tercero y filosofía en el cuarto; el de 1887 establece la pedagogía en primero y la filosofía en quinto; la misma subversión en el orden de las materias, se comprueba en los demás planes generales o parciales».[20]

De aquí también la confusión de conceptos creada en torno a la pedagogía. Para la docencia que circunscribe esta disciplina a la formación del maestro en el modo unilateral que sólo atiende a su personal enriquecimiento cultural, la pedagogía no es ni puede ser una ciencia referida a un acontecer vital infantil, ni al acto binario docente-docendo y al método pertinente. Es todo menos eso. En virtud de esta curiosa desviación de conceptos es que hemos podido caer en consecuencias del jaez de la formulada por el doctor Juan P. Ramos al afirmar que la pedagogía es un simple medio; con lo cual la disciplina queda reducida a una técnica o a una mera praxis cuyos fines no sabemos qué son ni de dónde proceden, por más que, para no negársele referencia a una teoría, se nos diga que ésta consiste en las ciencias que aplica...[21]

Según esto, la pedagogía no puede aspirar al rango de ciencia en los términos en que hoy tiende a constituirse. Por desconcertante que parezca el que todo un miembro del Consejo Nacional de Educación de la jerarquía del doctor Juan P. Ramos haya concluido por negar la alcurnia científica de la asignatura de su profesión, el hecho es real y está consignado en diversos pasajes de su obra citada, obra a la que he necesitado recurrir con frecuencia porque, en la escasa bibliografía pedagógica nacional, es de las pocas en las que los designios oficiales se confiesan sin precauciones y sin reservas. Refiriéndose a la influencia de las doctrinas educativas en el desarrollo de las prácticas escolares posteriores a 1853, nuestro autor achaca a la pedagogía –«una de las eternas teorías que inventa el cerebro para cerrarse a sí mismo el horizonte normal que en los primeros momentos vino a meterse en las cabezas dirigentes»– la deplorable lentitud y los múltiples defectos y errores de la labor educativa; pues «la teoría se fue extendiendo y perjudicando al fin inmediato de la escuela en nuestro medio social rudimentario». La escuela, «cuya misión única debiera ser enseñar a leer, escribir y contar», fue perturbada por la teoría «hasta el punto de que, en fuerza de pretender ser *científica*, cuando no es más que un "arte", no ciencia, pues nunca puede ser tal» ya «que implica una enorme complejidad que no está al alcance de cualquier hijo de vecino», operó sin destreza en un medio horro de cultura y malogró todos los esfuerzos de las prácticas elementales acumuladas por el empirismo docente.[22]

20. *Op. cit.*, p. 253.

21. *Op. cit.*, pp. 250 a 257 y 264 a 265.

22. *Op. cit.*, pp. 446 a 449.

No es difícil determinar la causa recóndita que anima la ojeriza contra la cientificidad de la pedagogía que trasciende de las expresiones transcriptas. Es una inferencia de la aversión al reconocimiento de la autonomía ética del hacer educativo subyacente en la actitud política que se resiste a aceptar todo aquello que signifique una limitación a la acción del Estado. Desde que el Consejo Nacional de Educación, que es un órgano gubernativo antes que una institución educacional, se incautó de la enseñanza primaria de la Capital Federal y de los territorios nacionales, se ha concretado a considerar la ley de 1884 como un resorte administrativo destinado a combatir el analfabetismo mediante la creación de escuelas y la transmisión del mínimo de materias de enseñanza que ya conocemos. Su desideratum no tiene nada que ver con la calidad de la educación: se resuelve en el censo de los alfabetos. Toda la historia de la educación primaria se condensa en las cifras de los censos escolares; pues para los educadores oficiales «el progreso de la cultura» se mide por el aumento de los niños que concurren a las escuelas. Siendo esto así lo importante no es la doctrina que se ahínca en ponderar normas para la eficacia del hacer educativo de acuerdo a las posibilidades esenciales y propias de la niñez, sino el cumplimiento liso y llano, mero y mecánico, de la función docente prometida por la ideología política que la autoridad conduce con un criterio estadístico.

Que el ideal político que el Estado se empeña en imponer a su docencia es reacio a la admisión de teorías que, de un modo o de otro, aspiren a referirse y a ceñirse a la educación como un fenómeno autónomo de la cultura, lo prueba, sin ir más lejos, el fracaso de la tentativa reformista ligada al nombre del doctor Ramos Mejía. Tengo dicho ya que esa reforma se fundó en una pedagogía del *hecho* y que, por afirmarse en el *hecho*, entrañó una reacción, deliberada o inadvertida, contra el ideal racionalista adosado a las escuelas de la ley de 1884. Apoyándose en los datos de la ciencia de su tiempo, especialmente en las «ideas relativas a la herencia histórica, el medio ambiente y las aptitudes psicofisiológicas de los educandos», el doctor Ramos Mejía quiso aproximarse a la realidad y alcanzó la conveniencia de dar satisfacción a las diversas concepciones del mundo afloradas en el seno de la sociedad y a los fueros del individuo concreto, seguro de que «las nacionalidades para subsistir con fisonomía propia dentro de la plenitud de los ideales humanos necesitan hacer intensa y rica la vida de los seres que las componen».[23] Pero sus intenciones docentes, naturalistas, desde luego, y, por esto mismo, insuficientes para estructurar una ciencia, debieron resolverse y se resolvieron, en el hecho, a un vano esfuerzo de paliar con aportes extraídos del cientificismo en boga el ideal en vigencia.

A la insuficiencia científica del naturalismo aducido se ligó su impotencia para colorear pedagógicamente ese ideal formulado como un propósito de desarrollar en el individuo «las mayores y mejores aptitudes para la lucha por la vida propia y el engrandecimiento de la especie», y, por esto, debió concluir por someterse al ideal oficial, reconociéndolo como un *anhelo preponderante* de formar «el hombre nuevo que responda con su cultura a los enormes progresos materiales del país».[24]

23. *Op. cit.*, p. 79.

24. *Op. cit.*, p. 74.

Lejos de mi ánimo el designio de reabrir instancia en favor de la pedagogía frustrada. Yo no creo que hoy haya pedagogo que admita por convicción científica el ideal formulado por el doctor Ramos Mejía. Bien vistas las cosas, los juicios de sus sucesores que tengo relacionados son, en el fondo, testimonios irrecusables de que sus autores intuyen la insuficiencia del ideal político trasladado a la escuela, sólo que, mientras más tratan de apoyarse en preocupaciones industriales y comerciales o en preocupaciones ligadas al mejoramiento de la especie, más se distancian de una auténtica concepción educativa. Por lo que hace a lo primero, Petersen advierte con acierto que «quien hable de que es menester educar al hombre para que domine las relaciones comerciales modernas y sepa subordinarse a ellas o para que sepa educar su clientela procediendo pedagógicamente, etc., hace mal uso de los conceptos educación y pedagogía».[25] Por lo que concierne a lo segundo, es de toda evidencia que, al referirse al individuo como parte de la especie (se dé o no dentro de la sociedad) se niega la personalidad porque se niega la dimensión espiritual.

Por cuya razón, la pedagogía, cuya esencial tarea se cumple en la ascensión del individuo al espíritu objetivo, se contradice a sí misma, o, lo que es lo mismo, se reduce, conforme a la fórmula de Spencer, al «arte de formar buenos animales». Consiguientemente, siendo como es indefendible la docencia del doctor Ramos Mejía, sólo cabe mencionar su tentativa infructuosa como una prueba de que toda innovación ensayada bajo la vigencia de un ideal deducido de la estructura estadual está condenada a un explicable fracaso.

Sobran motivos para pronosticar que condenados a un inevitable fracaso están por anticipado todos los ensayos que quieren hacerse para procurar los beneficios de las nuevas corrientes que afloran en el campo de la pedagogía. Dichas corrientes muestran preferencia por la niñez y la adolescencia, según lo dijimos, en tanto que la educación deducida de la idea muestra preferencia por el hombre maduro. Su ideal es el ideal del adulto. Por eso se propone y seguirá proponiéndose formar adultos –productores y sufragantes–, tipos concluidos y perfectos, tipos racionales para cuyo logro es lícito mutilar, en tránsito apresurado, los estadios irracionales del desarrollo vital.

Toda la exageración que se quiera imputar a la aseveración que acabo de formular sólo encontrará un precario justificativo en los casos excepcionales de educadores en los que la posesión del eros pedagógico hace innocuo el programa prescripto, y en aquellos, acaso más frecuentes, en los que el medio cultural corrige con su influencia las fallas de la docencia oficial; pero quien quiera ceñir su juicio a un punto de vista auténticamente pedagógico arribará, a poco que proceda con un criterio objetivo, a la conclusión a que hemos arribado y reconocerá que el obstáculo más serio con que tropieza el incremento de la educación es el inveterado divorcio que, entre el ideal docente y la realidad, mantiene y sustenta el Consejo Nacional de Educación. Ninguna duda cabe de que esta es una conclusión lamentable; pero, por lo mismo que es así, corresponde denunciarla sin ambajes en el instante en que, movido por sugestiones extraescolares, el poder central pretende echar mano de las escuelas de las provincias. Deber cívico ineludible es el

25. PETERSEN, Peter, «Pedagogía». *Rev. de Pedagogía*, p. 54.

de prevenir de la imprudencia inminente a los hombres encargados de custodiar la espontánea vida docente de las comunas y deber cívico ineludible es también el de advertir al Estado que el fracaso de su Consejo Nacional de Educación, señalado por más de uno de sus miembros, no radica tan luego en el hecho de que existan en el país ochocientos mil niños analfabetos sino en que existen millones de niños argentinos deseducados y malogrados por la pedagogía oficial.

8. EDUCACIÓN Y PUEBLO: LO FACÚNDICO

Todo pueblo realiza existencialmente la misión que llamamos educación. Generación tras generación, todo pueblo atiende el íntimo y misterioso mensaje que teje con los afanes formativos de todos los días la continuidad de su historia. El alma individual no cesa nunca de decantar los valores que integran, enriqueciendo y recreando, el acervo espiritual heredado, y en ningún momento el espíritu objetivo deja de ser fuente nutricia que el individuo aprovecha de acuerdo a las leyes que preside el espíritu subjetivo.

A pesar de lo mucho que se ha dicho y se ha escrito con el designio de desacreditar la labor educativa cumplida por el coloniato y por la era inaugurada por la independencia, para exaltar, sobre los tonos sombríos con que el descrédito pinta el pasado incomprendido y negado, las virtudes y los predicamentos de las novedades civilizatorias propugnadas en la empresa de conferir al país una estructura política congruente con la ideología del siglo pasado, es lo cierto que las comunas argentinas han cumplido sin solución de continuidad, antes y después de la unidad nacional, tareas docentes auténticas y eficaces. En todos sus trances, sus hombres han creado valores y esos valores han puesto en juego la voluntad educativa ínsita en la propia naturaleza de todo producto espiritual. Las mismas novedades civilizatorias invocadas para comunicamos una fisonomía distinta de la que nos legara el genio castellano han experimentado la reacción de la voluntad docente del alma nativa y es un hecho evidente que la crítica a que hoy las estamos sometiendo no es más que una nueva instancia de esa continua lucha que se libra entre productos espirituales que aspiran al reconocimiento y a la vigencia. Cuando el ministro Wilde afirmó, en el debate que precedió a la sanción de la ley de 1884, que «el Estado tiene la obligación de formar ciudadanos», no hizo otra cosa que abogar, parapetado en la escuela, en pro de una concepción del mundo adversa a la que consideraba entrañada en el fondo de ideas tradicionales y, a su modo, contraria a la ampliación de las dimensiones espirituales exigidas por las nuevas condiciones históricas.

Si consideramos la empresa de la organización institucional del país, incluyendo en ella el orden escolar consagrado, como un propósito consciente de crearnos un *nuevo estilo de vida* –enfoque adecuado para ayudarnos a una comprensión objetiva de nuestra historia–, corresponde reconocer la preexistencia de un determinado estilo de vida y, por ende, de una determinada manera de cumplir la voluntad docente de su respectiva cultura.

Así es, en efecto.

En íntima relación con los ideales propios de los círculos y de los núcleos sociales integrantes de nuestras comunidades, el hogar, la escuela y los escasos ins-

titutos superiores educaban a sus miembros en un modo congruente con las exigencias de la época e incorporaban las generaciones sucesivas a la corresponsabilidad que solidariza al individuo con su medio y afianza las condiciones de su destino. Mientras la conducta sobria y austera de los padres ejercitaba sobre la puericia la influencia viva del ejemplo inmediato, la escuela del silabario enseñaba, en clases comunes, aritmética, religión, moral, lectura, escritura y urbanidad. Padres y preceptores compartían la educación del orden establecido con un amor pedagógico de que da fe aquella emocionada veneración con que los vecindarios, las familias y los cabildos se preocupaban del adelanto de los niños y celebraban acontecimientos jubilosos en la simplicidad de la existencia popular fiestas de la escuela. La escuela, con todo y ser rudimentaria, llenaba su cometido a satisfacción de los distintos estados y profesiones y por eso estaba en el alma del pueblo. Los historiadores de aquella escuela reconocen que esta adhesión era más acentuada en las comunidades mediterráneas, pues «en las provincias el pueblo participaba más en la vida de la escuela». De aquí la estima, plena de comprensión, implícita en el homenaje que Belgrano tributó al magisterio al pedir que se diera «asiento al Maestro en cuerpo de Cabildo, reputándosele un padre de la patria».

Es muy explicable que para el miraje propio de la era industrial poseída por la idea del progreso, nutrida en la fe en el *cuantum* de la riqueza y medida por el cartabón de los registros estadísticos, aquella situación educacional pareciera resentirse de una excesiva parvedad de recursos tanto que no merezca calificarse de tal. ¿Qué duda cabe de que eso era así? Las escuelas eran escasas. Escasas y desmanteladas. Al lado de las escuelas mantenidas por las órdenes religiosas, los cabildos se ocupaban de las escuelas comunales dictando decretos de trámite, designando sus maestros, estableciendo sus sueldos, y todo esto acontecía dentro de un orden para el cual el sentido utilitario de la vida no contaba como preocupación esencial. Cómodo y fácil es enjuiciar la situación docente de aquel entonces a quien, como el doctor Juan P. Ramos, la contempla, hoy, «desde lo alto de nuestro progreso y de nuestra civilización».[26]

Desde «lo alto de nuestro progreso y de nuestra civilización», la organización escolar anterior y posterior a 1810 ofrece un cuadro de indigencia y de atraso. Pero la severidad del criterio que la desvalora, criterio cuyo juicio hemos considerado válido de toda validez en el auge de la idea del progreso, reclama, hoy, una rectificación congruente con el módulo histórico que sitúa las cosas *en su tiempo* y las estima por la calidad intrínseca de su contenido. Tan presto como la retina se ajusta a esta perspectiva, la fórmula pedagógica del padre Castañeda: «enseñar lo poco que sé y procurar que aprendan lo mucho que ignoro», cobra la grandeza de la concepción docente con que se abren las páginas del libro de Commenio, y la pobreza franciscana de la escuela comunal se ennoblece con la dignidad simple y humilde de la escuela precursora que fundara en Reims el amor de Lassalle.

El propio doctor Juan P. Ramos, que en alguno de sus pasajes ha impedido la indulgencia de la excusa para más de una de sus afirmaciones aventuradas, en el calor de la improvisación, remata las jornadas fatigosas en su obra citada reconociendo que del «largo sueño del coloniaje, en que todo el territorio de la nación

26. *Op. cit.*, p. 53.

dormía sosegado sin que se oyera una voz más alta que otra, salió de golpe, de cada terruño mediterráneo, un grupo de hombres que han honrado a la patria más grande o con su inteligencia o con su acción».[27]

¿Qué es lo que hizo posible la exaltación de esos tipos humanos?

¿No fue acaso la íntima estructura de la vida comunal? A medida que la conquista y la colonización emprendidas por el nomadismo hispano encendido de voluntad histórica fundaba, aquí y allá, en el vasto suelo americano los centros urbanos para el desarrollo de las actividades sedentarias, la cultura se fue sistematizando y organizando en los afanes de la *polis* y se fueron creando las instituciones encargadas de su custodia y de su difusión. En el seno de esos centros, presididos por un claro ideal ecuménico, se formaron los hombres de la voluntad de Mayo y también los que, más tarde, alucinados por el brillo de la civilización ultramarina, renunciando al don de comprender el sesgo de nuestro sentido histórico expresado en los caudillos, se dieron a la tarea de obliterar ese sentido en modo tal que la historia escrita que nos han legado es la más patente negación de nuestra historia.

Ligados a los nombres de esos centros y a la producción de hombres de gesta, de recios ejemplares humanos, completos y definidos en sus aciertos y en sus yerros, el padre Castañeda y Rufino Sánchez, en Buenos Aires; José de la Quintana, en Corrientes; Juan Grande y Ana María Taboada, en Santiago del Estero; José León y Mariano Cabezón en Salta, y tantos otros que esperan todavía la justicia del recuerdo agradecido, son figuras de educadores en cuya obra se inicia, se continúa y se enraiza la auténtica tradición de la educación argentina.

En tanto que el primero, consciente de su misión de maestro y de la obligación contraída como tal respecto de las nuevas generaciones y de la comunidad que cuidaba de sus necesidades con la solicitud reconocida a sus servicios, exaltaba en la exactitud de la frase «el tiempo es de la Patria» la íntima y corresponsable relación del individuo y de la sociedad que condiciona el cumplimiento de los destinos humanos, el corazón encendido de amor a los niños de Ana María Taboada interesaba por su escuela a Ibarra, el hirsuto caudillo de las crónicas cultas, y Mariano Cabezón, continuando, en el solar salteño, la obra de su padre José León Cabezón, carácter definido y glorificado por la expresión según la cual «contaba el número de sus amigos por el de sus discípulos», formó hombres próceres con su saber y con la enseñanza viva de su conducta ejemplar. Acaso en ningún momento de su historia nuestra educación, la educación comunalista y facúndica haya cobrado rango más profundamente humano que en aquel episodio dramático en el que Mariano Cabezón, desafiando las iras de la tiranía rosista, condujo a sus discípulos al lugar en que los sayones del tirano torturaban a hombres condenados por insumisión al régimen de fuerza y de violencia, y les enseñó que aquel hecho era la inmoralidad y la injusticia que todo hombre debe aborrecer con todas las potencias de su alma. Al hambre y al vejamen a que lo sometió la tiranía, respondió de inmediato el amor de las gentes que, de todas partes, acudieron a socorrer al recio forjador de caracteres humanos. Mariano Cabezón no necesitó de los grandes recursos que hoy exigen las escuelas colocadas en el pináculo del pro-

27. *Op. cit.*, p. 387.

greso y de la civilización para cumplir el milagro de su docencia. No era un sabio. No era un erudito. Era un hombre. Era un hombre comprensivo y cabal y para los hombres de sus calidades se han escrito las grandes palabras de Spranger: «se enseña más por la influencia de un hombre que por las instituciones».

9. EL CENTRALISMO POLÍTICO Y EL GENIO NATIVO

La pedagogía de Mariano Cabezón es la pedagogía del genio nativo. ¿Qué ha hecho para ampliar sus dimensiones la docencia del Estado que, desde hace cincuenta años, pretende sustraerla a la intimidad de la vida comunalista?

Desde que se hizo presente en el Río de la Plata la doctrina contractualista y desde que, con las invasiones inglesas, tomamos contacto con un estilo de vida distinto del nuestro, nos dimos cuenta de la necesidad de incorporar a nuestra existencia las nuevas manifestaciones de la economía y de la producción, las industrias, las ciencias, la técnica y los oficios adecuados a un conveniente ensanche de los horizontes tradicionales. A esa exigencia, apurada por la propia voluntad histórica de Mayo dirigida a la formación de un Estado dispuesto a insertarse con fisonomía propia en la comunidad internacional, siguió la adopción de esas novedades y la acogida hospitalaria de contingentes étnicos procedentes de pueblos extraños.

¿Qué repercusión ha tenido ese aporte en nuestra estructura social?

Hemos dicho ya que la cultura supone una lucha entre la potencia formativa de los valores preexistentes y las potencias formativas de los valores recién advenidos desde el fondo de la vida creadora del pueblo. Por allanar el camino a las ventajas prometidas por las novedades de afuera, el apresuramiento de nuestra decisión hizo malograr los beneficios de esa dialéctica porque nos indujo a la ligereza de desestimar nuestra propia expresión.

Económicamente, fiamos con excesiva largueza en las virtudes que nos pareció constatar en los modos de producción y de cambio inaugurados por el liberalismo y, juzgándolos superiores a los que heredáramos de España, nos dimos por entero a la empresa de reemplazar con ellos los modos habituales de la economía nativa. La nueva economía y los hombres que la crearon se apoderaron de nuestro solar. Pero, lejos de integrar nuestra vida, adecuándose a nuestras peculiares condiciones y ayudando a nuestros hombres esencialmente precapitalistas, a percibir y a manejar los valores técnicos y económicos para conjugarlos con nuestro sistema de fines, dislocaron el orden local, y nosotros aceptamos la economía del extranjero como un elemento mero y simple, sin conexión con el destino del pueblo, e hicimos del aporte étnico venido de todas partes un instrumento al servicio de una economía de emporio, desligado de la responsabilidad que comporta la consciente adhesión a la historia de una comunidad preestablecida.

Políticamente, en un modo parejo a la actitud relativa a la economía, la estructuración estadual propiciada por los hombres de la cultura prefirió la ideología victoriosa en Europa y adoptó sus principios prescindiendo de la tesitura radical ínsita en las comunidades de origen. Desechando las directivas políticas comunalistas, expresadas con extraordinario vigor en esos portadores de la voluntad social desmonetizados por la prédica interesada que ha acuñado una acep-

ción equívoca a la palabra *caudillo*, nos empeñamos en imponer al país la fisonomía unitaria concebida por una doctrina cuyos prestigios derivan de su perfección racional. Desde antes de 1810, las provincias constituían una *nación*, un fenómeno vivo y espontáneo de sociedad, acentuado por localismos propicios a la exaltación de notas originales; pero, ilusionados y ganados por la solidez discursiva de la ideología importada, antes que proponernos como obra la de acordar con su profundo sentido la idiosincracia nativa, nos entregamos a la extraña e inmotivada tarea de mutilar nuestra *nación* para arquitecturar «desde arriba», desde el dogma *racionalista*, una *nacionalidad* al servicio de un Estado centralizador adueñado de todos los resortes vitales.

Para servir a estos precipitados designios, la nueva orientación político-económica comenzó confiriendo al poder central los recursos constitutivos de las economías locales en las múltiples formas que han culminado en la unificación impositiva sancionada e impuesta en estos últimos tiempos, y, parejo a ese proceso, favorecido y provocado por el notorio ascendiente de las potencias económicas sobre las actividades políticas, el Estado federal, cada vez más absorbente y monopolizador, ha concluido rompiendo en sus propias manos los principios fundamentales de las autonomías locales.

Todas las instituciones nacionales responden a esa orientación y, por lo tanto, tienen en mira los hombres y los intereses extranjeros acampados en nuestro suelo. Europa se prolonga en ellas.

Europa se prolonga en la codificación cuyos cuerpos de leyes, elaborados como instrumentos políticos, atienden a la concepción racionalista que define al individuo como un Robinson aposentado en el islote de su egoísmo y relegan a término secundario el fenómeno jurídico en cuya virtud el hombre toma conciencia existencial de los demás hombres que lo condicionan y definen como hombre y crea la relación que determina la responsabilidad del propio destino por el destino de todos.

Europa se prolonga en la organización judicial en la que un fuero de excepción, avalado por el poder central, forma y tolera el complejo de inferioridad que subyace en la *capitis diminutio* de la judicatura común y reconoce un privilegio foral en beneficio del forastero que se niega a solidarizarse con la suerte de nuestra comunidad.

Europa se prolonga en la organización docente, organización calculada para servir el liberalismo político-económico y que, por esto mismo, ha perdido de vista el sentido profundamente humano de la educación consuetudinaria para instaurar un ideal que, bajo las diversas designaciones que ya hemos mencionado –ideal del ciudadano idóneo y nacionalista, ideal del sufragante, ideal del productor, ideal del hombre feliz, progresista y apto para perfeccionar la especie–, apunta como meta suprema al advenimiento del individuo de la auto-ayuda, del individuo que es siempre y en todas las circunstancias *para sí* porque, escindido de todo sistema de fines sociales, carece de la conciencia que es el don de la resonancia de su humanidad en la humanidad que lo rodea y lo condiciona.

Este tipo de hombre *por sí y para sí* es –acabamos de verlo– el único tipo posible y admisible en la pedagogía oficial tal como la entiende y la aplica el Estado. Para demostrar su preferencia por él, el Estado no ha recurrido nunca a consideraciones fundadas en una ciencia de la educación digna de este nombre; le ha bas-

tado con los inclusos habituales de la economía incautada de las actividades políticas. El proyecto de unificación escolar elaborado por un presidente del Consejo Nacional de Educación, proyecto que el Ministro de Instrucción Pública ha sometido a la aprobación del Congreso, no invoca ningún fundamento docente. No parece necesitarlo. Ya hemos visto cómo la política escolar del cuerpo progenitor de la iniciativa, desdeñando la pedagogía, se ha dedicado siempre a hacer administración burocrática, «utilización práctica de la educación en beneficio de las instituciones del país»,[28] y no educación. La exposición de motivos que lo propugna se basa con preferencia en que el Estado central ha comprobado que las provincias no cumplen, por insuficiencia pecuniaria, con las obligaciones constitucionales relacionadas con el fomento de la educación primaria.

¿Necesitamos advertir que este argumento no es de hoy sino que tiene sus antecedentes en la iniciación del proceso mediante el cual la orientación político-económica señalada ha procurado para sus planes la razón del hecho cumplido? El propósito del poder central de apoderarse de esa intimidad moral que realiza en la educación la continuidad histórica de las comunas, confesado en la reforma del doctor Ramos Mejía y recalcado sin ambajes por las palabras con que el doctor Juan P. Ramos considera un deber del Estado el de incautarse de toda la escuela para unitarizarla,[29] data, en el orden cronológico, de 1868, la fecha en que, coincidiendo con el acrecentamiento industrial y capitalista, comenzó la injerencia del Estado en la vida de las provincias.

Es de aquella fecha el primer documento oficial –lo suscribe un ministro de Sarmiento, Nicolás Avellaneda– en el que el gobierno nacional, al entregar a La Rioja el óbolo destinado a aliviar la miseria que tornaba imposible el fomento de la educación de «incumbencia de las provincias», aprovechó la oportunidad para atribuir el pauperismo y la ignorancia que obligaron esa contribución «a los alzamientos de Quiroga y del Chacho» que «han amenazado por dos veces hundir en la barbarie la mayor parte de nuestro territorio, anulando para sus habitantes los resultados obtenidos después de dos siglos de perseverantes esfuerzos». Dando el carácter de una dádiva injuriosa a una asistencia, exigida, en todo caso y en todas las circunstancias, por la conciencia intercomunal que responsabiliza a todas las provincias del destino de cada una de ellas y que obliga, en primer término, al Estado que ellas han creado para sus fines supremos y no para someterse a un vasallaje suicida, agravó su gesto con la incriminación de la pobreza e hizo de la pobreza todo un argumento que hoy, al cabo de un proceso en el que el sistema rentístico y aduanero ha esquilmado la economía de las provincias, redita el Consejo Nacional de Educación con un énfasis que no consigue disimular su notoria carencia de directivas docentes.

No constituye un gran mérito el hallazgo de la precariedad provinciana. El Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Instrucción Pública no agregan ningún prestigio a su investidura y a su labor al invocar el fácil hallazgo en pro del proyecto referido ni menos al presentarlo en una articulación llena de vías subrepticias ofre-

28. Sólo desde este punto de vista es cierto que la escuela argentina no nació de la voluntad activa de un pueblo sino de programas de gobierno (RAMOS, J.P., *op. cit.*, p. 587).

29. *Op. cit.*, pp. 128, 129 y 133.

cidas a la subversión de los principios cardinales de la Constitución Nacional y de las Constituciones provinciales, ni menos todavía al acompañar el engendro de una motivación concebida no para educadores y pedagogos sino para gentes necesitadas, pues finca su habilidad en el cebo de largas promesas de un halagüeño allanamiento de las desigualdades jerárquicas y económicas que existen entre el magisterio que costea el Estado munificiente y el que costean las provincias empobrecidas, como si para convencernos de sus ventajas les fuera necesaria la incitación, no exenta de amenazas, a la infidelidad a las normas esenciales de nuestra vida civil.

Consignados en un documento oficial destinado a trastrocar las directivas docentes locales, con todos los riesgos que eso significa, los «argumentos» mentados exigen que el poder público que los prohija explique por qué es que las provincias no pueden solventar su enseñanza primaria. Esta exigencia, emergente de nuestra propia estructura política, quedó planteada como un ineludible interrogante histórico desde la fecha de la nota infamante de Avellaneda. La Rioja era, en 1810, una de las provincias más prósperas y más ricas. Comerciaba con Chile; tenía ganados y tenía el oro de sus minas. Sus hombres y sus riquezas aportaron un concurso sobresaliente a los ejércitos de la emancipación ¿Por qué La Rioja cayó en la miseria? ¿No fue acaso porque el centralismo económico y político cegó sus fuentes de producción y cerró para siempre los caminos de su comercio y se empeñó en entregar a los especuladores extranjeros el tesoro del subsuelo, con la anuencia cómplice de Rivadavia?

Planteada como un ineludible interrogante histórico desde 1869 la exigencia de una satisfactoria respuesta largamente esperada cobra, hoy, los caracteres de un imperativo vital. ¿Quién ha empobrecido a las provincias cuyo erario no les permite cumplir con eficacia las obligaciones relativas a la escuela? ¿Quién ha malogrado las fuentes de riquezas de Salta, de Jujuy, de Catamarca, de Cuyo? Nadie lo ignora: el poder, que ahora hace un argumento pedagógico de la pobreza provinciana provocada por sus erróneas orientaciones económicas y fiscales. Siendo esto así ¿cabe dudar de que la solución del problema finca por entero en la respetuosa restitución de la plenitud de los fueros locales?

10. NACIONALISMO Y ARGENTINIDAD

Tampoco constituye un acierto del autor del proyecto de unificación escolar la aseveración de que las provincias no han sabido formar mediante la escuela el sentimiento nacionalista.

El sentimiento nacionalista que las unidades políticas quieren crear *desde arriba*, en la ausencia de lazos de cohesión social, no fue nunca necesario aquí donde, como queda dicho, la argentinidad preexistía desde antes de 1810, como un vínculo indestructible que ligó siempre a las comunidades de origen; y si un mentor de la educación oficial de la talla del doctor Ramos Mejía pudo quejarse, en 1910, de que los extranjeros que habitan el país no se han argentinizado, pudo encontrar la clave de esa inaptitud para la asimilación étnica a poco que la buscara en la naturaleza de las instituciones adoptadas por la sabiduría gubernativa. Hubiera caído entonces en la cuenta de que esas instituciones son extranjeras, hechas y conformadas para extranjeros, y hubiera podido deducir por fácil infe-

rencia que no cabe hacer argentinos con instituciones extranjeras. ¿Cómo hacer argentinos con instituciones calculadas para desargentinizarnos a nosotros mismos? Si esas instituciones no arraigan en la expresión del genio nativo y no apuntan a la realización de nuestro destino, ¿cómo pueden crear una atmósfera propicia a que el extranjero encuentre en nuestro suelo una comunidad y un destino?

Cegada por la desestimación del genio nativo, de ese genio que llamamos facúndico porque lo facúndico es lo que imprime sello peculiar a nuestra fisonomía, la política inmigratoria no ha entendido nunca traernos hombres, hombres definidos como ejemplares plenos de humanidad, destinados a enriquecer nuestra humanidad aportándole en la intimidad de la fusión anímica y espiritual la aptitud para aquellos valores que significan una mayor amplitud en la concepción del mundo y de la vida, sino máquinas de trabajo, instrumentos de producción aforados como valores bursátiles por las transacciones capitalistas. ¿Qué de extraño que un día el doctor Ramos Mejía encontrara que las escuelas establecidas por el Estado para la progenie de esos *robots* estaban llenas de símbolos y de íconos recordatorios de fastos de sus países de origen? ¿Qué de extraño cuando la historia que la docencia prescribe lejos de ser historia argentina es un recuento fatigoso de sucesos banales fraguados para negar nuestra historia? Quien quiera conocer el concepto oficial de la historia no necesita más que acudir a los programas confeccionados para su enseñanza, o consultar el proyecto de reformas a los planes de Estudios de la Enseñanza Media del Ministerio de Instrucción Pública, en el que la historia argentina aparece iniciándose en 1810 como si nuestra historia no tuviese nada que ver con los tres siglos precedentes, ¡qué digo, con todos los siglos que constituyen la eternidad progenitora del alma castellana! ¿Qué adhesión espiritual se puede pedir a una tal historia que, por no ser historia, carece de *escolaridad*, esto es, del don de introducir al docendo en la voluntad que conduce a la sociedad a su sistema de fines y que, con esto, lo convierte en persona histórica que sólo por la historia se puede *comprender*?

El anhelo de la *unidad espiritual* de los argentinos que discurre como *leit motiv* en las elucubraciones docentes de Ramos Mejía y que campea en el proyecto unitarizante del Consejo Nacional de Educación es algo que responde a la concepción del pueblo organizado como cerrada unidad político-económica. No es una concepción válida en los días que corren; es una concepción que ya hizo su ciclo. En el siglo pasado respondió a la idea del centralismo unitario cuya fundamental razón de ser reposaba en la supuesta comunión de todos los argentinos en una única concepción del mundo; pero hoy, por más que la política escolar se obstine en desconocerlo, campean, como ya dijimos, múltiples y diversas concepciones que dislocan y tornan imposible el antiguo supuesto. El Estado de tipo parlamentario es, en el mejor de los casos, una *coincidentia oppositorum* y, con solo serlo, alude a la pluralidad de ideales que el Estado debe respetar si no quiere atentar contra sí mismo renunciando a ser lo mejor que puede ser que es una expresión del pueblo total.

11. TESTIMONIOS DE VOCACIÓN FACÚNDICA

Desde antes de 1810, los argentinos teníamos una unidad espiritual definida por una peculiar tesitura que, lejos de ser contraria a la afloración de notas locales

originales, la cultivaba con una solicitud propicia a la exaltación de tipos humanos tocados de la profundidad de la vida.

Para ello su feliz vocación para las instituciones legales pertinentes se expresó, más de una vez, en productos espirituales de ponderado valor. En 1871, Catamarca se dio una ley general de educación en cuya virtud se entregó a las comunas la tarea docente. Tres vecinos elegidos por el pueblo debían responsabilizarse de su cumplimiento. A la responsabilidad se ligó la correspondiente autonomía de esos cuerpos escolares y a esa autonomía, que no se limitó al aspecto económico sino que se refirió, en primer término, al sentido ético de la educación, correspondió también un amplio reconocimiento de facultades calculadas para el adecuado y amoroso cuidado de la enseñanza en modo que ésta beneficiara a toda la población y en modo que todos cumpliesen la obligación de la asistencia escolar.

Que aquella ley nació de una recta y certera comprensión de que la educación es un producto de la propia vida del pueblo y de que ese producto es tanto más auténtico y fecundo cuanto más se pondera en la responsabilidad de sus hombres, da prueba concluida el mensaje del gobernante que suscribió su articulación: «Desde hoy –decía Jácome Cardozo– son los mismos vecinos, los mismos padres de familia, los que velarán por la escuela, nombrarán el preceptor y administrarán el tesoro. ¿No es verdad que de esta manera se devuelve al pueblo la confianza y, por lo tanto, se despertará en todos los ciudadanos el espíritu de protección en favor de la educación común? Al mismo tiempo, no se culpará a los gobiernos de descuidar tan importante asunto; y ya que de tantas partes se ha manifestado la buena voluntad de los vecindarios para fundar y establecer nuevas escuelas, vasto y vastísimo es el campo que se les deja para llenar sus nobles aspiraciones».

Pedagogía facúndica, pedagogía de Mariano Cabezón, presta a la aceptación creadora de todas las novedades fecundas y propicias a la dilatación de los horizontes humanos elaborados por el espíritu universal, la fluencia radical que nutrió la ley catamarqueña de 1871 nutrió también, hace pocos años, la ley escolar de Santa Fe, ley auténtica y sabia, ley que pudo ser ley en cualquiera de las naciones cultas de Occidente, y supo acoger armoniosamente en las corrientes de la genuina tradición educacional argentina las más sopesadas direcciones pedagógicas de nuestros días. ¿Qué ha hecho el poder central en beneficio de tan felices disposiciones y de tan rico acervo de calidades selectas? De la ley de Catamarca sólo queda el recuerdo y el anhelo y la añoranza que se duele del bien perdido en la crisis de la hora presente; y, por lo que concierne a la ley de Santa Fe, es de todos sabido que ella fue abrogada en un acto de inusitada y sintomática violencia por el mismo poder central que, en procura de la unificación escolar, acusa a las provincias de incapacidad para atender sus obligaciones relativas a la enseñanza...

¿Qué es, pues, lo que se propone la proyectada unificación escolar? ¿La imposición de la pedagogía oficial? Falta que ésta revalide sus títulos para ello. Falta que pruebe que el tipo de hombre que propugna el ideal que la mueve es superior al ideal del hombre total que entrañan y acusan todas las manifestaciones de la expresión argentina. Falta que pruebe que su tipo de hombre doctrinariamente perfecto y autónomo, que en el hecho sólo cabe dentro de su interés y de su negocio, es de más altos quilates que ese tipo de hombre concreto definido por su con-

ciencia del hombre y por su sentido de la responsabilidad social que nuestras comunidades han formado en todos los tiempos.

12. HUMANIDAD Y POLÍTICA

La posición que adoptamos frente a la alternativa creada por la concepción de la idea respecto de la realidad no se propone una desestimación lisa y llana de la idea. Tal como la concibiera Kant –la idea es lo que nunca será real porque es una tarea infinita, mientras lo empírico es lo que nunca puede identificarse con la idea–, lo que importa es señalar su desvinculación de la objetividad del espíritu que opera en nuestro presente. Theodor Litt dice con gran profundidad que lo que se procura en la lucha contra el distanciamiento de la idea de la realidad no es una acentuación de la realidad sino la afirmación de la idea comprendida de un modo distinto y mejor.[30]

No queremos negar que la pedagogía tenga un acentuado sentido político y que, consiguientemente, ella pueda eximirse de la tarea relativa a la formación del hombre destinado a la más viva y activa participación en los afanes políticos de la comunidad a la cual pertenece. Todo lo contrario. Porque reconocemos que el hombre es hombre en tanto es político en el más alto sentido de la palabra es que afirmamos que el abandono de la realidad educativa en que ha caído la falsa pedagogía oficial envuelve el más serio obstáculo para el advenimiento del hombre político prometido por el recto y amoroso tratamiento escolar de la niñez y de la juventud como juventud.

Sin ser excesivamente crédulos en la labor docente del Estado, admitimos que ella puede dar resultados apreciables siempre que, renunciando a la terca imposición de un ideal incompatible con «la idea comprendida de un modo distinto y mejor», dé satisfacción a la exigencia de las múltiples manifestaciones que acusa la actual estructuración de la cultura con la amplia ductilidad que reconozca sus propios derechos. De otro modo, corresponderá señalar y denunciar como un riesgo inminente su injerencia en dominios que no le conciernen.

30. «Idee und Wirklichkeit des Staates i. d. staatsbürgerlichen Erziehung», en *Die Erziehung*, marzo de 1931.

Capítulo XIII

Sarmiento y el ideal pedagógico

1

Producto y expresión de una de nuestras comunas de más enérgico sello castellano, Sarmiento cierra una época, la época de la colonia, y abre otra época, la época inaugural del nombre argentino.

No poseyó el eros pedagógico de los educadores de su tiempo –ninguna duda cabe que su desempeño escolar no alcanzó nunca el grado eminente que confiere relieves inconfundibles a la obra de un Mariano Cabezón–, pero su intervención docente en la hora crucial de la organización del país fue tan decisiva que constituye el punto central de referencia de nuestra historia de los problemas educacionales; tanto que la crítica de los fundamentos del orden docente que rige todavía no puede prescindir de sus creaciones, de sus concepciones y de sus puntos de vista. De tal modo es cierto que se puede estar contra Sarmiento, pero no se puede estar sin él.

Nuestra literatura no registra documento alguno que ofrezca a esa tarea crítica una riqueza de notas y de sugestiones comparable a la que contienen *Recuerdos de provincia* y *Educación popular*. Mientras el primero de esos libros nos describe con un acento tocado de emocionada comprensión el cuadro, simple y apacible, pero palpitante de vida, de la comuna sanjuanina en cuya atmósfera moral discurre la galería de tipos humanos decantados por los ideales vigentes, el segundo nos hace asistir a la aparición de un nuevo estilo de vida en pugna con el estilo tradicional y, como consecuencia de esa novedad, al esforzado trabajo de la «transición lenta y penosa de un modo de ser a otro modo de ser». Resumen, pues, los antecedentes de nuestra historia escolar y, por consiguiente, es a ellos a los que necesita ceñirse la reapertura de la instancia relativa a la validez actual de las orientaciones que los informan.

Esta actitud es tanto más indispensable a la seriedad de la revisión cuanto que el juicio admitido hasta ahora como moneda de ley en esta materia procede de una labor referida a la historia de la escuela como una expresión sociológica presidida, casi siempre, por un criterio estadístico, y no al acontecer educativo en las diversas formas en que se cumple como acto de índole espiritual; razón por la cual esa labor, aún ahí donde se presenta ahincada en la comprensión de la

obra de Sarmiento, resbala sobre la superficie del fenómeno sin penetrar en su esencia.

Como acontecer peculiarmente educativo, la escuela se define como una relación de docente y docendo movida por un propósito de enseñar en vista de un momento teleológico que es el ideal; y, aun cuando de ordinario se da, en su especificidad, en la organización escolar, se da también «en el ancho seno del pueblo», en las distintas formas que asume la realidad social y que integran y estructuran una colectividad en cada uno de sus momentos históricos.

De acuerdo al enfoque de este concepto, es innegable que la relación binaria del acto educativo se cumplió en la comuna de San Juan de la Frontera en el modo común a todas las comunas de origen, en la escuela, en el hogar, en la iglesia y en la plaza.

En la escuela –el establecimiento modesto y sencillo del tiempo, que Sarmiento frecuentó cerca de dos lustros desde la edad de cinco años–, «se enseñaba a leer muy bien, a escribir, aritmética, álgebra y rudimentos de religión». Mediante una parvedad de recursos que hoy parece inconcebible a los partidarios de la formación enciclopédica, dábase ahí «la única instrucción sólida que se ha dado entre nosotros en escuelas primarias».

En el hogar, enseñaba la lección directa y viva del ejemplo de los padres. Comunidad enseñante, cuya eficacia educativa está siempre condicionada por los contenidos morales de su constitución, el hogar comunal, señalado en todas las vicisitudes y las contingencias sociales por su inquebrantable adhesión a una ética severa y rigurosa sin ser intolerante con las manifestaciones de la vida instintiva, formó siempre un clima propicio al desarrollo del alma de la niñez y colaboró con un tacto exquisitamente acendrado por el amor en la tarea escolar que consiste en introducir las nuevas generaciones en el espíritu objetivo. El propio Sarmiento nos refiere con palabras estremecidas de ternura la influencia decisiva que, bajo el techo paterno, «sublime escuela en que la industria más laboriosa, la moralidad más pura, la dignidad mantenida en medio de la pobreza, la constancia, la resignación, se dividían todas las horas», ejerció la madre tutelar cuyo saber de vida nutrió su espíritu en formación, cuya conducta heroica adoctrinó el heroísmo y templó de austeridad la reciedumbre de su carácter.

Un presbítero nativo, José Castro, fue el preceptor de esa madre. Porque, como queda dicho, en íntima relación con las actividades de la escuela y del hogar, los sacerdotes enseñaban también en el templo, en las pláticas doctrinales, cuyo auditorio era, a menudo, la población entera de la ciudad, y cuyo temario ligaba en la elevación del discurso los negocios de la vida y la crítica de las costumbres populares al comentario del Evangelio. «El cura Castro, acaso con el *Emilio* escondido bajo su sotana –escribe Sarmiento–, enseñaba a las madres la manera de criar a los niños, las prácticas que eran necesarias a la salud, la manera de cuidar a los enfermos, las precauciones que debían guardar las embarazadas, y a los maridos, en conversaciones particulares o en el confesionario, enseñaba los miramientos que con sus compañeras debían tener en situaciones especiales».

Fuera de la escuela, del hogar y del templo, la comuna prolongaba sin solución de continuidad la faena docente en las múltiples manifestaciones de las relaciones sociales. De las aulas primarias, Sarmiento pasó a la dirección magistral del sacerdote José Oro, el «clérigo joven, ardiente y gaucho», arriero de mulas en Salta, que chocó con Del Carril, «aquel discípulo aventajado del célebre Deán Funes,

lleno del espíritu de Rivadavia y trasluciendo en sus modales elegantes y altaneros la cultura de la época y la hidalguía de su familia», y que, vencido en las justas de las banderías, emigró a las soledades de San Luis y repartió su tiempo entre los afanes de su ministerio y los afanes de la escuela primaria que fundara con su discípulo y compañero, el mismo que después fundaría las escuelas de la república.

De la dirección magistral de José Oro, Sarmiento pasó al círculo de amigos, ávidos de saber, tocados y acuciados por la inquietud de los problemas políticos y sociales propuestos al mundo por el pensamiento europeo. Alternando con los Aberastain, los Quiroga, los Cortínez y otros adolescentes, como aquellos, señalados por la lucidez de la inteligencia, acometió el estudio ordenado y sistemático de la literatura francesa. Hugo, Dumas, Lamartine, Chateaubriand, Thiers, Guizot, Tocqueville, Lerminier, Jouffroy y los de la *Revista Enciclopédica*, todos los autores de mayor prestigio y predicamento de entonces desfilaron, sopesados y ponderados con un criterio no exento de las pasiones y de las preocupaciones suscitadas por los acontecimientos, en las veladas del convivio.

Escuela, hogar, iglesia y plaza pública integraban, pues, el orden educativo de la comuna. De las calidades de ese orden hablan con alta elocuencia las palabras de Sarmiento. De los maestros de primeras letras Ignacio y José Genaro Rodríguez, nos dice que estaban dotados de tan auténtica vocación pedagógica que hubieran podido ser educadores en Prusia, y de la escuela que ellos regenteaban afirma que «era un dechado de perfección». A las enseñanzas plenas de nobleza doctrinal del presbítero Castro corresponde este juicio: «tienen un carácter tal de filosofía que hacen sospechar que aquel santo varón conocía su siglo XVIII, su Rousseau, su Feijóo y sus filósofos tanto como su Evangelio». Y por lo que concierne a José Oro, lo reconoce maestro, que maestro fue en toda la extensión del concepto no sólo por la manera de transmitir las ideas, manera que habría hecho honor a los más grandes maestros, sino por la posesión de ese don de comprender la totalidad del alma infantil que trasciende en toda su grandeza de la expresión de su discípulo: «creo deberle a él una gran parte de mis ideas generales, mi amor a la patria y principios liberales porque era muy liberal sin dejar de ser cristiano». Las páginas en que Sarmiento consigna las impresiones de sus diálogos con su mentor son toda una revelación de la extraordinaria tesitura pedagógica de nuestras comunas. Todos los esfuerzos que los pueblos civilizados han necesitado poner a contribución en jornadas de siglos para instaurar un sistema docente digno de este nombre, están sintetizados ahí, en la experiencia, sin pretensiones y sin alardes, como la experiencia de Stanz, del amoroso tesón con que los solitarios de San Francisco del Monte colonizaban y ganaban para la cultura la soledad del exilio. Educaban y se educaban a un tiempo. Una íntima comunión espiritual los unía con un afecto de padre a hijo y, a favor de ese sentimiento despertado y afianzado por la presencia del eros docente, participado con generosidad a la juventud lugareña, el mundo circundante, la realidad concretada del dintorno, se humanizaba, iba de lo más próximo a lo más distante y dilataba las reflexiones referidas a las cosas humanas y divinas en orbes espirituales, descubriendo así todo ese proceso mental de cuyo valor pedagógico se ha percatado y trata de precisar el pensamiento contemporáneo.

Orden educativo existencial, plasmado en la entraña popular, incomplejo, como incompleja era la estructura de la sociedad pastoril y precapitalista que lo re-

alizaba, respondía con justeza a las exigencias de la época. Ciñéndose a un mínimum de enseñanza común a ricos y a pobres, se satisfacía con iniciar a unos y otros en los conocimientos indispensables a las empresas ordinarias de los distintos estratos sociales sin cerrar el proceso formativo a las posibilidades de los capaces. Cierto es que estas probabilidades dependían, en primer lugar, de la situación económica y del rango; pero la lista de nombres representativos procedentes de familias humildes que registran los historiales sanjuaninos, prueba que, con todas las inadecuaciones del medio para favorecer la exaltación de los señalados por la inteligencia, no faltó la solicitud generosa para que ellos se lograran en un grado mayor o menor.

Sarmiento nos ofrece aquí uno de los más egregios testimonios de cuanto venimos diciendo. Teníase por autodidacta; pero no lo fue. No lo fue no sólo en razón de lo que en contrario nos dicen sus propias memorias, de las cuales trasciende, según se ha visto, toda una docencia orgánica de contenidos cabales que ligaba en una continuidad espiritual corresponsable a la comunidad y a sus miembros, sino porque, en rigor de verdad, eso del autodictismo es un concepto en extremo relativo toda vez que todo aprendizaje supone el bien cultural con la voluntad educativa mediante la cual aspira a imponerse como bien cultural y, junto al bien cultural, la presencia docente del portador de ese bien, sea la comunidad como guardiana de la cultura, sea la persona real y concreta del educador que lo encarna. Ya la fina intuición de San Agustín alcanzó el principio según el cual el maestro está dentro y no fuera del educando. Ningún óbice fue la pobreza de los suyos y la modestia de su origen para que la feliz comprensión de sus maestros, Ignacio y José Genaro Rodríguez, se percatasen de sus valimentos y los estimularan con una eficacia docente de auténtica filiación pestalozziana. La asistencia del ayo solícito, de José Oro no fue la obra del acaso ni mucho menos la empresa de la caridad compadecida, sino una expresión de la responsabilidad profundamente humana inherente al sentido de la vida comunal. No lo fue tampoco la que le prestó, a través de su madre, la enseñanza, viva y operante en su conducta y en sus trabajos, de José Castro. No lo fue tampoco la influencia, de tan intensa repercusión en su adolescencia hecha de aprendizaje y de denuedo, de aquel Domingo Oro –«el modelo y el tipo del futuro argentino, europeo hasta los últimos refinamientos de las bellas artes, americano hasta cabalgar el potro indómito»– cuya figura cobra todos los relieves de un carácter de Teofrasto en las páginas de *Recuerdos de provincia*. No lo fueron tampoco las que le ofrecieron, como enseñanza, como incitación y como consejo todos los hombres de valía y de experiencia que participaron en la intimidad socrática del diálogo en la formación de su saber y de su fisonomía moral. El culto que Sarmiento rindió siempre a la memoria de aquellos hombres, culto cuyo fervor estremece y enciende de amor y de reconocimiento la evocación del terruño nativo, fue demasiado profundo y reconfortó sus decisiones y sus propósitos en un modo demasiado evidente y notorio en cada uno de los momentos más ásperos y difíciles de su vida para que no debamos reconocer que en él actuó y obró el mensaje de las virtudes civiles de la estirpe progenitora.

Pues, viéndolo bien, la nota esencial del orden docente de la comuna consistió en la recta y espontánea adhesión al ideal de la personalidad que constituye, desde Séneca hasta hoy y para todos los tiempos, el hilo de oro de la historia de España. Que la formación del hombre concreto, total y omnidimensional era lo

que importaba a los designios teleológicos de la educación de la comuna y que esa formación recibía un adecuado cumplimiento en las manifestaciones escolares relacionadas es algo que trasciende con nitidez de las palabras de Sarmiento. De la enseñanza de la escuela primaria nos dice: «la parte moral era cuidada con un esmero de que no hemos visto ejemplo después en escuela alguna»; del magisterio del presbítero José Oro nos refiere que de nada se preocupaba tanto como de formar su carácter moral y de instruirlo en los fundamentos de la religión y en los acontecimientos de la revolución de la independencia de la que él había sido actor; y, por lo que respecta a la labor del cura Castro, es a las fuentes vivas de sus lecciones a las que reconoces sus indagaciones de la genealogía de «aquellas sublimes ideas morales que fueron –así lo escribe– la saludable atmósfera que respiró mi alma mientras se desenvolvía en el hogar doméstico».

¿En que residía el secreto de esta excelencia? Las concepciones nutricias del humanismo español, reafirmadas y troqueladas por la esforzada milicia exigida a la conquista y a la colonización por las condiciones del solar americano, lejos de estancarse en dogmas y en preconceptos reñidos con la exaltación de las calidades viriles y con la libertad de raciocinio, fueron de tal modo favorables al libre examen que por ellas se hizo fecunda «aquella educación razonada y eminentemente religiosa, pero liberal, que venía desde la cuna –estamos leyendo un pasaje de Sarmiento– transmitiéndose desde mi madre al maestro de escuela, desde mi mentor Oro hasta el comentador de la Biblia, Albarracín». El genio español no se pagó nunca del verbalismo dialéctico y de las elucubraciones abstractas concernientes al hombre. Refiriéndose con ceñido rigor al individuo y a sus condiciones anímicas, de acuerdo en esto a las ideas docentes afianzadas en la psicología de Vives, su tradición fue invariablemente fiel al principio de la libertad y a la autodeterminación de la persona. ¿No guarda una exacta correspondencia con la médula de este concepto henchido de dignidad humana la pedagogía de los maestros Rodríguez fincada toda ella, según Sarmiento, en «el sentimiento de la igualdad desenvuelto entre sus alumnos por el tratamiento de señor que estaban obligados a darse unos a otros cualquiera fuese la condición o la raza de cada uno y en la moralidad de las costumbres estimulada por el ejemplo del maestro, las lecciones orales y los castigos que sólo para los crímenes eran severos y humillantes»? Todos los ejemplares humanos que llenaron con sus nombres y con sus hechos el escenario americano en los tiempos heroicos de la emancipación –políticos, guerreros, oradores, parlamentarios, publicistas, educadores, hombres de empresas–, todos procedieron del crisol espiritual del humanismo español. Ese humanismo incubó, en el seno de la comuna, el sentimiento de la libertad y animó el movimiento de la independencia que, como dice Cecil Jane, no fue antiespañol ni se dirigió a traducir en hechos algunas ideas recientes y sólo superficialmente adquiridas en los escritos de pensadores políticos extranjeros, sino que fue la expresión de la esencia de los más hondos sentimientos de la raza, un intento de realizar los ideales que le eran más caros, y los cuales no manaban de fuente extraña sino de los propios corazones del pueblo.[1]

1. *Libertad y despotismo en la América Española*, p. 108.

2

Diseñada como queda la docencia de la colonia, la docencia en la cual se plasmó la personalidad de Sarmiento y, como la de Sarmiento, la de tantos próceres que participaron con singular eficacia en los acontecimientos de la independencia y en los de la organización nacional, corresponde indagar los verdaderos alcances de la mutación que liga el nombre del estadista al sistema escolar adoptado por la república. ¿Es que la reacción contra aquel orden docente respondió al deliberado designio de una suplantación radical de las orientaciones pedagógicas del genio nativo, o fue en el fondo, y no obstante la invocación de doctrinas extrañas, un sesgo inmanente del espíritu vernáculo determinado por las nuevas condiciones históricas?

La primera respuesta que recibe este cuestionario es, naturalmente, la que surge por sí sola del estado de cosas creado por la insurrección de 1810. Decididos a liberarnos del dominio español, dimos comienzo a la empresa con una enérgica negación de todo lo español. El régimen político, juzgado y condenado a la luz de las teorías desarrolladas por los filósofos y los enciclopedistas franceses leídos y estudiados en las tertulias del solar con un afán de traducir «el espíritu europeo al espíritu americano»; el sistema económico, desestimado en virtud de su incompatibilidad con las nuevas concepciones económicas impuestas por las corrientes industriales y comerciales procedentes de los Estados Unidos y de las naciones más prósperas de Europa que abrían con las empresas del capital y del trabajo las fuentes de riqueza, antaño selladas por el misterio, descubiertas, explotadas y entregadas ahora al servicio del progreso y del bienestar material por las investigaciones de los laboratorios; la literatura y el arte, relegados a términos secundarios por la repentina adhesión a los productos del genio francés exornado por la elocuencia y el brillo de su constelación espiritual; las creencias, puestas en duda por una crítica demoledora cuyas consecuencias se expresaron con frecuencia en «un odio y desprecio de las cosas hasta entonces veneradas»; las tradiciones, negadas por un nuevo criterio de la marcha de la humanidad; las costumbres y los hábitos de vida, dislocados por la obra, cauta y silenciosa pero perceptible en todas las manifestaciones cotidianas, de las transformaciones que afectaban el trato social, la moda, el menaje, el gusto estético y las relaciones familiares, sobre todo las que se referían a la situación de la mujer; todo fue alcanzado y pulverizado por la negación del trance revolucionario. Todo, incluso, desde luego, la educación comunal que, no obstante tener a su favor el desempeño que queda expresado, fue declarada insuficiente para lograr las finalidades prometidas al nuevo orden nacido de la revolución por el espíritu del tiempo que ganaba las conciencias y concitaba las voluntades a las tareas de la organización nacional.

Pero esta respuesta es, como se ve, de términos generales y, por eso mismo, inapropiada para darnos claridad sobre las íntimas motivaciones de la reacción, sobre los contenidos pedagógicos y sobre los fines ideales que presidieron la política escolar propiciada y propugnada para la escuela argentina. Toda vez que una secesión política no supone necesariamente una ruptura de la continuidad histórica, la respuesta concreta y precisa al interrogante propuesto necesita referirse a las razones específicamente educativas de la fundamental discrepancia con la docencia comunal, prescindiendo, en todo lo posible, de su correspondencia

accidental con las repercusiones de la lucha con el poder metropolitano. Esto es tanto más indispensable cuanto que la instauración de nuestra política escolar comenzó en una época en la que para nosotros era ya un hecho consumado la caducidad de la dominación española.

Esas razones específicamente educativas están consignadas en la obra de Sarmiento, especialmente en su *Educación popular*, el libro del ideario del orden docente que reemplazó al orden docente comunal, *pari pasu* con el proceso sociológico en cuya virtud las comunas de origen se insertaron en el ordenamiento político de la sociedad argentina.

En rigor de verdad, las concepciones pedagógicas expuestas ahí no difieren en lo esencial de las ideas consagradas en Francia por la obra legislativa posterior a 1789, en perfecta consonancia con el pensamiento impregnado de filosofía cartesiana. Por consiguiente, responden a la consideración que resuelve la tarea escolar en un proceso calculado para formar el tipo de hombre destinado a vivir y a realizar la estructura política de la democracia ecualitaria. El ciudadano idóneo y nacionalista es su ideal. De aquí que lo que importa sea, por una parte, la educación del elector –y electores son todos los miembros del *demos*– en modo que esté capacitado para ejercer los derechos políticos, en la paridad de condiciones que entraña la abolición de los estamentos con sus distinciones y rangos y el reconocimiento del principio según el cual es incuestionable «el derecho de todos los hombres a ser *reputados* suficientemente inteligentes para la gestión de los negocios públicos»; y, por otra parte, la preparación de todos los individuos para el trabajo, el comercio, la industria y, en general, todas las actividades cuyo ejercicio reconocen y sancionan las leyes de la República. «El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen –según se dice en uno de sus pasajes– de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el de aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean.»

¿Ha de inferirse de aquí que el desacuerdo de Sarmiento con el orden escolar preexistente afectara, de un modo deliberado y querido, tanto a la enseñanza en sí misma como al ideal propuesto a las actividades de esa enseñanza? Si se tiene en cuenta que *Educación popular* es una obra completamente desprovista de especulaciones teóricas, parece indudable que sus móviles no fueron más allá de la aplicación práctica inmediata de medidas concomitantes con las actividades construtivas de la política, aconsejadas por las gestiones gubernativas. La comparación de los programas de las escuelas del silabario con los programas de las escuelas de Francia había inculcado al espíritu de su autor la conciencia de las enormes desventajas de la educación comunal en los términos de una conclusión pedagógica tan evidente que, dando fácil pábulo a su juicio, notoriamente imbuido de la idea del progresismo, sobre el atraso intelectual y la incapacidad industrial que después de haber reducido a España a «una colonia en el seno de la Europa misma», había hecho de los estados sudamericanos «una raza que figura en última línea entre los pueblos civilizados», le indujo a excogitar, mediante una operación de copia, el remedio adecuado a la situación. Y así aconteció que, partiendo de un parangón cuya acentuada violencia procedió de la sobreestimación de los factores cuantitativos y de la omisión de las calidades intrínsecas de las respectivas faenas docentes, el énfasis de la acción no

se detuvo en la condenación global de «las condiciones desfavorables que ha producido la colonización española» en América sino que, avizorando desde esa condenación los riesgos y las acechanzas aparejados a la inevitable incorporación al país de los contingentes étnicos de los países de gran densidad demográfica, olvidó la escuela provinciana alabada como un dechado de perfección para dar preferencia a la escuela atiborrada de ciencia hecha, medida y dosada, y perdió de vista la filiación espiritual de aquellos ejemplares humanos cuyas figuras discurren con los relieves de un friso antiguo por las páginas de *Recuerdos de provincia*, figuras recalcadas, hoy más que nunca, por las sombrías perspectivas de un mundo sin dimensiones humanas, para dar preferencia al tipo del hombre de la utilidad y de la ganancia concebido por el individualismo y exaltado por la epifanía exitosa y brillante de la era capitalista.

Esquema elaborado en miras a la acción del momento, con más apasionamiento polémico y militante que información filosóficamente sistematizada de los problemas pedagógicos, *Educación popular* se limitó, pues, a la enseñanza apreciada como instrumento de lucha y por eso es que, volviendo sobre el orden docente de la comuna que se reducía a la aplicación concreta de las escasas disciplinas que le ofreciera la cultura coetánea, confirió rango y valor educativo, con precipitada avidez, a todos los productos decantados, desde comienzos del siglo, por los estudios de la química, de la física, de la biología, de las ciencias naturales en general y de la técnica aplicada a la producción y a la industria.

Como tal hizo camino a favor de las circunstancias que quedan señaladas. Como tal constituye todavía el soporte de la organización escolar en la que se cumple la educación oficial. En medio de la grandeza material obtenida y acrecentada por el trabajo y la industria que nos sitúa entre los pueblos prósperos de la tierra, las innúmeras escuelas del Estado responden con fidelidad a los designios que lo informan. Su experiencia es la experiencia de uno de los tantos trasplantes legislativos y doctrinarios que conocemos.

3

Pero por lo mismo que la organización escolar y la elección del material enseñante, con todo y depender de la íntima legalidad constitutiva de la educación, están condicionadas, en última instancia, por la referencia teleológica del concepto del hombre que se proponen realizar, el plan propugnado por *Educación popular* no pareció reparar en que la adopción del producto legislativo francés de 1833 importaba la adopción del ideal pedagógico que lo anima, y fue así como contrapuso, en el hecho, el ideal del tipo de hombre concebido por el humanismo racional renacentista al ideal de la personalidad esencial del humanismo español.

No estamos autorizados a sostener que esa sustitución entrara en los cálculos de Sarmiento. En la medida en que ese designio trasciende del contenido de su obra, cabe, empero, señalarla, con la objetividad exenta de prevenciones que conviene a la jerarquía del prócer y a la exigencia de veracidad reclamada por esta hora vitalmente interesada en revisar con todo rigor los fundamentos del orden vigente, como una desviación de los rumbos ideales de nuestro linaje cuya reper-

cusión en el dominio de la docencia explica en gran parte el evidente insuceso de la política escolar que nos rige.

Hemos expuesto en otro lugar[2] las apreciaciones críticas que nos ha sugerido la doctrina docente del Estado fundada en el afán de transporte del ideal del ciudadano idóneo y nacionalista desde el dominio político a las actividades educativas y hemos recalcado ahí las incompatibilidades entrañadas en esa actitud tanto en lo concerniente a la disciplina pedagógica como a su cometido concreto en el terreno de la enseñanza. Importa ahora saber en qué grado ha conseguido desplazar al ideal oriundo de la sociedad española.

Desde luego, nuestra emancipación política fue la obra de una voluntad histórica decidida a consolidar un orden social calculado para realizar el destino del hombre argentino. Como afirmación del principio político de la autodeterminación, entrañó, en primer lugar, un determinado concepto del hombre, y ese concepto, lejos de ser el producto de una abstracción, fue necesariamente el mismo que concibieron y realizaron las comunas de origen. No pudo ser otro toda vez que a una secesión política de la índole de la nuestra no le fue dado cambiar a designio o transmutar a voluntad la tesitura étnica radical y eterna. Procediendo, como procedemos, de un pueblo que en todas las edades y en todas las situaciones se ha singularizado por la afirmación de un enérgico personalismo de raíz voluntarista, aun en aquellos momentos en que se nos dio por rendir pleitesía al esplendor del concepto humano de sello racionalista que constituye la nota más genuina del genio francés, hemos sido fieles a su claro mensaje.

En tanto participa de la vida de una cultura, la educación está sujeta a la ley del espíritu. Entendemos por espíritu la actividad que procura claridad sobre las cosas que nos rodean mediante un sistema de relaciones ganadas por la observación, la distinción, la comparación y el análisis. Esa actividad supone una memoria, la memoria de las relaciones ya obtenidas, la memoria que nos trae –de *tradere*, de donde *tradición*– esas relaciones, y la *revolución*, esto es, la actitud con la que el espíritu vuelve sobre una relación adquirida y la convierte en un nuevo problema. Consiste, pues, en un *movimiento* decantador que va perpetuamente de la tradición a la revolución. Siendo esto así, la instauración del orden político advenido a raíz de nuestra liberación del dominio español no pudo prescindir de la tradición espiritual española. En tanto esa educación se expresó como revolución, debió referirse siempre, como tarea espiritual, a la tradición viva y presente en todas las manifestaciones de la existencia comunal, especialmente en el idioma como órgano de comunicación de sus hombres.

Esta exigencia no importa una negación de la legitimidad de la introducción del inventario de productos espirituales decantados en países extraños. El espíritu que es tradición y revolución es también *comunicación*, pues los productos que crea su actividad no están condicionados por consideraciones de lugar. No tienen fronteras. Admitimos, pues, la posibilidad de esa injerencia pero, en cuanto concierne a la legitimidad de esa introducción, ella está inexorablemente condicionada por la tradición; pues ahí donde ésta es negada y declarada en falencia, el trabajo del espíritu se detiene y se oblitera en virtud de la ausencia de

2. *El ideal pedagógico de la política escolar argentina*, capítulo XII de este tomo.

la memoria que es de su esencia. Nada se crea *ex-nihilo*. Y por haber desobedecido esta ley –que es ley del espíritu– es que hemos incurrido en el error, tan grave como infructuoso, de empeñarnos en cegar las fuentes espirituales de nuestra continuidad histórica.

Extraño que Sarmiento, que se percató con tanta presteza de la necesidad de poblar el baldío con los contingentes humanos de los países superpoblados de Europa, no se diera cuenta cabal del riesgo que entraña para un pueblo abierto a las corrientes inmigratorias la desestimación de sí mismo implícita en la desestimación de la tradición de la estirpe progenitora.

Genio y figura hasta la sepultura, los pueblos, como los hombres, poseen notas esenciales que no admiten ni toleran interferencias extrañas. La historia de la pedagogía registra múltiples casos de desplazamientos de un ideal por otro ideal, promovidos y preparados por una diacrítica que se vincula siempre a la lucha que libran los ideales entre sí en procura de un predominio más o menos definitivo y excluyente; pero no acusa situaciones tales que permitan considerar como algo que entre en el orden normal de esos acontecimientos el que ellos se den fuera de una sociedad y de otro modo que como consecuencia de los propios movimientos vitales del pueblo. Los ideales de la antigüedad clásica florecieron como manifestaciones espontáneas del pueblo griego en perfecta correspondencia con su peculiar e inconfundible idiosincracia. El ideal del ciudadano idóneo y nacionalista es una creación del genio francés decantado a lo largo de un empeñoso trabajo espiritual que se inició en los días de Montaigne y de Descartes y se continúa hasta hoy y todas las transformaciones que ha experimentado en el curso del tiempo se han debido a las mutaciones sociales que lo han ido rectificando con sus respectivos mirajes sin afectar la continuidad que lo distingue. La aparición de un ideal forastero en el ámbito de una sociedad determinada es un acontecimiento que procede o de una conquista o de la colonización de una cultura por otra cultura.

Si esto es así, ¿qué juicio solvente se atreverá a cargar sobre sí la responsabilidad de atribuir a la empresa educacional de Sarmiento el deliberado designio de someternos al vasallaje de una cultura extranjera? ¿No parece más ajustado a los rectos principios de la crítica histórica aplicar al examen de esa empresa un criterio que, colocándose por arriba de la imputación de una intencionada transgresión a la constante propia del ser de nuestra sociedad, en cuya propalación se complace, empujada por móviles subalternos, la suspicacia sectaria, la refiera, con sus imperfecciones y sus inadvertencias, al advenimiento de todo un momento dialéctico del ideal que presidió la vida de las comunas de origen?

Quien tenga conciencia de pertenecer a una sociedad que se realiza en el tiempo de acuerdo a un insobornable sistema de fines, precisará con esta actitud el profundo sentido de ese advenimiento y se situará de pleno en las direcciones históricas de tesitura facúndica que contiene la clave del fenómeno Sarmiento.

Tomo IV

Bases y proposiciones para un sistema docente argentino

Advertencia*

A pesar de la busca paciente y minuciosa efectuada entre los papeles y manuscritos de Taborda, no se pudo dar con el texto del Apéndice A, a que se refiere la nota 11 de la página 501. El carácter de la misma permite, sin embargo, afirmar dos cosas: que este Apéndice no es el único que el autor escribió –o pensó escribir–, pues cabe suponer que hay por lo menos otro: un Apéndice B; y que en ellos Taborda expuso –o se había propuesto exponer– los cambios sustanciales introducidos en su pensamiento después de publicado el cuarto tomo de *Investigaciones pedagógicas*. Estos cambios fueron, en verdad, fundamentales, hasta el punto de poder decir que esta parte de la obra no refleja fielmente, en muchos aspectos esenciales, las ideas de Taborda. En efecto: «Bases y proposiciones para un sistema docente argentino» se publicó en el año 1930 en la *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, o sea, cronológicamente, antes que el tomo primero –editado por esa casa de estudios en 1932– y mucho antes, también, que Taborda elaborase definitivamente los tomos segundo y tercero, los cuales han permanecido hasta hoy inéditos. Con posterioridad a aquella fecha, la clara inteligencia de Taborda se orientó hacia nuevas y más originales perspectivas, que su espíritu inquieto de investigador infatigable fue descubriendo sobre la marcha del trabajo intelectual. Tales perspectivas se le mostraron, llenas de anchas y profundas sugestiones, no sólo en relación a la flema de la Escuela Única, por lo que hace a la política y organización escolares, sino respecto a una nueva visión de la vida argentina. Taborda refundió estos pensamientos en los capítulos XII y XIII del tomo tercero –«El ideal pedagógico de la política escolar argentina» y «Sarmiento y el ideal pedagógico»–, a los que remitimos al lector para una cabal comprensión de sus ideas.

* Esta Advertencia corresponde a la edición de 1951. [Nota a la edición de 2011.]

Proyecto

I. ESQUEMA GENERAL

Art. 1. Institúyese la Escuela Única.

Art. 2. La Escuela Única es gratuita y obligatoria. La gratuidad comprende el beneficio de la acción pedagógica, y la provisión de libros, útiles y ropas necesarios a los niños cuyos padres, tutores, o encargados justifiquen, ante la dirección de la escuela, que carecen de los recursos necesarios para adquirirlos.

Los padres, tutores, o encargados de niños de tres a dieciséis años, están obligados a hacer frecuentar a éstos, regularmente, la escuela pública, o las particulares que se ajusten a la presente ley, so pena de multas o de privación de la patria potestad.

Art. 3. La Escuela Única comprende: a) el Jardín de Infantes; b) la Escuela Elemental; y c) la Escuela Media.

Art. 4. La Escuela Única es común a varones y mujeres.

Art. 5. Se establecerá un Jardín de Infantes y una Escuela Elemental en todo vecindario en el que existan, por lo menos, cuarenta niños de edad escolar.

Se consideran comprendidos en el vecindario los niños que habitan dentro de un radio de cinco kilómetros del núcleo de población.

En los vecindarios de población escolar más densa, se establecerá un jardín de infantes a razón de sesenta niños en edad escolar.

Art. 6. Frecuentarán el Jardín de Infantes los niños de tres a seis años.

Los niños de siete a doce años frecuentarán la Escuela Elemental.

Art. 7. Para ingresar a la Escuela Elemental se requiere el certificado del Jardín de Infantes.

La dirección de la Escuela Elemental puede eximir de este requisito a los niños que justifiquen haber estado impedidos para visitar el Jardín de Infantes.

Art. 8. Todo vecindario cuya población infantil de siete a doce años, inclusive, no exceda de doscientos niños, contados en la forma establecida en el Art. 5, tendrá una Escuela Elemental.

Los cursos de esta escuela no podrán constar de un número mayor de veinticinco alumnos.

Art. 9. Se establecerá una Escuela Media en todo vecindario que posea una

población infantil superior a doscientos niños de doce a dieciséis años. Este número se formará en el modo establecido por el Art. 5.

En los vecindarios cuya población infantil de la edad antedicha, sea superior a quinientos niños, se establecerá una Escuela Media, a razón de cada cuatrocientos niños.

Art. 10. Para ingresar a la Escuela Media se requiere el certificado de estudios de la Escuela Elemental.

Art. 11. Institúyese los siguientes Institutos Superiores:

Colegio Nacional.
Colegio Normal de Preceptores.
Colegio de Ciencias e Industrias.
Colegio de Bellas Artes.
Colegio Profesional de Varones y Mujeres.

Art. 12. Para ingresar a estos Institutos se requiere: el certificado de estudios de la Escuela Media y el pago de un derecho de ingreso.

Art. 13. Los cursos de los Institutos Superiores durarán tres años.

La asistencia es obligatoria. En ningún caso se tolerarán, a efecto de la admisión a examen, inasistencias que excedan del diez por ciento de días de clase dictadas durante el año escolar.

Art. 14. Los estudios universitarios se realizarán en las Universidades de Buenos Aires, La Plata, Santa Fe, Córdoba y Tucumán.

Art. 15. Las Universidades nombradas se compondrán así:

La de Buenos Aires:
Facultad de Medicina.
Facultad de Filosofía y Letras.
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
Facultad de Ingeniería.
Facultad de Comercio e Industrias.

La de La Plata:
Facultad de Química y Farmacia.
Facultad de Ingeniería (Instituto de Física y Observatorio).
Facultad de Agronomía y Veterinaria (Chacra experimental de Santa Catalina).
Facultad de Filosofía y Letras (El Museo: Centro de investigaciones).

La de Santa Fe:
Facultad de Derecho.
Facultad de Medicina.
Facultad de Comercio e Industrias.

La de Córdoba:
Facultad de Derecho.
Facultad de Medicina.
Facultad de Filosofía y Letras.

La de Tucumán:
Facultad de Química y Farmacia.
Facultad de Comercio e Industrias.

Art. 16. Para ingresar a las Facultades universitarias se requiere: el certificado de estudio del Instituto Superior, y el pago de un derecho de ingreso.

Habilitan:

a) El certificado del Colegio Nacional: para ingresar a las Facultades de Derecho y Filosofía y Letras;

b) El certificado del Colegio de Ciencias e Industrias: para ingresar a las Facultades de Ingeniería, Química y Farmacia, Medicina y Comercio e Industrias;

c) El certificado del Colegio de Bellas Artes: para ingresar a la Facultad de Filosofía y Letras;

d) El certificado del Colegio Normal de Preceptores: para ingresar a la Facultad de Filosofía y Letras.

Art. 17. La habilitación que se reconoce al certificado del Colegio de Bellas Artes y al certificado del Colegio Normal de Preceptores es al solo objeto de que sus portadores puedan ampliar sus conocimientos en las materias comprendidas en el plan de estudios de dichos Institutos que se intensifican en la Facultad de Filosofía y Letras.

Art. 18. Además de las reparticiones establecidas en los artículos anteriores se podrán crear:

a) Comunidades escolares en la campaña; cuyo plan será el común de la Escuela Única con una especial acentuación del trabajo agrícola y ganadero; y con un servicio especial para el tratamiento de retardados y anormales;

b) Escuelas de niños débiles y anormales; cuyo plan será el común de la Escuela Única con una especial acentuación del ejercicio corporal y de la higiene;

c) Escuela de Adultos;

d) Institutos de Libre Investigación: y

e) Institutos de Publicaciones y Traducciones.

II. DE LA ENSEÑANZA

Art. 19. En el Jardín de Infantes se enseñará:

1°año:

Juegos. Cantos.

(El maestro se limitará a responder adecuadamente a las preguntas que el niño formule.)

2°año:

Fábulas y narraciones. (Se escogerá: fábulas y narraciones sencillas, apropiadas para provocar la imaginación Infantil.)

Ejercicios sobre las palabras de los niños. (Bajo ningún pretexto se intentará fijar conceptos. Sólo se tratará de favorecer la espontaneidad infantil.)

Juegos y cantos.

Numeración elemental.

Nociones relativas al paisaje inmediato: la casa, la escuela, el jardín, la plaza, el camino, la montaña, la llanura, el árbol, la flor, etcétera.

Trabajo manual.

Lectura.

Dibujo de cuerpos simples: dados, cubos, cilindros, pelotas.

Dibujo de letras y números.

3° año:

Fábulas y leyendas en las que resalte el sentido heroico de la vida.

Trabajo manual.
Cantos en común.
Ejercicios corporales.
Dibujo simple.
Conversaciones sobre cosas del paisaje inmediato; noción de tiempo: años, meses, días, horas. El cielo: los astros. El agua. La población. Los colores, las formas, los tonos, los perfumes, etc. Contar hasta cien. Suma y resta (elementalmente).

Art. 20. En la Escuela Elemental se enseñará:

1° año:
Lectura.
Escritura. (Ejercicio con el vocabulario creado por los niños.)
Aritmética. Suma y resta (oral y escrita).
Iniciación en la multiplicación.
Conversaciones sobre vidas ejemplares.
Música infantil.
Trabajo manual.
Ejercicios corporales.
Iniciación en un idioma extranjero, a elección (francés, inglés, alemán).

2° año:
Lectura con explicación de las dificultades lexicográficas. Análisis de trozos sencillos, de modo que se vaya advirtiendo lo que es el artículo, el adjetivo, el pronombre, el sustantivo y la interjección. Dictado.
Aritmética. Multiplicación y división. Pesos y medidas. Ccnversaciones y narraciones en las que se insinúe la distinción entre lo bueno y lo malo.
Trabajo.
Cantos corales.
Ampliación geográfica de los conocimientos obtenidos con los ejercicios sobre el paisaje inmediato. (Ideas de la familia, de la sociedad y de la organización política inmediata.)
Idioma extranjero.
Dibujo.
Ejercicios corporales.

3° año:
Biografía de héroes civiles, políticos, religiosos, militares y del trabajo.
Lectura. Explicación del sentido del léxico.
Escritura cursiva.
Análisis, en trozos escogidos, de la oración y sus partes. Verbos regulares. Reglas simples de la Gramática. Dictado. Redacción.
Aritmética. Las cuatro operaciones.
Geometría. Iniciación en la Geometría.
Trabajo.
Música y canto, en común.
Ejercicios corporales.
Idioma extranjero.
Dibujo. Modelado.

4° año:
Lectura de biografías y narraciones de las que trasciendan nociones de coraje, confianza, honradez, solidaridad, paciencia. Cuando estas lecturas se refieran a las mujeres, los valores que se tratará de poner de resalto serán adecuados al espíritu femenino: resignación, dulzura, elevación, solidaridad, etcétera.
Reglas gramaticales.
Decimales y quebrados.
Geometría plana.
Trabajo (Jardinería. Chacra, donde sea posible.)
Cantos y danzas.
Ejercicios corporales.
Dibujo.
Idioma extranjero.

5° año:
Lecturas. (Como en el año anterior.)
Escritura. Redacción, dictado, composición.
Reglas gramaticales.
Aritmética. Ampliación de los estudios anteriores.
Nociones de Física. (Explicación y conocimiento de los instrumentos más usuales.)
Trabajo. (Jardinería. Chacra, si fuera posible).
Nociones de Zoología.
Trabajo manual.
Dibujo.
Idioma extranjero.

6° año:
Moral. Moral cívica. Los deberes.
Matemáticas.
Idea general de la organización política argentina.
Gramática.
Nociones de Química.
Nociones de Botánica.
Ejercicios corporales. Trabajo.
Dibujo.
Idioma extranjero.

Art. 21. En el Jardín de Infantes y en la Escuela Elemental se dará preferente atención a la educación intuitiva y al trabajo.

Allí donde no sea posible enseñar todos los idiomas indicados en el Art. 20, la Dirección determinará el idioma que ha de estudiarse.

Art. 22. En la Escuela Media se enseñará:

1° año:
Castellano (seis horas semanales).
Latín (seis horas semanales).
Matemáticas.
Geografía.
Trabajo manual.
Ejercicios corporales.

2° año:
Castellano (seis horas semanales).
Latín (seis horas semanales).
Historia Argentina.
Matemáticas.
Física y Química.
Trabajo.
Ejercicios corporales.

3° año:
Castellano (seis horas semanales).
Latín. Composición (seis horas semanales).
Historia de la Civilización Occidental.
Arte y Religión.
Trabajo.
Ejercicios corporales.

4° año:
La oración y sus partes (composición).
Latín.
Problemas de la Literatura contemporánea.
Introducción a la Filosofía. (Esencia de la filosofía. Teoría del objeto. Estética. Religión.)
Trabajo.
Ejercicios corporales.

Art. 23. En el Colegio Nacional se enseñará:

1° año:
Problemas y direcciones esenciales de la Literatura Castellana.
Iniciación en las Ciencias Históricas.
Lógica. Gnoseología.
Historia de la Civilización.
Ejercicios corporales.
Latín.

2° año:
Examen gramatical, lingüístico y etimológico de las obras maestras de la Literatura Castellana.
Historia Americana.
Literatura. Los problemas capitales de las Literaturas Occidentales.
Teoría de las Ciencias.
Latín.
Ejercicios corporales.

3° año:
Las corrientes estéticas en el arte argentino. (Poesía, novela, teatro, música, etcétera.)
Ensayo de construcción de una ciencia espiritual y una ciencia natural. Métodos.
Psicología.
Teoría de la Sociedad.
Latín.
Ejercicios corporales.

Art. 24. En el Colegio Nacional de Ciencias e Industrias se enseñará:

1º año:

Historia de la Civilización.
Lógica. Gnoseología.
Historia del Comercio y de las Industrias.
Geografía. (Los descubrimientos, exploraciones, viajes. medios de comunicaciones influencias de éstos, etcétera.)
Matemáticas.
Latín.
Ejercicios corporales.

2º año:

Historia del Capitalismo.
Regímenes del Trabajo.
Teoría de las Ciencias. Ciencias Naturales.
Física. Latín.
Ejercicios corporales.

3º año:

Historia de las Ciencias.
Construcción de una ciencia natural.
Química.
Métodos.
Psicología.
Latín.
Introducción a la Biología.

Art. 25. En el Colegio Nacional de Preceptores se enseñará:

1º año:

La oración y sus partes (estudio intensivo).
Latín.
Problemas y direcciones esenciales de la Literatura Castellana.
Introducción a la Filosofía. Lógica y Gnoseología.
Historia de la Civilización.
Problemas del Individuo y la Comunidad.
Ejercicios corporales.

2º año:

Problemas y direcciones esenciales de la Literatura Argentina.
Latín.
Teoría de las Ciencias.
Historia de la Pedagogía.
Psicología.
El niño en la Biología y la Etnología. Freudismo.
Ejercicios corporales.

3º año:

El Arte. Su valor educativo.
Introducción a los problemas pedagógicos.
Metodología.
Latín.
Psicología infantil.

La Escuela. Comunidades enseñantes. Organización escolar. Escuelas activas.
Ejercicios corporales. Danza y ritmo.

Art. 26. En el Colegio de Bellas Artes se enseñará:

1° año:
Teoría de las Ciencias.
Dibujo. (Naturaleza muerta. Del natural.)
Modelado.
Composición de colores y pastas.
Ejercicios corporales. Danza y ritmo.
Anatomía elemental.

2° año:
Historia del Arte.
Ciencia del Arte. Sus problemas.
Introducción a la Estética.
Dibujo. Modelado.
Artes aplicadas.
Ejercicios corporales. Danza y ritmo.

3° año:
Historia del Arte.
Corrientes estéticas contemporáneas. (Naturalismo. Impresionismo. Cubismo. Futurismo. Superrealismo. Arte absoluto. Expresionismo. Post-expresionismo.)
Estética.
Dibujo. Modelado.
Artes aplicadas.
La Arquitectura.

Art. 27. En el Colegio Profesional de Varones y Mujeres se enseñará:
Ejercicios corporales. Danza y ritmo.

Sección A:
Artes y oficios femeninos. Institutrices, parteras, etcétera.

Sección B:
Artes y oficios de carácter comercial.
Cajeros. Tenedores de Libros. Dactilógrafos. Taquígrafos.
Dependientes Idóneos. Bibliotecarios. Etcétera.

Sección C:
Artes y oficios técnicos. Mecánicos. Electricistas. Pintores
Construcción y Obras.
Aplicaciones químicas. Etcétera.

Los programas de estudios de estos Institutos serán confeccionados por el Ministerio de Instrucción Pública de acuerdo a las necesidades y condiciones de los lugares donde se instalaren.

Esta instalación será completa, o parcial, es decir, de modo que funcionen las tres secciones, o sólo algunas de ellas, según lo exijan las circunstancias.

Art. 28. En la Facultad de Derecho se enseñarán las siguientes materias:

Filosofía del Derecho. Introducción a la Ciencia del Derecho. Historia del Derecho Romano. Sistema del Derecho Romano. Principios del Derecho Romano, en

la codificación vigente. El Derecho Español. Principios predominantes en el Derecho Civil Argentino. Historia de la Legislación de Indias. Introducción al Derecho Civil. Introducción al Derecho Penal. Derecho Constitucional. Procedimientos Penales. Procedimientos Civiles. Organización judicial. Práctica forense. Derecho Marítimo. Legislación de minas. Derecho del Trabajo. Teoría de la Sociedad. Economía (con especial referencia a los problemas actuales). Derecho Administrativo. Finanzas. Derecho Internacional Privado. Derecho Internacional Público.

Art. 29. En la Facultad de Filosofía y Letras se enseñará:

Introducción a la Filosofía. Ética. Estética. Metafísica. Psicología. Lógica. Gnoseología. Teoría de las Ciencias. Metodología. Corrientes filosóficas actuales (con especial referencia a Francia, Alemania e Inglaterra). Historia de los problemas filosóficos. Ciencia del Arte. Problemas del arte contemporáneo. (Poesía, Teatro, Novela, Cinematografía, Escultura, Pintura, Música, Danza.) Historia de los problemas estéticos en la Literatura Española. Literatura universal. Literatura Argentina. Etnografía y Lingüística. Arqueología. Antropología. Paleontología. Las ciencias históricas. Geografía. Sociología. Historia del Arte. Filosofía de la Religión. Pedagogía. Latín. Griego. Hebreo. Sánscrito. Francés. Inglés. Alemán.

Art. 30. En la Facultad de Medicina se enseñará:

Historia de la Medicina. Biología. Zoología médica. Anatomía Descriptiva. (Osteología, artrología y miología, esplanología, angiología, neurología, linfáticos y órganos de los sentidos.) Histología. Física Médica. Química Biológica. Fisiología. Bacteriología. Anatomía Patológica. Higiene. Semiología y ejercicios clínicos. Patología Externa. Clínicas Dermatosifilográfica y génito-urinaria. Medicina operatoria. Patología interna. Clínica epidemiológica. Clínica terapéutica. Clínica oftalmológica y otorrinolaringológica. Clínica quirúrgica. Clínica médica y pediátrica. Clínica neurológica y psiquiátrica. Clínica obstétrica y ginecológica. Medicina legal.

Art. 31. En la Facultad de Agronomía y Veterinaria se enseñará:

a) Agronomía:

Agronomía. Botánica general y especial. Mineralogía y Geología. Química orgánica y manipulaciones. Zoología (aplicada a la agricultura, con estudio especial de entomología). Complementos de Matemáticas y Trigonometría. Anatomía y Fisiología. Topografía. Química analítica cualitativa y cuantitativa. Mecánica general y aplicada. Zootecnia general. Microbiología. Agricultura especial (cereales, forrajes, raíces, tubérculos, textiles, oleaginosas, sacaríferas y aromáticas). Maquinarias agrícolas. Química agrícola. Industrias agrícolas (lechería, fabricación de aceites, enología, conservación de frutas y legumbres, frigoríficos). Viticultura. Horticultura. Zootécnica especial e Higiene. Patología vegetal. Física y climatología. Construcciones rurales. Química analítica industrial. Arboricultura frutal y forestal. Irrigación y saneamiento. Economía rural. Contabilidad. Legislación rural.

b) Veterinaria:

Anatomía topográfica y comparada. Química biológica y Física médica. Embriología e Histología normal. Botánica y química farmacéutica. Fisiología exterior y Podología. Zootecnia general y especial. Patología médica y propedéutica. Patología quirúrgica. Anatomía patológica general y especial. Farmacia. Obstetricia y teratología. Terapéutica y toxicología. Enfermedades infecciosas. Enfer-

medades parasitarias. Bacteriología. Higiene y policía sanitaria. Inspección de productos alimenticios de origen animal. Clínica médica y quirúrgica. Veterinaria práctica.

Art. 32. En la Facultad de Comercio e Industrias se enseñará: Matemática financiera. Tecnología industrial y rural. Geografía económica nacional. Legislación civil y comercial. Quiebras. Estadística. Bancos. Sociedades anónimas. Seguros. Fuentes de riqueza nacional. Legislación industrial. Historia del comercio. Política comercial y régimen aduanero. Finanzas. Derecho internacional comercial (privado y público). Legislación consular. Régimen agrario. Régimen económico y administrativo argentino. Vías de comunicación. Transportes y tarifas. Historia del Capitalismo. Teoría de la Sociedad. Regímenes del Trabajo.

Art. 33. En la Facultad de Química y Farmacia se enseñará:

a) Química:

Complementos de Álgebra, de Geometría y Trigonometría. Geometría analítica y cálculo infinitesimal. Química orgánica. Mineralogía y Geología. Botánica general. Práctica de laboratorio. Química analítica y operaciones. Botánica especial argentina. Física mecánica. Gravedad, óptica, acústica y calor a electricidad, magnetismo y meteorología. Práctica de laboratorio. Microbiología. Zoología general. Química biológica. Físico-química. Química industrial y minera.

b) Farmacia:

Zoología general (anatomía y fisiología comparada). Física farmacéutica. Química farmacéutica inorgánica y orgánica. Botánica y micrografía vegetal. Técnica farmacéutica. Higiene; ética y legislación. Farmacognosia especial. Complementos de Matemáticas. Mineralogía. Geología. Botánica. Bibliografía botánica argentina. Química analítica explicada. Química biológica. Física general. Bacteriología. Toxicología y Química legal.

Art. 34. En la Facultad de Ingeniería se enseñará:

a) Ingeniería Civil:

Trigonometría y aplicaciones. Complementos de Álgebra y Álgebra superior. Geometría proyectiva y descriptiva. Química tecnológica y analítica. Dibujo lineal. Geometría analítica y cálculo infinitesimal. Geometría descriptiva aplicada y perspectiva. Arquitectura (elementos de edificios, composición y proyectos). Mineralogía y Geología. Estabilidad de las construcciones (estática gráfica, resistencia de materiales y teoría de la elasticidad). Dibujo técnico y de lavado de planos. Cálculo infinitesimal e introducción a la Mecánica. Topografía, Materiales de construcción. Mecánica (elementos de máquinas y mecanismos). Física (termodinámica, calefacción, refrigeración, ventilación y electrotécnica). Geodesia. Caminos y Ferrocarriles. Máquinas. Construcciones de albañilería y cemento armado. Caminos. Hidráulica general. Hidráulica aplicada. Puertos y canales. Proyectos y dirección de obras. Legislación. Construcciones metálicas y de madera.

b) Ingeniería Electricista:

Complementos de Aritmética y Álgebra, de Geometría, Trigonometría y Cosmografía, de Química, y Dibujos lineal y a pulso. Álgebra superior y Geometría analítica. Química analítica cualitativa. Geometría proyectiva y descriptiva. Física general. Cálculo infinitesimal. Trabajos prácticos en Física y Dibujo. Electrotécnica. Química analítica cuantitativa. Física general. Trabajos prácticos es-

pecialmente de electrotécnica. Estática gráfica, electrotécnica constructiva, termodinámica aplicada. Mecánica racional. Trabajos prácticos especiales de física. Máquinas hidráulicas. Electrotécnica superior. Trabajos especiales.

c) Ingeniería Geográfica:

Complementos de Aritmética y Álgebra, de Geometría, de Trigonometría y Cosmografía, de Física y de Química y de Dibujo lineal y a pulso. Álgebra superior y Geometría analítica. Geometría proyectiva y descriptiva. Mineralogía y Geología. Topografía. Dibujo topográfico. Cálculo infinitesimal. Construcción de caminos. Agrimensura lineal. Botánica. Geodesia. Geofísica y Meteorología. Mecánica racional. Dibujo cartográfico. Geodesia práctica y Astronomía práctica.

d) Ingeniería Mecánica:

Complementos de Aritmética y Álgebra. Trigonometría y complementos de Geometría. Complementos de Física y manipulación. Complementos de Química. Dibujo lineal a mano levantada. Álgebra superior y Geometría analítica. Geometría proyectiva y descriptiva. Cálculo infinitesimal. Química analítica y aplicada. Construcción de edificios. Dibujo, lavado de planos. Estática gráfica. Mecánica racional. Geometría descriptiva aplicada. Topografía y materiales de construcción. Electrotécnica. Mecanismo y elementos de máquinas. Hidráulica. Resistencia de materiales. Tecnología del calor. Construcción de puentes y techos. Máquinas a vapor, bombas y grúas. Proyectos de instalación mecánica. Tecnología mecánica.

e) Ingeniería Hidráulica:

Complementos de Aritmética y Álgebra, de Geometría, de Cosmografía y Trigonometría, de Física, de Química. Dibujo lineal y a pulso. Álgebra superior y Geometría analítica. Geometría proyectiva y descriptiva. Topografía. Química analítica. Estática gráfica. Dibujo, lavado de planos. Cálculo infinitesimal. Caminos y materiales de construcción. Resistencia de materiales. Geología y petrografía. Dibujo topográfico. Mecánica racional. Hidráulica teórica. Hidrología e Hidrografía. Geodesia. Calor y electricidad (máquinas motoras). Máquinas hidráulicas. Construcciones de madera y de hierro. Construcciones de mampostería. Legislación civil y administrativa. Puertos marítimos y fluviales. Canales y ríos navegables. Hidráulica agrícola. Saneamientos urbanos y rurales. Proyectos y organización de trabajos.

f) Ingeniería Industrial:

Trigonometría y nociones de Geometría analítica. Química inorgánica. Mineralogía. Petrografía y Geología. Química analítica. Geometría descriptiva. Dibujo infinitesimal. Física (mecánica, hidráulica, calor, acústica, óptica y electricidad industrial). Geografía económica de la República. Química orgánica. Fuentes de riqueza nacional. Cálculo de las construcciones. Química industrial y minera. Cálculo infinitesimal e introducción a la Mecánica. Mecánica. Elementos de máquinas y mecanismos. Máquinas. Industrias extractivas. Minas y metalurgia. Industrias de elaboración. Industrias Químicas. Explotación comercial. Derecho usual y Legislación industrial. Práctica de laboratorio. Cursos especiales electivos. Varios: Construcciones navales, por ejemplo.

g) Ingeniería de Minas:

Complementos de Álgebra, de Geometría, de Trigonometría y Cosmografía. Complementos de Física y Química. Dibujo lineal. Análisis algebraico. Geometría analítica. Geometría proyectiva y descriptiva. Física experimental. Topografía. Dibujo a mano levantada. Cálculo infinitesimal. Química analítica. Meteorología y

Geografía Física. Construcción de caminos ordinarios y puentes. Dibujo. Mecánica racional. Resistencia de materiales. Construcción de edificios. Mecanismo. Mineralogía y Petrografía. Ensayos. Máquinas a vapor elevadoras. Motores eléctricos. Metalurgia. Laboratorio. Cateo de minas y Geología. Laboreo de minas y fundición. Transportes y proyectos.

h) Arquitectura:

Complementos de Aritmética y Álgebra, de Geometría y Trigonometría. Dibujo de arquitectura. Dibujo de ornato. Modelado. Construcciones. Geometría proyectiva y descriptiva. Arquitectura. Estática gráfica. Dibujo de figuras. Composición decorativa. Teoría e historia de la Arquitectura. Problemas de la Arquitectura contemporánea. Perspectiva y sombra. Calefacción, ventilación, soleo e higiene. Proyectos, dirección de obras. Legislación. Materiales de construcción. Construcciones.

i) Agrimensura:

Complementos de Aritmética y Algebra, de Geometría, de Trigonometría y Cosmografía. Física. Química. Dibujo lineal y a pulso. Álgebra superior y Geometría analítica. Geometría proyectiva y descriptiva. Mineralogía y Geología. Topografía. Dibujo topográfico. Cálculo infinitesimal. Construcción de caminos. Agrimensura legal. Botánica. Geodesia.

j) Ciencias Físico-Matemáticas:

Complementos de Aritmética y Álgebra. Trigonometría y complementos de Geometría. Complementos de Química. Dibujo lineal y a mano levantada. Álgebra superior y Geometría analítica. Geometría proyectiva y descriptiva. Cálculo infinitesimal. Física general. Dibujo derivado de planos. Estática gráfica. Geometría descriptiva aplicada. Topografía. Mecánica racional. Análisis superior. Geometría superior. Geodesia. Física matemática. Historia de las Matemáticas. Mecánica celeste.

k) Ciencias Naturales:

Matemáticas. Botánica (organografía, anatomía, fisiología y criptógamas y fanerógamas). Química inorgánica. Zoología (citología, anatomía y fisiología, invertebrados, vertebrados y embriología). Dibujo natural. Física (mecánica y gravedad, óptica, acústica y calor, electricidad, magnetismo y metodología). Química orgánica. Química analítica. Mineralogía y Petrografía. Antropología. Geografía física y biológica. Microbiología. Geología y Paleontología.

Art. 35. Los estudios de las diferentes Facultades guardarán la mayor relación posible.

Los alumnos de una Universidad pueden asistir a los cursos de las distintas Facultades de las Universidades restantes.

Art. 36. Las asignaturas que deberán cursar los aspirantes a los diplomas de Escribanos y Diplomatas serán determinadas por la Facultad de Derecho.

Las asignaturas que deberán cursar los aspirantes a los diplomas de Profesor, Profesor de Filosofía y Letras, Profesor de Historia y Geografía, Profesor de Ciencias Jurídicas, Profesor de Ciencias, Profesor de Idiomas, serán determinadas por la Facultad de Filosofía y Letras.

Esta Facultad determinará también las asignaturas a cuyo estudio faculta el certificado del Colegio de Bellas Artes.

Las asignaturas que deberán cursar los aspirantes al diploma de Contador Público serán determinadas por la Facultad de Comercio e Industrias.

Las materias que deberán cursar los aspirantes al diploma de Dentista serán determinadas por la Facultad de Medicina.

Art. 37. Tendrán validez para el ingreso a las distintas reparticiones creadas por esta organización docente, los certificados correspondientes otorgados por las Provincias, siempre que en los institutos provinciales la enseñanza sea impartida de acuerdo con los planes de estudios nacionales.

Art. 38. Además de los expresados en el Art. 36, los diplomas que el Estado otorga son:

A los egresados del Colegio Nacional: Bachiller.

A los egresados del Colegio Normal: Preceptor.

A los egresados del Colegio de Ciencias e Industrias: Idóneo.

A los egresados del Colegio de Bellas Artes: Maestro.

A los egresados del Colegio Profesional: Idóneo.

A los egresados de la Facultad de Derecho: Doctor en Jurisprudencia.

A los egresados de la Facultad de Filosofía y Letras: Doctor en Filosofía y Letras.

A los egresados de la Facultad de Ingeniería: Ingeniero Civil; Ingeniero Electricista; Ingeniero Geógrafo; Ingeniero Mecánico; Ingeniero Hidráulico; Ingeniero Industrial; Ingeniero en Minas; Ingeniero Arquitecto; Agrimensor; Doctor en Ciencias Físicas y Matemáticas; Doctor en Ciencias Naturales, de acuerdo a la repartición del Art. 34.

A los egresados de la Facultad de Agronomía y Veterinaria: Ingeniero Agrónomo; Doctor en Medicina Veterinaria.

A los egresados de la Facultad de Comercio e Industrias: Doctor en Ciencias Comerciales e Industriales.

A los egresados de la Facultad de Química y Farmacia: Doctor en Química y Farmacia.

III. DEL PERSONAL DOCENTE

Art. 39. Desde la promulgación de la presente ley, el personal docente se formará exclusivamente como queda expresado.

Art. 40. Para ser docente del Jardín de Infantes, de la Escuela Elemental y de la Escuela Media (1° y 2° años) se requiere, por lo menos, la posesión del diploma del Colegio Normal de Preceptores.

Según los casos, puede admitirse también el diploma del Colegio de Bellas Artes.

Art. 41. Para ser docente de la Escuela Media (3° y 4° años), de los Institutos Superiores y de la Universidad se requiere la posesión del diploma expedido por la Facultad de Filosofía y Letras.

En defecto de éste, se requerirá otro diploma universitario.

Art. 42. Las disposiciones de los dos artículos precedentes regirán tan presto como el país cuente con los diplomados a que se refieren.

Art. 43. El estudiante universitario que manifieste el propósito de dedicarse a la enseñanza y a la investigación será sometido a trabajos especiales que comprueben la vocación magistral, y previo informe favorable de la dirección facultativa será becado por cuatro años para perfeccionar sus estudios en el extranjero.

Terminados sus estudios de perfeccionamiento, lo que se acreditará con el diploma correspondiente, será incorporado a la Facultad de su procedencia, como profesor titular.

Art. 44. El personal docente es inamovible. Serán causas de remoción: la inconducta; la falta de cumplimiento a las leyes, reglamentos y ordenanzas; y la incapacidad magistral.

Art. 45. La docencia es incompatible con cualquier empleo, mandato, o cargo que no sea de índole específicamente docente.

Art. 46. (Suprimido.)

Art. 47. Los miembros del Consejo Superior y de los Consejos Directivos de las Universidades no podrán desempeñar empleos rentados dependientes de la Universidad, a excepción del profesorado, ni ser nombrados para empleos creados durante su mandato hasta dos años después de la creación.

IV. DE LA JUBILACIÓN

Art. 48. La jubilación del personal docente será ordinaria y extraordinaria.

Los que se inicien en la enseñanza después de promulgada la presente ley, tendrán derecho a la jubilación ordinaria, con el 95% de su último sueldo, cuando hubieren cumplido 25 años de servicios.

Los que estuvieren ya en el ejercicio como titulares, podrán también acogerse a los beneficios de la jubilación ordinaria al cumplir los 25 años de servicios en la enseñanza, con el 95% del promedio de los sueldos gozados en los últimos cinco años.

Unos y otros obtendrán la jubilación extraordinaria cuando hayan prestado 17 años de servicios, y, en cualquier tiempo, si llegaran a inutilizarse física o intelectualmente para ejercer la profesión. En ambos casos, la jubilación extraordinaria será equivalente al 3% del sueldo multiplicado por el número de años de servicios.

Art. 49. En cuanto no se opongan a estas disposiciones, regirán para el personal docente las demás prescripciones de la ley número 4349, en lo que le sean aplicables.

El Poder Ejecutivo integrará anualmente de Rentas Generales a la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles, las sumas que, con arreglo a la ley respectiva, deje de percibir por concepto de descuentos sobre los haberes de los que se acojan a la jubilación que acuerda esta ley,

Art. 50. En caso de enfermedad comprobada de un miembro del personal docente que lo obligue a pedir licencia, continuará gozando de un sueldo íntegro hasta tres meses. Pasado ese término, gozará de medio sueldo tres meses más. Cumplidos éstos y si la enfermedad continuara, la autoridad escolar respectiva resolverá lo que corresponda.

En todo caso en que un docente se vea precisado a retirarse de su puesto por causas extrañas a su voluntad, tendrá derecho a una indemnización.

Art. 51. A los efectos de la jubilación de todo funcionario docente, serán computados los años de servicios en la enseñanza, tanto nacionales como provinciales y municipales.

Al jubilarse en estas condiciones, integrará total o gradualmente, a la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles, la suma correspondiente al descuento del 5% de los sueldos que hubiere percibido durante sus servicios provinciales o municipales debidamente comprobados, con un interés del 6% capitalizado anualmente, y siempre que, de acuerdo con las leyes respectivas, no estuviese ya retirado con jubilación o pensión.

Art. 52. Todo miembro del personal docente comprendido en el artículo 48 que haya cumplido el término para jubilarse, deberá solicitar sin dilación su retiro y abandonar inmediatamente el servicio al serle concedido. En caso contrario el P.E. podrá ordenarlo de oficio.

V. DE LAS ESCUELAS E INSTITUTOS PARTICULARES

Art. 53. Los particulares y las asociaciones podrán establecer escuelas e institutos de enseñanza siempre que se ajusten en todo a las disposiciones de la presente ley y previo permiso del Ministerio de Instrucción Pública.

Cualquier contravención importará la conclusión del permiso.

VI. DE LOS EXÁMENES

Art. 54. En el Jardín de Infantes no se examinará.

Art. 55. En la Escuela Elemental no se tomará examen; pero el docente deberá informar a fin de curso, a la Dirección, sobre las condiciones físicas y mentales de sus discípulos.

Art. 56. En los dos primeros años de la Escuela Media, en las Comunidades Escolares del Campo y Escuelas de Adultos, regirá lo dispuesto en el artículo anterior.

En vista del informe del docente, la Dirección podrá someter al discípulo a un examen complementario, o disponer que repita el curso.

Art. 57. En los años restantes de la Escuela Media, y en los Institutos Superiores el examen se tomará a fin de curso.

Art. 58. El estudiante universitario que haya frecuentado cuatro años una Facultad tendrá derecho a solicitar un examen general para optar al diploma facultativo.

En tal caso, indicará las materias sobre las cuales ha de versar el examen. Estas no podrán ser menos de cuatro de las que comprende el plan de la Facultad respectiva.

Art. 59. El tribunal examinador, en el caso del artículo anterior, será integrado por diez profesores, comprendiéndose en este número los que profesaren las materias indicadas por el examinado.

Art. 60. La aprobación de este examen da derecho al diploma facultativo.

Este diploma no habilita para el ejercicio de la profesión a que se refiere.

La habilitación profesional requiere:

a) Para los egresados de la Facultad de Derecho: dos años de práctica forense.

b) Para los egresados de la Facultad de Medicina: dos años de práctica en un hospital.

c) Para los egresados de la Facultad de Agronomía y Veterinaria: dos años de práctica.

d) Para los egresados de la Facultad de Filosofía y Letras que quieran dedicarse a la enseñanza: un año de práctica.

e) Para los egresados de la Facultad de Ingeniería: dos años de trabajos prácticos.

f) Para los egresados de la Facultad de Química y Farmacia: dos años de trabajos prácticos.

g) Para los egresados de la Facultad de Comercio e Industrias: dos años de práctica.

En todos estos casos, el certificado habilitante se otorgará después de un examen que versará sobre trabajos prácticos.

VII. DE LOS PROGRAMAS

Art. 61. Los programas serán sintéticos.

Art. 62. En la enseñanza universitaria el profesor está obligado a leer sus conferencias.

Exceptúase de esta obligación al que profesa en seminarios, coloquios y trabajos prácticos.

VIII. DEL TESORO ESCOLAR

Art. 63. Constituirá el tesoro escolar:

1° El veinte por ciento del producido de la venta y arrendamiento de tierras en los territorios de la Nación y siempre que dicho veinte por ciento no exceda de $500.000 al año.

2° El cincuenta por ciento de los intereses de los depósitos judiciales de la Capital.

3° El treinta y tres un tercio por ciento de la Contribución Directa de la Capital y Territorio Nacionales.

4° El quince por ciento del impuesto de patentes de la Capital y Territorios Nacionales.

5° El quince por ciento de las entradas y rentas municipales en la Capital y en los Territorios Nacionales.

6° El interés que produzca el fondo permanente de las escuelas.

7° El importe de las multas que con arreglo a esta ley la autoridad escolar imponga.

8° El importe de las penas pecuniarias y multas impuestas por cualquier autoridad en la Capital y Territorios Nacionales que no tuviesen diversa aplicación por alguna ley especial.

9° Los bienes que por falta de herederos correspondiesen al fisco nacional en la Capital y Territorios Nacionales.

10° Todos los depósitos existentes en el Banco de la Nación a la orden de los jueces de jurisdicción criminal, por concepto de fianzas cumplidas o prescriptas, comisos y demás que no tengan un destino especial así como el producto de la venta de los objetos que secuestre la autoridad policial y de los instrumentos de delito cuya venta ella ordene.

11° Los depósitos en caja de ahorros a plazo fijo o cuenta corriente, hechos en los Bancos establecidos en la Capital Federal y Territorios Nacionales y cuyas cuentas no hayan tenido movimiento de extracción o depósito durante seis años.

12° El producido del impuesto a las sucesiones de acuerdo con las leyes respectivas.

13° Concesiones caducas.

14° La renta de títulos varios.

15° El impuesto a los hipódromos y a las carreras de acuerdo con las leyes respectivas y que con arreglo a las mismas será invertido exclusivamente en la edificación escolar, a cuyo efecto queda facultado el Consejo Nacional de Educación para emitir, previa autorización del P.E., hasta la suma que alcance a cubrir el producido de este recurso, títulos que se denominarán «Bonos Escolares», destinados a la construcción de edificios escolares; los que gozarán de un interés del 5% anual y 1% de amortización acumulativa y podrán ser dados en pago del precio de las construcciones por su valor nominal o enajenados por su valor en plaza, a medida que se vayan necesitando.

16° Las donaciones en dinero, bienes muebles o raíces y títulos que se hicieren a favor de la educación común de la Capital, Provincias y Territorios Nacionales.

17° Los demás que el Congreso destine anualmente en el presupuesto general para el pago de sueldos y gastos del Consejo Nacional de Educación y especialmente para el sostén de las escuelas nacionales de la Capital, Provincias y Territorios en cumplimiento de leyes especiales, costo de edificios, mobiliario, útiles y libros.

Art. 64. De los fondos mencionados se reservará anualmente un 15% con destino a la formación de un fondo permanente de educación que será administrado con independencia del tesoro escolar, y cuyo capital no podrá ser distraído en objetos ajenos a la educación.

El capital del fondo permanente será depositado en el Banco de la Nación a medida que ingresen las cantidades al tesoro común de las escuelas; y capitalizado anualmente podrá ser dejado en depósito ganando el interés correspondiente o colocado en títulos de renta nacional.

El interés que produzca el fondo permanente será destinado a sostén de la enseñanza.

Art. 65. Las municipalidades de la Capital y Territorios Nacionales proporcionarán los terrenos necesarios para los edificios escolares y en caso de carecer de ellos o de no poseerlos en sitios convenientes, contribuirán a su adquisición con una tercera parte de su valor.

Art. 66. La recaudación de los impuestos y rentas escolares que no tuvieran una forma determinada en esta ley, se hará por los recaudadores de la Nación, en la misma forma establecida para las rentas de ésta, pasando el producido de aquéllos, en depósito, diariamente, al Banco de la Nación, a la orden del Consejo Nacional de Educación, con obligación por parte de los recaudadores y del Banco de dar inmediato aviso al Consejo.

Art. 67. La obligación impuesta a los recaudadores de la Nación en el artículo anterior, es extensiva a las municipalidades, por lo relativo a la parte de renta con que deben concurrir anualmente a la formación del tesoro de las escuelas, y a cualquiera

otra autoridad, por lo tocante al importe de las multas o penas pecuniarias que impusieren y cuyo destino por esta ley corresponde al sostén de la educación común.

Art. 68. Las cantidades que destine el presupuesto de la Nación para el sostén y fomento de la instrucción primaria de la Capital, Provincias y Territorios, serán entregadas mensualmente por la Tesorería de la Nación al Consejo Nacional de Educación.

Art. 69. Toda autoridad facultada para imponer multas estará obligada a remitir al Consejo Nacional de Educación una relación mensual de las que percibiese, sin perjuicio de depositar su importe a la orden del Consejo Nacional de Educación, con arreglo al artículo 66 de esta ley.

Art. 70. Las municipalidades de la Capital y Territorios Nacionales, remitirán al Consejo Nacional de Educación un estado mensual de las cantidades que perciban expresando en el mismo las sumas depositadas en virtud de la deducción del 15% aplicado a la educación establecido por esta ley.

Art. 71. El Consejo Nacional de Educación será considerado curador de toda herencia vacante durante la tramitación del respectivo expediente de adjudicación de los bienes del tesoro común de las escuelas.

Art. 72. Los jueces darán participación al Consejo Nacional de Educación en todo asunto que por cualquier motivo afectase al tesoro común de las escuelas.

Art. 73. Todos los bienes y valores pertenecientes al tesoro escolar quedarán exonerados de todo impuesto nacional, provincial o municipal.

Art. 74. Las Universidades se costearán:

Con el subsidio que se determine anualmente en la Ley de presupuesto, con sus rentas propias, con les derechos que se fijen, con los demás recursos destinados al tesoro de las Universidades por leyes especiales y por las donaciones que hiciesen los particulares o corporaciones.

Cada Universidad formulará anualmente su proyecto de presupuesto y de derechos arancelarios, elevándolos a la aprobación del P.E.

Los sobrantes que resultaren de los presupuestos quedarán en propiedad de las respectivas Universidades, que podrán aplicarlos para la creación de rentas propias, para la ampliación de edificios o laboratorios o para gastos que se originen por nuevos estudios.

IX. DEL GOBIERNO Y DEL RÉGIMEN

Art. 75. Cada Universidad se compondrá de un Rector o Presidente, de un Consejo Superior, de una Asamblea Universitaria y de las Facultades correspondientes.

Art. 76. El Rector o Presidente durará en sus funciones cuatro años y no podrá ser reelegido sino con intervalo de un período. Debe ser ciudadano argentino, tener más de treinta años de edad y poseer título universitario nacional.

El Rector o Presidente es el representante de la Universidad en todos sus actos. Preside la Asamblea Universitaria y el Consejo Superior y ejecuta sus resoluciones.

Art. 77. El Consejo Superior se forma del Rector o Presidente, de los Decanos de las Facultades y de un Delegado por cada una de éstas, elegido por el Cuerpo

de Profesores de la misma y de un Delegado estudiantil elegido por los estudiantes.

Resuelve en última instancia las cuestiones contenciosas que hayan fallado las Facultades, con excepción de las que se reserven a la Asamblea Universitaria. Aprueba o devuelve las ternas para profesores titulares que las Facultades elevan; fija los derechos universitarios con la aprobación del Ministerio de Instrucción Pública; formula los proyectos de presupuesto; dicta los reglamentos para el régimen de los estudios y disciplina de los establecimientos universitarios y aprueba o devuelve observados los reglamentos y ordenanzas que dicten: las Facultades y los nombramientos que aquéllas hagan de Profesores suplentes y adjuntos.

Le corresponde, en concurrencia con el Rector o Presidente, el gobierno didáctico, disciplinario y administrativo de la Universidad, la resolución sobre la creación de nuevos ramos o dependencias universitarias y prestigiar el intercambio de profesores universitarios, dentro y fuera del país.

Las Facultades serán presididas por su Decano, quien presidirá además el Consejo Directivo y la Asamblea de Profesores.

Los Decanos serán elegidos por el término de tres años y no podrán ser reelectos sino con intervalo de un período.

Los Consejeros durarán tres años en sus funciones y se renovarán por terceras partes cada año, no pudiendo ser reelectos sino con intervalo de un período.

Art. 78. La Asamblea Universitaria se formará de todos los profesores titulares, suplentes, adjuntos y extraordinarios que dictasen o estuviesen autorizados para dictar curso en la Universidad y de los consejeros y delegados.

La Asamblea Universitaria elige al Rector o Presidente de la Universidad, interviene, en grado de apelación, en las resoluciones sobre pedido de remoción de los profesores; en asuntos graves de disciplina o que afecten la integridad de la corporación y en cuestiones de especial interés científico o didáctico.

Art. 79. Cada Facultad se compone de un Decano, un Consejo Directivo y una Asamblea de Profesores, con las atribuciones que determinen los Estatutos.

El Decano, el Consejo y el Delegado al Consejo Superior serán elegidos por la Asamblea de Profesores.

Los Consejos Directivos estarán formados por seis miembros: tres profesores titulares, un profesor suplente y un graduado en la Facultad respectiva.

Art. 80. Las autoridades de cada Facultad ejercen la jurisdicción disciplinaria, redactan sus reglamentos y consideran los programas de enseñanza presentados por los profesores y el orden de los cursos facultativos.

Art. 81. Las Universidades podrán crear nuevos ramos, nuevas dependencias, o especialidades profesionales, las que no podrán funcionar como tales ni constituir Consejos y autoridades propias, si no obtienen la aprobación del P.E. Nacional. Deberán asimismo autorizar cursos libres relacionados con su enseñanza, reglamentando la libre docencia en forma que puedan darse, mediante ella, cursos similares a los oficiales, con derecho para los estudiantes de seguirlos en lugar de éstos.

Art. 82. Las Universidades como persona jurídica, podrán adquirir bienes y administrarlos, pero no podrán enajenarlos sin especial consentimiento del P.E.

Art. 83. Todas las Asambleas y cuerpos colegiados creados por esta ley para funcionar válidamente necesitan la mitad más uno del total de sus miembros. Las votaciones siempre serán públicas.

Art. 84. La dirección facultativa y la administración general del Jardín de Infantes, de la Escuela Elemental, de la Escuela Media y los Institutos Superior y de los Institutos del Art. 18, inc.: a, b y c, estarán a cargo de un Consejo Nacional de Educación que funcionará en la sede de cada Universidad, bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública.

Art. 85. Este Consejo Nacional de Educación se compondrá de un delegado del Ministerio de Instrucción Pública, un delegado del Consejo Superior de la Universidad y un delegado de los Institutos Superiores.

El primero de estos delegados presidirá el Consejo Nacional de Educación.

Art. 86. A los efectos del artículo anterior, el país se considera dividido en cinco distritos escolares, a saber:

1° Buenos Aires y los territorios patagónicos.

2° Provincia de Buenos Aires, La Pampa y San Luis.

3° Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, Misiones, Chaco y Formosa.

4° Córdoba, La Rioja, Catamarca, Mendoza y San Juan.

5° Tucumán, Salta, Jujuy, Santiago del Estero y Atacama.

Art. 87. Los miembros del Consejo conservarán su empleo durante cinco años, mientras dure su buena conducta y aptitud física e intelectual para el desempeño del cargo, no pudiendo ser reelectos sino con intervalo de un período.

Art. 88. Los cargos de miembro del Consejo, Secretario e Inspector de Escuelas, son considerados como empleos de magisterio para todos los beneficios y responsabilidades que establece la ley.

Art. 89. El Consejo tendrá a su cargo la dirección técnica, la inspección y vigilancia de las escuelas públicas y la administración general de las mismas, de acuerdo con las disposiciones de la presente ley.

Art. 90. Habrá, además, un Secretario General, con las funciones que determine esta ley y el reglamento de las escuelas.

Art. 91. Todos los miembros del Consejo Nacional de Educación, son personalmente responsables de la administración de los fondos correspondientes a la educación común procedentes de actos en que hubiesen intervenido o tuviesen el deber de intervenir. La acción que proceda en tales casos, será pública y durará hasta un año después de haber cesado en sus funciones cada uno de los miembros del Consejo.

Art. 92. El Presidente del Consejo Nacional de Educación es el representante necesario del Consejo en todos los actos públicos y relaciones oficiales de la dirección y administración de las escuelas.

Art. 93. Toda autoridad nacional, provincial o municipal está en el deber de cooperar en su esfera al desempeño de las funciones del Consejo Nacional de Educación, o de las personas que obren a su nombre, sea en la ejecución de las medidas escolares dictadas, sea en lo referente a datos o informes que aquel pudiese necesitar para los fines del cargo.

Art. 94. Las actuaciones públicas que el Consejo Nacional o sus empleados oficiales tuviesen necesidad de producir ante cualquier autoridad para fines de la

dirección y administración de las escuelas, serán libres de costas y se extenderán en papel común.

Art. 95. Los jueces darán participación al Consejo Nacional de Educación en todo asunto que por cualquier motivo afectase al tesoro de las escuelas. A estos efectos y para gestionar ante los jueces o funcionarios administrativos los intereses de las escuelas, el Consejo Nacional de Educación podrá nombrar un abogado y procurador cuyos honorarios serán fijados anualmente en la Ley de Presupuesto.

Art. 96. La Contaduría General de la Nación revisará anualmente los libros de la Contaduría y Tesorería de las escuelas, pudiendo hacerlo antes de ese tiempo cuando necesidades del servicio nacional lo exigieren.

Art. 97. Son atribuciones y deberes del Presidente del Consejo Nacional de Educación:

1° Presidir las sesiones del Consejo y decidir con su voto las deliberaciones en caso de empate.

2° Ejecutar las resoluciones del Consejo.

3° Dirigir inmediatamente por sí solo las oficinas de su dependencia, proveer a sus necesidades y atender en casos urgentes, no estando reunido el Consejo, todo lo relativo al gobierno y administración general de las escuelas, con cargo de darle cuenta.

En caso de disconformidad, el Consejo no podrá desaprobar los actos del Presidente sino con el voto de los dos consejeros restantes.

4° Suscribir todas las comunicaciones y órdenes de cualquier género que sean, con autorización del Secretario General.

Art. 98. El Consejo Nacional de Educación presentará al principio de cada año, una Memoria de todos sus trabajos al Ministerio de Instrucción Pública y la imprimirá en número suficiente de ejemplares con destino a hacerla circular en el país y en el extranjero. Este informe contendrá una estadística completa de las escuelas.

Art. 99. El nombramiento de todos los empleados de la dirección y administración de las escuelas primarias se hará por el Consejo Nacional de Educación, con excepción de aquellos cuya provisión estuviese determinada de una manera diversa por esta ley.

Art. 100. Son atribuciones y deberes del Consejo Nacional:

1° Dirigir la instrucción dada en todas las escuelas con arreglo a las prescripciones de esta ley, y demás reglamentos que en prosecución de ellas dictase, según la respectiva enseñanza.

2° Organizar la inspección de las escuelas, reglamentar sus funciones y dirigir sus actos.

3° Ejecutar puntualmente las leyes que respecto de la educación común sancionare el Congreso y los decretos que sobre el mismo asunto expidiere el Poder Ejecutivo, pudiendo requerir con tal objeto, cuando le fuese preciso, el auxilio de la autoridad respectiva por medio de un procedimiento breve y sumario.

4° Dictar el Reglamento General de las Escuelas para todos los objetos de que le encarga esta ley.

5° Dictar su reglamento interno, distribuyendo entre sus miembros, como lo estimare más conveniente, las funciones que tiene a su cargo.

6° Distribuir para todas las escuelas públicas y particulares formularios destinados a la matrícula, registro de asistencia, estadística y censo de la población escolar y dirigir estas operaciones como lo crea conveniente.

7° Dictar los programas de la enseñanza de las escuelas públicas, con arreglo a las prescripciones de esta ley y a las necesidades de la educación.

8° Revalidar, previo examen y demás justificativos de capacidad legal, los diplomas de maestros extranjeros, salvo lo dispuesto en convenciones especiales, y anularlos por las causas que determinará el Reglamento de las Escuelas.

9° Prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas.

10° Nombrar a los Inspectores, Directores, Vicedirectores, Maestros o empleados y removerlos por causa de inconducta o mal desempeño de sus funciones, comprobadas por los medios que establezca esta ley y el Reglamento General de las Escuelas y dando conocimiento al Ministerio.

11° Establecer conferencias pedagógicas en los términos y condiciones que creyere conveniente o reuniones educacionistas.

12° Promover y auxiliar la formación de bibliotecas populares y de maestros, lo mismo que la de asociaciones y publicaciones cooperativas de la educación común.

13° Dirigir una publicación mensual de educación.

14° Administrar todos los fondos que de cualquier origen fuesen consagrados al sostén y fomento de la educación común.

15° Tener tres sesiones semanales por lo menos.

16° Administrar las propiedades inmuebles pertenecientes al tesoro de las escuelas, necesitando la autorización judicial para venderlas, cederlas o gravarlas, cuando su conservación fuese dispendiosa o hubiera manifiesta utilidad en la cesión o gravamen.

17° Recibir, con beneficio de inventario, herencias y legados; y en la forma ordinaria, todas las donaciones que con objeto de educación hicieren los particulares, poderes públicos o asociaciones.

18° Autorizar la construcción de edificios para las escuelas u oficinas de la educación común y comprar bienes raíces con dicho objeto, en el lugar y con sujeción a los planos que adopten, y de acuerdo con los requisitos establecidos por la Ley de Contabilidad y con aprobación del Poder Ejecutivo.

19° Hacer las gestiones necesarias para obtener los terrenos que necesitasen las escuelas públicas.

20° Formular en enero de cada año el presupuesto general de los gastos de educación común y el cálculo de los recursos propios con que cuenta, elevando ambos documentos al Congreso, por intermedio del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

21° Vigilar la contabilidad de la administración escolar, de acuerdo con la ley de la materia.

22° Pagar las obligaciones que legalmente contraiga y los sueldos y gastos de la dirección y administración escolar.

23° Organizar la contabilidad y custodia de los fondos destinados al sostén de la educación.

24° Organizar y reglamentar las oficinas y nombrar los empleados necesarios.

25° Establecer en cada capital una biblioteca pública para maestros.

X. DE LA INSPECCIÓN

Art. 101. El gobierno inmediato de las escuelas estará a cargo de una Inspección Técnica, compuesta de un Inspector General y de Inspectores seccionales nombrados por el Consejo Nacional de Educación.

Art. 102. Los Inspectores Generales serán nombrados por el P.E. a propuesta del Consejo Nacional de Educación.

Art. 103. Corresponde al Inspector General:

1° La vigilancia y contralor del trabajo de los Inspectores Seccionales, Directores, Maestros y Preceptores en la forma y con las responsabilidades que establezca el Reglamento General de Escuelas.

2° Proponer al Consejo Nacional de Educación las medidas conducentes a la mejor organización de las escuelas y al régimen de la enseñanza.

3° Elevar al Consejo Nacional de Educación una memoria anual.

Art. 104. Corresponde a los Inspectores Seccionales:

1° Vigilar personalmente la enseñanza de las escuelas, a fin de que sea dada con arreglo a las disposiciones de esta ley, y a los reglamentos, programas y métodos establecidos por el Consejo Nacional de Educación.

2° Corregir los errores introducidos en la enseñanza.

3° Comprobar la fiel adopción de textos, formularios y sistemas de registros, estadísticas e Inventarios establecidos por la autoridad superior de las escuelas.

4° Informar sobre el resultado de su inspección a las aulas, indicando el estado de la enseñanza y los defectos e inconvenientes que sea necesario corregir.

5° Informar sobre el estado de los edificios escolares en su respectiva jurisdicción, así como sobre el estado y clase del mobiliario que tuvieren.

Art. 105. Los Inspectores podrán penetrar en cualquier escuela, pública o particular durante las horas de clase, y examinar personalmente los diferentes cursos que comprende la enseñanza.

ESQUEMA GENERAL

<table>
<tr><td colspan="7">EDAD</td></tr>
<tr><td>3
4
5
6</td><td colspan="6">Jardín de Infantes</td></tr>
<tr><td>7
8
9
10
11
12</td><td colspan="3">Escuela Elemental</td><td colspan="3" rowspan="2">Comunidades escolares
en el Campo</td></tr>
<tr><td>14
15
16
17</td><td colspan="3">Escuela Media</td></tr>
<tr><td>18
19</td><td>Institutos</td><td>Colegio
Nacional</td><td>Colegio
de Ciencias
e Industrias</td><td>Colegio
Normal de
Preceptores</td><td>Colegio
de Bellas
Artes</td><td>Colegio
Profesional
de Varones
y Mujeres</td></tr>
<tr><td>20
21
22
23
24
25</td><td>Universidad</td><td>Fac. de
Derecho
Filosofía
y Letras</td><td>Fac. de
Ingeniería,
Química
y Farmacia,
Medicina
y Comercio
e Industrias</td><td>Fac. de
Filosofía
y Letras</td><td>Fac. de
Filosofía
y Letras</td><td></td></tr>
</table>

Exposición de motivos

Capítulo I: Del sentido orgánico

El proyecto que entrego a la meditación de los amigos de la educación da por admitida la necesidad imperiosa de reformar el ordenamiento docente de nuestro país.

De reformarlo o, si se quiere hablar con más propiedad, de instaurarlo por vez primera; pues las instituciones y las prácticas docentes que poseemos carecen de los caracteres fundamentales que definen una organización escolar. La escuela elemental, la enseñanza media y la propia enseñanza superior, constituyen apenas ensayos y experiencias inconexos, gobernados por reglas empíricas, sin relación con una actitud espiritual que anime y aliente la totalidad del hacer pedagógico.

No cabe decir de nuestra organización escolar ni que sea buena ni que sea mala. La valoración supondría la existencia de una enseñanza determinada, y no es éste nuestro caso. ¿Necesito advertir que no se trata de una mera opinión personal? Ninguna prueba más concluyente puedo aducir, para justificar la aserción formulada, que el juicio público que mereciera el proyecto de ley orgánica de la instrucción que el Poder Ejecutivo enviara al Congreso, en junio de 1918: el magisterio y la prensa coincidieron en reconocer que su mérito capital consistía en su intento de dar a los estudios la unidad sistemática reclamada por todos.

Aquel proyecto, que todavía no ha sido objeto de una discusión parlamentaria, planeó un código escolar completo para reemplazar las disposiciones desperdigadas que rigen la enseñanza de todos los grados, y puede constituir, hoy mismo, a mérito de los propósitos estructurales que lo informan, un punto de partida para una reforma orgánica y radical. Yo me aparto de la concepción pedagógica que lo guía porque la reputo superada; pero respeto su tendencia a la ordenación articulada y en esto le doy cabida en las líneas centrales de este proyecto, líneas que quieren ser vivas y flexibles como corresponde al trabajo espiritual a cuyo servicio van dedicadas.

Capítulo II: De la autonomía

1

El reconocimiento de que los estudios obedecen al orden íntimo del proceso formativo entraña la afirmación de una actividad específicamente pedagógica, gobernada por leyes propias e inconfundibles y significa la adopción de un criterio propio para juzgar y resolver los problemas de la enseñanza. El mérito principal del pensamiento pedagógico de estos últimos lustros consiste en haber acotado y delimitado, con una precisión día a día reajustada, la provincia espiritual escolar, y en haber reclamado para ella la autonomía que le corresponde.

Convendría, acaso, aclarar con justeza qué es lo que se quiere dar a entender cuando se habla de actividad específicamente docente y cuando se propugna una autonomía que se reputa inherente a su propia naturaleza. No es éste, empero, el lugar más adecuado para semejante disquisición. Una exposición de motivos como la presente, excluye la amplitud indispensable a una dilucidación exhaustiva de las diversas cuestiones a que hace alusión y sólo permite acusar las líneas directivas que la presiden. Bastará, pues, con advertir aquí que la zona especial atribuida a la provincia pedagógica es aquella en la cual se realiza sistemáticamente el acto docente, acto que se distingue con nitidez de cualquier otro acto al considerarlo dotado de una peculiar estructura. Hay un acto educativo, como hay un acto estético, un acto técnico, un acto económico. La autonomía que se pretende alcanzar es la que corresponde a la actividad misma que percibe, describe y aplica dicho acto.

Con esto no se sostiene que lo pedagógico se presenta siempre con una pureza singular, tanto que se pueda decir de él que se realiza sin ingredientes extraños a su íntima esencia. No, no se trata de esto. Después de la larga y amplia discusión que, en torno a estos temas, ha tenido lugar en el pensamiento reciente, apenas si es necesario dejar constancia de esta salvedad y si ahora se formula es porque todavía existen espíritus ilustrados que objetan el alcance y la validez misma de estos conceptos.

Un pensador que se cuenta, con títulos evidentes, entre los doctos y agudos de la nueva Alemania, Friedrich Delekat, se ha expresado, hace poco, en contra de la autonomía de la pedagogía, erigida en principio básico de la nueva legislación es-

colar alemana. Según él, el concepto de acuerdo al cual es necesario extraer y separar del fondo común de la vida espiritual algo que puede ser llamado «lo pedagógico», y que, como tal, una vez separado, puede ser contrapuesto a las otras manifestaciones vivas de la cultura, a las que, virtualmente, se niega valor educativo, es insuficiente como soporte de la organización escolar, no sólo porque es imposible separar de la cultura ese algo que se concibe como específicamente pedagógico sino porque, aún en el caso de que lo fuera, nada puede evitar la influencia de las diversas concepciones del mundo en el hacer educativo, como lo exige la noción de lo pedagógico. Por lo pronto –observa– una determinada concepción del mundo es la que campea en la reforma alemana que se propicia. Lo pedagógico que, como idea, carece de contenido determinado, es un concepto de relativo valor sistemático cuando se lo mira como fundamento de una organización escolar y del método de la enseñanza.[1]

Antes que Delekat, cuando se discutió la neutralidad escolar, en el Congreso de Weimar, celebrado en 1926, Fischl sostuvo resueltamente que la pedagogía y la escuela deben tomar posición en las luchas políticas y sociales porque la autolimitación y la neutralidad no sólo reposan sobre una ilusión sino sobre algo peor. La organización docente de la Rusia de los Soviets es ya un ejemplo práctico de una escuela militante.[2]

Indudablemente, Delekat alude a la doctrina en cuya virtud la organización docente debe ser independiente del Estado, de la Iglesia y de todo otro poder con intereses particulares, una suerte de dominio aparte, colocado por encima de todo, servido por una especie de clero laico jerarquizado de un modo especial. Su actitud, y la de los adversarios de la neutralidad escolar, se suma así a los ataques que tal pretensión ha provocado de parte de partidos políticos y de confesiones religiosas.

Pero aquí no se intenta favorecer la posición radical de la mencionada doctrina. Ni se intenta tampoco sostener la posición, no menos extrema, que la reacción por ella provocada quiere elevar al rango de principio docente, esto es, la que afirma que la enseñanza es asunto del partido y de la confesión.

La autonomía entendida en un sentido absoluto es inadmisible. La tendencia que la propugna obra bajo la influencia de estados psicológicos propios de los períodos de transformaciones sociales. Cada vez que se declara la caducidad de la tabla de valores de una cultura, el espíritu renovador exalta el anhelo de una reiniciación que parta de la raíz de toda creación, con total prescindencia de las ligazones tradicionales. Un ideal de pureza enciende las utopías. No hay para él procedimiento más eficaz y más simple que el que consiste en sustraer al niño –al niño, en el que reside todo recomenzamiento posible– del contacto de los valores invalidados. De aquí la idea del aislamiento, ya sea en comunidades cerradas, en falansterios, en la soledad de los campos donde las fuerzas naturales se ofrecen en pleno desenvolvimiento. Los precedentes de esta actitud son de

1. «Grundsätzliches zum Reichsschulgesetz», en *Die Erziehung*, enero de 1928. Véase también, en esta misma benemérita revista, la réplica de W. Flitner, *Zum Begriff der pädagogischen Autonomie*, en el número de marzo de 1928.

2. YUNG, F., *Das Geistige Russland von heute*, Ullstein, p. 42 y ss.

alto abolengo: las ideas platónicas, los sueños de Fourier, las oraciones de Fichte y de Lapelletier Saint-Fargeau y el negativismo de Rousseau cuyo negativismo, si bien se mira, sólo es tal en cuanto tiene por origen la idea de la reiniciación. Las comunidades escolares en el campo, cuyos éxitos más resonantes –Abbotholmes, Las Rocas, Haubinda, Fairhope y Wickerdorf– han hecho fundar en ellas largas esperanzas, y no pocas escuelas activas, deben su nacimiento –y también sus defectos–, lo adviertan o no, a la irreductible aspiración que va envuelta en esta especie de fuga de la realidad inmediata.

En la era que acaba de periclitar en el mundo, la autonomía concebida en términos extremos y rigurosos se ha presentado como un concepto correspondiente a la idea adicional que, respecto del conocer, ha sustentado el positivismo. El positivismo exaltó y vigorizó, en su momento de auge, la creencia de que el Estado, la ciencia, la economía, el arte, la técnica, poseen dominios absolutos, en términos tales que autoridades como la estadual, la técnica y la económica pudieron sustraerse a la influencia armonizante de la totalidad cultural con los resultados contraproducentes que se conocen.

El concepto de la autonomía pedagógica de que hoy cabe hablar no puede eludir la limitación que le viene impuesta por el propio complejo de la vida espiritual. Dentro de ese complejo, el hacer pedagógico ha encontrado un dominio dotado de leyes propias, y se esfuerza por enriquecer el acervo común aprovechando las posibilidades que esa legalidad le depara, sin que con ello niegue la íntima relación que lo liga indestructiblemente al universo viviente de la cultura. La distinción de la legalidad pedagógica y del concepto de la autonomía limitada que le es inherente, obedece a una disposición peculiar del espíritu occidental y acusa ya sus propias categorías. Las acusa desde el siglo XVIII, como lo hace notar Flitner, y, bien que éstas hayan nacido coloreadas por la filosofía de la razón y de la humanidad, permanecen plenas de vida en la actualidad hasta el punto de que son visibles en el trabajo educativo de nuestros días, en las distintas organizaciones escolares que se conocen.

Consecuentemente, la postulación de la autonomía no entraña un designio ajeno, o contrario a la influencia de las diversas concepciones del mundo y de todo cuanto va comprendido bajo esta palabra. El maestro es un hombre y, como hombre pertenece a la comunidad, participa de sus problemas y obedece a las solicitaciones políticas, económicas, sociales, estéticas, religiosas de su tiempo, y justamente porque el maestro es un hombre cuya personalidad se realiza en los valores, dentro de las diversas direcciones espirituales, es que se excluye y se reputa inaceptable el clero laico de la doctrina antes mencionada. Lo que importa saber es de qué modo ese hombre, sean cuales sean sus ideas políticas, económicas, sociales o religiosas, se comportará «como maestro» cada vez que la función educativa lo coloque delante de un niño. ¿Procederá imponiendo a éste el inventario de ideas y opiniones que ha ganado por la experiencia, la reflexión y el estudio? Parece evidente que para tal propósito –el menos pedagógico que se puede escogerle– será necesario aclarar previamente cuestiones de decisiva importancia. La transmisión de conocimientos ya hechos requiere un método determinado. ¿Qué método será ese? El método es un procedimiento que exige no sólo el conocimiento a cuyo servicio se lo quiere poner, sino las condiciones en que ha de actuar. La pretensión de inscribir, desde fuera, nociones hechas en la *tábula rasa*

del espíritu infantil topa aquí con serias dificultades, las dificultades contra las cuales se ha estrellado, malogrando la niñez y la juventud y falseando todo hacer educativo, la pretensión de la enseñanza vigente de atiborrar con toda *res scibile* el espíritu del niño. La praxis docente torna por los fueros de la educación. La educación opera con los bienes y los valores que la comunidad ofrece al hacer pedagógico; pero no todos los bienes son adecuados para esta función. Los bienes pedagógicos han de ser tales que se acomoden a las condiciones del niño. Con advertir esto –y el maestro de nuestro caso tendrá que advertirlo, tarde o temprano–, entramos ya al terreno idealmente autónomo de lo pedagógico, a eso que Th. Litt ha llamado con toda justeza «autodelimitación del genuino espíritu pedagógico».[3]

De un modo más amplio, nuestro maestro –que puede ser tanto un católico como un ateo; un conservador tanto como un revolucionario– se verá precisado a aclarar su derecho para intervenir heteronómicamente en el espíritu ajeno con el fin de imponerle sus creencias, o sus doctrinas, y con ello caerá en la cuenta de que una creencia o una doctrina lealmente sustentada acusa la dirección según la cual el hombre se hace miembro consciente y solidario de una comunidad, sin entrañar por eso una selección de valores de naturaleza excluyente. La fidelidad a la creencia y a la doctrina lleva en sí la garantía de que, en ningún caso, la una y la otra serán impuestas ciega y dogmáticamente. Tal apostura sería contraria a su esencia. Sus propugnadores sólo conseguirán salvar su contenido mediante el respeto debido a la libertad del docendo. También por aquí ganamos la clara distinción que corresponde fijar entre las actividades educativa y lo que es propiamente confesional, político, económico, social o científico.

Por ventura, no existe memoria de que personalidades auténticamente dotadas del don pedagógico hayan intentado nunca una actitud impositiva. El más valioso aporte que ha traído al trabajo constructivo de la pedagogía la teoría de la personalidad; según la cual esta disciplina no es una ciencia sino un arte que se acusa en la obra de los grandes educadores, radica en haber puesto de relieve el unánime reconocimiento de la especialidad del hacer docente y su compatibilidad con la adhesión a cualquiera de las múltiples concepciones del mundo. La autonomía propugnada no se opone al ideario del educador –hay que repetirlo–: lo supone, lo reconoce y lo respeta en la seguridad de que él constituye la prenda más firme de su responsabilidad. Lo supone, lo reconoce y lo respeta porque, al definir la personalidad enseñante por su orientación ideológica, excluye el fanatismo y la obcecación inavenibles con la santidad del oficio. De aquí el profundo sentido de las palabras de Messer: «cuanto más se especializa la pedagogía y cuanto más asume un carácter puramente científico y técnico, tanto más debe profundizarse y *ampliarse* el pedagogo como hombre».[4]

3. Quien se interese por estos problemas consulte el artículo de LITT, T., «Die Gegenwartige Lage der Paedagogik», en *Die Erziehung*, septiembre de 1926. Litt expone ahí las líneas centrales de su discurso, pronunciado en la reunión de Weimar en 1928, sobre las Kanning, en la misma revista, número de noviembre de 1928.

4. MESSER, M., *Weltanschauung und Erziehung*, Zickfeld, p. 124.

2

Bien vistas las cosas, lo que trabaja el espíritu de los adversarios de la autonomía es el temor de que una nueva organización erija «lo pedagógico» en un señorío sobre las fuerzas culturales. Delekat mismo no oculta que su actitud obedece al propósito de defender la escuela confesional ante el incremento creciente de la escuela laica. Pero no se explica cómo advendría ese despotismo, ni menos aún cómo, en el caso de insinuarse, se salvaría del riesgo de caer en una servidumbre más acentuada que la que la escuela ha sufrido hasta ahora. La propia política obrerista reconoce ya la insuficiencia de la doctrina docente que ha sostenido más de una vez bajo el apremio inmediato de la lucha de clases, y, por el órgano de sus jóvenes pensadores, se pronuncia por una escuela de la comunidad, por una escuela para todo el pueblo, animada y sostenida por el espíritu de camaradería, cuyo espíritu es, antes que la actitud contraria a la enseñanza religiosa, el que caracteriza auténticamente la laicidad escolar. La escuela simultánea –afirman esos pensadores–, cuya persistencia se defiende desde determinados sectores religiosos, es una escuela nacida de la tolerancia democrática, mientras la nueva escuela laica del socialismo, excluyendo esa situación, postula una concepción del mundo perteneciente a toda la comunidad.[5]

Acotada como queda la provincia espiritual pedagógica, todas las cuestiones docentes que hasta ahora se han resuelto mediante leyes y reglamentos dictados bajo la gravitación transitoria de determinados intereses políticos, económicos, sociales y religiosos, caen o pueden caer, dentro de sus lindes; pero tan presto como esto ocurra, adquirirán el matiz que ella les acuerde. Trátase hoy de ver esos problemas desde lo pedagógico, desde la ciencia que atiende al niño como niño, sin pretender rebasar el mundo de la puericia.

Para el empeño constructivo consistente en buscar una organización escolar desde el punto de vista pedagógico, la situación argentina ofrece campo propicio. Aun cuando carecemos de una tradición cultural, podemos instituir un sistema escolar que, reconociendo la especialidad del acto educativo, de satisfacción a las más encontradas direcciones espirituales y favorezca el advenimiento de una síntesis novedosa, que es siempre posible. La situación argentina es la de una posibilidad virginal ofrecida a la historia. Si es dable esperar una cultura nuestra, de peculiares matices diferenciales, ella no se caracterizará, sin duda, por creaciones originales que sólo parecen ser posibles en pueblos de tradición trabajada y enriquecida por un largo y sostenido ejercicio del pensamiento, sino por un fino y ajustado sentido de sistematización de los bienes logrados por las civilidades de todos los tiempos. Sistematización que no significará tanto como cuadros cerrados y concluidos de soluciones determinadas sino, al contrario, la afirmación de una actitud viva y propicia al libre e infinito incremento de la vida del espíritu.

El grado en que una atinada organización escolar puede servir a este propósito superior es restringido y limitado. La escuela no agota el acto educativo. No lo agota, ni posee la virtud, que algunos le atribuyen, de resolver las más graves cuestiones humanas. Es una actividad incluida en la vida del todo, y el éxito de sus

5. RADBRUCH, Gustav, *Kulturlehre des sozialismus*, Berlín, p. 27.

funciones va siempre ligado al desarrollo que imprimen al todo las fuerzas creadoras. Pero como su misión se refiere a esas fuerzas creadoras, en ciertos y determinados momentos, su eficacia depende de la manera como se estime pedagógicamente los problemas del tiempo y de las condiciones que imponga a la cultura para conferirle carta de ciudadanía dentro de su propio dominio. Depende, en mucho, de la posición que adopte frente a los problemas particulares que se relacionen con ella.

Capítulo III: De la escuela única

1

Un proyecto de reforma general de los estudios debe referirse necesariamente a la concepción de la Escuela única.

Aunque esta afirmación parezca dogmática, es inevitable. La concepción de la Escuela única está incorporada, en modo definitivo, al ideario contemporáneo, y todo empeño de organización docente que prescinda de ella corre riesgo inminente de ser infiel a las exigencias del tiempo. Pues, en rigor de verdad, todos los sectores en que se descompone la vida espiritual del presente, y los ensayos reformistas de los principales países, concuerdan en la unicidad escolar y desean que se aplique con rapidez. Difieren en cuanto a su orientación y en cuanto al modo de organizarla; pero las discrepancias afectan menos al principio admitido que a las múltiples cuestiones que, sin ser propiamente docentes, han pedido siempre a la escuela una solución favorable a sus pretensiones.

El punto de partida adoptado por este proyecto puede aclarar «desde la escuela» la situación de dichas cuestiones. El espíritu europeo hace depender la significación del concepto de la Escuela única de la injerencia que les concede en la vida docente y por eso considera la unicidad, ora en sentido social, ora en sentido político, ora en sentido religioso –y hay también un sentido sexual y un sentido instructivo– y acentúa, de acuerdo a las exigencias militantes, el valor de cada uno de ellos. Pero la Argentina no necesita adoptar semejante apostura. No lo necesita, ni lo puede, porque carece de los agudos contrastes tradicionales que en el drama íntimo de las viejas sociedades vienen envueltos en tales cuestiones. Su actitud no puede ser otra que la de apoyar su escuela en la piedra angular de una concepción específicamente educativa. Es la actitud que adoptaron los Estados Unidos cuando se dispusieron a inaugurar un sistema docente: eludieron problemas que todavía no le alcanzaban de cerca y buscaron en la tradición pedagógica pura, acaso en las iniciativas educacionales propuestas, en el siglo XVII, por Amos Comenio, la inspiración organizadora de su Escuela única.[1]

1. Sabido es que Comenio propugnó, en su *Didáctica Magna*, una escuela concebida así: de 1 a 6 años: Escuela Maternal; de 6 a 12 años: Escuela Elemental; de 12 a 18 años: Escuela Latina; de 18 a 24 años: Academia. Aco-

Esta es la actitud que más nos conviene. Pues, ¿qué pueden significar para nuestra escuela los problemas sociales, los problemas políticos y los problemas religiosos? Si nos referimos a los primeros, para hablar sobre un ejemplo concreto, dos respuestas pueden salirnos al paso. La una nos dice que es menester procurar la desaparición de las clases sociales; la otra nos dice que es menester favorecer a los dotados, prescindiendo de toda preocupación extraña a esta necesidad. La primera respuesta no es rigurosamente pedagógica. Un político, o un partido político, puede hacerla suya y propugnarla como punto de un programa de acción. No será lícito, empero, valerse de la escuela para lograr su realización. La concepción ecualitaria abarca dominios más amplios que los de la escuela. La escuela puede coincidir con dicha concepción, en el punto de partida, proclamando que sus beneficios alcanzan a todos sin distinción; pero no puede pretender nivelar las capacidades que se propone exaltar. Fuera esto tanto como negarse a sí misma. Podrá pedírsele que no se contente con fomentar las capacidades y que cuide también de los menos dotados, y se estará con ello dentro de lo justo; pues la escuela debe buscar remedio para éstos, en sus propios recursos; mas con esta exigencia no se cae en la necesidad, ni en la posibilidad de evitar una propicia e insalvable desigualdad.

Esto es todo lo que el ideal democrático puede pedir a la escuela en orden a este problema cuya ejemplificación aclara y precisa, una vez más, cuanto queda dicho respecto de la autonomía de lo pedagógico. ¿Necesito añadir que no es mucho más lo que le pueden pedir los problemas políticos y los religiosos?

2

Justamente porque lo que estos tres órdenes de problemas puedan pedir a la escuela está determinado por la especificidad del hacer pedagógico, es que nos urge reexaminar y revaluar el régimen escolar lleno de incongruencias y de equívocos que hemos heredado de Francia.

Porque Francia, que ha enseñado al mundo a legislar en materia escolar y que no ha visto nunca la escuela sino como un instrumento al servicio del Estado para fines extraescolares –unidad nacional, sentido económico, consolidación estadual, espíritu burgués, etc.–, nos ha legado un criterio que somete la escuela a los intereses de la política militante y de las preocupaciones en auge, y ha orientado nuestros hábitos docentes de acuerdo a reglas extrañas a la esencia del acto educativo. A poco que examinemos el contenido de nuestras instituciones escolares nos será fácil descubrir en ellas no sólo la ausencia de una concepción pedagógica definida, sino también la evidente repercusión de las contiendas ideológicas que han ido imprimiendo sus huellas en el sistema que hemos copiado. Las preocupaciones ecualitarias de una concepción racionalista del mundo se mezclan ahí con las exigencias económicas impuestas por el industrialismo. Compromiso híbrido del siglo XVIII con el siglo XIX concertado por las necesi-

---

modada a sus exigencias propias, los Estados Unidos instauraron este plan cuya filiación es evidente: de 1 a 4 años: Primar School; de 5 a 8 años: Grammar School; de 13 a 16 años: High School; de 17 a 20 años: University.

dades del momento, a espaldas de la escuela. La escuela primaria como concesión a un oscuro ideal de nivelación, encargada de instruir, por un lado, y, por el otro, la llamada enseñanza secundaria preuniversitaria, atiborrada de ciencia hecha, enciclopédica y utilitaria, como cumple al ideal del ciudadano idóneo reclamado por un principio que ha trabajado vivamente en la gestación de la burguesía, forman un violento dualismo planteado sobre un abismo: aquí, la falacia de una «instrucción primaria» para todos; ahí, la escuela superior y la universidad para la elite directora. ¿Qué remedio? ¿La unicidad? ¿Y no acaba de decir Mr. Delvolvé que la escuela primaria puede contentarse con dar a la masa popular los conocimientos útiles al desenvolvimiento de las condiciones económicas de su vida y las nociones necesarias para ejercer las funciones políticas elementales, mientras aspira a salvar indemne la enseñanza secundaria «que responde a las necesidades de una aristocracia en posesión que no se arma pero que se cultiva para gozar de una cultura»?[2]

Pero Francia se empeña ya en rever y remozar su sistema escolar. Convencida de que éste adolece de vicios fundamentales, sacude las ligaduras que lo atan a un orden mortal, y nada es más aleccionador para nosotros que el esfuerzo que realiza su tendencia reorganizadora.

3

Desde antes de 1914 –desde 1909– políticos y pedagogos como Carnaud, Buisson, Vincent, Crousar, tratan de llevar a cabo la reforma reclamada mediante la instauración de la unicidad escolar. De un modo particular, propugnan la Escuela única «Les Compagnons» de l'Université Nouvelle. Para ellos, la Escuela única, negativamente definida, consiste en la supresión de las barreras entre la enseñanza primaria y la enseñanza elemental de los liceos. Definida positivamente, significa la escuela de todos, la escuela para todos, la escuela que abre el acceso a la enseñanza secundaria a todos los que la merecen.[3] Imbuidos de una clara noción pedagógica y fieles a la tradición revolucionaria en materia escolar, sostienen que se debe tomar como punto de partida la escuela primaria.

Desde el primer momento, el alto designio ha tropezado con una tenaz resistencia de parte de las derechas. ¿Qué es lo que determina esta oposición? A mi juicio, las derechas francesas no niegan las bondades de la Escuela única.[4] No quieren ser una excepción en el consenso que admite la unicidad como una conquista del pensamiento. ¿Cómo podrían ponerse en contradicción con las derechas de otros países donde sus propios comilitones la han propiciado o sancionado? ¿No ha sido por voluntad de éstos que rige en Baviera y en Austria? ¿No se cuenta un

2. *Revue de Metaphysique et de Morale*, julio-septiembre de 1928.

3. Tomo II, p, 49, Fischbacher, 1919.

4. Según el testimonio insospechado del escritor católico P. Frieden, lo que determina la oposición de la Iglesia al proyecto francés de 1925, son motivos de orden económico antes que motivos pedagógicos. La gratuidad de la enseñanza oficial, en todos sus grados, entraña la muerte de la escuela católica (*Das Französische Bildungswesen*, Paderborn, 1927, p. 183).

religioso, Stolzle, entre los más decididos sostenedores de la unicidad, en Alemania? ¿No son los católicos los que pretenden que la idea democrática, en cuyo nombre se auspicia la unicidad, deriva de la concepción cristiana de la igualdad basada en que todos los seres son iguales al ser todos hijos de Dios; cuya idea es aquella que la democracia aspira a realizar en la tierra. No es, pues –repito–, que las derechas niegan la Escuela única. ¿Qué es, entonces, lo que determina la resistencia a la novedad? La actitud unilateral y excluyente de aquellos que consideran la escuela «desde» sus opiniones sociales, políticas o religiosas.

El ya nombrado Delvolvé[5] plantea su oposición distinguiendo tres tipos de Escuela única. Un tipo es el alemán (del cual deriva la escuela norteamericana). Un segundo tipo es el que llama de nivelación social. El tercer tipo es el tipo francés. Fuera más exacto llamar a éste Escuela Integral, para guardar fidelidad a la denominación que le diera su precursor, Fourier.

Según Delvolvé, la Escuela única alemana responde a la concepción de la *volständige Lehranstalt* de Herbart. Instrumento del poder público, el espíritu que la animó, desde fines del siglo XVIII, fue el imperialista. Estaba destinada a reforzar la unidad nacional. Profesional y militarista, aprovechaba el saber con fines utilitarios. Su unicidad reposaba en la comunidad de espíritu y de disciplina imperial. La Constitución de Weimar la ha confirmado con fines económicos y de expansión industrial. No atiende a castas ni a estados determinados por la riqueza: busca la utilidad individual con el mayor rendimiento posible. Para esto las masas son preparadas en oficios manuales. Separada y distinguida de las masas, está la elite. De aquí la designación que le da Delvolvé: *escuela única de utilidad nacional*. Es el tipo que los Estados Unidos han llevado a pleno desarrollo para favorecer su economía y su industria y acrecentar sus riquezas.

La Escuela única de nivelación social es, dice Delvolvé, aquella que aspira a la supresión de las clases sociales mediante la igualdad económica. Es la escuela inaugurada por la Rusia de los Soviets. Su filosofía es el materialismo económico. Es universalista e intuitiva. En esto se asemeja a la Escuela única de Alemania.

Por su universalismo se orienta hacia la Escuela Integral. Pero la Escuela Integral va más lejos. «Aspira a una cultura superior del espíritu considerada como el más alto bien en sí y cuya posesión por todos debe realizar la igualdad fraternal: contiene la esencia ideal de la democracia pura.» Su constitución –continúa Delvolvé– posee raíces tradicionales: escuela popular de rudimentos gobernada por la inspiración moral del universalismo católico; enseñanza secundaria y superior adecuada al tipo de cultura heredado de la latinidad cristiana; cultura clásica.

Delvolvé se hace cargo de la existencia de una escisión violenta entre la escuela primaria y la secundaria y no encuentra otro modo de salvar el integralismo que ha acentuando esa escisión. Que la escuela primaria cargue con el peso de la preocupación utilitaria, «hija del tiempo». Que ella instruya a las masas para la vida y para las prácticas de la ciudadanía. Los designios culteranistas exigen que la escuela secundaria no admita la clientela improvisada y apresurada por las necesidades técnicas y económicas. En realidad, la educación se define para Delvolvé como un acceso a la cultura latino-cristiana. Ella pone a disposi-

5. Lug. cit.

ción de todos no la adhesión a un credo, sino la «participación real en la actual investigación de la verdad». Su Escuela única viene a ser, así, la Escuela Secundaria. En ésta comienza y acaba. «La idea democrática de la educación integral –resume– supone, pues, en primer lugar, el mantenimiento de la forma pedagógica realizada en la enseñanza secundaria francesa y su desenvolvimiento intensivo en el sentido de su propia virtud: todo lo cual no quiere decir que este tipo de enseñanza deba cristalizarse en la sola figura del clasicismo greco-latino; que no constituye más que una parte importante de su tradición. En segundo lugar, supone la extensión progresiva del beneficio de este tipo de enseñanza a la masa toda de la nación, es decir, un esfuerzo de vastas miras y de dirección continua. Debe éste aplicarse, simultáneamente: 1º) a modificar paulatinamente, desde los grados superiores, la formación del personal enseñante primario, tratando de dotarlo, en lo posible, de una cultura equivalente a aquella que constituye el valor original de los maestros secundarios; 2º) a estudiar técnicamente la adaptación de la forma superior de cultura a diversas materias de enseñanza; 3º) a modificar los programas y las condiciones de escolaridad de la enseñanza primaria tratando de permitir, en lo posible, a todos los escolares de Francia el acceso al granero de bienes espirituales. Este triple camino conduce a la implantación profunda de la educación en el cuadro tradicional de la universidad francesa.»

4

Perfilados así los tres tipos de Escuela única, la crítica queda hecha y la elección no parece dudosa. Nos decidiríamos con presteza por la Escuela Integral, si la argumentación de Delvolvé fuese justa y no se propusiese realmente eludir el verdadero problema.

Los caracteres que Delvolvé señala como propios de la escuela alemana y de la escuela rusa, son comunes a todas las escuelas occidentales. Provienen de toda una época, la época que siguió a la disolución del orden medieval. Reemplazada la concepción teocéntrica del mundo por la concepción homocéntrica, el hombre se insinuó como un microcosmos pletórico de posibilidades. El auge repentino de la industria, el comercio y la técnica reclamaron para sí las fuerzas creadoras del hombre e impidieron el proceso formativo, espontáneo y libre, de la personalidad. La preocupación de la idoneidad que, como ya lo he dicho, constituyó siempre el nervio de la burguesía, antes y después de la Revolución, cuajó, en la escuela, en una pedagogía de la utilidad. Debajo del propio afán clasicista, se ha deslizado siempre el utilitarismo inicial. Desde Condorcet –desde mucho antes de Condorcet– el propio enciclopedismo se ha nutrido del sentido de la utilidad. De la utilidad y también del nacionalismo, porque también es Francia la incubadora del nativismo. ¿Con qué razón se puede atribuir a Alemania y a los Estados Unidos la progenitura de estos principios? Que estos países los hayan exacerbado, es una verdad que debe admitirse. Los han exacerbado –como todos los países restantes, incluso Francia–, y esa actitud, cuya explicación reside en la dirección industrial y capitalista de toda la época, es la que ha rematado en la crisis aguda de nuestros días.

Aún dentro de la tendencia mórbida que ha empujado a los pueblos hacia la ganancia y la competencia, es imposible encontrar rasgos diferenciativos del sistema

docente. Han concedido censos al utilitarismo y a la mecanización del espíritu los pueblos dotados de una tradición de cultura; se lo han concedido todos los pueblos carentes de este control. En evidente contraste con los Estados Unidos, Francia ha guardado con más facilidad las apariencias y el porte. Su espíritu universal, su exquisita sensibilidad ondulante y flexible y su tradición viva y fluyente le han permitido siempre encubrir sus afanes lucrativos con el ropaje de los valores espirituales. Gracias a esta disposición, Racine, Molière, Rabelais, Montaigne, clásicos todos, son perennemente actuales, viven el presente inmediato y lo enriquecen y amplían, corrigiendo y depurando el acto educativo que se cumple en la escuela y que sin aquel auxilio se agotaría en un utilitarismo pequeño y manido. De aquí que Delvolvé considere suficiente con que los institutos superiores irradien, desde arriba, la cultura sobre las masas surgidas de las escuelas inferiores. Pero no ha sido menor y menos sostenida la resistencia de Alemania a aceptar el utilitarismo escolar, y, como quiera que sea, hay que reconocer que ella ha sido la única nación que ha comprendido y ampliado el pensamiento de Rousseau hasta hacer posible la aplicación de las virtudes que posee, en los ensayos docentes de nuestros días. Fichte, Pestalozzi, Juan Pablo, Scheleiermacher y Kant, son aquí testimonios irrecusables.

¿La escuela como instrumento del poder público, como recurso del Estado, con fines imperialistas, rasgos tipificantes del sistema alemán? ¿Cómo? ¿Cuándo no se llenó de todo eso la tradición escolar francesa –la francesa y la de todas partes–? ¿No fue acaso en las manos de Napoleón donde se quebró la unidad medieval de la universidad para entrar, dispersada en facultades profesionales y utilitarias, extrañas al espíritu de investigación, al servicio del Imperio?

Las peculiares fisonomías en que Delvolvé pretende fundar su clasificación no existen como notas particulares. Los defectos que él encuentra en la escuela alemana, en la estadounidense y en la rusa; son comunes a todas las escuelas actuales. Queremos corregirlo, no porque nos encontremos en trance de negar la industria, el comercio, el profesionalismo y la técnica –actitud que fuera tanto como negar nuestra realidad–, sino porque queremos asignarles el lugar que les corresponde.

Lo que campea en el empeño de Delvolvé es, como ya lo dije, el propósito de eludir el verdadero problema planteado por la unicidad: la revisión del sistema napoleónico. Todo su hábil y brillante alegato está cargado de este designio.

5

Se vincula, pues, a una larga contienda. Desde que Napoleón estableció su Universidad Imperial (cuya alma la constituyera el Liceo), y negara dignidad a la educación popular, la burguesía –sobre todo la burguesía advenida después de 1830– no ha modificado sensiblemente su indiferencia hacia esta enseñanza. Instaurada por los liberales adictos a las ideas revolucionarias e inspirados en la experiencia pedagógica de Lancaster, la educación popular ha sufrido la varia suerte que le han deparado los acontecimientos políticos, sin conseguir conectarse seria y decididamente con los estudios de grados superiores. Guizot, que la reglamentó, en 1833, se empeñó en darle carácter religioso para contener a los católicos que veían en ella a una enemiga de las Escuelas de los Hermanos. Castigada por católicos y

liberales, a un tiempo, en 1850, languideció hasta 1879, en cuya fecha el partido republicano proclamó la neutralidad del Estado y de la Escuela, y, apoyado por la masonería, impuso la laicidad, la obligatoriedad y la gratuidad. La reforma del ministro Ferry es el antecedente más serio de las innovaciones propiciadas en estos últimos años.

Ninguna idea propiamente pedagógica ha presidido el proceso de la educación popular. La educación popular de 1882 se propuso destruir la influencia política del clero católico. Fue patriótica y militar. La llenó el espíritu derouledíano. La de 1898 fue internacionalista. La última es socialista. De sus maestros, 75.000 están afiliados a la C.G.T.

¿Necesito decir que tampoco la enseñanza superior se ha movido libre de la influencia decisiva de móviles extraescolares? Desvinculada, como ya se ha dicho, de la escuela inferior, se la ha mantenido siempre aislada y monopolizada por el Estado. Sus fines apuntaron siempre a la formación de una elite directora, incontaminada por los credos revolucionarios. Así se explica que la Restauración, en lugar de tornar al antiguo régimen, hiciera suya la Universidad napoleónica y se apresurara a poner la enseñanza en manos de la Iglesia. La Iglesia fue su sostén. El Estado no tuvo por qué temer a los jesuitas y éstos multiplicaron sus «petits seminaires» sin importarles un ardite el monopolio estadual.

La cuestión del monopolio estadual fue puesta a la orden del día, tiempo más tarde, cuando los acontecimientos de la Revolución de Julio conmovieron las relaciones de la Iglesia y el Estado. Fue entonces cuando católicos y liberales se irguieron contra la acaparación de la enseñanza por el Estado, tachándola de ser contraria al libre ejercicio de las facultades individuales. La libertad docente sujeta a contralor oficial, de 1830, no satisfizo. El liberalismo católico redobló sus actividades. Fue menester que los ministros liberales de Luis Felipe hicieran fructíferas concesiones a la Iglesia enseñante y favoreciesen el funcionamiento de los «petits seminaires» para que la sanción papal acallase el acento apasionado de Lamenais, el enemigo irreductible de toda alianza de la lglesia con el Estado.

La revolución de 1848, que, para muchos fue el fruto del acuerdo clérico-estadual, a cuya sombra trabajaron las ideas de la Revolución Francesa, encarnadas en Michelet y en Quinet, trajo consigo la ley Falloux que estableció la libertad de enseñanza. Nuevo triunfo de los jesuitas. Los liberales que bregaron por la organización de la escuela popular, acusaron, amedrentados, a los maestros laicos de haber favorecido el ideal socialista revolucionario. Treinta y siete mil maestros fueron denunciados como conspiradores. Se los sindicó de haber propagado el virus rebelde, disfrazados de enemigos de los párrocos. La burguesía quiso salvarse y entregó al clero, el contraveneno –el «gendarme de almas», de Napoleón–, la escuela popular. En manos del clero, la escuela popular se acentuó como un lazareto. El aislamiento de esta enseñanza se afirma ya como doctrina docente, la doctrina en la cual hunde sus raíces la actitud contraria a la unicidad escolar.

No fue sólo la educación popular la que quedó disgregada; lo fue también la escuela primaria superior. Con el extraordinario crecimiento del comercio y la industria que se inició en 1830, operóse el ascenso de una clase social nacida al amparo de aquellas actividades. Esta clase aspiró, desde el primer momento, a una formación práctica. Sin desechar la enseñanza clásica, reclamó una enseñanza inmediata y realista. ¿Cómo satisfacerla? ¿Disponiendo el estudio de lenguas vivas

y estableciendo secciones especiales en el Liceo? ¿Tornando a las antiguas escuelas medias? Guizot creó, en 1833, la escuela primaria superior. Y apenas se conoció esa «creación del genio francés», que dice Delvolvé, la pequeña burguesía dejó oír, contra ella, su voz de protesta: la novedad tenía por objeto crear una nueva plebe.

La opinión pública atacó resueltamente al Liceo acusándolo de preocuparse sólo de formar elites y de ser un reducto, custodiado por el clero, contra las nuevas ideas. Se sabe bien de qué modo respondió a esos ataques, Falloux: el rigor, el espionaje y el voto profesional, el recurso ignominioso que ha copiado, en mal momento, la escuela argentina.

La derrota de 1870 hizo recrudecer la guerra contra el Liceo y el latín que le sirve de base. El conservadurismo defendió el instituto movido por intereses de clase. Ferry y Cambetta se dieron cuenta entonces de que sólo mediante la separación de la Iglesia y el Estado se puede pensar en una seria reforma. Leygues encararía más tarde la tarea organizadora.

6

Esta breve reseña histórica del problema aclara y precisa el designio de Delvolvé. Su posición es la del ministro Berard. Como éste, pretende salvar el ordenamiento docente de filiación napoleónica. Lleno de este designio está ese pleito, resobado y magnificado, del latín.

Para sostener que la enseñanza secundaria puede constituir por sí sola una escuela integral, una Escuela única más perfecta que la alemana, que la rusa, que la austríaca y que la del plan francés de 1925, es menester dejar de lado toda consideración pedagógica.

Es menester prescindir del valor docente que el pensamiento contemporáneo atribuye al trabajo y a las vivencias del educando. La unicidad que se funda en el proceso formativo del niño, apreciado como un devenir sin solución de continuidad, propugna como algo esencial el esfuerzo autoformativo que realiza el educando con sus propias actividades creadoras. De todo esto se olvida, con evidente y notoria equivocación, la actitud que se empeña en separar la enseñanza primaria de las restantes. De todo esto se olvida con tanto mayor desconocimiento de la cuestión pedagógica cuanto más se aferra a la argucia de que la enseñanza elemental puede asumir el carácter de una «instrucción». Parece como que las investigaciones científicas de estos últimos años no nos hubieran aportado mayores conocimientos acerca de la íntima esencia de la vida pueril; parece como que la biología, la psicología y la etnología hubieran trabajado en vano, cuando así se hace caso omiso de las funciones espontáneas de la edad infantil de donde emerge, según el decir de Ortega y Gasset, «el tono vital primigenio de nuestra personalidad».[6]

6. Nunca se encarecerá lo bastante la meditación del ensayo del pensador español, «Biología y pedagogía», publicado en el tomo III de *El Espectador*, el ensayo pedagógico más denso que existe en la literatura castellana.

Tan presto como se parte de presupuestos específicamente docentes, el designio organizador cae en la cuenta de que es inútil todo intento que prescinda de la ilación correspondiente al proceso de la formación. Cae también en la cuenta de que, para ser fiel a ese desarrollo, no basta con la vaga relación interior que trasciende del pensamiento de Delvolvé. Cada estadio del humano desarrollo es estadio propio y autónomo, y si no se quiere violentar este orden fuerza es tratar a la infancia como infancia y a la juventud como juventud.

La imperiosa necesidad de una íntima y viviente concatenación pedagógica de estos estadios fue ya fundada filosóficamente por Natorp, en su réplica a Schmidt, en 1910 al combatir el designio de los adversarios de la unicidad de mantener el aislamiento de la escuela primaria.[7] En un sentido estrictamente pedagógico, acaba de sostenerla Kaestner, en un reciente congreso magisterial de Berlín, al propugnar como de vital importancia la introducción de dicha escuela en el organismo total de la instrucción pública alemana.[8]

7

Para este punto de vista, paréceme insuficiente una escuela básica que tome al niño a los seis años. Este proyecto toma al niño a los tres años, y, como lo ha hecho la excelente organización austríaca, instituye al Jardín de Infantes en la iniciación escolar.

El Jardín de Infantes, que en nuestro país se ha ensayado como un lujo en beneficio de niños pudientes, debe instaurarse para todos, en todo el territorio argentino.

Militan para esto los motivos pedagógicos que ya se han expuesto y la conveniencia de remediar la incapacidad de la familia como comunidad enseñante.

La familia argentina –como la familia de todas partes– está en crisis. Ética y docentemente, es una institución en decadencia. Lo era ya en el tiempo en que Froebel inventó los Jardines de Infantes para paliar defectos que las actuales condiciones económicas, morales y biológicas han acentuado con todos los caracteres de una franca disolución. Yo veo en la comunidad, cuyo sentido se aclara y precisa cada día, la sucesora de aquella institución medieval.

Me refiero, al hablar de la comunidad, a aquella forma de sociedad nacida espontáneamente sin sujeción a fines preestablecidos, forma en la que todos sus miembros se saben ligados por un sentimiento común y en cuyo seno la personalidad se plasma como una totalidad regida por el valor. Forma que atiende al hombre y lo afirma y que no se concreta al amor al prójimo. Dirección valorativa servida por el amor y que va más allá del amor. El amor, que es un paso está, a veces, en la familia, en la cofradía, en el pequeño círculo. Pero no es un remate. Lo supera el pueblo y, sobre todo, lo supera la humanidad. El amor que está contenido en ella es el amor que alumbra el camino infinito de los valores. Por haber querido limitar y detener esta función del amor (casi siempre por una ausencia de

7. NATORP, P., *Die Einheitschule*, Union Deutsche, 1919.

8. En la *Revista de Pedagogía*, la excelente publicación que dirige Lorenzo Luzuriaga, mayo de 1928.

amor) es que la juventud insurge contra el hogar y el hijo se yergue contra los padres.

Conviene que tengan presente las consideraciones que anteceden aquellos que, entre nosotros, vienen pensando, desde el año 1918, que es posible renovar la Universidad con prescindencia de la totalidad de la educación, o que, cuando más, lo que corresponde es preocuparse únicamente de la enseñanza universitaria y de la preuniversitaria. A mi juicio, tal actitud, que acusa una exagerada adhesión a los productos decantados por la cultura, es una manifestación del culto de la inteligencia del conservadurismo francés. Así se explica, por otra parte, el afecto que muestran por la extensión universitaria, que no es, en el fondo –y en el mejor de los casos–, otra cosa que esa irradiación de la elite sobre las multitudes, propiciada por Delvolvé.

En una democracia como la nuestra no cabe tal extensión universitaria: sólo cabe la exigencia de que todo hombre desde los tres a los diez y seis años reciba los beneficios de una acción pedagógica orgánica.

Tal es el anhelo que anima, en estos días, en todo el mundo, a las más altas tendencias innovadoras.[9]

Si, después de lo dicho, es indispensable que emplee las denominaciones y las distinciones caras al espíritu europeo, diré:

Que la Escuela única de este proyecto es social en cuanto se propone favorecer la ascensión de los bien dotados.

Que es *orgánica* en cuanto está íntimamente liada por un espíritu que le sirve de nervio en torno al cual se estructuran sus manifestaciones externas. Me he apartado, al elaborarlo, de las complicaciones que acusan los planes extranjeros –pongo por caso el que propone Rein–, cuyas complicaciones carecen de razón de ser en nuestro medio, y he procurado ganar sencillez y ductilidad. Rígido hasta donde alcanza a la adolescencia, se polifurca en el punto en que el estudiante ha de intensificar, de acuerdo a sus inclinaciones, los estudios superiores.

Este ordenamiento reduce a sus términos justos la oposición que alguna vez se ha creído encontrar entre las designaciones de escuela unificada y escuela nueva.[10]

La Escuela única (o Unificada –no vale la pena discutir sobre cuál sea la recta designación–), abarca no sólo el aspecto exterior de la escuela, sino también –y esencialmente– su aspecto interior, su íntima constitución.

La circunstancia de que ella haya sido propugnada por demócratas y socialistas es ajena a su concepción específicamente pedagógica. Pruebas decisivas a este respecto son, sin ir más lejos, los ya mencionados trabajos de Natorp y de Rein.

Que es *política*, por su intención de constituir un tipo uniforme para *todo el país*. Este designio no procede de preferencias propiamente docentes; procede

9. Además de la bibliografía ya mencionada: REIN, Wilhelm, *Deutsche Einheitschule,* Zickfeld, 1919; COIMBRA, Leonardo, *O Problema da Educaçâo Nadonal*, Maranus, 1926; SCHELER, M., *Universität und Volkhochschule*, en *Die Wissensformen und die Gesellschaft*, Leipzig, p. 489; KOBER, J., *Das Oesterreischische Schulwesen der Gegenwart*, Hirt, 1925. Véase también: *Revista de Pedagogía*, nos. de noviembre de 1927 y enero de 1928; BUISSON, Ferdinand, *L'Ecole unique*, en la *Revue de Metaphysique et de Moral*, Alcain, octubre-diciembre de 1925; y las resoluciones del Congreso Internacional de Maestros, celebrado en Buenos Aires, en 1928.

10. *Revista de Pedagogía*, mayo de 1928, p. 222.

de la índole de la nacionalidad argentina. Ninguna de las entidades políticas que la constituyen ofrece, culturalmente hablando, una fisonomía o una manifestación peculiar que exija la creación de un tipo escolar diferente y apropiado para su cultivo, y la Escuela única es lo suficientemente lábil y flexible para atentar contra las notas locales originales.[11]

11. Véase el Apéndice A.
(Recuérdese lo dicho en la «Advertencia»).

Capítulo IV: De la coeducación de los sexos

1

La Escuela única es también *sexual*.

Lo es porque, de acuerdo a sus presupuestos centrales, la educación sólo se puede concebir como algo común a ambos sexos. Comprende tanto al hombre como a la mujer desde el momento que se refiere al espíritu objetivo.

Frente a esta irreductible inferencia, la lucha entablada en torno a la escuela mixta se presenta como una de las tantas manifestaciones de la actitud que consiste en tratar los problemas pedagógicos con un criterio que los subordina a determinados intereses extraescolares. En la historia de la docencia, casos típicos nos ilustran de que tanto los partidarios como los adversarios de la coeducación de los sexos se aferran a sus respectivos credos y doctrinas colocando en primer plano un proselitismo excluyente.

El más antiguo ensayo de coeducación de los sexos conocido en Francia fue el de la escuela en el campo de *Cempuis*, inaugurada en 1881. Fue un ensayo serio y acaso ejemplar. Lo traigo adrede a recuerdo porque es de los que ha tenido más repercusión en nuestro país, según lo atestiguan los trabajos de Raquel Camaño, los de Ingenieros y, sobre todo, los de Bunge, el autor de una de las obras pedagógicas de mayor aliento que posee la literatura argentina.[1]

Cempuis inició sus actividades siguiendo el camino abierto por las escuelas coeducativas estadounidenses. Atenta la mirada al ejemplo imitado, puso en práctica, con cierta timidez y con las precauciones del caso, los postulados de la moral siglo XIX teñida de naturalismo y de racional tolerancia. En su concepto, el mundo ha conocido, desde la antigüedad, una coeducación que es la de la familia, y la tradicional experiencia de esta institución es la mejor prueba de que la relación de los sexos forma un ambiente de la más pura y excelente moralidad y constituye la mejor garantía de una buena conducta. Trasladado a la vida escolar, le pareció indudable que el sistema doméstico favorecería la recíproca comprensión del varón y de la mujer, disipando el misterio propicio al pecado de que rodea a las funcio-

1. BUNGE, C.O., *Teoría de la educación*, Libro III, Vaccaro, 1920, p. 129.

nes sexuales la ética de la «distancia», y que, en consecuencia, la lucha de los sexos –violencia varonil y astucia femenina–, con todos los daños y las desviaciones que le son inherentes, se suavizaría, cobrando su curso normal. Las diferencias que se señalan de ordinario entre hombre y mujer no le ofrecieron óbice para ello. Las formulaciones doctrinarias que fundamentaron la institución de *Cempuis*, atribuyen esas diferencias a la obra de la herencia consolidada por la educación. Su integralismo docente, que invoca en su opoyo los resultados de la *praxis* norteamericana, allana el camino a la escuela mixta sosteniendo el principio ecualitario de que «no hay dos ciencias, dos verdades, una para el hombre y otra para la mujer, sino una sola, común a todos, que se puede conocer o ignorar, pero que enseñada a dos niños, cualquiera sea su sexo, será aprendida necesariamente como una sola y misma cosa».[2]

La moral que campea en esta exposición ha rebasado sus propias fronteras y, en un exceso de reacción favorecido por el cientificismo en auge, ha exaltado la autonomía de la vida instintiva. Reconociendo soberanía absoluta a las «necesidades naturales», las ha desligado de las consideraciones éticas. Las ha desalmado. Las ha desalmado y, al mismo tiempo, ha colocado en una zona de total indiferencia las formas en que ella se cumple. Lo ha reducido todo a una cuestión de medicina.

Concebida y conducida bajo un clima contrario al de la ética tradicional, cuya influencia es todavía incalculable, *Cempuis* debió sufrir, y sufrió, la tesonera oposición de la opinión nutrida por ese fondo de preconceptos formado por la concepción de la esencial pecaminosidad de la carne. La moral ascética afirma la separación entre el cuerpo y el alma y con esta irreductible actitud da la medida de su desestimación de las funciones corporales. En el oscuro proceso, fraguado en los meandros de las esferas oficiales, que dio al traste con la iniciativa docente de *Cempuis*, no se menciona, es cierto, la coeducación de los sexos; pero este punto trasciende de su secuela y flota en el ambiente que lo rodea adunado al designio, apenas disimulado en la maniobra subrepticia, de desbaratar el experimento que, a lo que parece, iba en camino de desvirtuar sospechas y suspicacias. *Cempuis* cayó como han caído, posteriormente, muchas empresas semejantes a la suya, tanto en Francia como en otros países. Y la mejor lección que nos han legado los sucesivos fracasos, la lección aprovechable en las tareas del presente, es la de la fragilidad de las construcciones asentadas sobre principios unilaterales.

No se trata ahora de sugerir la conveniencia de concertar un compromiso que dé satisfacción a las direcciones desavenidas. La penetración de estas cosas ha cobrado ya una claridad suficiente para fijar las líneas propias de este problema en el orden que nace. El mundo ha vivido fluctuando entre dos negaciones. Tanto la moral ascética, como la moral burguesa, se han mostrado enemigas de la vida ascendente. La una y la otra han desespiritualizado la carne: la una, propugnando su definitivo aniquilamiento; la otra, colocándola, como algo mero y simple, fuera del cuadro del juicio moral. El abismo sin fondo que separa el espíritu y la naturaleza, ha mutilado la significación autonómica del eros. Ya se esté situado en aquel lado; o en este, un mismo oportunismo moralizante envuelve de indignidad

2. GIROUD, Gabriel, *Cempuis*, París, 1900, p. 23.

las manifestaciones eróticas. El eros que, según dice Diótima a Sócrates, en el *Banquete*, «es el amor de la generación y de la creación de lo bello según el cuerpo y el espíritu», con cuyas palabras el concepto se carga de extraordinario sentido y es, a un tiempo, lo que nos ayuda a salir de nosotros mismos para reencontrarnos en los otros, y lo que nos eleva en el pensamiento puro, ha llegado a nuestros días tan empobrecido y manido, que todas las íntimas resonancias que despierta su acepción corriente se polarizan en la provincia sexual.

Lo sexual que, para el clásico, es inseparable de la totalidad del eros, ha sido como desligado del cosmos originario y ha adquirido un crecimiento tan exagerado y enfermizo que bien se puede decir que nos falta sentido erótico y nos sobra sexualidad. De tal modo, una elemental prudencia aconseja preferir, con toda la incorrección que va en ello, el término «educación sexual» al término «educación erótica», que es el que, en puridad, corresponde. La parte ha absorbido el todo, y corre el riesgo de no hacerse entender quien llame acto erótico a la salvadora caricia del músico Hassler al niño Juan Cristóbal, en la obra de Rolland.

2

La clara conciencia de esta situación nos suministra elementos suficientes para determinar las causas de la crisis que sufre el amor en los pueblos occidentales. Son causas que trabajan toda una cultura. El fenómeno que se ha dado en llamar la lucha de sexos tiene sus raíces en la inadecuada consideración del acontecer amatorio. Si este acontecer es desestimado por impuro e inferior, o si es relegado a una mera función animal, necesariamente se debe acentuar la inaptitud del hombre y de la mujer para todos los contenidos que lo acompañan y han de serles inaccesibles la consideración, la camaradería, la abnegación y todos los valores que van comprendidos en el problema del individuo y la comunidad.

La realidad argentina ofrece, a este respecto, a la observación desprevenida, el espectáculo de una grosera escisión sexual; escisión que las transformaciones sociales y económicas ahondan y agudizan a favor de la ausencia de una estimativa que dignifique el amor. Todas las preocupaciones pedagógicas de nuestra ética usual giran en torno a la institución del matrimonio monogámico. Para el católico, lo mismo que para el liberal, la pureza no tiene un fin en sí misma sino que está sancionada en vista y en razón de la unión conyugal. Las funciones corporales que antes de este acontecimiento se reputan pecaminosas, pasan, una vez cumplido, a ser un premio discernido a la torturada abstinencia. Hombres y mujeres sexualmente deseducados, entran, así, al servicio de las leyes civiles. La personalidad es desviada de los valores del eros y, necesariamente, esta desviación repercute en la vida de la familia. La unión conyugal, que para el asceta es un desahogo del instinto menospreciado y sospechoso, si no pervertido, es, para el cientificista, una función biológica indiferente. Nada de extraño tiene la decadencia de la institución familiar, que he señalado en otro lugar,[3] y su evidente insignificancia como institución enseñante.

3. *Investigaciones pedagógicas*, tomo I en este mismo volumen.

Porque no es sólo que la familia carezca de las condiciones éticas esenciales a la vida infantil, sino que aun en los mismos casos de las uniones felices, que suelen ser las constituidas por la espontánea inclinación de individuos de rica vitalidad, el clima doméstico y el amor de los padres no bastan para corregir la influencia antierótica de la moral que rodea a la institución. Como en la parábola de Rodó, el acendrado amor del progenitor que, para resguardar al hijo de las acechanzas del mundo quisiera conservarle siempre en la virginal pureza de la niñez, sólo consigue alcanzar una irremediable deformación pueril. El argumento en favor de la coeducación de los sexos extraído de la experiencia de los hogares ejemplares, acusa toda la falsa posición de la moral vigorante al exaltar el defecto que consiste en el enervamiento de las manifestaciones sexuales de la niñez y la adolescencia.

Nuestros días son días de rehabilitación del eros. Que todos sepan esto con claridad y justeza. Una antropología rigurosamente depurada anuncia, en el ámbito de la cultura naciente, la superación del divorcio decretado a la vida y el espíritu. El hombre es una unidad indestructible de cuerpo y alma. La existencia contiene la forma y la ley de la forma. Para la filosofía existencial, el amor corporal no es ya una mera función animal: es un acontecimiento cargado de resonancias espirituales. No es ya fin para algo; es fin en sí mismo. Bertrand Russell ha dicho, recientemente, que «el amor es mucho más que el deseo sexual: es el medio principal de librarse de la soledad que aflije a casi todos, hombres y mujeres, durante la mayor parte de su vida»[4] y yo creo que el amor es todavía algo más, mucho más de lo que piensa el filósofo inglés. Pretender reducirlo, como valor de relación, a un noble alivio de caminantes, es negar su esencia, la fina llama emocional que caldea y anima la vida. Una vida y toda vida, porque lo comprende todo cósmicamente, estructurando toda voluntad y todo impulso de darse, de participar, de medirse en la «genial confianza del alma»; abarca la tierra, materno hontanar, las figuraciones formadas y nutridas por ella, el pulso que las mueve, la idea siempre remozada y el milagro creador del Anteo humano, atado a la tierra y libre, condicionado y condicionante, creado y creador, a la vez. No «una relación entre otras relaciones sino, por así decirlo, el espíritu y el aliento de todas las relaciones entre hombres, su presupuesto moral y su fuerza formativa», es el amor, según la platónica expresión de Hans Freyer.[5]

3

Sobre este terreno debemos plantear el problema de la coeducación de los sexos. No hay para que advertir la extraordinaria riqueza de perspectivas que lo rodean y las incalculables dificultades que ofrece. De hoy en más, el educador que quiera mostrarse a la altura de su misión ha de saber moverse con seguridad en este paisaje recién descubierto, en este paisaje que la docencia al uso ha orillado con disimulo pero que la propia juventud le presenta, imperativa y resueltamente, como el mundo de fuerzas esenciales que condicionan la cultura y la vida. No es sólo que

4. «Lugar del amor en la vida humana», *Revista de Occidente*, año VIII, n° LXXIX.

5. FREYER, H., *Antäus, Grundlegung einer Ethik des Bewussten-Lebens*, Jena, 1922, p. 71.

el maestro debe ser un hombre iniciado en la pedagogía de los valores: se le va a exigir que sea sexualmente educado, que posea el don de captar las sutiles manifestaciones del eros, de despertarlas y de guiarlas con amoroso cuidado. Es más todavía: se le va a exigir que posea la ciencia de la sexualidad del docendo.

¿Cómo hará para cumplir la difícil tarea? Ante esta pregunta, la coeducación de los sexos se nos presenta como un medio, que puede ser viable o ineficaz. Pues, con haber acusado como un rasgo de nuestro tiempo la rehabilitación del amor y con haber puesto a la base de la cultura naciente la vida emocional, no está dicho todavía que la escuela mixta sea su único y adecuado sistema.

Para tratar este punto se hace necesario retornar a un presupuesto central. Acaso ningún problema pedagógico reclame, como éste, una crítica más ponderada, y es preciso conservar una rigurosa referencia a un principio fundamental si se quiere evitar la caída en las actitudes meramente literarias. Para decidir sobre el valor de la coeducación no bastan las premoniciones más o menos arbitrarias de pedagogos de rango, ni los datos obtenidos por los tanteos de algunas escuelas mixtas. Tanto si atendemos a la experiencía estadounidense –que tuvo siempre a su favor una constitución social propicia a esta suerte de ensayos–, como si atendemos a otros pueblos de cultura, entusiasmados con el modelo del Norte, nos encontramos con una misma y evidente inseguridad de criterio. Cómo es posible apoyar un sistema en la doctrina proclamada por los mentores de la Stony Ford School norteamericana que se limita a afirmar que la coeducación revela al niño los misterios del origen y lo aparta de la mentira?[6] ¿Cómo es posible apoyar un sistema en los datos suministrados por la experiencia que, desde la terminación de la guerra mundial, han hecho algunos países que, obligados por necesidades puramente económicas, se han visto en el caso de admitir niñas en los colegios de varones?

Una solución impuesta por las condiciones financieras no entraña necesariamente una solución pedagógica. Los ejemplos de Prusia, que, en virtud de las admisiones ministeriales de 1922 y 1923, contó, en 1928, con 8.789 muchachas cursando en colegios de varones, y el de Turingia y el de Württemberg, estados cuyos porcentajes de admisiones son todavía más considerables, parecen haber dado resultados muy apreciables y, sin embargo, no son ellos suficientes para basar una formulación decisiva. Bien vistas las cosas, esas pruebas favorecen una construcción, pero dejan en pie la discusión relativa al valor educativo de la coeducación. Arriban a un resultado que nosotros mismos hemos alcanzado, hace tiempo, un resultado sobre el que parece existir un asentimiento común reforzado por el propio movimiento feminista, sin resolver la totalidad del problema. Cuando se dice que la práctica de esa relación de varones y mujeres lima y suaviza la conducta de los unos, tornándolos más corteses y delicados, y las otras adquieren un sentido más afinado de la camaradería,[7] se formula una afirmación aventurada y, en todo caso, de discutible validez educativa. Es sugestivo que sea uno de los más destacados partidarios de la coeducación y, al mismo tiempo, uno de los creadores de las co-

6. Véase, por lo que concierne a esta escuela, fundada en 1905, y sus similares, el «Boletín del Bureau of Education», Nueva York.

7. VIDARI, G., *Elementi di pedagogia*, Hoepli, II°, p. 410; BUNGE, *op. cit.*

munidades enseñantes en el campo, Wyneken, el fundador de la escuela de Wickerdorf, quien sostenga que esa relación, aun admitiendo la hipotética peculiaridad de los sexos, lejos de producir una acción recíproca neutralizadora, conduce a una acentuación, a una vigorización de las respectivas disposiciones.[8]

Las enormes dificultades que acompañan a este problema exigen una consideración pulcra y respetuosa –cabe repetirlo– y toda actitud encaminada a resolverlo sólo puede mostrarse sincera si parte de una proposición fundamental. Los ensayos realizados hasta ahora tienen, sin duda, una relativa importancia para las construcciones buscadas, pero es forzoso reconocer que donde revelan más eficacia es ahí donde se ha procedido y se procede; de acuerdo a una idea. De las escuelas coeducativas de mayor significación que conocemos, la de Wickerdorf, la de Odenwald y las del Mar que dirige Luserke, trabajan aplicando una rigurosa teoría.

¿Cuál puede ser, pues, ese punto de partida? ¿Con ajustada referencia a la escuela, la tarea docente consiste en un sistemático desarrollo de las disposiciones y potencias que capacitan una conducta activa, moralmente responsable, para la totalidad del trabajo de la cultura.[9] Trátase aquí de la cultura en un sentido estructural que somete a unidad la multitud de las objetivaciones del espíritu.[10]

Para esta concepción estructural, no parece existir una esencial dualidad de cultura. Por eso dije, al comienzo, y de un modo general, que, a primer golpe de vista, nada abona la exigencia de la escuela unisexual.

Biológicamente, los sexos son diferentes. Esto es lo que nos dicen los hombres de ciencia. Ambos sexos muestran oposiciones irreductibles. Diversas son sus reacciones en los momentos pasionales; diverso el funcionamiento de las células de sus tejidos; diversos los modos del metabolismo: el del varón es catabólico porque tiende a la transformación rápida y al gasto excesivo de los materiales; el de la mujer es anabólico porque tiende a la síntesis y al ahorro de los mismos; diversa la cantidad de iones cálcicos del organismo; diversa, en fin, la regulación de las secreciones internas que llena con sus repercusiones las elaboraciones mentales.[11] Pero ¿qué significa todo esto frente al expresado concepto de la cultura? Tales diferencias fijan la actividad de cada sexo sin determinar, por sí mismas, ideales específicos, y sin probar, en modo alguno, que la mujer esté excluida de la vida espiritual.

No creo que se puedan extremar las informaciones biológicas hasta el punto de declarar que las actividades espirituales son inaccesibles a la mujer, o que, como lo dice Marañón, sólo lo sean por excepción.[12] Pero, como quiera que se considere este asunto, lo cierto es que, vistas las cosas desde el espíritu objetivo, dichas diferencias no deciden en contra de la coeducación de los sexos. A nadie

8. WYNEKEN, G., *Schule u. Jugendkultur*, Jena, 1919, p. 48. Luserke cree que, antes que una mera igualdad de los sexos, la coeducación realiza «un contrapunto en la canción de la vida».

9. SPRANGER, E., «Die Verschulung Deutschland», en *Die Erziehung*, febrero, 1928.

10. FREYER, H., *Theorie des objektiven Geistes*, 1928.

11. MARAÑÓN, Gregorio, *Biología y feminismo*, en «El Siglo Médico», Madrid, 1920.

12. No corresponde a este lugar una investigación relativa a este tema. Quien desee enterarse de los términos en que lo ha planteado el movimiento feminista, lea el agudo libro de BUSSE-WILSON, Elisabett, *Die Frau und die Jugendbewegung*, Hamburgo, 1920.

puede ocurrírsele hoy que, a mérito de la función acentuadamente biológica que la naturaleza ha adjudicado a la mujer, ésta deba ser educada pura y simplemente para la propagación de la especie. Marañón, que releva con tanta insistencia la necesidad de que la mujer se prepare para ser madre, aprendiendo a superar el fatalismo sexual e iniciándose, preferentemente, en los conocimientos eugénicos, concede sitio importante a la cultura general. Con esto sólo queda admitida la incondicionada participación de la mujer en las tareas de la cultura y sometida a su íntima estructuración. Desde este momento, es ocioso volver sobre consideraciones que, en adelante, sólo pueden tener importancia metodológica. Que su colaboración en la vida espiritual –colaboración de aportes considerables, sin duda– no perjudicará su feminidad –su feminidad, que no debe ser cofundida con el «eterno femenino»–, sino que la acentuará, con la plena conciencia de su misión, es algo que no necesita de mayor dilucidación.

4

Si, partiendo del concepto de la cultura que hemos colocado en la definición de la escuela, no encontramos dificultades que se opongan a la coeducación, queda todavía por saber si no cabe formular objeciones al sistema desde la psicología del docendo.

La psicología de las primeras edades ha cobrado decisivo incremento. Según ella, existe una sexualidad juvenil que es distinta de la del adulto. Caracteriza a ésta el ser un definido complejo de funciones espirituales y corporales; caracteriza a aquélla cierta fragmentariedad que se manifiesta en vivencias que no acusan todavía un carácter sexual definido. Un ejemplo de esta suerte de aconteceres nos lo suministra el juego de las muñecas. En él se insinúa vagamente un impulso maternal cuya significación está como diluida en otras actividades.

En un sentido más amplio, se puede admitir que más que una sexualidad tal como resuena en la acepción común del vocablo, existe toda una erótica juvenil cuya significación es muy diferente de la del adulto. Es un mundo cerrado en el que el eros se tiñe de matices que nada tienen de común con los del eros del hombre. Y se debe a la falta de conocimientos de ese mundo, insuficientemente explorado, la torpe conducta de una pedagogía que se ha empeñado en llenarlo con un inventario de cosas propias de adultos.[13]

Pero, admitida esta distinción, cabe preguntar si la psicología de las primeras edades permite afirmar, a la altura en que se hallan sus investigaciones, la existencia de diversidades psíquicas entre el varón y la mujer, y si, en su caso, ellas son de tal naturaleza que exijan, para la preservación de los caracteres diferenciales, el mantenimiento de la escuela unisexual.

Nada parece autorizar una respuesta definitiva. La disposición psíquica de los sexos ha sido objeto de estudio en base a los cuales se puede decir que hay ciertas diferencias permanentes entre uno y otro. Prescindiendo de manifestaciones

13. Incluyo entre esas cosas la literatura pornográfica, cuya grosera injerencia en la vida juvenil se manifiesta en las perversiones del eros.

externas, se admite que mientras en la mujer el despertar de la sensualidad es tardío, en el varón se acusa en todo momento. A los aconteceres que se derivan de la sensualidad se puede agregar que también se acusan notas distintivas en lo que concierne a la vocación, al interés y a la ejecución de las tareas escolares. Las experimentaciones realizadas por algunos pedagogos arriban a la conclusión de que ciertos intereses (juegos, dibujos, etc.) varían, en los dos sexos, en un sentido opuesto; pero reconocen que, en lo que respecta a la «técnica mental» –la memoria, la imaginación, la destreza manual– faltan pruebas documentales.[14]

¿Debemos erigir las dispares líneas de desarrollo en un cartabón decisivo aplicable a la pedagogía? Mientras Walter Hoffmann releva su importancia docente sin excluir otros medios,[15] Gaudig[16] acentúa con tal énfasis la divergencia que llega a calificar de brutalidad contra la naturaleza psíquica de la mujer todo intento coeducativo. Y sin embargo, corresponde advertir que con esto todavía no nos encontramos en tierra firme. Las investigaciones realizadas hasta hoy se refieren esencialmente a peculiaridades singulares y no a estructuras de peculiaridades. Las peculiaridades no mensurables –justamente las centrales–, no son susceptibles de ser investigadas con el método de la psicología diferencial. Por lo demás, el conocimiento psicológico es insuficiente para determinar qué calidades del sexo son naturales y cuáles deben su origen a factores sociales o a la educación.[17]

Los datos de la psicología no contradicen, pues, la coeducación de los sexos. Por lo contrario, aun concediéndoles que hayan fijado ya diferencias definidas, y que quepa la posibilidad de que se descubran estructuras netamente diferenciales, lejos de obstaculizar, ayudarían a la labor de la escuela mixta. Los niños varones que hoy acuden a una escuela cualquiera son, psíquicamente, diversos, y esa diversidad no impide el trabajo de la docencia. ¿Por qué habrá de entorpecerlo la individualización diferenciadora de la mujer? La psicología individualizadora puede ir tan lejos como le sea posible, y, en consecuencia, plantear problemas de organización, reclamando clases homogéneas, grupos, etc.; pero lo que importa saber es si la coeducación vigoriza o perjudica las calidades propias de cada sexo.

Este no es ya un asunto que le competa. Se trata ahora de una valoración. Toda vez que las consideraciones biológicas y psicológicas no exigen de un modo preciso la escuela unisexual, cobra un predominio incuestionable el concepto estructural de la cultura que hemos puesto en el centro de la tarea de la docencia. Por esto nos hemos decidido por la coeducación de los sexos. La nueva concepción del eros que se abre paso por entre los escombros sembrados en la vida por una gazmoñería de siglos, impone esta integración escolar.

14. CLAPARÈDE, Édouard, *La escuela y la psicología experimental*, edición de la *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1926, p. 83.

15. «Die sexualethische Frage i. d. Jugenderziehung», *Die Erziehung*, septiembre de 1929.

16. Cit. por THYEN, Hartwig, «Th. u. Pr. d. Koeducation», *Die Erziehung*, junio de 1929.

17. THYEN, H., lug. cit.

5

Que no es una actitud destinada a allanar dificultades al hacer educativo, lo dicen ya las sugestiones que trascienden de la exposición precedente. Incorporar a la escuela la pedagogía sexual es adentrarla en un mundo desconocido y lleno de dificultades, según ya se dijo.

Al educador consciente de su vocación, han de valerle las informaciones biológicas y psicológicas que se han traído a recuerdo. Acaso a él mismo quepa exigirle un pulso sexual, independientemente del conocimiento cabal de dichas informaciones. Kawerau observa, con mucha sagacidad, que las muchachas muestran más simpatía y adhesión por la maestra que es realmente mujer que por la que acusa una sexualidad negativa, y que los varones, a su vez, prefieren más al maestro de definida masculinidad que al que acusa un sexo manido y afeminado. Por ello llega a decir que sólo el educador que posee una erótica viva está en condiciones de despertar las fuerzas del educando.[18]

La línea de desarrollo señalada por la sensualidad es, aquí, de singular importancia. Ella indica, desde luego, que dentro del dominio erótico el tacto magistral deberá evitar, en lo que concierne a la mujer, las excitaciones que provocan un despertar prematuro del sexo, y deberá encauzar, en lo que concierne al varón, las manifestaciones sexuales que se presentan en todas las etapas de su desarrollo. Encauzarlas, no sofocarlas. Encauzarlas hacia un resultado que es el *autodominio*. El onanismo que, según parece, tiene su íntima raigambre en la incertidumbre del sexo que envuelve el estadio de la pubertad,[19] puede ser superado mediante un acrecentamiento de las propias fuerzas del púber, ayudándolas ahí donde el vicio se muestre recalcitrante con recursos médicos adecuados. El castigo, la amenaza y la censura son cosas que deben ser proscriptas de la pedagogía sexual. Nada hay tan potente como el desarrollo del cuerpo, y esto mismo aconseja esperar de sus propias virtudes la rectificación de sus propios yerros y desviaciones. Acaso no existe un filón tan rico para la tarea docente como el del instinto sexual. Contiene en sí todo el mundo inicial. Con profunda precisión, ha podido decir Wyneken[20] que el objeto propio de la educación es la transformación de ese instinto.

En su forma más aguda, se manifiesta como impulso hacia el comercio carnal, y no se puede desconocer que ese impulso es uno de los caminos que conducen al

18. KAWERAU, S., *Sexualität und Erotik*, «Die Neue Erziehung», 8/9, 1920.

19. Todo niño es bisexual. El sexo definitivo es resultado de una victoria en cuya virtud los caracteres somáticos y funcionales, femeninos y masculinos, se han impuesto a su contrario. Imposición que es relativa y nunca absoluta, pero que imprime su sello sobre cada función y cada órgano a más de moldear, en forma radicalmente distinta, los caracteres sexuales primarios y los órganos de la generación (MARAÑÓN, G., *Tres ensayos sobre la vida sexual*, 4ª ed., p. 174 y ss.). Si nos fuera permitido apurar las consecuencias de este descubrimiento del «otro sexo» que, según el sabio español, constituye una conquista trascendental de la ciencia moderna a la que no se ha dado aún la significación pedagógica debida, nos inclinaríamos a reconocer que es en el fondo misterioso de la vida misma donde se opera una especie de coeducación. Más todavía: nos decidiríamos a sostener, confirmando los datos suministrados por las experiencias escolares que conocemos, que sin una permanente relación de niños y niñas es imposible alcanzar la diferenciación que hace muy hombres a los varones y muy mujeres a las hembras; base de la armonía sexual y del progreso moral.

20. *Op. cit.*, lug. cit.

eros cuando se sabe superar con amoroso cuidado la animalidad inicial. La pedagogía al uso ha esquivado este fenómeno no sólo en razón de los principios morales que han imperado hasta hoy sino en razón de la ignorancia de las leyes que lo rigen. Lo ha considerado desde un punto de vista propio de adultos y le ha atribuido las imperfecciones observadas en la vida de los adultos. Nunca se ha detenido a averiguar si esas imperfecciones y desviaciones se deben a la falta de cuidado de la sexualidad infantil. El engaño, el disimulo y la insinceridad la han conducido a una actitud de prevención del hombre contra la mujer y de la mujer contra el hombre, en un ambiente de mentiras convencionales que envenena y enquista el desarrollo físico y psíquico de la niñez.

La terca oposición a toda sincera y natural relación de los sexos es tanto más injustificada cuanto que no existen motivos para tratar con prevención la vida sexual de las primeras edades, ni menos para asemejarla a la sexualidad del hombre maduro. Pedagogos de la autoridad de Vidari consideran que «las diferencias sexuales son, por la naturaleza misma de la conciencia pueril, más objetivas que subjetivas».[21] Opinión que coincide con la de un pensador tan cauto y riguroso como Walter Hoffmann, para quien lo que interesa al muchacho son, más que los acontecimientos fisiológicos, los problemas espirituales y, más que éstos todavía, los problemas metafísicos de la sexualidad.[22]

Las reglas pedagógicas que se pueden formular para tratar este impulso no son susceptibles de constituir cursos determinados. Son reglas de aplicación dúctil, inmediata, diaria, constante, a todos los múltiples casos y circunstancias de la labor educativa. Pues tan ligada está la sexualidad a todo el proceso educativo que, en realidad, circula, vivo y activo, por todo él, como la sangre por las venas. No existe una situación de la que el educador no pueda sacar partido eficaz.

No entran ellas en una exposición de motivos como ésta; pero necesito decir que el juego, la danza, el trabajo, el deporte, el canto, la excursión y algunas otras actividades incorporadas a las bases propuestas responden, en gran parte, al propósito de buscar solución a problemas de pedagogía sexual.

La danza procede del hontanar del instinto y torna a él, afinándolo. Una escuela estadounidense, la Children's School, la ensaya: junto con otras manifestaciones artísticas infantiles, aplicando principios freudianos. El sentido del ritmo y actividades como el deporte crean la confianza con el cuerpo y refuerzan la conciencia de sus valores. El cuerpo tiene su idioma y ese idioma está hecho para la relación entre seres humanos. Idioma rico en gestos, actos, movimientos y expresiones, que es, hoy, un monólogo triste y mecanizado, pero que, cuidadosamente educado, debe enriquecer nuestro mundo con los contenidos espirituales que vibran en el cálido apretón de manos, en el abrazo efusivo, en el beso lleno de íntimas resonancias y en todos los contactos que aproximan y funden los corazones. Necesitamos aprender ese idioma para reaccionar con nuestro cuerpo frente a otros hombres. «Apenas si sospechamos qué riqueza hasta ahora oculta, y qué liberación y alegría espera a quienes se atreven a revelar su corporalidad a otros

21. *Op. cit.*, p. 409.

22. *Op. cit.*, lug. cit.

seres», escribe Alfredo Kurella,[23] bajo la influencia de la concepción erótica de Freyer.

De capital importancia para una pedagogía sexual es el estímulo del trabajo. Sobre la aplicación de esta actividad para el crecimiento corporal y para el logro del autodominio, no existen discrepancias. Para Marañón «es evidente que la actividad social del hombre ya en su forma legítima y creadora, que es el trabajo; ya en la modalidad secundaria y estéril del deporte, representa un equivalente fisiológico de la actividad sexual».[24]

23. «Das Körpergefühl und sein Ausdruck», en *Die Tat*, 1918, p. 508.

24. *Tres Ensayos*, p. 243.

Capítulo V: De la libertad de enseñar y de la educación religiosa

1

Cada vez que se trata de la educación religiosa una inmediata asociación de ideas nos pone por delante, como términos centrales del problema mismo, la oposición Iglesia-Estado. No hay, parece, una solución posible sino dentro de este obligado planteamiento polémico. O se está con la Iglesia, o se está con el Estado. La contienda secular arrastra consigo a la actividad pedagógica y la somete a sus contingencias.

La reseña histórica que antecede, acusa los términos generales de esta cuestión e ilustra suficientemente sobre la estructura que se le ha conferido desde la disolución del orden medieval. Por más que, a veces, el Estado haya acogido la docencia eclesiástica y haya pactado con la Iglesia, el litigio no ha perdido nunca sus extremos radicales; pues, en el fondo, los advenimientos que conocemos sólo han respondido a conveniencias políticas circunstanciales y transitorias.

Cualquiera sea la concepción del Estado que un pueblo posea, o aspire a poseer –sea esa concepción despótica o liberal; se vincule a una noción de cultura; o se concrete en una mera finalidad policial y administrativa–, la práctica estadual se manifiesta siempre como un *statu quo* de las fuerzas que trabajan en el seno de la comunidad. El Estado preséntase, así, cualquiera sea la teoría en que pretenda apoyarse, como una balanza cuyo fiel se mueve de acuerdo al flujo y reflujo de la vida social. La actividad educativa, en cuanto puede definirse como el procedimiento mediante el cual la animalidad de la infancia se inserta en una comunidad considerada no como cuerpo gregario sino como organismo espiritual, no escapa –y no puede escapar– a los vaivenes de las corrientes espirituales (y esto por la simple razón de que el niño para devenir hombre necesita nutrirse de estas corrientes); y en esto reside la razón por la cual el Estado no quiere desprenderse del monopolio docente. Su función reguladora, el mantenimiento del equilibrio que asegura su propia existencia, lo fuerza y lo forzará mientras viva, a utilizar la actividad escolar según se lo aconsejen las circunstancias.

La situación presente del mundo civilizado, en orden a nuestro tema, ofrece un campo de experiencia delimitado por dos radicalismos extremos: Rusia e Italia. Dos

dictaduras. Dos estados de fuerza con una idéntica consecuencia: la suspensión del juego dialéctico de las corrientes espirituales. Los derechos comunes y las libertades individuales han desaparecido bajo la presión estadual. La cuestión religiosa ha sido, una vez más, identificada con la cuestión eclesiástica, y, como tal, afrontada con un criterio circunstancial. Mientras Rusia, que no espera ninguna ventaja de la Iglesia, la reduce a la impotencia proclamando que la religión es el «opio del pueblo», el fascismo italiano –y el español, su grosera caricatura– destruye de un solo golpe la obra larga y penosamente construida por el liberalismo poniendo la escuela en manos del Vaticano. Trátase de dos reacciones, hacia la izquierda, la una; la otra, hacia la derecha. Dos reacciones provocadas por una aguda crisis del Estado que, o es impotente para mantener el contraste de las fuerzas espirituales que aspiran al predominio, o se debate en un medio en el cual dichas fuerzas han claudicado, o disminuido en vitalidad. Ninguna de las dos comporta, en realidad, una solución del problema docente. El problema docente es un problema que apunta a la totalidad viviente de la cultura y no cabe duda de que tan unilateral es la actitud que niega la religión como la que, por afirmarla, entrega la enseñanza a la férula de la Iglesia. Con todo el empeño que ha puesto Rusia para incorporar las concepciones pedagógicas más avanzadas, no ha conseguido todavía plasmar una organización escolar que responda a la elevación de sus intenciones. Se lo impide la excluyente concepción del mundo que quiere exaltar. De la misma manera, la reforma del ministro Gentile, con todo y ser uno de los más serios intentos de construcción de un sistema pedagógico autónomo, dotado de objeto y de leyes propias al fundarse con todo rigor en la filosofía del acto puro, se ha mostrado fuera de lugar dentro del estado de desesperada violencia que es el fascismo.

No son, pues, aquellas dos situaciones las más indicadas para sugerir la solución que entre nosotros reclama el arduo problema. La solución ha de ser adecuada a nuestra constitución social, y ésta no ofrece punto de paridad con la rusa y con la italiana. Y por lo mismo que el problema no es de aquellos que pueden ser agotados tan sólo con una disquisición especulativa, parece conveniente considerarlo con una especial y objetiva referencia a la labor realizada por los pueblos que se mantienen equidistantes de los radicalismos extremos. Esa labor ha troquelado en la prueba de fuego de la práctica las propias teorías propuestas en torno a este asunto y esta circunstancia, que enriquece la realidad, acrecienta y afirma la condición de que es en ella donde una observación seriamente conducida puede encontrar los más ponderados elementos de juicio.

De esos pueblos Holanda y Bélgica se caracterizan por ser los que han consagrado con empeño más sostenido el principio de la libertad de enseñanza. Constituyen, por eso, el fondo común de donde extraen sus argumentos los partidarios de la escuela confesional. En la segunda Asamblea de Profesores celebrada en Córdoba, en 1927, los delegados católicos apoyaron su tesis en la experiencia de aquellos países. Se cuidaron bien de exponer los resultados obtenidos por la libertad escolar, en ambos ensayos, y se concretaron a acusar el éxito legislativo de las ideas de carácter jurídico y político que abonan, en todas partes, las pretensiones confesionales, cuyas ideas fueron reeditadas en la mencionada Asamblea de Córdoba.

Pero el triunfo legislativo de una idea determinada no entraña por sí mismo una prueba de la eficacia de esa idea como solución de un problema. Una idea

puede convertirse en ley gracias a una mayoría parlamentaria más o menos estable; pero no se ha de seguir de ahí la eficacia práctica de la idea y su adecuación a la realidad. Conviene, pues, reaquilatar el principio a la luz de su obra.

Para esto examinaremos brevemente la experiencia de aquellos países.

2

La lucha por la posesión de la escuela data, en Holanda, desde 1860. La Constitución de 1848, continuando una tradición iniciada en 1806, bajo el dominio napoleónico, hizo de la educación una tarea estrictamente estadual. Conveniencias políticas determinaron, en 1853, la sanción de una ley favorable a los eclesiásticos, y, más tarde, en 1857, la sanción de otra ley por la cual se permitió la fundación de escuelas particulares, bien que sometiéndolas a condiciones severas. Estimulado por estas concesiones, el clero inició una abierta campaña, en 1860, contra la escuela oficial. En 1889, un éxito electoral le dio la posesión de un firme baluarte. Las escuelas y los seminarios confesionales florecieron bajo la más amplia protección del Estado. La protección del Estado llegó al extremo de permitir al clero la erección y el sostenimiento de escuelas e institutos superiores. Desde aquella fecha hasta las vísperas de la guerra, la enseñanza confesional no hizo sino crecer y prosperar a costa de la enseñanza del Estado. Tan grave llegó a ser la situación de esta última, que, en 1913, un real decreto designó una comisión para que aconsejase la manera de remediar la crisis en que se hallaba. Estalló la guerra. Nadie reparó en el proyecto que elaborara la comisión designada, y las cosas siguieron de mal en peor hasta 1920: en esta fecha, el ministerio del pastor De Visser completó la obra iniciada en 1889 estableciendo la libertad de enseñanza. Los comunistas y los liberales votaron en contra; los socialdemócratas aplaudieron. El pastor De Visser no hizo otra cosa que legitimar una situación de hecho.

Cerca de seis lustros tiene ya de ejercicio la escuela profesional holandesa. ¿Cuál es la lección que nos suministra?

Para responder a esta pregunta sería indispensable fijar previamente, siquiera fuese en líneas generales, el concepto de la educación; pues sólo un concepto definido puede valorar el ensayo realizado. He expuesto, por mi parte, el que reputo de más estricta fundamentación. Pero cualquiera sea el que se adopte, no podrá prescindir de un rasgo común a todos que es aquél que vincula la tarea docente al proceso mediante el cual la infancia es incorporada al espíritu objetivo de la comunidad. Vista desde este punto de común coincidencia la acción de la escuela libre de Holanda, fuerza es confesar que ella es contraria a la propia naturaleza de la tarea docente.

Que esta afirmación no se apoya en conjeturas y prevenciones es algo que emerge de las propias fuentes informativas que los mismos interesados, esto es, los partidarios de la escuela confesional, han puesto a disposición de quien quiera enterarse de esta cuestión. El *Standard*, órgano capital del muy confesional Partido Antirrevolucionario, en un número de diciembre de 1925, se refirió a la inutilidad de muchas escuelas de reciente creación y declaró que se ha llegado a una discordia tan acentuada en materia escolar que es un deber señalarla porque no

sólo «es perjudicial para la enseñanza, sino también lamentable respecto del espíritu del pueblo». «No deseamos que nuestra nación se disgregue en átomos», añadió todavía, espantado ante el desencadenamiento de rencores y de rencillas que la libertad docente ha deparado a la sociedad holandesa.

Pues, la libertad docente ha provocado una verdadera guerra social. A menudo –dice un escritor–, una aldea se siente satisfecha con una única escuela pública; pero tan presto como lo sabe un pastor o un decano, se apresura a reemplazar aquella «escuela despreciable» por una «mejor». La contienda civil invade la aldea y la labor educativa es arrastrada en el juego de las pasiones y de los intereses particulares. «¡Cuánto odio y cuánta envidia juegan en el establecimiento de una escuela, y esto aun entre los miembros del mismo Evangelio!», exclama, como en un desahogo, *La Correspondencia de las Asociaciones Cristianas de Maestros*, del 8 de octubre de 1926.

La discordia, la enemistad, la escisión violenta de la sociedad holandesa es, por lo pronto, la primera consecuencia de que nos instruye aquel ensayo de libertad escolar, prolijado y pagado por el Estado. Trátase de una concesión excesiva, carente del contralor de una escuela pública suficientemente amparada. La escuela pública camina a la bancarrota: mientras en 1885 poseía el 72% de la población escolar, en 1925 apenas contó con el 46,2%. No hay, pues, que añadir que este experimento, que así ha dado por resultado la atomización y el cisma de un pueblo entero, se ha realizado en las más amplias condiciones que se pueden exigir. No une, divide; no cohesiona, disuelve. En lugar de introducir al niño a una atmósfera espiritual superior, lo conduce al estrecho círculo de la secta.

Nada de extraño tiene este sesgo de la actividad pedagógica. Es una consecuencia obligada del programa de acción que se han impuesto los mentores de la escuela confesional. El Director de la Oficina Central Católica para la Instrucción y la Educación en Holanda, doctor Th. Verhoeven, ha expuesto con una claridad intergiversable, en el número 274, de 1926, del *Bayorische Volkszeitung*, los principios y la táctica que presiden la escuela católica. El niño debe ser educado según el modelo del católico y el católico para ser tal debe oír misa y comulgar diariamente, si es posible; debe ser miembro de una o de varias hermandades o sociedades católicas; sólo debe leer diarios católicos; debe tener en su casa el Crucifijo y entronizar el Corazón de Jesús entre palmas y agua bendita, delante de la efigie de la Madre de Dios, siempre iluminada por velas sagradas; debe tener imágenes en las que se predique el *Sursum Corda*; y considerarse feliz cuando Dios lo escoja para el sacerdocio y el claustro. Nada que signifique solidaridad con la comunidad y con el espíritu del pueblo, siquiera sea en las manifestaciones de su cultura. ¿Qué inferencia cabe deducir de todo esto? El doctor Verhoeven mismo declara intrépidamente que para alcanzar ese fin «en Holanda no fue la instrucción religiosa católica la causa *belli* de la lucha por la escuela sino la instrucción católica profana». Consiguientemente, un monopolio católico para formar sólo escolares católicos, con maestros católicos, con material didáctico y libros católicos, porque «la educación profana neutral es absurda».

Nunca se ha hablado en términos tan rotundos. Y hay que hacer justicia al doctor Verhoeven de ser uno de los pocos sostenedores de la escuela confesional que guarda consecuencia con la doctrina medieval, de cuyas raíces se nutre todavía la pretensión eclesiástica.

Esa doctrina ha sido deducida del pensamiento de Santo Tomás en cuanto éste sostiene que toda vida religiosa corresponde a la Iglesia. En oposición a la concepción pagana que, partiendo de la íntima e indestructible unidad de la vida griega, atribuyó al Estado la custodia y el cuidado de todos los bienes espirituales comprendiendo en ellos la moral y la religión, el aquinata afirmó que sólo atribuyendo al hombre un fin meramente natural puede confiarse al Estado lo atingente al orden religioso. Distinguido el orden natural de las cosas de este mundo, de la antigüedad, del orden supernatural atribuido por Cristo a la Iglesia, corresponde plantear el problema educativo como un asunto jurisdiccional. Ha de pertenecer al Estado o a la Iglesia según sea la naturaleza que se le asigne. Puestas así las cosas, parece claro y fuera de dudas que, estando colocada la lglesia en el punto más alto de la escala de los valores, debe ser confiada a su dignidad todo cuanto se refiere a los fines morales. La superintendencia escolar corresponde a la Iglesia aun en los casos en que la enseñanza se realice por la familia o el Estado. Este es «el derecho divino» que Pío XI reafirmó al día siguiente de ser aprobado el reciente tratado de Letrán.

El doctor Verhoeven es un hombre que obra de acuerdo a sus convicciones y no hay para qué decir que, si estuviera en su poder el hacerlo, reconduciría la humanidad al siglo XIII, entre salmos y palmas benditas, por los senderos ideales que, en posesión de la escuela holandesa, ha señalado para el perfecto católico.

3

Menos sinceros que él, los católicos de otros países recurren a razonamientos heréticos y disimulan la mercancía con un pabellón que no corresponde a la vieja doctrina. Así los nuestros, combaten la «tiranía opresora» del monopolio estadual en nombre de los principios políticos que hemos heredado de la Revolución Francesa. Es un recurso que han recibido de los comilitones franceses, según ya se ha visto; recurso que, en algunos países, como Bélgica, ha dado óptimos resultados. Debemos al diario católico belga *Le Peuple* (diciembre de 1921) la formulación definitiva de tal actitud: «En nombre de vuestros principios, os exigimos toda la libertad. En nombre de nuestros principios... os negamos toda libertad».

Pues, el éxito que la campaña por la escuela libre ha alcanzado en Bélgica se debe, en parte esencial, a la fuerza de las facultades legales consagradas por la Constitución que aquel país dictó en 1830. No es que el clero haya aceptado aquellos principios; los ha utilizado en beneficio de sus designios a pesar de la repugnancia que siempre le han merecido. Su gran fuerza electoral le ha permitido obrar con plena desenvoltura. Privilegios, canongías, exenciones de las cargas comunes a todos los ciudadanos, independencia de acción, favores a las órdenes religiosas, todo lo ha conseguido sin dificultad y de un modo discrecional. Bélgica posee un claustro por cada comuna: 2.500. En 1914, cuando se quiso establecer la obligatoriedad escolar para corregir el ascendente analfabetismo, los diputados católicos se opusieron a ello.

Los liberales no han ejercido el poder sino un breve período, desde 1879 hasta 1884. Dispusieron, entonces, que cada comuna tuviese un kindergarten, una escuela popular y una escuela media. Las escuelas, que pasaron a poder de las co-

munas en virtud de tal ordenamiento, perdieron el carácter de religiosas en tanto excluyeron la cátedra de religión y acentuaron un aspecto profesional. La religión, empero, no fue excluida del todo porque quedó permitido a los sacerdotes que la enseñaran.

El clero se dio prisa a protestar por semejante atentado a la fe del pueblo. La escuela laica cayó en el Index. Se le declaró una guerra sin tregua, como en Holanda y como en Francia; la excomunión, la negación de los Sacramentos, la calumnia, la injuria, todos los recursos, aún los más innobles, fueron puestos en juego contra la escuela oficial. Fueron frecuentes los casos de curas que, como el de Mande St. Etienne, pidieron a los padres que degollasen a sus hijos antes de permitir que acudiesen a la Escuela del Estado.

La vuelta al poder del clero comenzó con las palabras del adepto que elevó al ministerio: «El Estado debe preparar su retirada de la escuela». Al tiempo que 877 escuelas comunales cerraron sus puertas, 1.465 escuelas religiosas abrieron las suyas. Enseñanza fundamental: la religión. En 1895, el ministro tornó a afirmar la posición confesional. «Yo soy ministro de Instrucción Pública; pero mi corazón y mi alma pertenecen a la escuela libre. Pongamos nuestra mirada en Roma: ahí está la vida y la verdad.»

La escuela libre creció enormemente bajo la sombra protectora del corazón del ministro. En 1914, se llegó al extremo: el Estado le aseguró la ayuda pecuniaria, sin reservarse para sí ningún contralor serio y eficaz.

La guerra y la invasión del territorio belga acallaron las discordias provocadas por la lucha escolar; pero ellas eran tan profundas que inmediatamente después del armisticio recrudecieron con más virulencia que nunca. Tan acentuada fue su violencia que, en 1920, el propio ministro socialista Destree debió declarar que la enseñanza religiosa «es un necesario y feliz contrapeso contra las posibles exacerbaciones del poder del Estado...».

Esta salida de tono no obedeció, en realidad, a otra causa que al temor de la «ola roja»; y su consecuencia inmediata fue la de restituir al clero la escuela. El clero continúa dominando, a pesar de los reparos de la ley de 1925. Maneja la escuela primaria y los jardines de infantes; se ha adueñado ya, o está en vías de adueñarse, de las Escuelas de Mujeres; son suyos los Seminarios; y ejerce un gran ascendiente en las escuelas profesionales. Ha hecho, en suma, su experiencia. Una experiencia amplia, exenta de la inoportuna inspección oficial. Cabe, pues, preguntar ¿qué elementos de juicio podemos extraer de tan vasta labor?

También aquí la respuesta ha de ser contraria a la concesión de una libertad sin contralor. Porque también en Bélgica la acción de la escuela confesional ha sido y sigue siendo la de una beligerancia atentatoria a los intereses espirituales de la nación. El clero belga no se ha concretado nunca a una tarea específicamente docente; la escuela sólo le interesa como un recurso de predominio. No se ha preocupado nunca de instaurar sistemas y métodos pedagógicos para abonar su aspiración al monopolio escolar: su táctica ha consistido, en todo momento, en desacreditar la «escuela sin Dios» sin apresurarse a superarla de un modo científico y objetivo. Su actitud, en este sentido, ha sido, y es hoy mismo, franca y abierta. La ha proclamado enfáticamente. Como muestra del calibre de los medios de que se vale, sea mencionada aquí una línea de uno de los cantos escolares más difundidos. Alude a la escuela neutral, y dice: «Quiere arrancar el alma

de los niños de la Iglesia de Dios. No queremos que Bélgica sea un nido de ladrones. No queremos que se eduque a nuestros hijos para clavos de nuestro ataúd, para carroña de cadalso». La bajeza, la mentira y la procacidad no son armas vedadas en esta inaudita campaña. Los ejemplos abundan. El más moderado de todos es el que expresa *Le Pays Wallon*, de septiembre de 1924: «la escuela estadual procrea rojos, socialistas, comunistas, anarquistas, bolcheviques. Ruina, decadencia, devastación».

Y basta, como diseño del modelo que se nos ofrece.

Es inadecuado. Pueblos previsores y prudentes lo examinaron ya y lo declararon inaceptable. Inglaterra y los Estados Unidos lo han repudiado. Alemania se resiste a seguir el ejemplo de Holanda.

4

Inglaterra posee, como es sabido, una Iglesia propia, la Church of England, y, no obstante que esta circunstancia podría inclinar al Estado a favorecer la concepción del mundo de su credo, se ha abstenido de imponerlo en su escuela. Las concesiones que Gladstone hiciera a la iniciativa particular al permitir que los eclesiásticos mantengan escuelas, no ha alterado ni modificado, en lo sustancial, la actitud tradicional en materia escolar. La escuela confesional, costeada por los creyentes, en nada afecta a la escuela pública exenta de credos que los condados mantienen a costa del Estado. Más todavía, aquéllos deben liberar de la enseñanza religiosa a los padres de los escolares que lo exijan. Además –y esto es de capital importancia–, la *voluntary school* debe ser, tanto en su forma externa como en su íntima configuración, semejante a la escuela oficial. Sólo la distingue, pues, de ésta la posibilidad de la enseñanza religiosa, enseñanza que la escuela común ha excluido a virtud de lo dispuesto por la ley de 1876: «Ningún catecismo religioso, ningún credo, cualquiera sea la confesión a que pertenezca, puede ser enseñado en la escuela pública». Las veces –son escasas– en que este ordenamiento sufre excepción, la enseñanza se limita a los elementos comunes al Cristianismo.

El éxito de la escuela oficial permite creer que las recientes pretensiones eclesiásticas para más amplias concesiones en favor de la escuela confesional no tendrán, ni tarde ni temprano, el suceso apetecido. Las escuelas del *Council School* han aumentado, de 1596 que eran en 1875, a 8.929 en 1923. En 1875, las frecuentaron 556.150 educandos; y, en 1923, el número de éstos fue de 4.419.153. Esto, al tiempo que las *voluntary schools* disminuyen sensiblemente, de año en año.

Cierto es que una estadística no prueba por sí sola la adhesión popular al sistema en vigor. Tampoco prueba lo contrario. Pero que el espíritu inglés se siente satisfecho con la escuela que hoy tiene, lo muestra la unanimidad con que la Sociedad de Maestros de Inglaterra, en una asamblea de 1926, y una subsiguiente Asamblea de Directores, y el Partido de los Trabajadores y el Partido Liberal, se han expresado en favor de la persistencia del régimen implantado y aun de la proyectada ampliación de las prerrogativas del Board of Education. Los maestros han demostrado suficientemente –escribe el notable pedagogo Findlay– que es posi-

ble una enseñanza sin credo con la que los padres pueden estar satisfechos. El sentido religioso, la veneración de Dios, el amor a la justicia pueden ser enseñados por maestros que nada tienen que ver con el clero.[1]

Estados Unidos es un país esencialmente cristiano. Aún cuando desde la época de su fundación estuvo siempre dividido en grupos confesionales y en sectas de diversos matices –puritanos, cuáqueros, metodistas, bautistas, etc.–, no ha perdido nunca el fondo cristiano que preside su vida. Se ha apoyado, justamente, sobre la persistencia de ese fondo común, el empeño de unificación realizado, sin éxito, por el Federal Council of the Churches of Christ.

A pesar de esto nadie exige ahí que el Estado vincule la escuela a un credo determinado. El propio presidente Coolidge que dijo, no hace mucho, que «la fuerza de Estados Unidos reposa en la fuerza de su fe religiosa», no ha otorgado ventaja alguna a las confesiones. Con haber establecido, en 1791, que no existe una religión oficial, el Estado no se ha desentendido de resguardar el libre ejercicio de los cultos, que pueden crecer y ampliarse sin restricciones de ninguna especie; pero ese amparo no ha llegado nunca al extremo de proteger la escuela privada. Fieles al principio de la neutralidad estadual en materia de fe que ha determinado la separación de la Iglesia del Estado y que es, según la clásica exposición hecha por Bryce, en *The American Commonwealth*, la intención de poner fin a las luchas teológicas y políticas que han dividido a Europa desde el Imperio Romano hasta los días del Kulturkampf, principio que distingue netamente a la constitución de Estados Unidos de las constituciones occidentales, los americanos del Norte han erigido una Public School de sello neutral, calculada para consolidar un gran pueblo.

Como tal la han estimado siempre las propias confesiones. Y si bien es verdad que la Escuela única encontró, en su hora inicial, la oposición de las escuelas libres religiosas, predominantes en el siglo XIX, también es cierto que esa oposición no se dirigió contra la nueva institución en sí misma sino en cuanto a las pérdidas pecuniarias que les trajo consigo.

La laicización de 1884 ha sido admitida por todos y asume ya la educación general de los Estados Unidos: 20 millones de niños. Su insuperable eficacia surge del hecho, pleno de sugestiones, de que las escuelas privadas y las parroquiales sólo han registrado, en 1924, una inscripción de 682.259 niños y de 790.886 niñas, y de que, en un país donde tan sólo la Iglesia Católica cuenta con veinte millones de adeptos, ésta no ha alcanzado a reclutar arriba de dos millones de inscriptos en una poderosa organización escolar que posee universidades, escuelas superiores y siete mil escuelas populares.

Inglaterra y los Estados Unidos, repito, han rechazado el modelo holandés en cuanto éste aspira a poner toda la enseñanza, incluso la profana, en manos del clero y en cuanto, para ello, so pretexto del ejercicio de un derecho reconocido, disimula el propósito de introducir el cisma y la discordia en la sociedad. Para tal fin les ha bastado con organizar un buen sistema escolar y con negarse a sostener pecuniariamente la escuela confesional y con imponer a ésta la exigencia de que sea similar a la escuela oficial. La extraordinaria eficacia de este remedio ha sido

1. LEHMANN, Reinhold, *Staat, Kirche u. Schule im Auslande*, Darmstadt, 1927, p. 41.

ya confesada por la propia palabra eclesiástica: en 1892, el cardenal Catolli manifestó que, en los Estados Unidos, no convenía excluir del sacramento a los padres que envían sus hijos a la escuela estadual en razón de que ésta no es adversaria del credo católico. Más recientemente, en 1926, el cardenal O'Connel ratificó aquella actitud, reconociendo que en las condiciones actuales de la escuela pública estadounidense no existe lugar para su confesión. Ciertamente, reconoció, la religión debe ocupar por ley el primer rango en la educación, pero hay que acomodarse a los hechos tales como ellos son.[2] No se puede pedir expresiones más moderadas en gentes acostumbradas a hablar con tanto énfasis cuando se trata de Francia, de Holanda y de Bélgica.

5

La tradición argentina, en esta materia, ha sido siempre consecuente con la filiación política que ha plasmado nuestras instituciones. Desde nuestros orígenes, hemos puesto la enseñanza bajo la custodia del Estado, del Estado que es aquí de sello liberal porque nació y se consolidó al amparo de las corrientes espirituales propagadas por los pensadores franceses e ingleses. La ley N° 934, dictada en 1878, está llena de ese espíritu. En realidad la idea central de dicha ley es la misma que rige el ordenamiento sajón en cuanto, reconociendo y respetando el principio constitucional de la libertad de enseñar, exige que los colegios particulares se sometan al contralor del Ministerio de Instrucción Pública y «que el plan de estudios comprenda las mismas materias que el de los institutos nacionales».

No escapó al autor del claro precepto el riesgo que entraña la libertad de enseñar entendida en un sentido absoluto. Aleccionado por la experiencia de los países cultos, el legislador de 1878 encontró la solución pedagógica más adecuada a nuestras condiciones políticas y sociales. Uno de los ministros más clarovidentes con que ha contado el país, Amancio Alcorta, después de resumir con toda justeza y probidad los resultados obtenidos por las legislaciones de los pueblos del viejo mundo y de América, escribió estas palabras que todavía hoy pueden valer como el mejor comentario de la ley: «La libertad de la enseñanza debe existir como un derecho individual, pero nada más que la libertad de la enseñanza; la libertad no es la licencia que conduce a la anarquía social, que rebaja el nivel intelectual, que rompe la unidad nacional destruyendo el carácter nacional o impidiendo que se forme».[3]

Si algún defecto se debe achacar a la ley de 1878 es aquel en que ha incurrido al permitir que los profesores de colegios particulares puedan decidir en los exámenes en favor de sus educandos. El ejemplo belga debió valer aquí para corregir esa falla; pues, las artes de que en Bélgica, y en otras partes, en igualdad de circunstancias, se han valido aquellos educadores, se han convertido, en nuestro país, en un abuso franco y notorio.

2. Es la política que campea en el recordado discurso de Pío XI. El «derecho divino» de la Iglesia no puede ser discutido sino cuando no se dispone de los medios necesarios para imponerlo. En cuyo caso corresponde propugnar la «intransigencia», en el sentido eclesiástico. Esto es la política de contemporización.

3. *La instrucción secundaria*, 1886, p. 87. Una relación de las leyes anteriores a la de 1878 se encuentra en esta misma obra, p. 104 y ss.

Los poderes públicos no se han dado prisa a corregir este mal. Lejos de ello, un extraño decreto presidencial de fecha reciente ha acordado exenciones de exámenes a los colegios incorporados (tal como ha hecho España con los colegios de Deusto y el Escorial). Esta resolución, dictada a instancias del Consejo Superior de Enseñanza Católica, empeñado en modificar un decreto ministerial de 1926 en el que se establecieron las condiciones de promoción de los alumnos de escuelas particulares y se fijó el promedio necesario para eximirlos de pruebas, ha allanado, en abierta contradicción con la tradición argentina, el débil y siempre burlado contralor de la ley mencionada.

Es un sesgo inesperado y desconcertante. ¿Se trata de una solución permanente? El asunto es demasiado grave, como se ha visto, para que quepa atribuir a la concesión gubernativa otro alcance que no sea el pasajero de la inadvertencia, o el de una simple gracia de validez transitoria. Nada permite admitir que un simple decreto ministerial tenga la virtud de abolir una ley. Una medida de tal magnitud exigiría siempre una previa y amplia discusión con tanta mayor razón cuanto que ella constituye un acusado cambio de orientación.

Los ataques y las pruebas a que está siendo sometido en todas partes el Estado liberal, no justifican hasta ahora una semejante resolución relativa a la escuela. Acaso esas rectificaciones propuestas al organismo estadual reenciendan, a corto plazo, el debate sobre este tema. Es inevitable. Pero aún en el caso de que esto ocurra –y ya está ocurriendo, bien que de un modo morboso, en la realidad italiana–, no es presumible que se opere una modificación radical en lo que, en las relaciones de la Iglesia y el Estado, atañe a la escuela. Lo más posible es que se llegue a una restricción todavía más severa de la libertad de enseñar.

Pues, viéndolo bien, la delimitación de la provincia de lo pedagógico y la determinación científica de su objeto y de sus problemas centrales, han llegado ya a un punto tal que, de hoy en más, se hace necesario juzgar a la luz de sus conclusiones las cuestiones de la docencia, y parece evidente que tan presto como esto se haga se verá, cada vez con mayor nitidez, que el sistema escolar de la Iglesia carece de una estructura íntima suficiente a soportar la crítica pedagógica menos estricta.

6

Sí, como acaba de verse, la enseñanza confesional, considerada por sus resultados en orden al sistema de fines objetivos, se nos presenta como un instrumento de disensiones sociales, examinada en su constitución esencial se nos revela como negación de los supuestos básicos de la pedagogía contemporánea.

Ningún fundamento más serio y más objetivo podemos dar a esta grave aseveración –sobre todo a quien no conozca de cerca la *praxis* de la docencia confesional– que el contenido de publicaciones emanadas de los propios sostenedores y mentores de dicha enseñanza.

También aquí ha de valernos, antes que nadie, el doctor Verhoeven, cuya exposición ya hemos mencionado. Según él, todo el material didáctico ha de estar penetrado de principios ortodoxos. La gramática, el libro de lectura, ha de formar en la fantasía infantil una pura esfera presidida por la figura de Dios, el buen

padre infinito que trata con criaturas rodeadas por las alas protectoras de los ángeles. Trozos y ejemplos extraídos de los libros sagrados han de enseñar a las tiernas almas a amar el bien y a apartarse del mal. Con esto se espera prepararlos para afrontar la realidad de la vida. Otro tanto dispone para la enseñanza de la escritura, en la que quisiera acentuar el memorismo habitual. Los cantos sólo deben utilizar composiciones de la Iglesia y han de ir dirigidos a acendrar la belleza del alma. La geografía y la historia son apreciadas por Verhoeven desde un punto de vista estrictamente católico: la primera, no tiene otra misión que la de señalar al docendo los lugares ligados al recuerdo de los mártires de la fe, a las peregrinaciones más conocidas y a aquellos que poseen catedrales y fundaciones famosas; la segunda se refiere a los verdaderos reformadores (nunca a aquellos que la moral consagrada califica de falsos), y a los héroes y a los sucesos acaecidos que existieron y acaecieron por designios providenciales. Por último –y para terminar el bosquejo de esta pedagogía–, las ciencias naturales han de enseñar que todo lo que está en sus dominios es pura manifestación divina, sin poner atención en las cosas y en los seres en sí mismos, porque el conocimiento inmediato atenta, o puede atentar, contra la pureza suma de donde procede.

La concepción medieval no ha podido expresarse de otro modo en el mundo moderno. Estamos aquí en presencia de una intocada concepción teocéntrica. «Para la Edad Media –escribe Thalhofer– el saber y la formación es más un don de Dios que un bien adquirido por uno mismo; Dios es la causa de toda verdad, es el logro seguro de todo conocimiento de la verdad; el saber depende rigurosamente de una vida virtuosa; aun para la adquisición del saber son necesarias la veneración de la autoridad y de la tradición, la humildad, la obediencia y la negación de sí mismo.»[4] ¿Qué es lo que distingue a la pedagogía del doctor Verhoeven del pretérito orden tan sobriamente refundido en estas palabras? Nada.

El pedagogo holandés reafirma –hay que repetirlo– su fidelidad a la concepción del catolicismo. Ha aclarado y formulado la pedagogía del credo que la política de León XIII se limitó a exponer, en líneas suscintas, en su circular de 1897. Su pedagogía es la que con más rigor se acomoda y adecúa a su tipo ideal de hombre, el católico, que ya conocemos. Abstengámonos de ensayar ante ella la más leve actitud irreverente y festiva. El gesto volteriano sería insuficiente para satisfacer la exigencia que reclama la comprensión de estos productos espirituales. El error del cientificismo consiste en haber tratado con injustificado desdén concepciones dignas de consideraciones serias y atentas. Semejante disposición sólo le ha permitido resbalar sobre la superficie inmediata de las cosas y le ha impedido la penetración de su profundo sentido.

Bajo las apariencias de un ultramontanismo ingenuo y primitivo, discurre, en realidad, una corriente docente de acentuado carácter. Las condiciones que el doctor Verhoeven impone a la vida doméstica del hombre católico es toda una disciplina acorde con el ideal de perfección absoluta. La iconografía que debe presidir el hogar es una representación inmediata y pedagógica de la enérgica relevación de la figura de Cristo presidiendo la vida que la realización del Reino de Dios exige a toda *ánima christiana*. La pedagogía confesional se nutre de la pa-

4. XAVER, Franz, Thalhofer, *Unterricht u. Bildung in Mittelalter*, Munich, 1928, p. 177.

labra divina: «yo soy la resurrección y la vida». Necesita ser siempre la palabra divina en acción. Por eso, mientras Foerster, repudiando toda ética natural, propugna como ideal supremo y universal del educador el contenido del catolicismo, Stanislaus von Dunin Borkowski, penetrando con admirable destreza el contenido educativo de los ejercicios espirituales de Ignacio de Loyola, afirma que «lo general humano, lo ideal humano en la individualidad de Cristo debe empujar todas las inclinaciones, los impulsos y los deseos personales a su más pura forma de lo humano bello y bueno, debe elevarlos a una esfera supernatural y capacitar para la realización de un segundo Cristo».[5]

Postulado así el ideal absoluto, la tarea esencial consiste en concretar los medios que la escuela puede y debe poner a su servicio. Se trata, en este momento, de averiguar de qué modo se ha de introducir el alma infantil en el reino de los valores que la Iglesia administra. La educación necesita señalar y dirigir, dentro de límites dados, el proceso que consiste en armonizar lo individual con lo objetivo. Conocemos ya la Iglesia y sus bienes. No es el caso de detenerse a reexaminarlos. Lo que aquí se debe inquirir es cómo realiza su hacer pedagógico; pues, la cuestión de la enseñanza religiosa, si realmente anhela una solución conveniente y estable, ha de plantearse: de una vez por todas, dentro del propio dominio de la docencia.

Para la Edad Media, la respuesta al interrogatorio propuesto no era difícil. Ella estaba implícita en la concepción teocéntrica de la vida y del mundo. El ideal religioso ecuménico que lo dominaba todo, comunicando a toda la época los más acusados relieves de un estilo inconfundible, definió por sí mismo el método, el material y los problemas de la labor enseñante. Puesto que todo lo que *es* manifiesta la omnipresencia de Dios, todo lo que *es* se torna sendero hacia Dios. Puesto que todo bien proviene de Dios, el conocer y la formación espiritual se obtienen sólo por la gracia de Dios. La dificultad para dar una nueva respuesta al interrogante ha nacido con la dislocación de aquel orden y con el sucedáneo advenimiento de la concepción homocéntrica y de los múltiples ideales que hoy conocemos. Pues la Iglesia medieval, que según la justa expresión de Ulrich Peters «conoció bien la grandeza de Dios pero no la grandeza del hombre»,[6] tropieza hoy con las insuperables dificultades inherentes a la pretensión de mantener la absolutez de una antigua doctrina en la relatividad del mundo moderno.

No cuestionamos aquí la validez y la actualidad de aquella doctrina. Ya hemos advertido que sólo nos interesa apreciarla desde lo específicamente pedagógico; y en este propósito, con sólo señalar su carácter excluyente y cerrado, estamos indicando la causa central, a nuestro juicio, de los resultados que la confesión ha obtenido en la actividad enseñante. Como ideal educativo, el ideal cristiano carece de la ductilidad necesaria para acomodarse al orden de la ración considerada como forma de cultura.

Semejante inadaptación a las condiciones de la vida presente se hace patente no sólo en las consecuencias sociales que hemos encontrado al examinar la realidad de los pueblos que más han favorecido y facilitado su *praxis*, sino en la pro-

5. «Zur Erziehungsart im der Gesellschaft Jesu», en *Die Erziehung*, abril de 1927.

6. Cit. en TALHOFER, p. 176.

pia impotencia que han revelado los diversos intentos hechos por sus mentores para acomodar la enseñanza confesional a las conclusiones científicas de estos últimos tiempos.

7

Debemos a Foerster uno de los estimables ensayos pedagógicos que se han propuesto coordinar esas conclusiones con el principio central del catolicismo. La educación en vigencia es, para él, defectuosa porque sólo se preocupa del mundo exterior olvidando por completo la formación del carácter. La cultura técnica es perfecta, pero el hombre está, hoy más que nunca, indefenso ante la vida. La formación del carácter, con la que quisiera corregir el defecto apuntado, entraña una vinculación entre lo temporal y lo eterno, lo pasajero y lo permanente. Para hacer práctica la concesión que acuerda a lo pasajero, Foerster propone que el educador sea no sólo un idealista sino también un realista. Ser realista consiste en adoptar una actitud que se empeñe en conocer al hombre como objeto que es de toda enseñanza. Sólo una atenta penetración de la naturaleza humana puede dar al maestro el pleno conocimiento de los pecados originales sobre el cual debe operar la educación de la voluntad con toda la energía de la disciplina escolar, disciplina que Foerster recalca como algo esencial a la formación del carácter. Esa disciplina no ha de ser, empero, puramente mecánica. Hay cosas, como el autogobierno, la independencia personal, el sentimiento de la responsabilidad, el juego y el trabajo, que no pueden fiarse a la autoridad. Su desideratum es el de armonizar el hacer externo y el flujo espontáneo; el ejercicio y la inspiración.

Pero bien vistas las cosas, a pesar de todo el esfuerzo conciliatorio que ensaya Foerster, su pedagogía se resuelve en una imposición autoritaria del ideal ascético que propugna. «La auténtica formación del carácter es el triunfo de lo absoluto sobre lo relativo; lo categórico sobre lo hipotético.» Las siete virtudes esenciales –espíritu de sacrificio, veracidad, obediencia, espíritu de ideal, la fe, el amor y el carácter– son las siete lámparas del alma de Ruskin que sólo pueden encenderse en el fuego supraterrenal de la personalidad de Cristo.

8

En la concepción católica, lo moral está absorbido en lo religioso de tal suerte que cuando se habla de enseñanza moral debe sobreentenderse que se trata de la religión. ¿Cómo se puede evitar el escollo que representa el dogma en una enseñanza que debe respetar la personalidad del docendo? Dunin Borkowski sostiene que la educación jesuítica no perjudica en modo alguno la originalidad del docente que, como carece de un sistema educativo determinado, es la que con mayor eficacia realiza el proceso de lo individual a lo objetivo; pero tan pronto como se ve precisado a justificar la enseñanza del dogma –enseñanza ineludible puesto que está en el centro del mundo objetivo de la Compañía–, se limita a advertir que el dogma es de desarrollo inmanente que se opera de acuerdo a una íntima ley divina.

Con semejante actitud la cuestión no queda desproblematizada. No queda desproblematizada aun añadiendo que el dogma, lejos de ser algo rígido y concluido, es un proceso íntimo que conduce a un conocimiento absoluto; pues, con esto no determina todavía el valor pedagógico del dogma. Como contenido objetivo, el dogma proviene de la interpretación de los Evangelios que la Iglesia hace o adopta como legisladora de sus fieles. Si las sanciones del Tridentino o del Vaticano no le quitan su carácter histórico, no por ello deja de definirse como algo fijo y permanente. Expresión de autoridad, cobra, dentro de la Iglesia, el carácter que el axioma posee dentro del pensamiento filosófico.[7] En el hacer específico de la educación, la Iglesia necesita ofrecer al docendo este producto espiritual. ¿Qué procedimiento emplea para ello?

Esta es la pregunta que Dunin Borskowski elude al atenerse a la ley divina que, según él, preside el desarrollo inmanente del dogma. No se habla aquí de lo que acontece en la conciencia de un hombre que ha adquirido y ha hecho suyo un dogma, un axioma, un bien cultural; hablamos de la vía seguida para incorporar esos bienes. ¿Cuál es, pues, esa vía? ¿Será la indicada por San Pablo en su primera Epístola a los corintios?: «Si alguno de vosotros se tiene por sabio en este mundo, hágase necio para que sea sabio» ¿Consistirá en tomar agua bendita de la intuición psicológica de Pascal? Dunin Boskowski no quiere adoptar una posición tan extrema. Hombre de su tiempo, realiza un verdadero *tour de force* para convencer –y convencerse él mismo, acaso– de que, en el hecho, la enseñanza del dogma se cumple como un impulso para que el discípulo busque con su propio trabajo la ley, la realidad y el valor de lo objetivo. Reconoce que el alma infantil se defiende contra la entrada forzosa de lo objetivo, de las potencias exteriores, y aspira a respetar esa disposición de la libertad sin salir del concepto autoritativo del bien que quiere poner delante del educando. De esta manera, y no obstante aquel reconocimiento, su pedagogía continúa plena del sentido de hacer *ab-extra* que informa la tradición de los ejercicios ignacianos. Tanto él como Foerster, no parecen necesitar de un profundizado conocimiento del mundo infantil porque a una educación gobernada y absorbida por un ideal absoluto le basta con conocer los pecados originales, sin exponerse al riesgo que entraña un hacer docente fundado en las vivencias del educando.

La aplicación que la escuela confesional hace del dogma –del dogma y, en general, de todas las concreciones religiosas que Spranger llama con justeza «cristianismo acuñado»– pasa por alto el fondo inicial y primigenio de donde proceden, por ulterior decantación, esas concreciones. Hay una mística trascendente reacia a los contenidos de la vida, y una mística inmanente que se aproxima a la ciencia y a la filosofía. La enseñanza confesional, al ceñirse a la influencia pedagógica del bien, da a esta última una preferencia que excluye las manifestaciones de la evolución psíquica del niño que se opera en el fondo de las vivencias religiosas de aquella. Pedagogía de autoridad mera y simple, no quiere advertir que el niño no sólo es susceptible de recibir la vida religiosa que le viene impuesta de fuera, sino que, al mismo tiempo, es capaz de crearla espontáneamente.

7. Consúltese BONWETSCH, Nathaniel, *G. d. Dogmensgeschichte*.

Su actitud unilateral explota la ausencia de trabas que se reconoce al influjo religioso y considera que el hacer *ab-extra* puede extraer frutos determinados mediante ese influjo aplicado a la edad juvenil; pero incurre así en el más grave de los errores que consiste en operar con valores inadecuados a la niñez. El valor adquiere función en relación a la persona y está de más decir que el niño es niño precisamente porque todavía no es persona.

9

Cualquiera sea la dirección psicológica que se adopte para investigar la vida religiosa de la niñez –la vida previa a su relación decisiva con el mundo objetivo– en el gran campo del pensamiento psicológico contemporáneo delimitado por las posiciones extremas de W. Stern y Spranger, se habrá de caer en la conclusión de que esa vida está sujeta al trabajo espontáneo del medio y de la herencia y de que la afloración de un sentido religioso depende menos del uso deliberado de aquel influjo que del cuidado del sentimiento de fuerza y de salud de la propia niñez. No creo que exista una manera más eficaz de atender a lo auténticamente religioso del individuo que la de respetar amorosamente, en el niño, el contenido intuitivo y sentimental. El hecho notorio de que sea la enseñanza jesuítica la que haya dado mayor número de enemigos de la Iglesia se debe, a mi juicio, a la dogmatización escolar. Psicológicamente, esa dogmatización impide al niño dar su propia respuesta al problema religioso. Pues, por más bien dotado que se halle para explicarse y para interpretar la tradición, basta que esta tradición le sea impuesta para que se rebele contra ella. De aquí el profundo sentido de la frase de Spranger: «La historia de la creación es culpable de haber quebrado infinitas convicciones religiosas».[8]

El hacer educativo católico que, de un tiempo a esta parte, trata de estructurarse como disciplina propia, necesita dar solución a ese difícil problema para justificar el reconocimiento a que aspira. La libertad de enseñar tiene sus títulos, antes que en las prescripciones constitucionales, en la fundamentación rigurosamente lógica de la ciencia educativa y el legislador consciente de su misión no puede eximirse de la obligación de examinar las posibilidades de una educación religiosa cuando se trata de sancionarla en la ley.

Los más selectos espíritus católicos, percatados de esta exigencia, quieren ganar puntos de apoyo acudiendo a una selección de las diferentes manifestaciones docentes de estos últimos tiempos sin perder de vista la concepción central del catolicismo. En un recientísimo vistazo crítico de la literatura pedagógica católica de 1929, el jesuita Josef Schröteler da cuenta de múltiples ensayos dedicados a acordar aquella concepción con las investigaciones antropológicas y metodológicas que hoy están a la base de las construcciones docentes. Estas investigaciones hallan cabida en la pedagogía católica merced a la distinción entre la ciencia y la fe subyacente en las decisiones del concilio Vaticano; distinción que para Schröteler es la nota esencial de la docencia confesional. Según el concilio Vati-

8. SPRANGER, E., «Psicología de la edad juvenil», *Revista de Occidente*, p. 328.

cano, hay una dualidad de principios cognoscitivos y una dualidad de objetos del conocimiento: el saber se refiere al conocimiento adquirido por la pura razón, y la fe al conocimiento adquirido por la revelación.

La ciencia humana adquiere así una posición relativa que le permite ensayar una construcción pedagógica y de ella quiere aprovechar también el catolicismo tendiendo puentes de contacto con direcciones que, como la de Spranger, condicionan la valoración en una concepción del mundo.

Se trata de un esfuerzo por ganar las últimas novedades que evolucionan la escuela. En tal sentido no cabría ninguna objeción a la pedagogía católica. Estaría con nosotros y nosotros con ella. Pero, bien vistas las cosas, la avenencia resulta imposible porque el enorme aporte que la filosofía de la vida ha traído a las nuevas direcciones pedagógicas se refiere al flujo de lo irracional y esto sea desestimado por el catolicismo. La concepción del mundo del catolicismo, en efecto, se funda intelectualmente, bien sea por la actividad reflexiva, bien sea por la intuición inmediata. Afirma el primado del *logos* en el momento en que estamos afirmando el primado del *eros*.

Es precisamente por esto que la Compañía rehúye todo sistema educativo y se esmera, en cambio, en ponderar su sistema instructivo. Sin embargo, nace de aquí su manifiesta inaptitud para el tratamiento pedagógico de los «dominios neutrales». «El tipo común de educador de la Orden jesuita –escribe Dunin Borskowski–[9] no es el del maestro socrático que abandona su discípulo, sino el del receptor que se deja atraer por él. No educa principalmente por mandato de fuerza, ni menos por el encanto de una personalidad amorosa, sino por la revelación de un mundo objetivo de perfección, de bien y de belleza, al cual el hombre joven debe ser ligado para solidarizarse con él, para ponerse a su servicio, para trabajar y luchar por él.» Pero la época de la pedagogía intelectualista ha hecho su ciclo. La escuela del presente cobra ya su estilo de la pedagogía del trabajo, en el amplio sentido que atribuye Spranger a este concepto. Atiende al hombre como totalidad «psíquica en cuanto toda vida y desarrollo espiritual es en él un crear del fondo de sí mismo; psicofísica, en cuanto también el cuerpo es dirigido por un espíritu creador, y de la conjunción de ambos, por último, procede del dominio de la naturaleza».

10

La nueva educación no desdeña los valores religiosos. Lejos de ello, éstos son acogidos y afirmados por ella con un relieve esencial que no conocieron las eras periclitadas. Por esto aspira a superar la posición equívoca en que, por exceso de rea - cción, han colocado el problema los adversarios de la escuela confesional, apoyándose en los postulados del positivismo.

Esos postulados que, en su hora, sirvieron de fundamento a la Escuela popular francesa –y por ende, a las direcciones educativas que se derivaron de la francesa–, ya sea en la prédica y en la acción de los Gambetta, de los Ferry y de los

9. Lug. cit.

Bert, ya sea en el biologismo y en la sociología de un Lévy-Bruhl y un Durkheim apoyados, en cierto modo, por Kant, niegan la religión y la metafísica y con esto se hallan en pugna con las nuevas perspectivas espirituales. Nuestra disparidad con la actitud docente del gobierno soviético radica en su empeño de desterrar de la escuela toda idea religiosa. El educador norteamericano Carlton Washburne ha referido y explicado este radical laicismo que, a su modo de ver, no está en contradicción con el alma rusa;[10] pero sean cuales sean las razones a que obedece, no por ello deja de estar en desacuerdo con los presupuestos centrales que orientan la nueva docencia. Tales presupuestos, si no quieren perder de vista su concepción totalista, no pueden eximirse de reconocer el valor formativo de los valores religiosos.

No se alude con esto a todo bien religioso. Quedó hecho ya un fundado reparo a la enseñanza del dogma. Se alude a todo bien religioso que pueda cobrar un sentido pedagógico. Son éstos, y no otros, los que pueden y deben entrar en la labor enseñante con el mismo título con que entran en ella los bienes éticos, los estéticos y los económicos. Este proyecto los acepta en toda su plenitud y dispone su iniciación vivencial en el tercer año de la escuela elemental: insiste más intensamente en la escuela media, y remata, en forma completa, en la Facultad de Filosofía.

Este es, en líneas generales, el ordenamiento que, en lo concerniente a la enseñanza religiosa, deben observar las personas y las asociaciones que deseen dedicarse a la enseñanza, aparte de lo que queda establecido respecto de todo el ordenamiento docente de la nación.

10. *Revista de Pedagogía.*

Capítulo VI: Del trabajo y de la vivencia

1

Propongo la consagración del trabajo como principio docente. El trabajo y la vivencia son dos novedades con las que nuestro tiempo procura corregir la influencia escolar del intelectualismo puro. No podemos prescindir de ellas al abordar la tarea renovadora.

¿Qué es, pues, la escuela del trabajo?

No es cosa fácil dar a esta pregunta una respuesta categórica. Desde que Kershensteiner introdujo este concepto en la vida escolar, un empeño sostenido trata de fijar una definición, sin conseguirlo. El propio Kerschensteiner ha modificado sensiblemente su primer modo de ver. Después de haber acentuado el sentido del manualismo, sostiene ahora que lo más característico de la escuela del trabajo es el esfuerzo intelectual. En el prólogo de la edición española de su *Concepto de la Escuela del trabajo*,[1] hace observar que se han entendido equivocadamente las ideas que expresara sobre este tema en 1908, pues, al reducirlas, como hacen algunos, a una escueta concepción del trabajo manual, olvidan «que hay también una escuela del trabajo espiritual». En uno de sus últimos libros insiste, con más decisión todavía, en esta nueva orientación de su pensamiento, definiendo como escuela del trabajo a aquélla, que concede el más amplio lugar a la enseñanza experimental entendida como el medio formativo más pleno de sentido. Fiel, a la influencia atribuido al trabajo manual, declara ahí que no lo ha apreciado nunca por su mera productividad sino por su contenido espiritual, que es el que le confiere valor educativo. Una escuela de producción que no se basa y fundamenta en esta experimentalidad, no es una escuela del trabajo. Mas aún, carece de la libertad que él quiere aparejar al hacer del docendo en el esfuerzo propio por resolver sus propios problemas, en la elección de sus medios, en el conocimiento de sus defectos y en la comunión con los valores intemporales.[2]

1. *La Escuela del Trabajo*, ed. de «La Lectura».

2. *Autarität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*, Oldenbourg, p. 98 y ss.

Con esto el gran pedagogo quiere marcar la línea que separa su concepción de la del pedagogo ruso Blonskij que se decide resueltamente por la escuela productiva e industrial y que, guiado por un objetivo vital inmediato, quiere instaurar una comunidad del trabajo de niños.

A mi entender, una inteligencia de exactitud aproximada del concepto de la escuela del trabajo sólo se puede obtener indagando el origen de la iniciativa que ha introducido esta actividad en la escuela. Es de todos sabido que la escolaridad del trabajo procede de la reacción contra la enseñanza intelectualista que ha predominado en todas partes, durante largos decenios.

Desde 1837, época en la que se implantó el plan de estudios inspirado por Schulie, el discípulo de Hegel, la escuela alemana se ha nutrido del conceptismo hegeliano. El intelecto fue consagrado, de más en más, como el productor de todo concepto y como el creador de la realidad. Consecuentemente, la lógica llegó a ser estimada como la ciencia básica y fundamental, y cobró rango eminente la famosa proposición de la racionalidad de todo lo que es. El historicismo dio en interesarse por el pasado en detrimento del presente relegado a término secundario, y abrió perspectivas inesperadas al enciclopedismo mnemónico favorecido por la concepción docente de la imposición ab-extra de todo conocimiento.[3]

Aun cuando el plan de Schulie se quiso concentrar en el gimnasio, su íntima concordancia con «el espíritu del tiempo» amplió su radio de influencia y le permitió informar toda la organización enseñante. Sólo la virulencia del ataque que le dirigiera Nietzsche puede dar una idea de la gravitación mortal que ha ejercido –y ejerce todavía– en la vida alemana el intelectualismo docente.

Referido a ese estado de cosas, la exaltación de la escolaridad del trabajo se presentó, desde el primer momento, como una apostura vital. Como tal postura, polarizó las fuerzas creadoras ofrecidas por la realidad inmediata y las dispuso contra la situación vigorizante, sin detenerse en las distinciones que ha encontrado la labor posterior de fijación del concepto. Contra la pasividad y la nivelación mecánica conducidas por la imitación prefijada por el antiguo esquema docente, esquema para el cual una clase era no un conjunto de alumnos, sino una suma de átomos sometidos a la repetición de idénticos modelos, con lo que sólo se logra algo abstracto en perjuicio de la totalidad, proclamó el esfuerzo activo, espontáneo y, a este efecto, planteó la revisión del material enseñante y la transmitación de la función del educador. La aspiración a la totalidad, a la que va ligada la noción de que todo cuanto se enseña –idiomas, dibujo, matemáticas, historia, etc.–, sólo es concebible como parte de un todo, advirtió también la necesidad de corregir el sentido antisocial de la antigua escuela, y por eso se apresuró a propugnar el trabajo, la obra que resulta de una labor común, como lo más propicio a crear y robustecer el sentido social.

Las orientaciones pedagógicas surgidas de este empeño inicial han acentuado en el curso de una tesonera polémica las diferencias que los adeptos de cada bando consideran fundamentales, cuando, en realidad de verdad, son notas comunes a una sola y misma cosa, como se puede advertir a poco que se despoje a cada una de los alcances postizos que le han añadido los intereses extra escolares.

3. Véase Dr. BUDDE, Heinz, «Die Ueberwindung des Paedagogischen Intelectualismus», en *Die Neue Erziehung*, entrega 10 de noviembre de 1920.

La doctrina de Blonskij tiene carácter pedagógico en tanto postula el sentido social acorde con el político de la constitución soviética y deja de tenerlo cuando, determinada por motivos circunstanciales, recalca el sentido de la productividad por la productividad misma. Innecesario me parece añadir que tampoco es pedagógica la última posición que, en orden a este problema, ha asumido el espíritu ruso definiendo la Escuela del Trabajo como aquella institución destinada a «propagar la ideología comunista en el cerebro de las generaciones que suben» y calificando de burguesas y seudosocialistas las concepciones de los pedagogos alemanes.[4] Aparte de esto, es innegable que la doctrina de Blonskij no se empeña en ir más allá de lo que el trabajo mismo puede ofrecer como factor formativo.

Kerschensteiner rebasa estos límites y me parece evidente que las dificultades con que tropieza para determinar el concepto radica en que quiere atribuir al trabajo un alcance mucho mayor que el que éste realmente posee. Al advertir que lo que a él le interesa es la eficacia experimentativa del trabajo, borra la distinción entre trabajo manual y trabajo espiritual y conduce el esfuerzo corporal al campo de la vivencia.

Pero la línea separativa entre la Escuela del Trabajo y la Escuela de la vivencia es cosa ya establecida. Ambas tienen de común el ser medios formativos contrarios a la enseñanza pasiva; ambas coinciden en la necesidad de facilitar el libre desarrollo de las disposiciones propias de cada educando para favorecer la espontánea iniciación en los valores humanos; pero difieren en cuanto la primera atiende a la voluntad y la segunda al sentimiento.[5]

Que no se trata de una escisión entre ambas direcciones es cosa que huelga determinar. Lejos de ello, ambas se completan y complementan armónicamente. Tanto que, para Neubert, «sólo por el trabajo es agotada la vivencia y aprovechado su valor formativo, y, viceversa, sólo en la vivencia tiene el trabajo su punto de apoyo».[6]

2

Lo dicho hasta aquí, únicamente aspira a explicar el alcance que este proyecto atribuye a la escolaridad del trabajo. En modo alguno quiere adelantar una solución definitiva del difícil problema. Demasiado rico y fluyente es éste para agotarse en consideraciones someras. En todo caso, la solución definitiva puede ser una tarea de la nueva organización escolar que ya se anuncia en el mundo.

Prueba elocuente de las posibilidades que posee el principio es la novedad, plena de sugestiones, que acaba de aportar a la escuela el plan Dalton. Este plan, que no se ha limitado a colmar una de las lagunas señaladas a la Escuela del Tra-

4. Pinkewitsch, cuyas ideas concuerdan con las de Pokrowsky, Comisario para la Instrucción Pública, según la cita que hace HESSEN, S., en su magnífico estudio «Die idee der Arbeitsschule und der Daltonplan» (*Die Erziehung*, julio-agosto de 1926).

5. NEUBERT, Waltraut, *Das Erlebnis in der Pädagogik, Göttinger Studien z. Pädagogik*, p. 47.

6. NEUBERT, W., *op. cit.*, p. 90.

bajo –la de las aulas uniformes – creando el sistema de aulas-laboratorios, en modo tal que favorece las peculiaridades y capacidades individuales sin perjudicar con ello el sentido colectivo de la actividad, enriquece y proporciona también, doctrinariamente, una concepción de la escolaridad del trabajo, como lo ha puesto de relieve el ya citado ensayo de Sergius Hessen.

Mi proyecto, rehuyendo deliberadamente toda inclinación a una codificación minuciosa, siempre propensa al riesgo del anquilosamiento, se detiene en el linde de una determinación general. Cumplirá al educador comprensivo la tarea de utilizar prácticamente su contenido.[7]

La diferencia establecida, hace un momento, entre la Escuela del Trabajo y la Escuela vivencial (activa), exige, por lo menos, una sucinta consideración de la actividad docente comprendida bajo esta última denominación.

No se ha expresado todo su contenido con decir que se ocupa del sentimiento. Pero no es fácil tarea la de formular una definición que abarque certeramente su esencia, sus límites y su método.

Término proveniente, como se sabe, de la filosofía de la vida, la vivencia (traducción, de relativa exactitud del alemán *Erlebnis*), ha cobrado una capital importancia en el pensamiento contemporáneo. Waltraut Neubert, en su penetrante indagación del alcance de esta expresión, realizada a través de la obra de Dilthey,[8] encuentra en ella estos siete momentos:

1. La inmediatez. Es la peculiaridad capital de la vivencia y por ella entra en oposición con los productos de la razón. La vivencia es una realidad que no es dada sino que entra rápidamente. Es un modo especial en el cual la realidad está ahí, para mí. El religioso, el artista, el filósofo aprehenden en ella lo eterno. La tarea del pensamiento respecto de la vivencia es aclarar lo que ocurre cuando nos «expresamos» completamente.

2. Es una unidad sistemática. Esto facilita su aclaración reflexiva. Como tal unidad, es un torrente significativamente diferenciado y delimitado por otras vivencias. Es una parte del curso vital en su total realidad.

3. Esta unidad no está sistematizada simple y meramente. Es una trama de relaciones. La primera de éstas está dada en su carácter de totalidad. En la vivencia actúan todas las direcciones espirituales. Más todavía: operan en ella toda actividad del querer, del sentir y del representar.

4. Posee carácter histórico. La vida anímica forma un desarrollo. Cumple, en la intimidad vital, una relación anímica, firme, individual, una figuración según proceso, que condiciona todo acto de conciencia. Cada vivencia depende de la disposición individual.

5. Es una unidad dinámica. La capacidad de desarrollo de su carácter histórico se muestra y repite frente a uno y, mismo objeto, obra u hombre. Aun cuando pasado, conserva su fuerza en el presente.

6. Tiende a la objetivación. De aquí su significación humana y científica.

7. Lineamientos de una adecuada organización contiene el ensayo de Vicente López «El trabajo en la escuela», publicado en el número de septiembre de 1925, de la *Revista de Pedagogía*, Madrid. Véase también KINKEL, W., *Phil. Begr. d. Simnes der Arbeitsschule*, 1923.

8. NEUBERT, W., *op. cit.*, p. 12 y ss.

7. La fuerza creadora de la vivencia funda, por último, la concentración vida-expresión-comprensión, característica de la figuración que ella forma, figuración fluida y viviente en sus relaciones con el hombre, con la obra de arte, con la creencia religiosa, con el sistema filosófico, con el idioma, etcétera.[9]

3

La vivencia constituida por estos momentos no interviene en su totalidad en la educación. En la educación interviene este concepto en diversos aspectos y siempre sometido a condiciones docentes. El transporte de la vivencia a las actividades pedagógicas ha dado lugar a discusiones, cada día más vivas, y esto que dice ya de la abundancia de matices y de perspectivas que ofrece al educador, dice también de las grandes dificultades que su aplicación trae aparejada cuando se trata del dibujo, de la composición, de la música, de la educación corporal, de la gimnástica y de la rítmica, del canto, de la religión, de la poesía, del idioma, etcétera.

La dilucidación teórica de la aplicación de la vivencia a estas actividades exigiría una desmesurada extensión. Para lo que concierne a las materias consignadas en este plan, en toda su primera parte, conviene, sin embargo, tener presente que la educación activa no es una educación *nacionalista y patriótica*, en el sentido vulgar. Se trata de la vida del docendo. Nada más que de eso. La íntima referencia a su mundo circundante entraña el reconocimiento de que en ningún caso se debe cortar arbitraria y prematuramente los lazos vitales que ligan el niño a su mundo.

No se debe perder el sentido del límite. El hecho de que las fuerzas del sentimiento, la vida emocional y las formas todas de la educación artística, hayan sido puestas, como una reacción, frente a la educación intelectualista, no debe inducirnos a la unilateralidad. El propósito central es la totalidad humana. Wyneken ha ensayado una estructuración de la instrucción basada en el paisaje circundante (*Heimatunterricht*), en la que distingue tres estadios en la visión del mundo. El primero es aquel en el que se presenta al niño un conjunto de cosas abigarrado y desordenado; en el segundo aparece el sentido de la realidad que reemplaza las formas míticas y fantásticas del estadio precedente; el tercero es el de la síntesis.

De estos estadios, es el segundo el que interesa a su pedagogía. La instrucción que, según él, debe vigorizar el impulso que tiende a tomar las cosas tales como realmente son, se propone como finalidad el desenvolvimiento de la legalidad. Más precisamente, el descubrimiento de la ciencia. Para esto, lo que corresponde a la tarea escolar es capacitar al docendo para observar bien,[10] para comparar con precisión y para adquirir conocimientos fundamentales.

Aun cuando Wyneken recalca con énfasis que su *único* método es el de la respuesta de preguntas y que su único libro es la realidad intuible servida por el maestro, un aire intelectualista discurre por su doctrina. El intelectualismo cabe, según él, en la educación activa.

9. Ibídem.

10. *Schule und Jugendkultur*, p. 135.

No sé hasta qué punto se puede admitir este ordenamiento que traza líneas separativas tan netas en el proceso vivencial. Por lo pronto, todo el estadio inicial queda exento de consideraciones docentes y no parece sino que Wyneken lo reputa algo así como una etapa que debe ser superada cuando sólo se preocupa de tomarlo en el momento en que puede ser puesto al servicio de la dirección cultural que predomina en su doctrina.

Para el sistema educativo fundado en la propia actividad del niño, para el sistema que rehúye del pasivo enseñar y aprender, puede constituir un riesgo de retorno a lo antiguo la prematura injerencia del educador, con su inventario de ideas, en el mundo de la vivencia infantil. Los reformadores austríacos –los primeros en aplicar a la escuela el paisaje nativo –*Heimat und Lebenskunde*– procuran dar unidad al material producido por el educando, pero confían sobre todo en que el educando mismo elaborará su formación ulterior según las distintas direcciones indicadas por el idioma y la escritura, por la forma y el color (trabajo manual, dibujo, etc.), por las representaciones numéricas y espaciales y por el movimiento corporal.[11]

4

Después de lo dicho, me limitaré a formular breves consideraciones que, a mi juicio, pueden servir de guía al educador y de recta comprensión de este plan.

El *medio circundante*. La educación activa recoge sus elementos del mundo pueril. Su paisaje constituye el punto de unión de esos elementos.

La relación inmediata del niño con su paisaje nativo hace innecesario el empleo de los libros escolares y si éstos no deben ser abandonados del todo, por lo menos conviene impedir su empleo preponderante en la primera enseñanza.

El plan escolar no ha de contentarse con recoger los elementos y el material de enseñanza; ha de cuidar también de darle, unidad sistemática y ha de acomodarlos al proceso formativo.

Consecuente con estas ideas, este plan propone una iniciación del niño en su propio ambiente –la casa, la escuela, la aldea– que le conduzca gradualmente a todo el país, y por el país, al mundo. La geografía, la historia (las formas de vida del pasado y del presente) y las ciencias naturales seguirán este proceso.

El idioma ha de comenzar necesariamente con la aparición del sonido y de la palabra. Estimo de capital importancia la *composición* que facilita la espontánea creación del léxico y cuyas virtudes se pueden observar en los ejercicios comunes de una clase. El sentimiento idiomático del niño se manifestará y formará en el empleo de formas idiomáticas, y sólo cuando éstas le sean habituales se pasará a la teoría gramatical.

La *lectura* y la *escritura* seguirán el mismo camino, acomodándose a la experiencia infantil. La eficacia metódica de la fonética y de la vocalización ha sido encarada por algunos pedagogos adscriptos a la nueva organización austríaca.

11. KOBER, J., *Das Oesterreichische Schulwesen*, p. 50.

El *canto* se ha de preparar con la formación de la voz y con los ejercicios de respiración, utilizando canciones nativas, acompañadas con violín y armonio.

También el *cálculo* y la *geometría* se iniciarán mediante los intentos tomados del paisaje inmediato que habiliten al niño para expresar ese paisaje numérica y espacialmente.

El *dibujo* que aquí se propone se refiere a aquel hacer que, apartándose del modelo, procura favorecer la expresión de las disposiciones propias del educando.

He expresado ya mi parecer respecto de la *religión* y considero innecesario insistir sobre esta cuestión. Sin embargo, reputo conveniente añadir que, prácticamente, se debe rehuir de la liturgia y del dogma, así como de la Biblia, mientras no esté formado en el niño el caudal de nociones previas a aquellos decantamientos.

Los educadores norteamericanos discuten con viveza el empleo escolar de la Biblia. Algunos Estados, tales como Minessota, Illinois y Washington, la han excluido de la escuela. Otros la han adoptado. Stanley Hall se ha declarado favorable a esta última actitud porque el gran libro «expresa los productos más maduros de la experiencia y las más nobles tradiciones humanas». ¿Basta esto para conferirle valor pedagógico? Los productos más maduros de la experiencia no son necesariamente los más adecuados al mundo del niño, La Biblia, sí puede servir al educador, respecto del niño carece de escolaridad.

La iniciación en la enseñanza *moral* procederá de las vivencias que se operen con la presentación de los valores éticos en las fábulas y las narraciones que el plan establece.

En todas estas actividades docentes, así como en la gimnasia y el juego, entran en modo diverso, pero siempre tendiendo a la viva unidad que culminará en la formación de la personalidad, los siete momentos de la vivencia.

Capítulo VII: De los institutos superiores

1. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Iniciativa desperdigada, aislada, independiente de toda teoría o plan pedagógico, la llamada extensión universitaria apareció al mismo tiempo, en pueblos distintos, y concluyó por agregarse a las actividades universitarias, en formas y manifestaciones diversas. Empero esta agregación no adquirió nunca el carácter de una incorporación definitiva. Los institutos superiores de enseñanza, dominados siempre por la preocupación de una cultura de clase, no supieron, o no quisieron, aquilatar el valor y el contenido que ello aportaba y se limitaron a tolerarla, sin expresar de un modo preciso, en ningún momento, qué idea central, qué designio docente determinado le atribuían. Todo lo que hicieron por ella se redujo a la organización de disertaciones y conferencias mediocres sobre temas generales, a facilitar el acceso a las aulas y a estimular con prudentes palabras los empeños de estudiantes que alguna vez se dedicaron a dar vida a las universidades obreras.

Para no mencionar lo acaecido en el extranjero –especialmente en Francia, en España y en Inglaterra – conviene traer a recuerdo el ensayo de 1907-1908 de la Universidad de La Plata. Ningún ensayo aclara mejor el asunto porque ninguno como él pudo utilizar, en condiciones más propicias para sus fines, la labor extensiva ya realizada y rectificada en Europa y en los Estados Unidos. A esta favorable circunstancia que puso a su disposición la experiencia de otras universidades, se ligó el hecho de que fuera Joaquín González quien presidiera la iniciativa con la exposición más sagaz que, desde el punto de vista en que se ha colocado la pedagogía oficial, registra la bibliografía de la extensión universitaria. Todo lo cual justifica bien que se tome ensayo y documento como seguro punto de referencia.

Universidad «concebida y organizada para responder al título de "universidad moderna", que han dado los reformadores de Inglaterra, los Estados Unidos y Francia a las de nueva fundación, o a los sistemas preconizados para mejorar las antiguas y célebres de otras naciones», según escribía su fundador, en aquel entonces, creyó necesario incorporar con carácter legal una facultad destinada a difundir en el ambiente social la enseñanza impartida en sus aulas. De esta manera, la labor espontáneamente realizada en otras partes por profesores tan generosos como los de Oxford, Cambridge, Oviedo, Salamanca, Harvard y

Pensilvania, adquirieron aquí, por primera vez, la consagración de una función permanente y reglamentada, con programas y planes propios, con objetivos preestablecidos. Instaurada en 1907, la extensión universitaria languideció a poco de nacer y pronto concluyó por ser olvidada, falta del entusiasmo de los docentes y ahogada por la indiferencia del pueblo para cuyo beneficio la destinaba el propósito gestor.

¿Qué causas fueron las que determinaron el fracaso de aquel intento, planeado y comenzado bajo tan favorables auspicios? La revisión de valores impuesta desde antes de la guerra por la conciencia histórica recién advenida, conciencia que fue en todo instante la fuerza secreta y universal que propuso en los institutos docentes los nuevos problemas de la cultura, ha vuelto a plantear la cuestión en términos que exigen un nuevo estudio y que reclaman un nuevo criterio para afrontarlo. En textos, en conferencias, en estatutos docentes, en programas estudiantiles, hasta en documentos gubernativos, se vuelve a hablar de extensión universitaria. ¿Hay, según esto, un interés real en reexaminar el problema? Para esto, nada es más conveniente que comenzar satisfaciendo la interrogación antes formulada.

Suele atribuirse el escaso éxito de la empresa a causas de poca monta. Algunos creen que la principal fue la carencia de ideas netas y claras y de una meditada organización; otros la atribuyen a la falta de tino de los profesores, así los del oficio como los improvisados, que no supieron interesar a sus auditorios: otros, al hecho de que los cursos y conferencias no se desarrollaron en sitios adecuados a sus propósitos, como lo serían los locales de las asociaciones obreras, a donde debió «bajar» la universidad a buscar a los presuntos beneficiadores de su sabiduría para hacerlos partícipes de sus bienes. Acaso haya mucho de cierto en estas observaciones, particularmente en cuanto se relacionan con la organización y la práctica de la iniciativa; pero no cabe duda de que la causa eficaz se halla en otra parte: la causa eficaz, para decirlo de una vez, residió en el propio espíritu que presidió y que informó siempre la enseñanza universitaria. Todo lo demás que se diga, si no responde al insostenible propósito de buscar remiendos para prolongar artificialmente la existencia de una estructura maltrecha y deteriorada, responde al vano designio de desplazar el problema de su verdadero lugar para preservar a la universidad de la severa crítica a que está sometida.

Parecerá un tanto inoportuno y extraño que al tratar de una iniciativa que en todo momento y lugar se estimó como algo incidental, como tarea acoplada de un modo postizo a la universidad, se quiera enjuiciar a la institución que le diera acogida. Estamos tan acostumbrados a mirar la universidad a través de un criterio valutativo que la coloca más allá de las condiciones ordinarias de la vida social que a veces, sin quererlo, nos dejamos conducir por la propensión de calificar de irreverente toda actitud que intente vincularla a funciones que no guardan relación con su alcurnia. En virtud de semejante disposición, se permite discurrir sobre «reforma universitaria» siempre que las proposiciones innovadoras guarden la distancia convencional y no aludan a las actividades docentes inferiores, como se reputa a las primarias y secundarias. ¡Con cuanta mayor razón no ha de parecer vedado introducir en la dilucidación de conceptos considerados ajenos a su dominio, como son los que se refieren al pueblo, o, más concretamente, al *pathos* social que llamamos trabajo!

Pero a una investigación que parte de la concepción según la cual el hacer pedagógico es una totalidad le ha de ser permitido tomar como objeto de su labor cualquiera de las múltiples manifestaciones que asume la idea del todo, por lo mismo que todos los caminos conducen a Roma. Es lícito exigirle la pulcritud y la seriedad que conviene al asunto; mas también aquí hay que dar por admitido que sólo está capacitado para juzgar de estas cualidades quien tenga el don de simpatía y la necesaria paciencia para seguir hasta el fin el curso de las reflexiones.

Tengo la extensión universitaria por una cosa definitivamente superada y si ahora la traigo a recuerdo no es al único objeto de volver contra el prejuicio antes mencionado, sino porque nada me parece tan eficaz como el examen del proceso seguido por la iniciativa para ganar claridad sobre las condiciones históricas de nuestros días y, por ende, sobre los problemas educativos que estas condiciones nos tienen propuestas. Deseo ser entendido con rectitud. Quien logre penetrar el pensamiento que preside este plan, lo enriquecerá con su comprensión y contribuirá responsablemente a ponderarlo en beneficio de lo que aquí quisiera ser una organización docente argentina.

2. LA CULTURA Y EL TRABAJO

Tres momentos históricos necesitamos examinar, en líneas sucintas, para fijar la trayectoria de las relaciones entre la cultura y el trabajo: el medieval, el que siguió a la revolución de 1789, y el que se plasma desde quince años atrás.*

Cada uno de ellos afronta el problema desde un punto de vista particular; pero no por eso dejan de poseer una íntima continuidad, vistos desde las perspectivas actuales.

No es fácil asunto el de determinar con exactitud la influencia que la doctrina formada por elementos cristianos, judaicos y helenos ejerció contra la opresión del mundo pagano, hasta el renacimiento carolingio. Luchó, en su hora inicial, iluminada de caridad, en favor de los oprimidos. Su intersección ante el príncipe fue tan tesonera y, a veces; tan decisiva que, para algunos, el cristianismo no es otra cosa que la generalización de los edictos imperiales en beneficio de los humildes. Pero, por grande que sea el valor que corresponda asignarle en cuanto reveló el sentido de la vida interior, ella no se refirió sino de un modo mediato a la condición espiritual de la plebe cristiana. El hombre, tal como hoy lo vemos frente a su destino, es una entidad escapada del orden teocéntrico consolidado bajo la anunciación de la buena nueva. La jerarquía eclesiástica, tan pronto como se alió con el príncipe y, con más eficacia todavía, cuando lo suplantó desde el solio de San Pedro, prefirió el poderío al apostolado y el mundo asistió, desde entonces, durante siglos, al espectáculo de la servidumbre fundada en la creencia. Abatido el paganismo, el esclavo dejó de ser esclavo al servicio del patriciado para convertirse en siervo al servicio de los jerarcas cuando le cupo en suerte el romper terrones en el agro del privilegio y, más tarde, asalariado al servicio de la burguesía, cuando la sucedánea organización económica lo sometió a la industria de las ciudades.

* Esta referencia temporal remite a la edición anterior de este texto (1930). [Nota a la edición de 2011.]

La teología concretó y limitó en los moldes de la estructura por ella creada el flujo revolucionario del cristianismo. No es este el momento más indicado para analizar las causas que la decidieron a ello. Baste al objeto que aquí se persigue con atender a la estructura en sí misma para constatar, sin *animus judicandi*, que sus principios y postulados justificaron con títulos nuevos el antiguo estado de cosas en cuya virtud una minoría escogida vive a expensas de una mayoría laboriosa y desposeída. Su orden social reposó en una rigurosa jerarquía de valores –una de las más extraordinarias jerarquías que se conocen– y en ella el sitio asignado al trabajo fue de naturaleza inferior, como lo fue también el que asignó a las actividades relacionadas con el dinero. Sosteniendo por boca de sus voceros más autorizados que el trabajo ha sido y será siempre un castigo para toda la eternidad, dio una interpretación terrible y desesperante al versículo del Génesis: «Con el sudor de tu rostro comerás el pan hasta que retornes a la tierra».

Todo el pensar teológico, en sus relaciones con el trabajo, ha girado –y continúa girando– en torno a este decreto inicial, suerte de inexorable *lasciate ogni speranza* colocado en los dinteles de la creación. Aun en los tiempos modernos, la economía política de los Garriguet y Cía., sostendrá como artículo de fe la fatalidad de la maldición *In sudore vultus* que pesa sobre los hombres. De la concepción aristotélica según la cual todo ser inferior, siendo esclavo por naturaleza, puede ser explotado por sus superiores, deriva en línea recta la jerarquía de San Agustín, en cuya virtud es sutil y es necesario que ciertos hombres sirvan a otros y todos a Dios. Con el correr del tiempo, Bossuet apuntalará el argumento, en beneficio del privilegio, atribuyendo el origen de la servidumbre a la «guerra justa» mediante la cual el vencedor, ganancioso de todo derecho sobre el vencido, incluso el de darle muerte, le conserva la vida para que le sirva. Después, cuando pareció inconveniente que en nombre del Evangelio se justificase la guerra, y, con ella, la conquista, el pillaje y la depredación que le son inherentes, el fundamento pasó a reposar en las propias antinomias de la naturaleza. Esta tarea estaba reservada a los Reynaud y a los de Bonald. Según Reynaud, es a las contrariedades causadas por las leyes de la gravitación. La amplitud del planeta, la interposicion de los mares y las montañas, las leyes del calor solar, las enfermedades, etc., a las que se debe el trabajo y todas sus consecuencias penosas y lacerantes. De no existir el desacuerdo entre la organización del hombre y la organización de la tierra, estas antinomias no existirían y, de consiguiente, dejaría de ser necesario y fatal el esfuerzo continuo impuesto a las actividades humanas. El hombre viviría entonces en el mejor de los mundos del panglosismo, acaso en aquel paraíso perdido a consecuencia del *caput mortum* imperdonable. Pero, puesto que la desarmonía es incoercible, parece justo que quienes se encuentran en condiciones de soportar las rudas y ásperas faenas que de ella emergen, laboren, sufran, produzcan y suden para asegurar el bienestar material y las altas funciones mentales de los espíritus de elección. Así estos podrán elevarse más y más en el conocimiento de los valores supremos, en las excelsas regiones de la pura especulación, y aquellos se harán acreedores a la ventura eterna prometida al dolor y a la abnegación por la palabra divina.

Se puede deducir de la doctrina relacionada la enseñanza que el orden establecido debió deparar a las clases sociales dedicadas al trabajo. Ciertamente, para aquella doctrina todos los seres humanos participan de la divinidad. Todos son

iguales en cuanto todos poseen un alma inmortal. Pero la iniciación en los conocimientos se determinó en su práctica de acuerdo a las obligaciones impuestas a cada uno. El saber era para ella un don que otorga Dios, y los labradores adscriptos a la gleba, como los trabajadores vinculados a las artes manuales y a la industria rudimentaria de las ciudades, no dejaban de gozar de sus beneficios porque Dios agraciara con ellos tan sólo a aquellos que se dedicaban a funciones espirituales. Cuando se dice que desde el siglo IV se cerró para los oprimidos toda esperanza de redención, se juzgan las cosas con un criterio moderno. Conviene hacerse cargo de que para los hombres de trabajo de aquella época lo esencial era una educación religiosa y moral. Otros, sus mentores espirituales, eran los que necesitaban penetrar en una cultura superior. ¿Para qué habrían menester de escuelas y libros quienes sólo aspiraban a salvar el alma? ¿Y no era suficiente, a fines tan altos, con el catecismo escrito por los doctos, «sus» doctos, y con las lecturas hechas por el sacerdote en los domingos de la parroquia? Mientras en los claustros, sabios clunicenses y cistercenses disputaban larga y ardorosamente sobre el orden de los estudios, el siervo y el artesano se aferrarán a la tarea que la providencia les tiene asignada –*In sudore vultus*– por mandato divino. De la sabiduría atesorada por los hombres de estudio, sólo llegan a ellos las resonancias, deformadas por la fantasía, de la Leyenda áurea, la Passional y la Vita Patrum. La prescripción escolar de mayor eficacia fue la del Concilio de Maguncia, de 813, que impuso a los padres la obligación rigurosa de enviar sus hijos a la escuela del claustro o a la de «para que aprendiesen correctamente la fe católica y la plegaria del Señor y pudieran, a su vez, enseñarla a los demás en sus casas». Desde los días oscuros del siglo IV hasta tiempos muy avanzados –hasta hoy– las campanas de las aldeas y de las villas cristianas suenan, en el apacible silencio de las siestas festivas, convocando a la grey para transmitirle las saludables enseñanzas de la doctrina de salvación. Por el sendero de la chacra, endurecido por un tránsito secular, desciende Isidro que ha dejado en reposo su arado y sus bueyes; de la encomienda acude el neófito, temeroso del ícono de madera que labró su mano todavía inexperta; por la calzada va el josefino de mano encallecida por la garlopa y la escuadra. Los tres se hunden por el pretil, en la penumbra del recinto, y sus corazones se anegan en las sugestiones de una incomprensible sentencia latina. Mientras tanto, las *Constituciones* escritas por Ignacio de Loyola reafirman cada día el imperio de la norma: «Ninguno de aquellos que se emplean en servicios domésticos por cuenta de la sociedad deberá saber leer y escribir o si lo sabe aprender algo más; no se le instruirá sin consentimiento del general, pues le basta servir con toda sencillez y humildad a Jesucristo Nuestro Señor».

Ante este explícito reglamento, sorprende que un espíritu tan agudo como el de Rosmini atribuya, al menos en parte, al prejuicio gentilicio según el cual conviene tener al pueblo en perpetuo estado de ignorancia, antes que al propio designio de la Iglesia, la pobreza «de una vital y plena instrucción de la plebe cristiana». Ese designio existió, y existió no en razón de una actitud arbitraria y circunstancial sino como un derivado del orden vigorizante. Perteneció a él el famoso catecismo de Heidelberg, fuente de sabiduría y de conducta de la burguesía de Suiza, en cuyo nombre Pestalozzi, que vivió treinta años «como mendigo para enseñar a los mendigos a vivir como hombres», fue perseguido y vejado hasta el fin de su gloriosa existencia. Mientras conservó la plenitud de su imperio el ideal teocéntrico, fue

naturalmente imposible, si no absurdo, dedicar atención a las ciencias naturales. «Los muy escasos escritos sobre ciencias naturales que conoció la Edad Media –dice Berndt–[1] fueron libros de fábulas y cuentos de la especie del célebre *Bestiarius*, o *Phisiologus*.» La colonización de la naturaleza coincidió con la decadencia del antiguo régimen. La disolución del orden medieval marcó el comienzo de la era en la que el hombre, el yo, asume una nueva posición en la historia y se da a dominar el mar, a horadar las montañas, a fertilizar las tierras inhóspitas, a curar las enfermedades, a manipular la electricidad, a utilizar la imprenta, a escrutar los misterios de la biología, a señorear en el aire, a profundizar el conocimiento de la química y de la física.

3. LA REVOLUCIÓN Y EL TRABAJO

Siguiendo las rutas del humanismo y de la reforma, la era histórica abierta en 1789 prometió liberar a la persona humana de aquel largo sometimiento impuesto por la fe sobrenatural. ¿Qué ha sido de tan amplia como reiterada promesa?

Se sabe ya cómo aquella revolución atacó el sistema feudal y el privilegio corporativo, emancipando al trabajador y convirtiéndolo en dueño de su persona, ante la perspectiva sin límites de la libertad de trabajo, de comercio y de industria. La burguesía, que de un modo tan avisado supo aprovechar en su beneficio aquel movimiento, impuso el criterio más conveniente a sus intereses para regular las relaciones de los patrones, dueños de todo, con los obreros, libres, pero desposeídos y miserables. Ese criterio fue el de la escuela manchesteriana. Nada de intervención oficial en el juego de las fuerzas económicas; la oferta y la demanda darán solución a toda dificultad. El trabajo está impuesto, ahora, por un irreductible decreto de la naturaleza, o de la economía política, y es necesario acomodarse al duro imperio que lo sanciona y lo impone. Si para convencer de la verdad de este ordenamiento no bastaran las elucubraciones de todos los Reynaud habidos y por haber, ya vendrán, a su tiempo, a reafirmarlo los malthusianos y sus continuadores en las ciencias naturales.

Que decenios más tarde, sobre todo en los últimos años, la doctrina del *laissez faire* no fuera obstáculo a que el Estado interviniese en favor de la clase obrera, no fue culpa de la armonía económica democrática sino de la conciencia social que, a veces, se suele permitir bromas con las más documentadas teorías de los economistas. Empero, las demandas de los trabajadores que se agitaron en las fábricas y en los talleres exigiendo que se les reconocieran derechos de productores llegaron cuando los sucesores de la antigua nobleza habían consolidado sus intereses patrimoniales y definido en términos netos su carácter de vencedores. De ahí que esa intervención sólo haya conseguido la legislación constructiva, suerte de edictos imperiales de protección, formada por decretos circunstanciales dispersos e inorgánicos, en raros casos coleccionados en «código del trabajo», que no han conseguido adquirir carta de ciudadanía en el derecho universitario

1. *Abstammungslehre*, p. 11.

ni menos penetrar en la esencia de las instituciones romanistas que amparan y custodian el acaparamiento y el monopolio.

Todo esto en cuanto al trabajo. En cuanto a la cultura del pueblo, el Estado no ha sido inconsecuente con los principios de la clase que lo ha informado hasta ayer. El fin especial perseguido por sus universidades y demás institutos educativos, así los anteriores a 1789 como los que, por su reciente creación, se han atribuido con más títulos una filiación democrática, ha sido en todo momento el de asegurar la persistencia indefinida del orden establecido. No han propugnado respecto de la extensión cultural una teoría basada en cualquiera de las tantas fundamentaciones teóricas existentes, no tanto por incapacidad para afirmar y sostener una posición espiritual autónoma e independiente, cuanto porque, regidas por la forma estatal que las costea y las colma de beneficios, han pospuesto en su obsequio los fueros del pensamiento.

Todos los pedagogos que ha producido la revolución de 1789 han sido políticos antes que pedagogos. De «pedagogía política» califica Compayré la *Memoria* de Condorcet. Enterados por la experiencia de las congregaciones, por el juicio de Turgot, y por la aguda penetración de las cosas, del decisivo valor de la educación para afianzar un régimen de gobierno, Talleyrand, Condorcet y los continuadores en la obra educacional de la Convención, sólo atendieron al ciudadano destinado a servir y a afirmar el sistema político exaltado por la acción revolucionaria. La educación sólo tiene sentido en cuanto forma al elector, al votante, al mandatario, al defensor del civismo y de la moral instituida en nombre de la igualdad y de la libertad. «Una constitución libre que no correspondiese a la instrucción universal de los ciudadanos se destruiría por sí misma después de algunas tempestades y degeneraría en una de esas formas de gobierno que no pueden conservar la paz en medio de un pueblo ignorante y corrompido.» Tal, en palabras de Condorcet, el pensamiento que ha dominado la pedagogía revolucionaria. Apenas si es necesario añadir que esta tradición no ha sido alterada nunca por los educadores al servicio de la república. Desde su momento inicial hasta las vísperas de 1914, la labor entera de la pedagogía oficial se ha limitado a llevar a sus últimas consecuencias el designio expresado por aquel pensador. Preocupado por consolidarse y ponerse a cubierto de las asechanzas del antiguo régimen, abatido mas no aniquilado del todo, el Estado docente no ha tenido tiempo para escuchar el profundo alegato que por los fueros del espíritu se levantó, hace un siglo, en la soledad de Burgdorff y que repercute hoy, pleno de prestigio y de claridad, en la palabra de los pedagogos de nuestros días. Uno de los últimos libros de enseñanza universitaria, la edición de 1920, de «L'Université Nouvelle», escrito por Les Compagnons, sólo se interesa por la «extensión» universitaria en cuanto es un medio de «formar el espíritu cívico» para afianzar el régimen imperante. «Todas las naciones –dicen Les Compagnons– tienen el gran deber de perfeccionar la democracia.»

Idéntico propósito informó, entre nosotros, en 1907, el ya mencionado documento de González. Consecuente con la tradición importada de Francia, propugna «la educación republicana» como fin supremo de la docencia. «Constituida la sociedad política argentina –dice– sobre la base de las libertades personales, del albedrío y la soberanía del ciudadano, en una palabra, del principio republicano del gobierno propio representativo, es un absurdo pretender que esto pudiera reali-

zarse sin un sistema de educación popular que disponga las voluntades para un ejercicio consciente de esos vastos poderes. Luego, si este es un axioma de gobierno, lo es también la necesidad de las escuelas, colegios y universidades que eduquen la masa y las clases directivas donde aquella forma de vida social ha de buscar sus elementos de acción.» Siempre el ciudadano, el ciudadano de ley; el hombre, que es previo a aquél, no aparece nunca. Los resultados que nuestro autor espera extraer de esta «enseñanza republicana» son los de «modelar la masa incoherente y abigarrada que se constituye en el Estado», y preparar la aparición de «las cabezas dominantes o directivas»; todo de acuerdo al ejemplo elocuente de la unificación germánica y la lección «de la política vencedora que comienza en 1808 y termina en 1870».

Este designio fundamental, de naturaleza escuetamente político y práctico, como acaba de verse, señala la cautela con que ha de difundirse toda enseñanza entre la clase trabajadora. El Estado puede gastar el oro de la sabiduría que guarda en viejos y seguros arcones; pero no lo hará sin antes cerciorarse de la ventaja que le va en ello. El saber es así un monopolio de Estado. Del mismo modo que dictó leyes para proteger el trabajo con minuciosos articulados, el Estado va hacia los trabajadores «proporcionándoles la ciencia suprema niveladora e igualitaria de todos los elementos sociales». Claro está que no puede prescindir de sus precauciones, y por aquí se explica que, para otorgar ese beneficio, asegure antes el «equilibrio social y económico», exigiendo al obrero que, al propio tiempo que adquiera la noción de su personalidad, ajuste «sus exigencias en la proporción debida a la necesaria coexistencia del trabajo y del capital».

Por lo que queda expuesto puede colegirse de qué manera la propagación de las ciencias y de la cultura entre la clase trabajadora ha estado siempre supeditada a las conveniencias políticas, o, en términos más justos, a las condiciones impuestas por los intereses que han detentado el poder público y le han comunicado la fisonomía peculiar a la época capitalista.

No se niega con esto el esfuerzo realizado por el orden surgido de la Revolución en beneficio de la educación popular. Sobre este tema he discurrido en otro lugar, en términos que excluyen todo malentendido. Desde los días de la Convención –desde antes, acaso, en cierto modo, desde que Lassalle fundó su escuela precursora de Reims–, la enseñanza popular ha ganado no sólo en las realizaciones prácticas sino también en la esfera espiritual de Occidente. Tanto que es gracias a esto que hoy puede plantearse toda una problemática de pedagogía general. Pero su actividad educativa, aún ahí donde se ha manifestado con mayor intensidad y con un sentido democrático más profundo, no ha sido suficiente a impedir que la niñez de las clases laboriosas quede fuera de su radio de influencia. Bien sea porque se haya calculado que para la niñez proletaria basta con escuelas rudimentarias, bien sea por el hecho, más general, de que las clases trabajadoras, careciendo de recursos para dar a sus hijos una educación esmerada y conveniente, necesitan dedicarlos al trabajo lo antes posible, lo cierto es que la mayor parte de la población proletaria ha quedado siempre privada de los beneficios de la docencia.

Aquí se alude a este denso sector de la comunidad. La Edad Media lo consideró con su ley de amor y, compadecida de la miseria en que lo vio sumergido a mérito de la sentencia providencial –confirmada en instancia definitiva por los

Reynaud y los de Bonald–, puso un catecismo en su mano y anunció a sus sufrimientos una vida mejor más allá de la tumba. La era sucedánea, cuya realidad histórica relevó un Estado de clase, concebido y realizado como entidad extraña al hombre y su condición, no ha tenido hasta ahora una noción de la cultura que no se ligue de estrecha manera a la de un bien propio, del que puede desprenderse a voluntad, en todo o en parte, y la ha manejado, respecto de las clases desposeídas, con el criterio de una dádiva, de una gracia, de una merced cuando no de un préstamo interesado.

Nada ilustra mejor de semejante actitud que los antecedentes históricos de la «gran obra de la cultura del pueblo» encomendada a la extensión universitaria.

4. ESCARLATINA Y PEDAGOGÍA

Promediando el siglo pasado, las agitaciones y las convulsiones de las fábricas y de los talleres levantados por la gran industria capitalista, amenazaron con una nueva revolución. A todos los estadistas, particularmente a los estadistas ingleses, pareció inminente el estallido profetizado por los teóricos del socialismo. Las aristocráticas mansiones del oeste de Londres se sobrecogieron de espanto presintiendo la conspiración de los bárbaros de los tugurios del este. Para extremar el sobresalto de tales momentos, una epidemia mortal, incubada en los barrios pobres del Dock y de Whitechapel, invadió de pronto los barrios aristocráticos sembrando en ellos la muerte y la desolación. Era urgente atacar el mal en su propio foco. Se averiguó entonces que los conductores del contagio eran los ricos trajes, las telas y pieles costosas y los elegantes ajuares confeccionados por manos enfermas en las buhardillas del este para los festines de Westminster y de Convent Garden. El funerario mensaje fue la más fuerte razón para convencer a todos, poderes públicos y particulares, de que en el «continente oscuro» había miseria material y espiritual que debía ser remediada en beneficio de la salud de los privilegiados del oeste.

Tocados de muy cristianos sentimientos de compasión y de piedad, muchos se dieron a la obra de saneamiento. Espíritus tan delicados y sensibles como el de Arnoldo Toynbee, instituyeron empresas de socorro a los barrios pobres mediante contribuciones pecuniarias arrancadas a la filantropía y a la munificencia de los ricos, concitando a los hombres de ciencia y a los estudiantes en vacaciones a dedicar una parte de su sabiduría para aliviar la suerte de los necesitados. Así nacieron esos *university settlement*, esos Toynbee Hall y Mansfield House donde la vejez desvalida encontró un asilo, una ayuda el trabajador, enseñanza rudimentaria la infancia de ambos sexos y tranquilidad el propietario de Gales y de Escocia. ¡Fue necesario que la escarlatina de Whitechapel penetrase al palacio del privilegiado para que la vieja casa de Oxford, blasonada de tradición y de grandeza pasada, abriese, una tarde, a los obreros de Inglaterra, en la fiesta bautizada con el sugestivo nombre de «Reconciliación», las puertas de Ruskin Hall!

De la misma manera que en la tierra clásica de la libertad, que dicen los apologistas del constitucionalismo sajón, en los Estados Unidos sólo se pensó en educar a los trabajadores cuando éstos, por su ignorancia, por su malestar económico, y aun por su heterogeneidad étnica, constituyeron un peligro para la

estabilidad de las instituciones establecidas o un tropiezo para el nativismo orientado lacia el imperialismo. El *university settlement* organizado por la Universidad de Columbia, los Cleanstreet Clubs, constituidos por una milicia semejante a los exploradores de Don Bosco, el Hudson Guilds, el Hull House *settlements*, de Chicago, club adiestrador de rompehuelgas, a estilo de los Círculos Católicos, todos han nacido, a la sombra de la caridad, de la conveniencia de «colonizar» las tribus salvajes acampadas en los bajos fondos de las urbes fabriles.

En todas partes, estos centros de extensión cultural se constituyeron con una sugestiva uniformidad de motivos y fines. Todos los apóstoles con que contara la iniciativa obraron movidos por la vieja ley de amor, apenas disimulada bajo el ropaje de las palabras por aquellos mismos que alguna vez entendieron proceder por razones extrañas a ella. Ninguno pensó en tender un puente al abismo que separa a las clases sociales –abismo presupuesto como irremediable y fatal por la propia ley de amor– y, a lo más, se propusieron atenuar la escisión para dilatar con el paliativo el estallido catastrófico profetizado. Toynbee, que creía que la penetración de los barrios obreros era una obra de místicos misioneros, erigió en lema de su propaganda estas breves palabras: «Para amar al prójimo hay que conocerle». Peel sostuvo que el designio de la iniciativa «no era la de instruir sino la de amparar» a los necesitados. A su vez, Kengsley invocó el nombre del Evangelio en pro del novísimo Ejército de Salvación universitario. Foerster, que se ocupó del problema poco antes de la guerra, opinó, bajo la advocación de Santa Elisabeth de Turingia, que «todo trabajo social debe nacer de un sentimiento de caridad profunda y universal, y concurrir a hacer más madura y coherente la idea de la ayuda». La democracia, como la teoría, hace caridad. La caridad era aquí la llave de oro destinada a abrir al proletariado las puertas de la enseñanza.

La Universidad no parece haberse percatado del postulado; pero para remediar una situación que le viene impuesta por los acontecimientos, comparable, por muchos conceptos, a la que antaño contemplara la teología, reclamó para sí esta «humanitaria misión», que dice González, en beneficio del «pobre pueblo» a que aluden los tiernos autores de «L'Université Nouvelle».

De todos modos, se trató de un movimiento referido a las clases desheredadas. Se propuso dar solución a un problema planteado por la situación precaria de los trabajadores. Es cierto que Foerster ha encontrado, en el análisis del movimiento, la influencia de dos criterios distintos de acuerdo a los cuales mientras en Francia, en Alemania y en Suiza se entendió la iniciativa como una decidida y directa extensión cultural en favor del proletariado, en los pueblos anglosajones se procuró únicamente perfeccionar la instrucción de las clases cultas en razón de que estos pueblos reputaron más peligrosa la «ignorancia instruida» que la total ignorancia. Según esto, los anglosajones se habrían propuesto que las personas encargadas de la acción extensiva conociesen las condiciones reales de los trabajadores ya iniciados, que penetrasen su psicología, que conocieran sus hábitos y costumbres para capacitarse para la tarea social encomendada. Pero el distingo carece de fundamento. Pues, ya se tratase de la referencia a la «ignorancia instruida», o de la acción que ésta pudo ejercer después de haber sido «amparada» y perfeccionada; ya se tratase de la acción de los profesores y de los estudiantes universitarios, el móvil central fue, en todas partes, el mismo. Lo que parece haber inducido en error al docto maestro de Zurich es la circunstancia de haber obser-

vado las cosas en un tiempo en que la experiencia anglosajona había probado a los promotores del movimiento y a sus sucesores que la instrucción facultativa no es adecuada para las clases populares, carentes de la preparación necesaria para aprovecharla convenientemente. Tarde o temprano se hubo de llegar a esta conclusión, y es explicable que fuesen los ingleses los primeros en reconocerla en razón de que fueron los primeros que se entregaron al empeño infructuoso. De aquí también que, pasado el momento de miedo con el avenimiento de las clases en lucha obtenido sobre un reparto más equitativo de los productos de las colonias, desapareciera el motivo que les determinara a adoptarla y sólo se interesasen por la suerte de los iniciados en ciencias, artes, letras, fuesen ó no fuesen obreros, ya que era a los únicos a quienes pedagógicamente podía beneficiar. Fueron estos antecedentes, entendidos con claridad, los que determinaron a González a eludir la enseñanza previa de los adultos en la extensión universitaria platense, declarando que ésta se refería «a la cultura superior de los que ya se hallan provistos de una preparación media o general que les permita apreciar las ventajas de una más elevada o especial». Todo conforme al designio de formar las cabezas dominantes o directivas.

En rigor de verdad, a las universidades de la preguerra[2] no se les importó nada de la suerte de las clases obreras. Es innecesario censurarlas por ello. Era el propio movimiento social el que las dejaba al margen de su corriente, apurando la crisis en que hoy se debaten. Ni siquiera supieron acomodarse a las circunstancias. Por eso las veces que se inclinaron a favorecer el trabajo lo hicieron con una evidente torpeza. Al estudiar la forma como acometieron la labor extensiva, Foerster reconoce que nunca procedieron con un ponderado criterio pedagógico. ¡Naturalmente! ¿Cómo habían de proceder con un criterio pedagógico si ellas mismas no estaban estructuradas en un sentido ajustadamente docente?

Más de un siglo hace que Pestalozzi, estudiando la marcha de la naturaleza en el desarrollo de la especie humana, llegó a descubrir que el procedimiento de la educación es ordenar en series las intuiciones y en tramar las series así obtenidas. La intuición es el camino de los conceptos. La formación del espíritu es la ascensión armoniosa que va desde la sombra inicial a la media luz de las intuiciones y de aquí a la claridad del conocimiento. «Toda la instrucción del hombre –escribía a Gessner– no es, pues, otra cosa que el arte de auxiliar a este anhelo de la naturaleza por su propio desarrollo.»

Siguiendo el hilo conductor de sus experiencias, no tardó en enfrentarse al cuadro que ofrecía la realidad europea de aquel entonces. Todas las escuelas populares menospreciaban el método indicado por la intuición e incurrían a sabiendas en el error. ¿Con qué fin? Con el fin de perfeccionar de modo unilateral la capacidad técnica del docendo para convertirlo en máquina de labor, mutilando, así, su capacidad para las especulaciones superiores, cegando sus ojos para la visión de horizontes más dilatados que los de la fábrica y el taller. De aquí la práctica de formar mentalidades de nociones confusas y vagas, de generalizaciones carentes de base, como las requiere la actividad sin contenido de la política, de la vida social, y la que se disuelve en menesteres de fines inmediatos y utilita-

2. El autor se refiere a la Primera Guerra Mundial. (N. del E.)

rios. El origen de tales hábitos pedagógicos estaba ahí, en la enseñanza de clase. La sociedad se presentó a Pestalozzi como una casa de varios pisos: en lo alto, habitada por pocos hombres, esplendor y brillo magnificente; en la parte media, morada por mayor número de personas que aspiran a ir a lo alto sin conseguirlo; en la planta baja, un rebaño de hombres sin aire, sin sol, abandonados a su propia suerte. Corregir este estado de cosas, gráficamente representado por la figura, debía ser, pues, el propósito y la tarea constante de la enseñanza, mediante la popularización de las ciencias, «no ciertamente para hacer de las ciencias, como tales, un juguete falaz de la pobreza que necesita de pan, sino para librar a esta pobreza, mediante los primeros fundamentos de la verdad y de la sabiduría, del riesgo de ser el juguete desdichado, tanto de la propia ignorancia, como de la astucia de los demás».

¿Por qué no se tuvieron en cuenta estos principios en la organización de la extensión universitaria? ¿Es que el pensamiento pestalozziano no estaba ya incorporado, se quisiera o no, al ideario de la pedagogía? La organización que diera a su institución extensiva la Universidad de Oxford acusó bien el propósito de no prescindir de esos postulados. Bushnell Hart, profesor de Harvard, sostuvo que la extensión debía referirse no sólo al «amparo» de la «ignorancia instruida» para formar maestros y profesionales, sino también a la enseñanza primaria o elemental y a la secundaria. ¿Por qué, pues, se echaron en olvido esas elementales nociones docentes? ¿Por qué, pues, mientras se predicó con ahínco la necesidad de educar al obrero para que se «perfeccionara la democracia», toda la extensión cultural se orientó a conferencias y a disertaciones universitarias sobre temas transcendentales, abstrusos, cargados de léxicos incomprensibles para los no iniciados, que son siempre el común de las gentes?

Nada responde con tanta claridad al interrogante como las palabras de González: «no se puede convertir esta enseñanza en una verdadera escuela periódica para adultos mientras "la institución" no sea conocida y ayudada por los gobiernos, la sociedad, y los interesados en el estudio». Elocuente respuesta la que, por boca de su dirigente máximo, da una universidad que, por su propia naturaleza y por sus funciones ejercidas en este mundo y no en otro, es, a la vez, gobierno, sociedad e interesada en el estudio. Elocuente respuesta porque confiesa el designio oficial de no hacer las cosas como debieran hacerse. Bien sabe la pedagogía política que de aplicarse a la extensión universitaria las ideas de Pestalozzi –¡siquiera ellas!– Isidro sospecharía con emoción sagrada el contenido de su arado hundido en las besanas del agro; el neófito descubriría que no hay fantasmas sobrenaturales en el seno de la madera labrada por su arte rudimentario; y el jornalero josefino aprendería que en la escuadra y la garlopa que maneja bajo el prestigio de una sentencia latina, duerme la luz que alumbra el camino de la personalidad.

5. ANÁLISIS DE LA UNIVERSIDAD

Aun cuando la Universidad hubiera logrado posesionarse con plenitud del significado que ha ido asumiendo el trabajo desde la ascensión del espíritu democrático en el mundo –y es justo reconocer que más de una vez se ha acercado a él–, yo creo que no habría bastado con esa conciencia para realizar una obra seria y fe-

cunda. Se lo hubiera impedido su propia estructura, su propia estructura en la cual se frustró, según ya se ha dicho, la iniciativa de la extensión universitaria.

La Universidad es un producto decantado por siglos de historia. Como *universitas* de maestros y estudiantes logró, en el Medioevo, una culminación que no ha alcanzado después, gracias a su perfecto acomodamiento a la unidad de problemas de aquella época. Tuvo en sí, reducido a líneas de solidez impecable, el *totum* espiritual del orden que le dio nacimiento. Como tal, careció de finalidad específica.

Sus dificultades comenzaron con el estado de cosas advenido con la revolución de 1789. La burguesía, que propugnó los dos grandes principios del nacionalismo y la idoneidad, provocó, como consecuencia inmediata de ambos principios, la formación de la burocracia. El Estado absoluto hizo de la burocracia una clase con funciones determinadas y acentuó la necesidad de instruirla de acuerdo a la tarea que le quedaba asignada. Desde este momento la esencia de la *universitas* comenzó a sufrir modificaciones sensibles. Pues, en cuanto tuvo que hacer con la preparación de los funcionarios, necesitó introducir un «para», un fin prefijado, en una estructura caracterizada por la ausencia de fines.

Nuevas exigencias crearon nuevas profesiones. La vida económica reclamó la formación de servidores idóneos con un imperio tanto más apremiante cuanto más se acrecentaba su actividad. La industria, el comercio y la técnica multiplicaron, así, los institutos *profesionales* con fines propios, cada vez más diversos y especializados. La agronomía, la medicina, la veterinaria, el comercio, la minería, la electricidad, la mecánica, la industria, la geodesia, las artes aplicadas, la jurisprudencia, todas las manifestaciones económicas tuvieron sus institutos particulares y todos estos institutos entraron a depender, de un modo u otro, de la Universidad. Naturalmente, la Universidad se defendió de la intromisión que significa la injerencia de un fin inmediato en su esencial carencia de fines. Conocemos la actitud que asumió para ello en todos los países occidentales,[3] particularmente en aquellos en los que era más acentuado su carácter medieval. Humboldt y Fichte propugnaron una Universidad basada en una ciencia filosófico-humanista y excluyeron de sus funciones la enseñanza profesional; pero no pudieron impedir que las escuelas de Veterinaria, de Comercio, de Agronomía, etc., integraran la Universidad, disimuladamente al principio, con desembozo después. Recuérdese con qué precauciones cautelas se adunaron a nuestros organismos universitarios las Facultades de Veterinaria y Agronomía y las de Comercio: fue necesario revalorarlas con el oropel del doctorado para elevarlas de rango.

El acontecimiento, que se cumplió en paridad de condiciones en todas partes, inició la segunda fase del proceso a que se ha visto sometida la ciencia en su relación con la vida, y a cuyo proceso Th. Litt ha dedicado uno de los más profundos análisis qué conozco.[4] Fue la fase del positivismo. La visión de la totalidad de la ciencia y la realidad, comprendido el Estado, la sociedad y la cultura, cedió su puesto a la preocupación por el hecho descriptible, mensurable y verificable. La ciencia se hizo «positiva» y, rehuyendo todo presupuesto metafísico, se abocó a

3. *Investigaciones pedagógicas*, t. I.

4. *Erkenntnis und Leben*, 1923.

la pura investigación dentro de límites prefijados al hacer metódico. A medida que las disciplinas particulares se dividieron el dominio de la actividad científica, desmenuzado el objeto y afinado los métodos, se fue debilitando y perdiendo la idea de la unidad del saber en virtud de la propia multiplicación de materias y métodos.

Postulados como el de la plenitud de la personalidad y el de la totalidad de la cultura, eran incompatibles con la necesidad teorética vigorizante. Las fuerzas vitales no jugaban ni podían jugar papel alguno en el dominio del saber. De ahí que amenazara con desaparecer la propia unidad de la vida.

Presionada por las circunstancias, la Universidad asumió la misión profesional. La asumió sin poseer el espíritu de la escuela profesional. De esta manera, se sometió a la multiplicidad de los fines profesionales y, sin renunciar a su antiguo sentido, se convirtió en una suma de escuelas. ¡Una suma de escuelas con pretensiones de *universitas*! Ya en 1892, Jean Izoulet denunció este estado de cosas –cuyas causas atribuyó a la constitución universitaria de Napoleón– y lo describió con palabras sin esperanzas. Según él, el bachiller acude a la Facultad en procura de un diploma, que quiere adquirir en el más breve plazo posible, para ejercer durante treinta años, o más, la rutina lucrativa de la consulta. Ahógase, así, el espíritu científico bajo la costra del utilitarismo profesional. «Las carreras liberales de nuestro país –escribía– están llenas de prácticos distinguidos, de técnicos eminentes, pero bajo su saber especializado no palpita ni circula ninguna profunda vida espiritual.»[5] En aquel entonces era ya un hecho palpable la influencia disolvente del profesionalismo en la estructura universitaria. Lo era no sólo en Francia, sino en todas partes. Hablando del estudiante alemán, dice Max Scheler que, afanado por obtener una profesión para trabajar y ganarse el pan, considera la formación general como una «nota» indiferente a su estudio profesional.[6]

Cierto es que, no obstante el auge avasallador del profesionalismo, la Universidad no perdió de vista otras funciones selectas. Por mucho que concediera al cometido que le vino impuesto por las condiciones históricas, reservó para sí también la tarea de conservar y transmitir los bienes logrados por el saber y la cultura, la investigación conducida metódicamente y la penetración espiritual de las capas populares.

Pero justamente de aquí, de esta pretensión de condensar en un solo instituto la política cultural, es de donde han derivado las intensas divergencias y contradicciones que la han conducido a la crisis de nuestros días.

Por lo pronto, no se concibe cómo puede operarse el incremento de la investigación en una escuela preocupada por el aspecto profesional. Se trata de dos tareas que, fiadas a un mismo instituto, resultan contradictorias. Nuestra experiencia instruye bien de lo difícil que es la coexistencia de ambas funciones. Aun en aquella Universidad de cuño medieval, como es la de Córdoba, ha sido forzoso decidirse por el mero profesionalismo. La última materia originaria que se conservó en su plan de estudios –la Teología– fue mantenida con fines profesionales, como derecho público eclesiástico, hasta el día que la concepción positiva de

5. *L'ame française et les universités nouvelles*, A. Colin, 1892.

6. «Die Wissensformen und die Gesellschaft (Universität u. Volksochschule)», *Neue Geist*, 1926, p. 500.

la ciencia excluyó de la teología el contenido religioso. Y si en razón de que las condiciones nativas no parecieran suficientes para aclarar la incompatibilidad enunciada ahí están la experiencia francesa y la experiencia alemana. «Práctico, práctico, he aquí lo que quiere ser un estudiante, lo más pronto posible y el más largo tiempo posible», exclama Izoulet. Max Scheler, a su vez, analiza el contraste en las universidades alemanas. De un lado, el investigador se encuentra recargado con las materias que una escuela profesional debe comunicar a sus docendos; del otro, debe mantener la investigación. Ambas funciones le exigen una vida doble. Si, como profesor, no le es lícito decir: «No lo sé todavía», y por ello debe masticar cosas que le son aburridas, en lo que pierde y malgasta sus fuerzas, como investigador se malogra. Se perjudica al investigador y al profesional. Se perjudica la formación misma del profesional y el investigador. Pequeños sabios sin contacto con el mundo, vacíos intelectualistas, salen periódicamente de la Universidad. De las Universidades europeas, que de las nuestras «peor es meneallo»...

Pero el defecto capital que Max Scheler advierte en la estructura universitaria es el violento contraste existente entre la actividad profesional y la de investigación, por una parte, y la formación espiritual superior de la personalidad, por la otra. Pospuesto por las exigencias económicas del tiempo el ideal de amplio y pleno panteísmo filosófico condensado en las palabras de Goethe: «Quien posee ciencia y arte, posee también religión», desapareció toda posibilidad de una preparación general destinada a impedir que la limitación de la profesión mutile la visión de la universalidad, y a dar contenido a la profesión misma para que el empleado no se sienta un mero resorte de la maquinaria estatal, para que el comerciante no se aferre a otra cosa que al interés inmediato de sus negocios.[7] La Universidad ha reclamado para sí la tarea de la formación general sin apresurarse a crear un instituto adecuado a esta función y sólo ha conseguido romper la relación entre el profesionalismo y el sentido humanista.

Es un hecho que cualquiera puede verificar. Nuestra Universidad constituye una prueba incontrovertible de esta situación. Ha abandonado por completo la formación general hasta el punto de que la propia noción de la personalidad es algo que para ella carece de un significado preciso. Aún en las producciones de aquellos que escriben sobre reforma universitaria se advierte la ausencia de conceptos determinados a este respecto, mientras cobra relieves inesperados el afán de casar la investigación con lo profesional considerados como las dos únicas actividades dignas de una reforma. Hemos carecido siempre de espíritu filosófico. Pero esta carencia, que es, en cierto modo, excusable en un pueblo joven, es un mal general que procede del estilo de toda una época. Las ciencias particulares y las profesionales han sometido a servidumbre a la filosofía. ¡Nada de extraño tiene el que las investigaciones constructivas de un Husserl y un Scheler necesiten remover, como tarea previa, las concepciones centrales del mundo creadas con una notoria exageración por las ciencias particulares! Hace más de un siglo que la filosofía, la historia, la literatura y el arte han perdido su valor formativo. ¿Cómo ha de poder cumplir la Universidad su función esencial? «Formación espiritual significa no el incremento de una cosa que crece lentamente

7. SCHELER, M., *op. cit*., p. 499.

en la historia, no el cumplimiento de acuerdo a un método, sino la configuración del alma del hombre: hacer fructífero el conocimiento para el crecimiento y la formación del hombre, no para su placer y satisfacción sino para la persona espiritual que está en él.»[8]

La actual Universidad no está capacitada para las diversas funciones que se atribuye. Ni la profesional, ni la de investigación, ni la de formación espiritual pueden ser llenadas por ella. ¿Qué decir de la que se refiere a la difusión de los bienes culturales en las capas populares?

Aquí volvemos a encontrarnos con el tema escogido para iniciar esta investigación. Se ha visto ya la manera infructífera en que se ha realizado esta tarea por parte del organismo universitario. Conocida la estructura de este organismo, queda explicada la causa decisiva de su fracaso. El estado anárquico de las disciplinas particulares ha cavado un abismo insalvable entre el saber y la vida. Enseñoreadas de la Universidad, dichas disciplinas han relegado a término secundario todo contenido vital. La extensión universitaria, en lo que acusa una conciencia de este fenómeno, proporciona una pálida idea de la violencia de tal escisión. Si los estudiantes universitarios propugnan todavía dicha extensión, lo es justamente porque toda su actitud se presenta teñida de flujo vital. Por ellos vuelve por sus fueros la vida misma.

6. EL CONCEPTO DEL TRABAJO

La labor emprendida siguiendo el curso de una corriente olvidada ha desembocado, como se anunció, en el problema central de la Universidad. El trabajo, que permaneció siempre no tocado por la influencia de arriba, es ahora el que examina, a su turno, el organismo universitario. Asume la representación de la vida y revisa los títulos de la entidad depositaria del saber y de la cultura. La era iniciada con la posguerra es la era del trabajo. ¿Qué es, pues, lo que entendemos bajo este concepto?

Desde mediados del siglo pasado, se ha venido infiltrando en el ideario de Occidente una noción que vincula estrechamente el trabajo al conocimiento.

Bajo la influencia de la doctrina liberal, se ha ido admitiendo una suerte de paralelismo entre la evolución histórica del trabajo y el desarrollo de la ciencia confinante con la afirmación de que no existe conocimiento, hipótesis y verdad de los que se reputan como definitivamente incorporados al patrimonio de la cultura que no se vincule, aun cuando más no sea que por un parentesco lejano, con el esfuerzo humilde, perseverante y abnegado que realizan anónimamente los hombres aislados y las colectividades industriosas.

De más en más, el trabajo ha entrado a ser considerado como el órgano de toda revelación. En lo que el *Manifiesto Comunista* denuncia su filiación liberal es, sin duda, en su proposición según la cual el trabajo es el creador de toda cultura. Para tal aserción, desde la tarde remota, pero llena de luz aún, en que, según la fantasía de Eça de Queiroz, Adán, Padre de los Hombres, atravesó el corazón

8. Ibídem, p. 501.

del Oso, Padre de los Osos, con el agudo retoño de teca descubriendo las virtudes del palo afilado, la brega oscura, la obstinación porfiada y tenaz del esfuerzo ahincado sobre las cosas de la naturaleza, no ha cesado de descubrir secretos y de proporcionar fecundas experiencias y la especulación espiritual. Textos de lógica de uso corriente instruyen de estos principios gnoseológicos. De la actividad parcelaria de los predios comunes que los primitivos labradores egipcios hacían y rehacían con la frecuencia con que lo exigieran las inundaciones periódicas del Nilo habrían nacido, a lo que se dice, los elementos fundamentales de las matemáticas cuyas aplicaciones nos sorprenden en las obras de la técnica moderna. Los descubrimientos logrados por la astronomía contemporánea reconocen su iniciativa en las observaciones del cielo y de los astros que, para orientarse en los mares, hicieron los primeros pueblos navegantes. En el empeño de siglos con que los agricultores de la Mesopotamia prehistórica perfeccionaron el cultivo del trigo se anunció la técnica agrícola que acrecienta la producción de nuestros días para asegurar el pan de los hogares del mundo. Desde la canoa de tronco al transatlántico; desde los toscos cacharros de la cerámica primitiva a las porcelanas de Sevres y de Sajonia; desde los dijes elaborados por el arte rudimentario de Tubalcaín el hebreo hasta las joyas que labran los orífices de las grandes ciudades; desde los ladrillos cuneiformes hasta los grandes rotativos, todo cuanto significa un adelanto, un conocimiento de los que enriquecen día a día las ciencias y las artes, pertenece, según esto, al trabajo, que crea, que ensaya, que rectifica y que perfecciona con sus propias creaciones.

La incesante labor que en todas partes realizan multitudes desconocidas para aumentar la riqueza material que satisface las necesidades apremiantes de la existencia actúa, pues, con decisiva eficacia en los dominios del pensamiento. Coloniza las cosas de la naturaleza y penetra en el misterio que nos rodea. El hecho de someter a nuestro designio un objeto cualquiera supone el conocimiento, siquiera sea somero y rudimentario, de sus cualidades y sus propiedades y este conocimiento ha acabado por reemplazar con leyes científicas las explicaciones de los fenómenos que otrora el hombre solicitara a la creencia, a la cábala y a la magia. De aquí la conclusión de que el trabajo es quien ha herido de muerte la ciencia de la autoridad, abriendo al conocimiento su propio camino y favoreciendo la investigación y el libre examen. Pues, del conocimiento simple, de los datos individuales, a la relación apenas existe un paso, y, dado ese paso, por una sencilla operación de inferencia, quedaron dispuestos los elementos nutricios de la causación de la lógica, de la filosofía ulterior. No hay exageración, dentro de esta actitud, si se expresa la génesis del pensamiento con estas palabras: «en el principio era el trabajo». Hefestos deslumbrado por el chispazo de luz que brota de su fragua anuncia a los hombres el milagro de Prometeo.

De semejante superestimación deriva el criterio excesivamente severo con que se juzgan todavía los diversos regímenes pretéritos del trabajo. Toda autoridad, desde el momento que adquiere conciencia de la virtud emancipadora del trabajo, se apresura a reducirlo a impotencia. Es esta una conclusión de elemental sencillez. De acuerdo a ella es que nos parece que doctrinas, mitos, creencias, y teogonías elaborados ex profeso para rebajarlo lo han señalado sistemáticamente con el sello infamante de las actividades propias de esclavos, de siervos y de vasallos. La India de los brahamanes lo entregó al sudra formado

de las partes inferiores del Ser Supremo; la Biblia lo denigró con la mancha del castigo sin redención; la mitología griega lo aherrojó en Prometeo a la roca de la perpetua esclavitud; la teología lo encarceló en el dogma infalible de sus doctores; y la propia revolución de 1789, que armó el brazo del desheredado prometiéndole su definitiva liberación, lo ha mutilado en los rodajes de la maquinaria capitalista en nombre de los derechos del hombre y del ciudadano. En realidad, toda la dinámica de la historia parece girar en torno a esta lucha sorda entre la cábala y la magia dominadas por las fuerzas de regresión, y el esfuerzo liberatorio del trabajo. Las clases dominantes, para perpetuar sus privilegios, toman al trabajo lo mejor que posee, esto es, la virtud emancipadora que es de su esencia.

Tan acentuado es este viraje que la propia burguesía detentora del poder público le ha prestado adhesión en términos tales que la actitud por ella adoptada en su política pedagógica ha respondido, en el fondo, al propósito de desarmar al trabajador tomando al trabajo el secreto de su fuerza. No anda descaminada la sospecha que a las veces nos asalta de que, al abrir las puertas de los institutos superiores a las clases obreras en la forma que ya conocemos, procedió –y procede todavía– movida por el propósito de secularizar las virtudes del trabajo, a la manera como ha secularizado la revolución en el parlamento. De tal modo trasciende de su extensión universitaria la certeza, que lleva a sus últimos extremos el pensamiento de Bacon en el pragmatismo posterior, de que la humilde experiencia es la creadora de todo y de que, siendo cita anterior a toda filosofía, ésta sólo sirve tanto para enervar sus virtudes como para estancar el progreso de las industrias cuando recoge y ordena en sistema aquella experiencia.

Pero es tiempo de penetrar con rigor ponderado en la atmósfera creada en torno al trabajo. Estamos, sin duda, ante un fenómeno de extraordinaria importancia. Nada hay en el mundo que nace que no cobre su sello especial y que no se tiña con su color, como las cosas todas del paisaje bajo la luz del amanecer. La vida política, la democracia como sistema, como expresión de una jerarquía de valores, hunde sus raíces en su suelo nutricio y es a esa circunstancia evidente a la que la sensibilidad en tensión confía el anuncio de que la era que sube es la era del trabajo. Mas esto mismo impone la exigencia de precaverse de los riesgos de las actividades sentimentales y de las exageraciones valutativas. Yo creo que la inadecuada concepción del trabajo que queda relacionada en términos generales se debe tanto al abuso que de la cuerda sensible han hecho los poetas, novelistas, pintores y escultores, como a la exageración de la voluntad de potencia dirigida al dominio de la naturaleza acusada hasta las vísperas de la guerra mundial.

En lo que concierne al conocimiento, cabe exigir fundamentación ponderada a la tesis según la cual toda nueva ciencia es una formulación y una ulterior legalización de la experiencia lograda por el esfuerzo, una sistematización de las reacciones, exitosas o no, de la naturaleza ante los tanteos de aquel *primuns-movens*. La relación entre el trabajo y las ciencias positivas y la técnica que gobierna la producción material, que hasta ayer se consideraba como algo íntimo e indestructible, está sufriendo la prueba del fuego del rigor gnoseológico. Una línea visible separa el campo del conocimiento teorético de la naturaleza, de su orden y de sus leyes, del de la aplicación práctica de dicho conocimiento. Aun cuando históricamente parezca

como que es la voluntad de potencia la que preside la investigación, el profundo análisis a que Max Scheler ha sometido al pragmatismo en sus diversas manifestaciones ha socavado y dislocado los cimientos de la proposición que otrora se ofrecía como de verdad evidente.[9]

No se concentra, empero, en este aspecto el mayor interés que provoca este tema y que somete el trabajo a una investigación esencial para descubrir sus notas y fijar su posición en el cosmos espiritual.

La era caracterizada por el incremento capitalista recalcó el concepto del *homo faber* como una oposición decisiva a la concepción del mundo expresada en el concepto del *homo sapiens*. Su actitud relativa a la teoría del conocimiento es sólo una de las diversas manifestaciones del principio general que se halla a la base de la oposición. Detrás de la idea del hombre *faber* ha propugnado una radical negación del sentido religioso de la vida.

La desoladora conclusión a que arriba Max Scheler, en su penetrante examen del alma alemana, según la cual la carencia de una recta noción del trabajo de que ha padecido Alemania desde antes de la guerra se debe al predominio absorbente de la idea de que un pueblo industrial debe preferir la cantidad de la producción antes que la calidad de la misma, pone de relieve, enérgicamente, el módulo común a la negación del cristianismo. Otros ejemplos, no menos elocuentes, parecen confirmar, en la realidad inmediata, el resultado de aquella investigación. De los pueblos modernos dominados por el afán febril de la producción, ninguno como los Estados Unidos ha tocado los lindes del paroxismo. Ninguno como él da muestras de haberse alejado y desligado de un modo radical de todo sentido espiritual de la vida. El violento contraste que Keyserling ha observado entre el espíritu que preside la labor del matarife japonés y la del matarife de Chicago, cuya exposición constituye una de las páginas más concluidas de su Diario de Viaje, acusa, por sí solo, el enorme, distanciamiento de aquel pueblo de todo principio orgánico religioso. Productos y más productos parecen ser su divisa. Como en la Alemania anterior a 1914, todo está ahí supeditado a la superproducción. Todo se define por ella. Política, diplomacia; ciencia, ética, técnica, todo se presenta sobre saturado de esta preocupación capital. Se explica bien que lo distintivo de la fácil filosofía del pragmatismo del Norte consista en su preferencia por el «banal utilismo». Su actividad no se atiene tan sólo a la cantidad: la cantidad misma está medida por la ganancia. El éxito de la superproducción radica en la ganancia, en el oro que aporta a las arcas nativas. El odio alemán nació de la estimación del producto; el odio yanqui ha nacido de la estimación del oro.

No va por distintos caminos la actividad económica de nuestro país. La inepcia del argentino para las empresas industriales, que el criterio practicista ha condenado como un defecto racial, sin detenerse a considerarlo por su aptitud para percibir valores imprácticos, está en vías de una definitiva superación en la que coopera tanto la acción oficial, la prédica y la enseñanza, como la afluencia de masas de inmigrantes de todas las latitudes que acuden a nuestro suelo acuciadas por las condiciones creadas por la economía capitalista internacional. De tal modo la Argentina se perfila ya como un pueblo productor que todo lo está su-

9. «Die Wissensformen und die Gesellschaft», *Neue Geist*.

peditando al cartabón del producto. Hemos emprendido la carrera frenética del cuantum y nuestro patriotismo se complace en relevar, ante todo, la potencialidad económica acusada por las cifras del censo ganadero y por el sensible aumento de la cantidad de hectáreas sembradas. Los órganos de la prensa llevan en esto la más cuidadosa estadística que se conoce y la ostentan con orgullo en el balance de cada año que fenece. Y, sin embargo, es sorprendente advertir que nunca nos hemos detenido a definir nuestra concepción del trabajo y de su producto. Ni los estadistas, ni los pensadores, ni los hombres de negocios, ni los propios trabajadores han dedicado al tema un momento de reflexión. Nuestra carencia de bibliografía responde al hecho de que hemos aceptado el trabajo y la producción como cosas meras y simples, desprovistas de presupuestos centrales. Todo lo que se piensa al respecto es que necesitamos producir y producir mucho, para ser fuertes.

¿Habrá que inferir de esta realidad que el hombre moderno ha logrado desvincular el trabajo de la raíz religiosa que dio nota distintiva a la existencia contemplativa? Tengo por demasiado aventurada la respuesta afirmativa que, de una y otra parte, se ha dado al interrogante. Una respuesta sólo puede formularse sobre la base de una determinación más profunda de la esencia del hombre. Si es verdad que toda actitud de éste responde a una disposición radical en cuya virtud todo es medido por él en función de su sed de eternidad, resultará siempre más conforme a nuestra naturaleza referir a aquel fondo irreductible nuestro problema. El hombre se convierte en un desertor de la vida desde el momento en que sospecha que ésta, no siendo más que un tránsito dispuesto entre el nacimiento y la muerte, no puede ofrecer garantías a su íntimo anhelo de persistencia infinita. Refúgiase entonces en las cosas duraderas y confía su inmortalidad a lo que considera que nunca perecerá: en ocasiones, el Dios, en ocasiones, el bien. El punto inicial de la personalidad, en la acepción auténtica de esta palabra, está siempre señalado por la asunción de un valor, porque el valor es el único título de nuestra seguridad. Ya emprenda el camino de los valores religiosos, renunciando a las actividades que se relacionan con la existencia inmediata, ya renuncie, desilusionado y descontento, a la falacia de las visiones divinas y se afane a las cosas que le prometen una exaltación de su propia potencia, el hombre es un empedernido creyente que tiñe de eternidad las cosas que toca.

No hay tragedia más grande que la que sucede a la muerte de un dios. El cristianismo, hiriendo mortalmente la concepción pagana para la cual el universo era algo eterno, hecho y antihistórico, y reemplazándola por la idea de un principio creador, instauró la noción de proceso y planteó el problema de la realización del destino del hombre. Roto el orden antiguo, el hombre se refugió en la estructura teocéntrica; pero traía ya consigo el alma, la chispa que habría de conducirlo a la rebelión con que se inician los tiempos modernos. Es imposible prescindir de esta línea histórica para filiar la concepción vigorizante del hombre *faber*. Es una concepción que procede directamente de la concepción del hombre *sapiens*. Más todavía: si se tiene en cuenta que el orden medieval, no obstante la instauración de su principio creador, mantuvo en vigencia la institución de la esclavitud, que hizo posible el mundo pagano, y no conoció las masas de la urbe moderna, es fácil advertir que la concepción homocéntrica insurgida contra el orden divino es la última consecuencia de la doctrina cristiana. No existe, en realidad, una oposición

radical entre la concepción que subyace en el hombre *faber* y la contenida en el concepto del hombre *sapiens*. Ambas son, de un mismo linaje. Ambas son direcciones dispares sólo en cuanto acusan dos actitudes valutativas diferentes adoptadas por un fondo religioso idéntico e irreductible. La sentencia anunciada por boca de Pablo de Tarso a los tesalonicenses de que quien no trabaja no debe comer (2 - 3 - 10) procede de la misma entraña que la que ha pronunciado el comunismo triunfante.

No importa que el liberalismo haya rehuido el control eclesiástico. Tal hecho no quita a sus empresas el sentido religioso que discurre en sus fines como la sangre en las venas, y es un fondo de verdad evidente el que asiste a las palabras de Marx cuando afirma que el hombre de la ganancia sacrifica el placer de la carne ante el fetiche del oro. La fe en las virtudes eternizantes del oro culmina en este terrible ascetismo que así se presenta como descarnado de acentos éticos, religiosos y sociales. Es una mística de las cosas; pero es una fe. En el naufragio del individuo exaltado por el poder que ha cortado las amarras con la historia y la sociedad, el don del oro se presenta a la salvación de su alma como un islote seguro. El afán de producción de cosas materiales está animado por la fe en esas cosas. Es la suya una religión de las cosas. No pierde su carácter de fe porque lo llamamos fetichismo y porque lo juzgamos como algo brutal y teratológico. No lo pierde tampoco porque lo notemos desligado de un sistema de fines. Todo pueblo, toda clase social que releva el cartabón de la cantidad acusa el momento en que va a confiar su eternidad a las cosas. La Alemania anterior de 1914 fue feliz mientras abarrotó los mercados del mundo. El espanto, la tragedia la ha asaltado en la hora en que se ha dado cuenta de su impotencia para producir y, sobre todo, en que ha caído en la certeza de la ineficacia de las cosas materiales como soportes del anhelo de eternidad. En la repentina revelación de la fragilidad de la forma escogida ha sucumbido su dios y nada como la situación que ha sucedido al crepúsculo del poderío industrial explica la incertidumbre en que se debaten sus espíritus de elección. Reside ahí, me parece, la añoranza con que un Max Scheler vuelve sus ojos al orden rigurosamente jerarquizado que erigió el cristianismo, orden que hoy cobra el prestigio de un modelo en la crisis del mundo moderno.

«Hay una desesperación de los pobres y hay una desesperación de los ricos, que, aun cuando se expresan de modo diverso, son de una misma naturaleza» –escribe Max Scheler–, y no creo aventurado pronosticar que también los Estados Unidos van a asistir presto, en medio de su opulencia, a la muerte del dios ganancia a quien rinde veneración. Síntomas inequívocos acusan la vacilación de su fe. Después de superestimar los productos de su industria no sólo por la cantidad sino por sus virtudes adquisitivas de oro, que es, para aquel país, el único cartabón que mide el trabajo al ser el oro la sólida garantía de persistencia, llegará un día –está llegando ya acaso– en que, embriagado de poderío, ahíto de su tesoro y enfermo del inútil imperialismo que ha agotado la bolsa extranjera, desconfiará de su dios. Será el día de su crisis y esa crisis será una de las más terribles que se recuerden porque su morbidez carecerá del consuelo que el hombre europeo, más plástico y flexible, encuentra hoy en los valores de su tradición.

No se puede predecir si el hombre argentino aprovechará de la dura lección que le ofrecen los dos ejemplos más típicos de exaltación de la religión de las cosas. Nada hay en su conducta que permita adelantar propósito de curarse en

salud. Por el contrario, paga tributo a la admiración que despiertan los Estados Unidos, y un fácil simplismo, hecho carne en el ideario de escritores y profesores, lo induce a imitar el modelo alucinador y brillante. Corremos el riesgo inminente de depositar nuestra fe en la riqueza. Por eso no veo para nuestro país un deber más urgente que el de instaurar un régimen educativo que nos permita aclarar y apreciar una concepción del trabajo en íntima relación con la vida espiritual, anímica y corporal del hombre argentino y con su mundo de valores objetivos.

Porque el defecto capital que cabe imputar a la concepción del trabajo en vigor hasta ahora consiste menos en su carencia de sentido religioso que en su falta de estricta referencia a un sistema de fines. En lugar de adecuarse a un sistema de fines –Estado, familia, organización, derecho–, la actividad productora ha ido configurando esos fines de un modo secundario, circunstancial, como si ellos pudieran ser consecuencia del trabajo mismo. Todo ha parecido asunto de hechología. La actitud que en la constitución de la ciencia pretende llegar al método y al objeto por el camino de los hechos, como si el método fuese algo abstracto y no una potencia conductora, un presupuesto anterior al designio constitutivo, se refleja, políticamente, en la noción del Estado abstracto, sin influencia en las actividades humanas, sin relación inmediata con el acontecer económico. Pero bien cierto es que, así como la inteligencia referida al conocimiento y a sus aplicaciones es un sistema de fines objetivos independientes de los hechos, también el Estado está lejos de ser una consecuencia del trabajo como no lo es tampoco la organización de una fábrica, como no lo es la ganancia del capital mero y simple sino el capital organizado de un modo vital en la empresa.[10]

Innecesario es también añadir aquí que nunca nos hemos propuesto la meditación de esos sistemas de fines, como si esperáramos del trabajo mismo el remedio de la anarquía en medio de la cual se realiza. El hombre argentino no posee una idea, siquiera sea aproximada, de su Estado, de su comunidad, de su derecho. Sacudido por el aluvión inmigratorio, como un alga juguete del flujo y reflujo de corrientes externas, tiende a aferrarse a las cosas que relevan su vida individual y engaña las aspiraciones nobles que trabajan en el fondo de su conciencia con el éxito transitorio que lo destaca, siquiera sea un momento, en el ambiente anodino en que se debate. El hombre argentino, el «hombre a la defensiva» que dice Ortega y Gasset,[11] es, sin embargo, un tipo en vías de formación y me parece evidente que el canevás del esquema psicológico *a priori* que nos ha aplicado en su análisis el pensador español, ha dejado escurrir por su retícula las presas psíquicas más ricas de la realidad del alma argentina. La actitud del hombre argentino es una actitud de *camouflage* –arte, literatura, ciencia, política, todo es en él ca-

10. SCHELER, M., *Arbeit und Ethik*, en *Schriffften zur Soziologie u. Weltanschauungslehre*, Leipzig, 1924.

11. En realidad, Ortega y Gasset ha generalizado con excesiva premura las observaciones obtenidas en su contacto con algunos intelectuales. Su psicología es la psicología del intelectual argentino, el menos serio y responsable de nuestros tipos de transición. No es una psicología del argentino. El *argentino* no ha venido todavía y nada me parece más previsible que su fisonomía dependerá de la influencia que cobre orgánicamente dentro del aluvión inmigratoria el fondo ascético que nos ha legado el alma castellana. Ese fondo duerme aún en la entraña genésica y yo espero que cuando ella despierte, en el despertar de nuestra conciencia de pueblo estremecido de anhelo de eternidad, comunicará a la formación étnica, en condiciones propicias, el sentido heroico que culminará en el descubrimiento de América, el hecho de más alto heroísmo que han visto los siglos.

muflaje–, pero lo es menos por una disposición psicológica esencial y definitiva que por la virtud de su carencia de sistema de fines objetivos. Apela a la defensiva, al camouflaje, porque no tiene respuesta que dar y no tiene respuesta que dar porque carece del orden de donde emanan los tipos y las respuestas.

Como quiera que sea, la aclaración del concepto del trabajo no puede salirse del marco señalado al destino del hombre por un sistema de fines objetivos. Por haber atendido a un momento histórico en el que el trabajo se presenta bajo las apariencias de una violenta desvinculación de todo sistema de fines es que Max Scheler le asigna notas que no son del todo adecuadas al fenómeno examinado.

La palabra *trabajo* se nos presenta en tres sentidos diversos. Una vez significa la actividad humana y también animal y mecánico, como acontece cuando se dice de una máquina que «trabaja bien»; otra vez significa el producto material de la actividad, como cuando se dice: «es un lindo trabajo»; la tercera se refiere a una tarea. Estas tres aplicaciones constituyen, en la palabra, una totalidad de trama íntima e indestructible: fin-actividad-cosa. En el concepto así creado, ni el fin está sobre la actividad como llamándola, ni la actividad está sobre la cosa como afirmándola. Es una unidad cerrada y concluida en sí misma. Se precisa con más acusados relieves cuando se la contrapone a otro estricto concepto, al expresado en la palabra *crear*, con el que se la confunde a menudo en el uso corriente. En el crear la soberanía sobre el objeto que caracteriza a la actividad, soberanía que la hace más libre y más vigorosa, rompe, por así decirlo, la indisoluble unidad que rige en el concepto trabajar. La rompe, a veces, de tal manera que, en los casos en que el fin es logrado con mayor pureza –como en la creación del artista, como en la obra divina que crea el mundo de la nada– lo material es reducido a cero.[12]

De este distingo, obtenido mediante un examen de notas manifestadas en el léxico, se sigue que el trabajo no es una actividad finalista. El error del socialismo, que afirma que el trabajo es el creador de todo valor, consiste en no advertir bien que no es el trabajo mero y simple el que crea valores sino aquel trabajo que satisface necesidades reales. Lo que valora un bien económico no es, pues, el trabajo contenido en él, sino su uso, su aplicabilidad, que es, en definitiva, lo que comunica fin y objeto a aquella actividad que, tomada en su sentido intransitivo, es a-racional.[13] Toda empresa que se propone un fin deja, por ello, de ser un trabajo.

De aquí que Max Scheler vea en el crear un hacer concluso: el cuadro que pinta un pintor es algo terminado, concluido; el sistema de un filósofo es algo terminado, concluido, aun cuando sea susceptible de retoques; mientras que el trabajo se le presenta como una serie abierta de actividades que cobran finalidad sólo bajo la influencia de un sistema de fines dados: el arquitecto, por ejemplo, no concluye una casa, sino que la casa concluida se liga, en su hacer, al sistema de nuevas conclusiones.

Las consecuencias deducidas de la distinción conceptual que anteceden van demasiado lejos. Cuando Max Scheler reduce el concepto del trabajo a unidad cerrada, que sólo se tiñe de accidental finalidad bajo la luz de un sistema de fines, extraños a ella, le atribuye una ceguera incompatible con aquel fondo religioso

12. SCHELER, M., *Arbeit und Ethik*, p. 34.

13. Ibídem, p. 38.

que preside todos los actos del hombre. Vistos desde aquel fondo religioso, la obra salida de las manos del obrero es, a igual título de la obra salida de las manos del artista, un mensaje de los dioses. Es cierto que el hombre trabajador, en el momento de entregar un producto a la circulación no se detiene a reflexionar sobre las consecuencias éticas que su uso tendrá, ni sobre la persona y la necesidad que satisfacerá; pero es indudable que, aun cuando más no sea que de un modo oscuro y confuso, presiente la misión afirmativa del producto. En el fondo del afán desmedido por producir en gran escala que releva, en nuestros días, el cartabón del cuantum, late, como ya se dijo, esta fe en aquella irrisión, y late en un modo tan acentuado que ha dado al producto la primacía exagerada que el hombre *sapiens* acordó al principio pneumático.

Este presentimiento que así limita eso de la independencia del producto de todo fin puesto fuera de su concepto, va acompañado de otra nota del trabajo que, es el amor a la calidad. Cuando colocamos un producto de la industria europea al lado de un producto de la industria estadounidense, advertimos que aquel es más concluido que éste. Con esta observación aludimos a la *calidad* de la obra. ¿De dónde procede esta valoración sino de aquel fondo religioso? El cartabón que mide la producción por el *cuanto* acusa un momento de la creencia en la eficacia de las cosas como soporte de eternidad. La calidad no es anulada en ese momento; es relegada a término secundario en una fase en la cual –como acontece en los Estados Unidos– la cantidad misma entra a ser dominada por otro poder, la ganancia, mejor aún por el oro que procede de la cantidad y la mide a su vez. Hay pueblos que parecen ingénitamente incapaces para la producción en gran escala –el francés, por ejemplo– y que, en cambio, poseen una fina disposición para la calidad, y es sugestivo observar cómo estos pueblos, decadentes si se los mide por el cartabón de la cantidad, acrecientan la vida espiritual y se realizan en sus valores. A pesar de todo, lo importante es sentir que en ninguna de estas fases la calidad deja de pertenecer al trabajo sino que subyace en él y a las veces aflora a la superficie, bien que con sentido pragmático, en los instantes álgidos de la competencia.

La *libertad*, que es otra nota del trabajo, no es aquella actitud en cuya virtud parece como que la actividad está reglada por nuestra voluntad, sino la que está reglada por el sistema de fines objetivos en cuya atmósfera trabajamos. Indudablemente, no siempre la elección de una profesión se realiza por un acto de voluntad acorde con la inclinación o la vocación personal: la densidad cada vez mayor de las masas parece tornar cada vez más difícil esta libertad electiva. Pero la libertad nace del sometimiento a los fines objetivos. La persona se realiza en un orden, en la libertad de ese orden que acata con humildad y fidelidad porque es «su» orden. Nuestra aversión a la esclavitud y al orden que la impone procede de que ella niega la personalidad. Para la esclavitud el trabajador es siempre un mero ejecutor de ese esfuerzo definido como una unidad fin-actividad-cosa. La idea de la libertad trasciende esa unidad. La personalidad definida por su referencia a un valor por su adhesión a un valor, sólo es posible en el sometimiento a un libre sistema de fines. *Sub leges libertas*.

Desde el momento que el individuo asume para realizarse como personalidad la vía del trabajo, nace, para él, el derecho al trabajo y se plantean las consecuencias de ese derecho con relación al producto. Él *debe* realizarse como personalidad. La obligación de trabajar responde a un imperativo ético de un orden gene-

ral que, por ser general, incumbe a todos. Pero parece claro que no se logrará ese fin ético sin un correlativo derecho a los medios escogidos para realizarlo.

Una estructura social ordena a su modo las posibilidades abiertas a la personalidad y crea para sus miembros un estado de cooperación y de co-responsabilidad. El obrero, el sabio, el religioso, el industrial, el político, todas las diversidades, tienen de común el estilo de ese orden y responden a su tabla de valores. Hay para cada uno una tarea asignada y su realización es una fuente de placer que torna gozosa la pena y el sacrificio exigidos por el esfuerzo puesto en juego para realizarla. El sudor del trabajo está enjugado de antemano por la eternidad prometida y sólo cuando la ruptura de aquel concierto de cooperación y de co-responsabilidad introduce la duda en la suprema finalidad del esfuerzo es que éste se reduce a una mera actividad psicofísica lacerante y se torna castigo. Es entonces castigo –*in sudore vultus*– porque se frustra su dios –tal la ha conocido el obrero bajo la esclavitud de la anarquía y del imperialismo capitalistas–, pero no es castigo para siempre sino una caída que el propio trabajo puede redimir con la chispa espiritual que alienta en su seno, como la visión divina en el surco de Isidro.

Max Scheler parece inclinarse a negar al trabajo la nota de la *alegría*. Partiendo de la distinción entre el trabajar y el crear, llega a formular la proposición de que mientras menos espiritual es una actividad más acusa la nota del displacer. Esta proposición, que es del mismo linaje de la que niega al trabajo las otras notas que hemos señalado, tiene su origen en el punto de partida.

En aquella distinción inicial no se ha advertido de un modo suficiente que el concepto de crear procede de una enérgica relevación del elemento espiritual contenido en el concepto originario del trabajo. La concepción del trabajo del hombre griego –la primera de las cinco fases del desarrollo del hombre occidental, según Peter Wust, para quien el *homo naturaliter oboediens* de la antigüedad es la manifestación con que comienza el proceso humano que hoy remata en el *homo faber*–[14] fue estrictamente la definida por los tres elementos fin-actividad-cosa. Lo fue porque, como queda dicho, lo dominaba la idea del mundo creado, perfecto y eterno, sólo susceptible de contemplación. Pero el principio pneumático aportado por el cristianismo impregnó de espiritualidad el concepto y desde ese instante la actividad, como elemento del trabajo, cobró la supremacía sobre los dos elementos restantes. La cobró de tal modo que en su manifestación más enérgica llegó a absorber las dos notas restantes para convertirse en *crear*. «Dios creó el mundo de la nada» es la frase que indica la soberana y pura realización de un fin, ya presentido en la epopeya de los héroes –Teseo, Hércules– creadores de pueblos y de culturas. La pura actividad, la actividad que no ha menester de materia, la actividad creadora, ha nacido en el hombre enfrentándolo al inmenso paisaje de lo sobrenatural y va ahora a regir, vértice ideal, la vida entera de toda una edad. Desprendido del trabajo, el puro crear se forma su concepto: mientras aquél expresa la labor del individuo que no ve los valores supremos –el esclavo, el siervo, el vasallo–; éste expresa la actividad de los elegidos que tienen ojos para ver las verdades divinas.

Hay, entre ambos conceptos, una situación que corresponde al artista, al pen-

14. *Die Krisis des abenlandischen Menschentums*, 1927.

sador, al intelectual. Éstos crean; pero no crean *ex nihilo*. Necesitan vencer con tenacidad la materia indómita e indócil. La actividad es en ellos un esfuerzo por anular la materia y por eso nos inclinamos a decir que su labor no es un trabajar sino un crear.[15] Pero este crear no se ha desprendido de lo material. Lejos de ello, torna sobre él y lo tiñe de luz espiritual. El concepto entero de crear parece volver a su fuente originaria, que es fuente de juventud, y este acontecimiento, perceptible en la realidad de la posguerra, es, a mi juicio, el anuncio más claro de una nueva síntesis que se va a lograr en el mundo.

7. EL TEMPO DEL TRABAJO

Hasta las vísperas de la guerra mundial, el trabajo intelectual se hallaba colocado en un grado superior de la escala valutativa. El trabajo corporal, a su vez, ocupaba un grado inferior. La distinción no ofrecía ninguna dificultad. Conocemos ya, por lo que antecede, el proceso de este modo de ver. A pesar de las fluctuaciones políticas y sociales posteriores a 1789, la producción de un publicista, el discurso de un orador, la poesía de un poeta, el romance de un novelista, fueron siempre mantenidos en una esfera elevada. Dueño de la opinión pública, el intelectual tuvo asegurado su puesto, cualquiera fuese la personal actitud que adoptase respecto a los credos y a las doctrinas, ya estuviera en la reacción, ya propugnase ideas revolucionarias. Pero la agudización de la lucha de clase, al polarizar en dos bandos contrapuestos las manifestaciones sociales, ha ido socavando incesantemente su poderío hasta el punto de que el intelectual ha terminado por verse colocado entre los dos contendientes. Desde entonces su condición ha ido empeorando en el grado en que aquellos, acentuando su indiferencia por los contenidos espirituales, circunsceñían el duelo al campo económico. En tal apretura, ha debido optar entre vender su pluma al capitalismo o en abrazar el partido del proletariado. Las dos soluciones propuestas por este dilema han tenido por consecuencia inmediata una desvalorización de las creaciones espirituales. Ambas importan reconocer la impotencia de esas creaciones para orientar el curso de los acontecimientos y para dar tono y estilo a la cultura del siglo. Y así se ha ahondado la tragedia del intelectual. Los sollozos de un De Vigny obligado por la necesidad a llevar sus poemas al mercado repercuten hoy bajo la serenidad contenida del último gran poeta de Francia: «La crisis económica es visible en toda su fuerza; pero la crisis intelectual, más sutil, y que, por su propia naturaleza, adquiere las más equívocas apariencias (desde que ella ocurre en el propio reino de la disimulación), sólo difícilmente permite aprehender su punto y su fase».[16]

El intelectual es un *en-dehors*. Su actividad no cuenta ni para el capitalismo ni para el proletariado. Aquél lo degrada al comprarlo; éste le desconfía porque no

15. Los idiomas más trabajados acusan bien estos matices introducidos por la tendencia al puro logro de un fin. En alemán, *kennen* expresa conocer; el posterior añadido de la partícula er –*erkennen*– expresa la idea de un conocer puro. El artista crea (*schaft*); Dios crea (*er-schaft*).

16. VALÉRY, Paul, *Varieté*, 15.

pertenece a su clase. Hoy mismo, en la propia Alemania tan saturada de socialismo, esta desconfianza se acusa con relieves tan pronunciados que ha provocado el franco y rudo examen en que Hendrik de Mann denuncia este estado de cosas.[17] En peores condiciones que en Alemania, ha acaecido lo propio en nuestro país desde el día que las coyunturas electorales facilitaron la ascensión política de las capas populares. Nos ha invadido una especie de irracionalidad primigenia que ha dislocado de un solo golpe la estimativa habitual, dando al traste con lo que hasta ayer se reputaba un valor admitido y causando en las masas el descrédito de todo lo que signifique un contenido espiritual. Son hechos sintomáticos de una crisis que no deben ser tomados como simples actividades literarias tanto la adhesión incondicional que escritores de rango ofrecen a la masa triunfante, como la actividad de otros que, imitando a Maurras, proclaman con desesperación la hora de la espada.

Nada explica tan bien el éxito obtenido por el movimiento tradicionalista promovido por Barres y Maurras como la visión precisa que ellos han tenido de la difícil situación en que ha caído la inteligencia francesa. La crisis espiritual, que para Valéry es todavía una cosa apenas sentida, es para ellos un acontecimiento revelado en toda su crudeza por la crisis económica. El francés, que no se decidirá nunca a confesar el ocaso de su civilización, ha debido reconocer esta vez que la realidad económica ha creado un malestar incurable cuya víctima propiciatoria es el intelectual. El intelectual ha sido sacrificado por la atmósfera industrial y mercantil en que se mueve la vida social. Imbuida del espíritu de contrarrevolución cuyas raíces se hunden en un tradicionalismo civilizatorio, la *Action Française* ha tratado de sacar partido de la situación ofreciendo a la inteligencia la tabla de salvación de la monarquía hereditaria y antiparlamentaria. Sólo la monarquía aliada con la Iglesia Católica puede favorecer el partido de los creadores espirituales porque, frente al capitalismo judío internacional, sólo la Iglesia Católica se presenta como la genuina depositaria de las fuerzas espirituales.

Pero toda la sagacidad desplegada por los tradicionalistas para acusar y determinar el problema se ha estrellado al buscar el remedio fuera de las condiciones del tiempo. Su actitud es, en realidad, una fuga, una fuga al pasado irresucitable. Una fuga frustrada. Porque no ha podido evitar que su propio movimiento haya sido cogido por la realidad de la que ha querido escapar. La mejor prueba de ello está en el hecho de haber caído de pleno en el problema económico. No otra cosa es, en definitiva, la actitud de los sostenedores de *Le Producteur*, procedentes todos del campo de la *Inteligencia*, que se han dado a la tarea acuciosa de resolver la situación del intelectual estudiando las cuestiones del crédito, el seguro, la industria, la agricultura, a la par que las ciencias y las letras. Apartándose decididamente de partidos y confesiones y reconociendo la caducidad del tiempo en que los literatos orientaban desde puntos de vista subjetivos la opinión pública, y en que los especialistas resolvían a su modo los problemas sociales, se han dedicado al análisis total de la realidad. Quieren «intelectualizar» esa realidad en modo técnico, esto es, penetrándola y aclarándola críticamente. Mediante un

17. *Die Intellektuelen und der Sozialismus,* Diederichs Verlag. 1926. Del estado reciente de este problema instruye un artículo de Amg Habaron, publicado en *Le Monde* que dirige H. Barbusse, del 18 de mayo de 1929.

nuevo «método colectivo» propónense, en palabras de Clouard, «dar a la nación, a las personas y a los órganos responsables de la nación, análisis exactos de la sociedad en movimiento».[18] ¿Qué significa esto sino declarar la funcionalidad del trabajo espiritual? ¿Qué significa esto sino un desentronizamiento de lo que antes se veneraba en una esfera superior para asignarle puesto, como actividad social, al lado de las restantes actividades?

El intelectual se orienta hacia la producción. Se proclama productor. Toda la era adviniente se presenta ya como una era de productores. Nada de extraño tiene el remozamiento de que ha sido objeto el saint-simonismo. Desde que el creador espiritual es colocado en la categoría del productor, todo hace posible –más aún, inevitable– la alianza de la pura inteligencia con la técnica utilitaria. Por primera vez en la historia, la poesía, el arte y la filosofía, considerados antaño como las formas más altas del espíritu, han admitido una armonización con las manifestaciones de la industria y el comercio.

El sindicalismo, en que se ha vaciado, últimamente, todo el esfuerzo desplegado por la inteligencia para superar el trance mortal, es una organización profesional que quiere acusarse como la forma que asumirá la función intelectual en la sociedad venidera. Es altamente significativo el hecho de que los mismos católicos lo hayan adoptado. Parece ser que la Iglesia, como potencia espiritual superior es, por hoy, incapaz de resguardar la antigua posición del intelectual. ¿No será que la Iglesia misma ha sido alcanzada por el estado de cosas que ha trasmutado el concepto general de la actividad espiritual? En el propio pensamiento de Max Scheler, uno de los últimos creyentes en la eficacia de la Iglesia como poder todavía incólume de coordinación espiritual, trasciende, interlineal y sutil, la íntima sospecha de que la propia Iglesia Católica está hoy tocada por aquel internacionalismo que el máximo pensador de nuestros días señala como la actitud contraria al incremento de la alta vida consciente.[19] Por lo pronto, ha sido la Iglesia la que ha robustecido siempre la creencia de que la actividad espiritual es inútil para la acción y para la producción material, y es bien sabido que ese es uno de los prejuicios contra los cuales dirige sus fuegos la *Confederation professionelle des intellectuels catholiques*. El neo saint-simonismo gana terreno en todas las manifestaciones de la actividad. Profesiones y funciones espirituales de todos los matices se acogen a él como a una fórmula salvadora. Los intelectuales han allanado, según parece, las dificultades con que tropezaron en los primeros momentos y han coordinado la acción como una integración organizada de la producción. Aun aquellos que permanecen reacios a toda actividad sindical denuncian, en el hecho, el matiz corporativo del tiempo.

Es difícil aprehender en todos sus matices la exacta relación existente entre el movimiento económico y la acción de la inteligencia. En el fondo de la acción de la inteligencia aparece con claridad una reacción contra las potencias comprometidas en la lucha de clases, esto es, contra el capital y el trabajo. Los intelectuales sindicalistas católicos han pretendido rehuir la infructífera lucha

18. Citado en el agudo y penetrante ensayo que CURTIUS, Robert Ernst, ha dedicado a este asunto, *Der Syndikalismus der Geistesarbeiter in Frankreich*, F. Cohen. 1921.

19. *Soziologische Neueorientierung u. d. Aufgabe d. deut. Katholiken*, Schrifften, t. III.

de clases. Pero el sindicalismo es esencialmente una tercería en la lucha de clases. Desdeñados por el Estado capitalista, por una parte –según lo ha señalado Maurras–, y desdeñados por el proletariado, por la otra, los intelectuales han respondido con una invención –el sindicato– que, aun cuando ha cercenado el valor convenido de lo espiritual, se ha insertado como una cuña en la propia lucha de clases. Para el *Manifiesto Comunista* el trabajo corporal es el productor de toda cultura. Consecuencia de tal afirmación ha sido la abierta ojeriza que Marx[20] expresó siempre en contra de los intelectuales y que cobró una violencia inusitada cuando se refirió a los «aliancistas» italianos «abogados sin pleitos, médicos sin enfermos y sin ciencia, estudiantes de billar, viajantes y otros empleados de comercio y periodistas de la pequeña prensa». Nada más natural que el repudio de quienes sólo desean integrar, mediante el favor de las masas, la minoría que, en todos los tiempos, ha usufructuado *pro duomo suo* el Estado, y el relevamiento de la eficacia de la lucha de clases para imponer no esa minoría escogida, sino toda una clase, la clase desposeída.

Esta actitud, que ahora sólo tiene un valor histórico y que se explica por la concepción económica de la historia, se ha mostrado insostenible tan presto como se ha integrado el cuadro de la realidad en virtud de la nueva disposición de la inteligencia. Es justo reconocer que la oposición del proletariado al trabajo espiritual ha dependido menos de la esencia de su movimiento que de la acentuación unilateral y circunstancial del materialismo económico. A pesar del exclusivismo de esta teoría, el movimiento social contenía valores que recién hoy adquieren actualidad y que se afirman a medida que nuestra era se define como una era de productores y se reconocen, recíprocamente, los grupos y las clases partícipes de la obra común. Es de todo punto sugestivo y elocuente, a este propósito, el giro que ha tomado el socialismo en el pensamiento de la juventud alemana. Basta leer las obras de un Radbruch, de un Hendrik de Man, de un Korn, de un Heller, de Ludo von Hartmann, para pulsar la nueva y promisoria actitud que ha asumido el movimiento en virtud del comprensivo esfuerzo de superación del materialismo económico. Afloran en él valores que pasaron inadvertidos hasta hace poco, valores que estaban en él, en la vida heroica de sus propios progenitores y en la propia doctrina caldeada por el soplo interior de los ideales de la justicia social, de ayuda mutua y de una auténtica comunidad. El socialismo no es asunto de estómago y de masas; es asunto de conciencia moral gobernando la existencia social, dice Heller con profundo sentido.[21] La liberación del espíritu del capitalismo es una obra de cultura: la superación de la antigua fe en el orden existente por una nueva fe, dice Hendrik de Man,[22] con aguda percepción de los valores sociales.

No se trata de pensadores aislados, ni de voceros de un partido o de una confesión determinada. Toda la vida alemana está en estos momentos encauzada en el mismo sentido integralista en que se mueve la vida francesa. Teñida está ya de la nueva ética del trabajo. El *tempo* del trabajo –técnica, impulso creador– ha

20. Citado en SOREL, Georges, *La decomposition du Marxisme*, 3ª ed., p. 55.

21. HELLER, Hermann, *Sozialismus u. Nation*, Berlín, 1925.

22. *Der Sozialismus als Kulturbewegung*, Berlín, 1926, p. 45.

conferido una insospechada fisonomía a pueblos y hombres. Grupos, clases y profesiones que hasta ayer permanecieron en actitud de expectativa –intelectuales, artistas, el clero, la familia, los profesores–, se encuentran comprometidos en la actividad, apurada y creciente, de la producción. He señalado en estas *Investigaciones* el giro que asume la juventud como oposición a la vieja generación, el proceso disolutivo de la familia y la insuficiencia actual de las formas confesionales. Todo eso ha sido arrastrado por la ola de la producción. ¿Necesito añadir que también la «cuestión social» ha sido superada por ella? Con fina percepción de la realidad, Foerster reconoció, hace tiempo, que la clase poseedora ha perdido la fe en el derecho de sus privilegios.[23]

Lo que entonces era en Foerster una intuición que acusaba el declinar del espíritu capitalista y la aceptación del derecho del trabajo, es, hoy, una cosa evidente. Pero también el sensible suavizamiento de las aposturas revolucionarias *a outrance* –acontecimiento palpable en la atmósfera social de estos últimos tiempos– señala inequívocamente que la lucha de clases se ha transformado de acuerdo al sesgo que le imprime la reciente impersonalización impuesta por las condiciones vitales de la sociedad. Corporaciones reconocidas asumen la representación de los intereses particulares bajo la égida de un claro sentido de la comunidad. Ciertamente, la tendencia está ponderada por los vigilantes reparos de aquellos que no quieren caer en un mero burocratismo; mas esta actitud, lejos de negar, afirma la profundidad de la síntesis que se opera. Como en el neo saint-simonismo francés, también aquí la técnica se refina y la economía se racionaliza. La profesión es ya una magnitud *labile*. La centralización es una consecuencia inmediata. Franz Schürholz ha resumido recientemente en una disertación en la Hohenrodter Akademie de Kornburg, este estado de cosas al decir que el hombre del presente experimenta la representatividad de su función y se siente obligado, desde el fondo de su existencia, a relativizar su propia situación en la vida del trabajo de su pueblo. Hombres de un pueblo industrial –concluye Schürholz– debemos totalizar el «mundo del trabajo incorporando a él a los defensores de los valores de la cultura y a los pedagogos que todavía, en buena parte, se encuentran fuera de él».[24]

Estimo innecesario agregar referencias de los restantes países cultos del mundo. Fuera incurrir en tautologías ociosas. Muy cerca de nosotros está la experiencia italiana que ha culminado con el decreto relativo al Estado corporativo, lleno de resonancias de la doctrina de Sorel. La propia América acusa ya la necesidad de modificar su «americanismo» integrando el acentuado giro económico de su vida con preocupaciones culturales y espirituales. Notoriamente, las relaciones entre el capital y el trabajo cobran una distinta fisonomía bajo la influencia de una ética nueva que tiende a reemplazar la moral utilitaria.[25] Plena de su-

23. FOERSTER, F.W., *Cristianesimo e lotta di classe*, S.T.E.N., 1902.

24. *Die Erziehung*, junio de 1927.

25. RÜHL, Alfred, *Von Wirtschaftgeist in Amerika*, 1927, cit. en Aloys FISCHEC, *Weltage u. Erziehungsproblem i. d. Gegenwart*. Curtius cita (*op. cit.,* p. 25), el discurso pronunciado por Charles Schwab, presidente de la Bethlem Steel Corporation, en la Universidad de Princeton, en el que éste (bien que con espíritu pragmatista), dice que se debe cultivar la belleza. «Las bellezas contribuyen al éxito.»

gestiones es en este sentido la notable fundamentación de la Escuela de Comercio inaugurada en Nueva York en octubre de 1927, que debemos al profesor F. Adler.

El mundo asiste al nacimiento de un orden cuyas líneas se perfilan en las penumbras de su alba genésica. No soy de los que esperan que ese orden carezca de contrastes y de conflictos. El *ethos* del trabajo que he encontrado en la realidad, tal como la veo y la entiendo, es el *ethos* común de una época, el *ethos* que ya suma, acoge y favorece, comunicándoles un sello distintivo, a múltiples *ethos* particulares –de clases, de profesiones, de funciones, etc.– que ejercitan y ejercitarán siempre un activo juego dialéctico regularizado por el denominador común.

Es un producto decantado por una labor en la que han intervenido diversos factores de la realidad histórica. Como tal se ha henchido de un inesperado sentido. No quedamos del todo satisfechos cuando referimos el trabajo al esfuerzo que realiza el obrero en una jornada determinada, ni cuando lo referimos al esfuerzo del publicista que escribe una obra. Ambos operan en un clima ético común y este clima ético interviene de un modo esencial en la definición del concepto. Pero el concepto es todavía más rico. El trabajo ocupa hoy el rango que antaño ocupaba el *ocio griego*. El ocio griego valía, sobre todo, por ser algo tocado de libertad y alegría. Todo lo contrario del esfuerzo impuesto al esclavo, como se ha dicho. Cuando la clase trabajadora exige una disminución de la jornada de trabajo no lo hace tanto para resolver el problema de la desocupación, como creen algunos, cuanto porque, en el fondo, aspira a compensar con el ocio activo la alegría que falta al esfuerzo pagado con el salario que necesita para vivir. Radbruch habla de la alegría de la obra. «El trabajo que no se ejecutase en provecho de un extraño sino para beneficio de la comunidad reportaría por esto mismo una alegría.»[26] La cultura naciente hace suyo el ideal de Fichte «el hombre debe trabajar pero no como un animal de carga». Mas, ¿qué es esto sino tornar al sentido aristocrático del ocio griego? ¿No parece evidente que el concepto del trabajo se impregna del sentido aristocrático del ocio griego? No importa que en el hecho existan casos en los que esta alegría y la libertad que la condiciona no se realicen; basta con que el concepto esté cargado de esa aspiración. Si no se cumple en el hombre particular, se cumplirá en la comunidad a la que él pertenece. Este elemento del trabajo estaba ya en el propio ideario de Marx y fue expresado por él, en su obra fundamental, como el ideal de «la absoluta disponibilidad del hombre» obtenida por un total desarrollo del individuo. Un ideal que se identifica con el ideal humanista.

La influencia que el proceso formativo de este concepto ha tenido en las manifestaciones sociales ha repercutido en la pedagogía de una manera extraordinaria. Los pedagogos lo han tomado de un modo diverso. Ya hemos visto que Rusia se inclina a aplicarlo en su sistema docente con una cerrada referencia a la comunidad. Esto depende de una valoración que coloca a la comunidad por encima de todo. No necesito repetir que, a mi juicio, el sentido pedagógico del trabajo deriva de su función en el individuo. Antes de destinar la persona al servicio de la comunidad es menester lograrla como persona. Esto quiere decir que debemos ascen-

26. *Op. cit.*, p. 25.

der al orden objetivo del trabajo por el proceso subjetivo del trabajo. Desde este punto de vista, reconcílianse términos que, dispuestos de otra manera, pueden parecer contradictorios. Pues no existe oposición insalvable cuando se afirma que el acto adictivo se cumple respecto del niño individualizado y de su alma, aquí y ahora, y cuando, al mismo tiempo, se acusa el ideal que da estilo a su tiempo.

8. LA DOCENCIA DEL ORDEN QUE NACE

¿Cuál es la organización docente que conviene al orden perfilado en sus líneas centrales?

El plan propuesto atiende, hasta el último año de la Escuela Media, al educando considerado como *natura naturans*. Crea para éste una esfera de pura escolaridad. El interrogante al que ahora debemos dar adecuada respuesta se abre propiamente en los dinteles de los institutos superiores.

Se abre, con todo rigor, al final de una investigación cuyos resultados demuestran la insuficiencia de la Universidad para las funciones que hasta ahora parecían pertenecerle por derecho exclusivo. No es que esas funciones hayan desaparecido; lo que ocurre es que la Universidad como instituto único ha sido excedido y dispersada por ellas. Así, pues, lo que corresponde es formular resueltamente la pregunta de esta manera: ¿cómo debemos reemplazar, o modificar, el antiguo organismo? ¿Cómo debemos hacer para servir la función general, la investigación científica, la dirección profesional y la cultura popular?

Este plan guarda silencio respecto de la extensión universitaria. ¿Es que ella es imposible y no debe tomarse en serio? Si nos referimos a la actividad que, bajo este nombre, hemos conocido hasta las vísperas de la guerra, la respuesta no puede ser sino afirmativa. Pero ya se ha visto cómo en el fondo de aquella iniciativa desordenada, incoherente e infundada, corría una fuerza secreta y vital que pugnaba por rebasar la forma exterior bajo la cual circulaba. Esa fuerza es el ideal de totalidad y el ideal de totalidad es el que ha roto la estrecha envoltura de la extensión mera y simple y exige hoy a la educación una integración de la vida.

No basta ya la influencia «de arriba» que la Universidad quiso ejercer utilizando algunos de los bienes de la cultura que ella administra y conserva: se reclama toda la escuela. Todo el proceso formativo es el que ahora exige el espíritu del tiempo. Radica en esta exigencia, justificada por conclusiones pedagógicas ponderadas, la profunda razón de ser de la Escuela Única. El problemita de la extensión universitaria, muerto y enterrado, renace, en estos momentos, transformado y pleno de vida en la unicidad escolar.

He aquí por qué este plan, que está informado por el espíritu de la unicidad, guarda silencio respecto de la extensión muerta y sepultada.

Cierto es que con sólo establecer una escuela única en beneficio de todos, para todos obligatoria, no se resuelve la situación actual de los ignorantes, sobre todo la de los adultos; pero también es cierto que, sean cuales sean las condiciones en que se plantee la suerte de esas personas, la influencia docente sólo conseguirá alcanzarles mediante procedimientos excogitados de acuerdo a lo que, en cada caso, aconsejen las circunstancias. La instauración de un plan orgánico presidido por la unicidad entraña el propósito de suprimir el empleo de esos recursos provisorios y accidentales

en un porvenir no distante, y esto es todo lo que humanamente se puede pedir a este plan. A este plan y a cualquier otro que se elabore con miras a la vigencia.

Naturalmente, la unicidad dispuesta para beneficio de todos no concluirá su misión con seguir al educando hasta el último año de la Escuela Media. En el último año de la Escuela Media se llega al punto en el que el proceso formativo se pone en contacto con la profesión, con la investigación científica y con la vida espiritual. Ese contacto está ya preparado por el contenido de los dos últimos años de esta Escuela. Si tenemos presente que la actual Universidad ha reclamado para sí, privativamente, las tres funciones nombradas, advertiremos sin esfuerzo que los Institutos Superiores (comprendiendo en ellos los Institutos de Investigaciones), y las Facultades constituyen aquí un todo al que podemos llamar la nueva Universidad, un organismo rigurosamente condicionado por las fases formativas que lo preceden.

Todos los individuos de la comunidad argentina pueden y deben ascender al espíritu objetivo por el desarrollo determinado por estas fases. Al salir de la Escuela Media, el destino de cada uno se cumplirá de acuerdo a sus condiciones sociales y económicas y a las aptitudes personales. En este momento docente el plan ha de concentrarse en facilitar pedagógicamente el cumplimiento de cada destino, mediante la polifurcación que sucede a la estructura esencialmente escolar.

Unos escogerán el Colegio Profesional de Varones y Mujeres, cuyos cursos los habilitarán para llenar un oficio adoptado espontáneamente de acuerdo a la inclinación de cada individuo. Trátase de cursos breves porque están calculados para servir a los más numerosos, a los niños de la clase obrera, cuyas condiciones económicas no permiten la dilación inherente a las carreras que exigen una prolongada preparación; pero la brevedad no significa aquí término definido porque el oficio, por limitado que sea como función, es, para el espíritu que preside este plan, algo pleno de sentido, abierto a las posibilidades de un ulterior desarrollo. Un albañil, un chofer, una cocinera han de adquirir conciencia cabal de que no cumplen una tarea mecánica y ciega impuesta por la dura necesidad de ganarse la vida, sino de que cumplen, como personas, una función que enriquece y acredita el sentido de la propia personalidad. La docencia no puede, por sus propios recursos, superar las desigualdades económicas. Corresponde al Estado disponer los medios necesarios para que los hijos bien dotados de las clases desposeídas asciendan a las funciones que exigen más largos estudios.

Otros escogerán vías en consonancia con funciones más complejas de la vida económica, las funciones que ha creado el propio desarrollo industrial. Las diversas manifestaciones de la vida económica y las personas que la sirven –empresarios, negociantes, trabajadores, etc.– tienen a su cargo el manejo de los bienes y de las transacciones que constituyen el fondo económico de la nación. Estas personas son tipos formados por la propia comunidad. Llenan funciones específicas. Un sistema docente no puede, no debe excusarse de definir su referencia a la vida económica sin caer en las omisiones en que incurriera la docencia de la preguerra.

Todos los pueblos cultos se afanan por resolver este nuevo problema. No hace mucho que los propios industriales ingleses atribuyeron a los defectos de la enseñanza secundaria la inferioridad industrial de Inglaterra.[27] En un ensayo recien-

27. Cit. en el Plan de Estudios del Colegio Nacional de Montserrat, Córdoba, 1926.

temente publicado en la *Revue de L'Institut de Sociologie*, de la Universidad libre de Bruselas,[28] Wilbois atribuye también a la instrucción secundaria francesa la insuficiencia para formar hombres de negocios capaces de inventar nuevos métodos comerciales, nuevos principios financieros y organizaciones sociales nuevas. Conviene recordar que Wilbois es un publicista de los que con mayor penetración conducen el movimiento saint-simoniano a que ya he hecho referencia y que, consiguientemente, él expresa, en su ensayo, el sentir dominante en la dirección a la que se halla afiliado. De la gran trascendencia que los pensadores alemanes conceden a la formación del comerciante y del industrial da fe la rica bibliografía dedicada a discutir los nuevos rumbos docentes que conviene imprimirle.[29]

Nuestro país carece de hombres versados en las cuestiones industriales y mercantiles. Su comercio y su industria están servidos por gentes de sentido obliterado por la ganancia y el empirismo. La grandeza material, que aumenta de día en día, de una manera extraordinaria, no cuenta con el contralor de un alto y universal sentido de la economía. Estamos así bajo el riesgo de la deformación plutocrática que se acusa en los Estados Unidos. De aquí la razón de ser del rumbo fijado por el Colegio Nacional de Ciencias e Industrias, cuyos cursos comprenderán al comerciante, al industrial y, desde luego, al trabajador que, por su participación en tales funciones, esté en condiciones de seguirlos.

Antes de 1914, el comercio y la industria se hallaban de tal suerte sometidos al influjo del capitalismo que, en honor de verdad, y no obstante decirse nacionalistas, podían considerarse como manifestaciones extranacionales. Nacidos al calor de los dos grandes principios revolucionarios –el nacionalismo y la idoneidad– según lo hemos visto en otro lugar,[30] la gran industria, y también el trabajo, rebasaron las fronteras nativas y adquirieron un sentido en el fondo adverso a la propia nación. Constituyeron –como lo ha observado Max Scheler–[31] una forma específica del espíritu internacionalista surgido como una reacción contra los dos grandes principios del historicismo y del nacionalismo. Frente a la actitud que consiste en aferrarse a lo positivamente histórico de lo real, cambiante en modo natural en las comunidades humanas, al margen de las maneras esenciales de las ligazones sociales, y frente a la actitud que consiste en negar hechos que pertenecen a la ciencia del hombre empeñándose en conducir a éste a una vida determinada, dentro de formas que, como el Estado y la Nación, están calculadas para imponerse a todas las otras, el internacionalismo se irguió con su tabla de valores económicos y sus intereses de clases. Las clases sociales escaparon de la nación, no como una voluntad supranacional o super estatal, en nombre de un bien superior, sino en nombre de intereses particulares.

Es bien conocida la forma que esta desviación adoptó en nuestro país. Mientras en los pueblos europeos de tipo industrial la tradición de cultura obró como un contralor en presencia de las exageraciones del internacionalismo y contrapesó

28. Extractado ampliamente en *El Sol*, Madrid, Colección de 1928.

29. Además de las obras ya mencionadas, véase el artículo de OLDENBOURG, F., «Wirtschaft u. Schule», en *Die Erziehung*, junio, 1926.

30. *Investigaciones pedagógicas*, t. I.

31. *Soz. Neueorientierung u. d. Aufg. d. deut. Katholiken*.

con su acervo de valores su pobreza espiritual, nuestro país –al igual que todos los países sudamericanos– debió sufrir la influencia decisiva y directa de aquellas corrientes que, libres de tablas, transportaron aquí la contienda iniciada en aquellas naciones. Nuestros cien años de vida independiente presentan a la observación objetiva el espectáculo de una entidad de derecho que no ha cesado de ser colonia porque careciendo de las condiciones que definen una nación como unidad de cultura, no hemos podido oponer un sentido nacional y auténticamente cosmopolita al internacionalismo traído por los intereses de la industria y del capital. La unidad étnica y la misión cultural que, como tarea especial, caracterizan a una nación, no son esas que se improvisan sino que advienen mediante un proceso esforzado y como todavía no hemos tenido tiempo de ganarlas es que estuvimos, y estamos, expuestos a la influencia, no siempre benéficas, de la acción exterior. Todo lo que la técnica y la economía extranjeras nos han aportado, continúa siendo extranjero, yanqui, alemán, inglés, todo menos nacional, menos argentino, en el sentido espiritual que esta palabra debe tener y que todavía no tiene en razón de la ausencia de aquellos rasgos tipificantes.

Nuestro sistema docente se ha desentendido de esta realidad. Ni las escuelas técnicas ni las facultades universitarias se han detenido nunca a reflexionar sobre la posibilidad de intervenir en el agudo problema. No aludimos, desde luego, a una intervención destinada a modificar la situación dentro del campo específicamente financiero e industrial, pues eso no les compete, sino a su propia labor con relación a las personas que, en nuestro país, tienen que participar en las actividades industriales y comerciales. Imbuidas del espíritu internacionalista, se dedican a adiestrar en una técnica mera y simple, forman un contador, un perito, un agrimensor, un abogado, sin atender al elemento humano, argentino, que está a la base de tales profesionales. Y sin embargo bastaría comparar la técnica de dos productos cualquiera de la industria extranjera, un automóvil estadounidense y un automóvil francés, pongamos por caso, para, advertir cómo, detrás de la técnica que revelan, presiden la construcción de la obra dos espíritus dispares y contrapuestos.

Quisiéramos ser entendidos con rectitud. No se trata aquí de relevar una posición chauvinista. Nada hay en todo este plan que justifique una afirmación en contrario. El chauvinismo es un concepto internacionalista. Nadie recalca tanto las virtudes del patriotismo como aquel que quiere explotarlo. Fue el propio internacionalismo –hay que tenerlo presente– el que nos trajo una «restauración nacionalista», felizmente ya superada. De lo que ahora se trata es de ponderar y afirmar el sentido de la comunidad argentina como unidad de cultura y, por ende, como soporte capital de un nuevo tipo de educación.

¿Cómo organizar el Colegio Nacional de Comercio e Industrias para formar estas funciones? ¿Pediremos a su actividad el tipo que Wilbois, resumiendo sus investigaciones, concibe como el jefe poseedor de «una cultura general basada, sobre todo, en la enseñanza clásica; cultura que deberá proseguirse y completarse con la enseñanza superior basándose en lógica y psicología?».

Yo creo que no es la escuela la que da un tipo social. El tipo viene de otra parte. El Colegio Nacional de Ciencias e Industrias necesita cumplir una finalidad profesional sin perder de vista la formación general. ¿Cómo procederá para ello? Félix Adler considera que hay un método mediante el cual un comerciante puede obtener una formación general y coloca ese método dentro de la propia enseñanza

profesional. Es en la profesión y por la profesión misma por la que se adquiere una cultura total. Que el comerciante sepa qué son y de dónde proceden los productos que están en el comercio: la seda del Japón y de la China, la materia prima de Sudamérica, la goma del trópico, los metales de distintas comarcas, le servirán para conocer a sus semejantes de todas partes, la psicología de los diferentes pueblos del mundo, las líneas centrales de la economía universal, las leyes de las ciencias naturales, la geografía, la historia. ¿Es esto así?

Paréceme que no se puede negar un relativo valor a esos conocimientos. La historia del comercio para el comerciante, como la historia del trabajo para el trabajador, influyen en el sentido de aclarar la profesionalidad del comercio; pero con esto solo no se obtiene cultura general. La historia de una ciencia ayuda a fijar su concepto. No lo precisa ella misma porque la relación histórica es insignificante, por sí sola, para presentarnos con claridad la teoría y su objeto al ser siempre la teoría algo ligado íntimamente a la cultura de su tiempo.

Adler espera obtener reflexiones éticas de alto valor del propio profesionalismo. La enseñanza profesional existe desde hace mucho y no se puede decir que su experiencia acuse otra cosa que una forma específica del egoísmo profesional.

Por esto considero indispensable someter la enseñanza profesional a la severa ponderación de la cultura general. Scheler advierte bien que no es por el valor formativo de su profesión que el químico puede obtener el desarrollo de su sentido religioso. «La formación –añade el gran pensador– no es tal formación mientras no sea total.»[32]

Otra dirección que escogerán los egresados de la Escuela Media será la señalada por el Colegio Nacional de Preceptores, cuya institución propongo, en íntima relación con la Facultad de Filosofía y Letras, para formar nuestro profesorado.

La singular importancia de esta creación queda de manifiesto con sólo advertir que, por más acorde que sea un plan de reforma educacional con los presupuestos centrales de las nuevas orientaciones pedagógicas, será letra muerta mientras no se cuente con los funcionarios llamados a recrearlo y a realizarlo.

La experiencia nos instruye acabadamente de que es inútil pensar en ensayos innovadores mientras nuestros hombres y nuestros recursos propios no estén habilitados para aplicar y cumplir la teoría. Nuestros dos lustros de afanosa reforma universitaria han tropezado, en primer lugar, con la carencia de un profesorado idóneo, dedicado por entero a las tareas docentes. Hemos trabajado hasta hoy con un elenco tan pobre que ha sido imposible completar los cuadros de una Facultad con personas competentes, compenetradas de los problemas y de los designios superiores de la reforma auspiciada. Por lo común, esos cuadros han sido llenados con profesionales venidos de otras carreras: médicos, abogados, ingenieros, veterinarios. ¿Qué decir del personal de los restantes institutos escolares? Las adiciones recientemente propuestas a la Ley Lainez han abierto sobre él un juicio público, en la Cámara de Diputados. A él me remito.

Las nuevas condiciones sociales bosquejadas aquí relevan la necesidad imperiosa en que hoy nos hallamos de tratar esta actividad como una función específica y de determinarle su lugar en el orden de los estudios.

32. *Universität u. Volkshochschule*, p. 501.

De acuerdo con el espíritu que preside este plan, el Colegio Normal de Preceptores debe dedicarse a la formación teorética y a la habilitación para la práctica de la enseñanza. La formación teorética está antes que la práctica. Bien que aquella sea fin en sí misma, posee además una función que se refiere a la profesión. Como fin en sí misma necesita satisfacer las exigencias de la personalidad; y como la personalidad, al entrar a la tarea docente, debe dar respuesta a los múltiples interrogantes didácticos y educativos que proponen en la escuela las corrientes sociológicas, psicológicas, teológicas, artísticas, éticas, científicas, etc., la formación general ha de ayudarle a resolver esas cuestiones que son cada día más difíciles y complejas.

Por consiguiente, la labor magistral exige un conocimiento de los problemas pedagógicos del presente. Una sistemática de la pedagogía es aquí indispensable. Lo es también la historia de la educación en cuanto instruye sobre la tradición docente del pueblo y de los ideales educativos de las épocas culturales. Una penetración crítica de los métodos es esencial a la formación metodológica. No existe, me parece, otra manera de abrir, con la ductilidad espiritual que crea esta actitud crítica, las múltiples posibilidades que subyacen en el hacer educativo.

Una de las mayores dificultades con que choca, entre nosotros, la inteligencia de las más recientes proposiciones pedagógicas, radica en el fanatismo metodológico que un positivismo unilateral y tardío ha imbuido en nuestro magisterio. Los institutos encargados de la formación del profesorado atienden con preferencia a la técnica profesional. Más todavía, atienden a una técnica profesional apreciada con el criterio común a la pedagogía positivista. Desentendidos del proceso formativo de la personalidad –que constituye aquí una de las condiciones esenciales del docente– y ajenos a toda formulación teorética, tan presto como las condiciones de tiempo han fijado a la técnica su verdadera función en la actividad humana, se han mostrado insuficientes e inadecuados para cumplir su cometido.

Puede discutirse sobre si la formación del educador debe confiarse a una Facultad de Filosofía o a una escuela superior especial y, en el hecho, se discute esto partiendo de la distinción entre ciencia pura y técnica; pero yo creo que, cualquiera sea la solución que se excogite, el problema quedará siempre subordinado a la formación de la personalidad definida por la adhesión viviente al valor. El ordenamiento que propongo parte de esta base. Mediante el proceso formativo contemplado por la propia unicidad escolar, el aspirante al magisterio se habrá perfilado como personalidad antes de su ingreso al Colegio Normal de Preceptores. Los estudios de este instituto lo iniciarán en su carrera –ciencia y técnica–y la Facultad de Filosofía le dará la plena posesión de la pura teoría, a la vez que lo introducirá con eficacia en el mundo de los valores. Todo lo cual no lo eximirá, desde luego, de la práctica exigida para el otorgamiento del diploma correspondiente.

No digo con esto que el Colegio Normal de Preceptores deba ser considerado como un instituto preparatorio para los cursos de la Facultad de Filosofía. Este instituto, como todos los que integran la organización que propongo, es un *modo* de la Facultad de Filosofía. Pues la Facultad de Filosofía, siendo el lugar central de los estudios sin fin, sin «para» –pura investigación, conocimientos del método, escuela del trabajo en su más alto sentido, como dice Spranger–,

torna aquí a ser el alma rectora de la Universidad y está como diluida en todo el hacer de este plan.

Con esto doy también un elemento para inteligir el alcance del Colegio Nacional de Bellas Artes que, para ofrecer una vía especial a las inclinaciones artísticas, coloco en el cuadro de los institutos superiores. Se propone corregir el anquilosamiento de las antiguas academias, estancadas por la acentuación de la técnica mera y simple. Todo el mundo avenido con el cubismo, el futurismo, el expresionismo y el post-expresionismo forman ya un complejo de problemas que, aun cuando permanece fuera de las academias, ha superado de un modo notorio la estructura y el contenido de las mismas.

Las fuerzas creadoras del arte de nuestros días corren por cauces distintos de aquellos en que yace, exánime y frío, el adocenamiento del academicismo. Para poner de relieve el retardo en que se encuentran las escuelas de Bellas Artes bastará con señalar el hecho, por demás elocuente, de que los más destacados artistas contemporáneos se hayan rebelado, en ocasiones de un modo violento, contra el espíritu que las preside. Toda la renovación artística corre pareja con las actitudes de secesión que llenan la biografía de los grandes creadores.

9. ESPÍRITU Y COMUNICACIÓN

He discurrido en este momento sobre la tarea que, a mi juicio, debe atribuirse a los institutos superiores que propone este plan. Artes y oficios, manualidades, comercio, industrias, ciencias, libre investigación, magisterio, arte y lo que significa una iniciación en las carreras liberales ha sido tocado en este discurso que comenzó siendo una investigación sobre la extensión universitaria. ¿Qué es esto sino invadir el terreno hasta ahora asignado a la actividad universitaria?

Ciertamente, se trata de una invasión. Esta actitud obedece a la certeza en que estamos de que la Universidad, como instituto único, es insuficiente para llenar las cuatro funciones capitales que se ha atribuido hasta aquí. El eficaz cumplimiento de esas funciones impone una disgregación de un organismo que se ha mostrado, incoherente y contradictorio. Pero la disgregación no entraña la muerte. Si he conseguido interpretar con fidelidad las condiciones del orden que nace, ella se justifica por el propósito de devolver a la Universidad su recto sentido, esto es el de un organismo sin «para», sin finalidad.

Sin «para», sin finalidad quiere decir: para la vida espiritual y para su comunicación. Mas ¿qué es esto de la vida espiritual y de su comunicación? Respondamos a esta pregunta si queremos evitar desinteligencias.

El espíritu es una síntesis. Puestos ante un problema, queremos ver claro. Pensamos, actuamos, construimos movidos por una incoercible aspiración a la claridad, distinguiendo, ligando, analizando reflexivamente. No es este un afán de suma; es una actividad que quiere superar las contradicciones. La inclinación hacia lo adicional, que Keyserling cree advertir en el trabajo espiritual de Occidente, puede pasar por una actitud episódica: en realidad de verdad, lo específico de la sabiduría de Occidente se ha mostrado siempre como anhelo de totalidad. El espíritu es una fuerza que relaciona, que relaciona de un modo infinito. Infinito y perpetuo. Porque es una tarea que no concluye jamás. ¿Cómo ha de

concluir ese salto de la tiniebla a la luz de las relaciones que no tienen límite ni medida? El espíritu es un movimiento perpetuo, un perpetuo devenir. He aquí otro de los elementos esenciales a su propia definición. Lo vemos aflorar y manifestarse en las obras, en las figuras, en las conductas, en la meditación del filósofo, en la vida del hombre de acción, en la creación del artista; pero lo vemos pasar, fluyendo, transeúnte de todas las cosas.

Como para Edipo peregrino en los propíleos tebanos, la solución de un enigma formula otro enigma, toda claridad obtenida, lo que llamamos *idea*, apenas lograda lima sus perfiles en las penumbras que interroga y escruta. Nada, empero, más evidente que la idea, la idea que mueve la acción de las personalidades y cumple destinos. Obra del espíritu, del espíritu creador, son las crisis que, de tiempo en tiempo, acometen a las culturas. No hay testimonio más alto de su secreto poder que estas pruebas tremendas con las que rectifica, depura y vivifica el mundo objetivo, y se necesita estar privado de sus virtudes para negar la fecunda plenitud que nos traen.

Pues, en puridad de verdad, una crisis no borra, en las creaciones espirituales, la huella del proceso que las produjo. El espíritu, que es claridad y amor a la totalidad y revolución, es también el recuerdo que trae, en la tradición, la memoria inmarcesible de su proceso. Aquí es donde la tradición recoge su verdadero sentido. No es ya ese conjunto fijo y rígido de fórmulas que exigen obediencia pasiva que nos proponen ciertos tradicionalistas sino continuidad recreada por el trabajo espiritual.

¿Necesito añadir que ese flujo en constante devenir que llamamos espíritu no permanece aislado en un hombre, en una clase, en una nación? Perdería con esa apostura la aspiración a la totalidad que es de su esencia y habría que concebirlo como algo fragmentario, como islotes perdidos en un mundo sin relaciones. El espíritu se comunica. Esta nota es inherente a su propia naturaleza. No conoce fronteras: donde las encuentra las borra. No mora en el hombre aislado: lo penetra. Es lo que hace objetivo, es decir, general, lo subjetivo, y lo liga a la totalidad. Es –con palabras de Jaspers– lo objetivo que se hace existencial en el sujeto, lo que el sujeto asimila y en mérito de lo cual actúa. No es, pues, algo puramente objetivo, ni es algo puramente subjetivo: es las dos cosas, a un tiempo, y lo es siempre en eterno devenir. El espíritu ama la personalidad.

Con relación al espíritu, tal como lo podemos definir a la luz de los elementos que quedan señalados, la formación se nos presenta como un producto de su actividad. Este producto puede quedar como desligado y desprendido del espíritu nutricio, y puede continuar ajustándose al anhelo de claridad y de totalidad que es de la naturaleza de aquel. En el primer caso, aludimos a lo que acontece con la profesión, estado que se adquiere mediante un saber especial y una destreza adecuada. Aludimos también a la adquisición del privilegio conferido a un título habilitante y asimismo al estado del hombre formado de acuerdo a un ideal que le comunica un porte que es como una segunda naturaleza. Tal sucede con el *gentleman*. En el segundo caso, nos referimos a la formación general.

Sé bien que con decir esto no queda agotada la dilucidación que exige este tema. Es un tema que se presta a un examen de extraordinaria dificultad. Pero para justificar, por ahora, la distinción formulada, basta con advertir que el ideal formativo no debe ser confundido con el concepto del espíritu porque mientras la

historia nos instruye de la existencia de muchos ideales formativos –determinados siempre sociológica y económicamente– no conocemos más que un espíritu, el espíritu deviniente y eterno.

Lo racional, considerado como vía espiritual, descubre relaciones relativas al mundo de los objetos y las sistematiza en modo tal que forma una objetividad con propio valor. Esta objetividad, por lo mismo que procede de la fuente común del espíritu, participa de su movilidad. Está siempre en camino hacia la última verdad y aspira al sistema. Defínese la ciencia como un sistema de verdades; pero la verdad, como algo definitivo e inconmovible, no existe. Por debajo de las más firmes construcciones científicas, por debajo de las más rigurosas tramas formadas por el trabajo metódico y por la fundamentación lógica, una fuerza secreta conspira contra la seguridad de la obra concluida. Dogmatismo y escepticismo, absolutismo y relativismo parecen ser, para siempre, los términos inconciliables cuya pugna arrastra consigo la búsqueda obstinada y tesonera de la verdad, a que se libra y entrega, pleno del *pathos* de corrección, de fecundidad y de objetividad el investigador. Quien sepa sentir la grandeza de las épocas históricas descubrirá la tragedia que culmina, en la nuestra, en las investigaciones de un Husserl, de un Picasso, de un Archipenko.

10. ESPÍRITU, FORMACIÓN, CIENCIA

Las palabras que anteceden rozan, para excitar sugestiones, las tres funciones esenciales: espíritu, formación, ciencia. Claramente se advierte que carecen de la coordinación que, de implícito modo, ha querido reconocerles la actual Universidad. Jaspers distingue con precisión el papel de cada una. Al espíritu sirve el filósofo, a la formación el letrado, el sabio a la ciencia. Del espíritu procede el *ethos* de la libertad; de la formación, el sentido de la legalidad; de la ciencia, el sentido de la objetividad. La formación y la ciencia nacen del espíritu nutricio. De la tendencia que le es inherente a la separación del proceso espiritual nacen los contrastes capitales: espiritualidad-carencia de espíritu; cultura-barbarie; sabiduría-ignorancia. A la formación corresponde la educación; a la ciencia la instrucción; al espíritu la comunicación.[33]

Pero la falta de coordinación no exige una disolución. Siendo el espíritu el hontanar del cual se nutren la investigación y la profesión, debe discurrir en todo el organismo docente como la sangre en las venas. Es una actividad que, aun caracterizándose por su carencia de finalidad, debe animarlo todo. Omnipresencia es la suya que comprende y abarca íntegramente el proceso escolar. No es sólo en aquellos institutos en los cuales comienza la profesión y se insinúa la dirección investigadora donde debe ejercer influjo decisivo: ha de circular por todo el sistema.

He aquí por qué la organización propuesta quisiera encomendar a la Universidad la regencia general de toda la educación.

El «para» qué busca la profesión, y la investigación misma, comienza a regir, en un momento dado, acaso en los dinteles de los institutos superiores; pero no

33. JASPERS, Karl, *Die Idee der Universität*, Springer, 1923, p. 17.

puede escapar a la vigilante influencia del espíritu. El espíritu se decanta en ese «para» y este decantarse es la razón de su vida. Por aquí ganamos la unidad de las funciones.

Considero de toda conveniencia, empero, separar la investigación de la profesión. Jaspers se decide por atribuir la enseñanza profesional al propio investigador. A su juicio, el mejor investigador es el mejor enseñante; pues, aun cuando carezca de aptitudes didácticas, sólo él puede asegurar la continuidad espiritual del proceso cognoscitivo.[34] Pero es indudable que la experiencia ha fijado ya, de un modo inequívoco, la dificultad –iba a decir la contradicción– que entraña el afán de casar ambas funciones. El afán de convertir en enseñante al propio investigador, afán que Scheler señala a título de objeción contra la actual Universidad, desconoce que la profesión se forma basándose en productos firmes, separados del proceso espiritual y que, por consiguiente, el hecho de conferir esa formación al investigador no puede conducirle a otra cosa que a la interrupción de su propia tarea. Nada hay tan contrario a la investigación como la exigencia de ajustarse a un programa que se refiere siempre a conocimientos adosados y medidos.

Cierto es que se debe buscar una íntima relación entre ambas funciones y que puede formularse esa relación como un principio básico de la Universidad. Pero no existe otro modo de lograrlo como nexo que no sea mediante el superior señorío del espíritu que es donde culmina el concepto de la Universidad.

Según lo dicho hasta ahora, es indispensable hacer que la profesión no se ciña a la posesión de un saber limitado y cerrado; mas esto sólo puede alcanzarse mediante la capacitación de las aptitudes favorables al incremento del pensamiento científico. Esto es lo que este plan se propone como algo previo a la dirección profesional. Por ella el profesional actuará siempre en contacto viviente con la investigación y, en virtud de ese contacto, lo técnico asumirá el sentido de un proceso infinito al insertarse en el ideal de la totalidad.

El orden que nace es una integración y una determinación de funciones: desde su vértice, lo preside el espíritu. Ahí donde éste se manifiesta, por su órgano de la comunicación, ahí está la Universidad.

Como institución, la Universidad crea escuelas e institutos, funda seminarios, reúne material, instala bibliotecas y colecciones y laboratorios, costea viajes de estudios, establece intercambios de profesores; pero como idea es comunicación cósmica, supranacional y eterna.

34. *Op. cit.*, p. 15.

Capítulo VIII: De la descentralización

La descentralización propuesta en estas Bases guarda estricta concordancia con la exposición que precede.

Una organización elaborada sobre el principio de la unicidad, no excluye la diferenciación administrativa. Lejos de ello, la reclama como un contrapeso necesario. La unicidad no significa uniformidad. Si quisiera significar esto se mostraría en abierta contradicción con el propio concepto de la formación espiritual.

La ductilidad es algo que pertenece a su esencia. Esa ductilidad se refiere no sólo al docendo sino también a las propias condiciones políticas, sociales, económicas y culturales. La vastedad de nuestro país deja abierta la posibilidad de diferenciaciones locales y, cualquiera sea el matiz que las coloree, deberán ser atendidas con esperanza y amor.

El propio concepto de la autonomía del hacer docente parece reclamar su liberación de las actividades inmediatas de la política militante. Hasta hoy, el comité ha utilizado la escuela como un recurso electoral. La conciencia nacional exige ya un remedio para esa profanación tan grave y dañosa. No basta con que el organismo docente repose sobre una recta fundamentación de principios; no basta con que disponga de muchos recursos materiales, tantos y tan bien calculados como los que se determinan en el Proyecto de 1921, que hago míos en este proyecto; es necesario crearle una atmósfera adecuada a sus altas funciones.

Voces poseídas de esta necesidad reclaman con urgencia esta salvadora liberación. La Convención de Maestros, celebrada en Córdoba, en 1929, aprobó proposiciones precisas, en este sentido.[1] Yo me decido por una división de distritos por considerarla adecuada a las ideas que quedan expuestas.

1. Véase también la descentralización propuesta por el doctor FARÍA, Justo P., en su libro *Bases para una Ley General de Instrucción Pública*.

Capítulo IX: De la jubilación

Entre los medios escogidos para enervar la personalidad, el de la jubilación es el más hábil y el menos noble de todos. La jubilación como premio colocado al final distante de muchos años de trabajo, acaso de toda una vida de trabajo, idóneo y productivo, se sobreentiende, es un aliciente a la cobardía, a la delación, al sometimiento. Quien quiera alcanzar ese premio ha de saber constreñirse a una sola cosa, al oficio dado, a «su» producción, a la que debe todo su tiempo, todas sus ideas, todas sus aspiraciones, todo su espíritu. Hará como que las cosas humanas y universales no rezan con él y sólo se concretará a hacer, o a dejar hacer, todo aquello que, de uno u otro modo, le procure la estabilidad necesaria para llenar el período fijado para su otorgamiento.

Todas las razones de justicia que se han invocado para establecer esta institución no nos convencen de su bondad, frente a su resultado que es el de reducir lo más alto de la persona humana a un premio en dinero, a un interés capitalizado en largos años de un producir mero y simple y sin libertad. Puede estar conforme con el ordenamiento militar de la Economía, pero ya se sabe que no todas las proposiciones de la Economía son humanistas. Sobran motivos para darse cuenta de las razones por las que no se ha generalizado la institución, más justiciera y más aceptable, de los accidentes del trabajo en lugar de la jubilación.

Al investigar el origen de la idoneidad y, sobre todo, al observar cómo este principio se ha identificado con la producción prodigiosa de nuestros tiempos, no he querido negarla sino señalar el sitio que le corresponde. Las instituciones docentes, particularmente las instituciones universitarias, la han elevado a la categoría de un principio fundamental, que comparte su dominio con el nacionalismo, no porque hayan atendido a su contenido, sino a influencias de la gran industria que ha mercantilizado hasta el pensamiento y que ha puesto su sello hasta en las actividades relacionadas con la formación del espíritu.

La idoneidad, por sus vinculaciones con la producción, es un principio relacionado con las cosas. La prodigiosa producción de cosas –bienes materiales, riquezas– ha traído una manera de ver esencialmente naturalista. Toda afloración del espíritu, o se valora como cosa, o muere en esas cosas. La esterilidad espiritual que caracteriza a la civilización que declina es un resultado de la febril preocupación de la producción mecanizada. No hay tiempo para pensar; es necesario

producir. Gran pueblo no es, para esa actitud, sino el que produce mucho, Estados Unidos es el dueño del mundo no por sus ideas, que no las tiene, sino por los dólares que simbolizan o representan las ingentes cosas de que dispone.

Nada, pues, como ella para favorecer la natural propensión del hombre al reposo, a la muelle tranquilidad de una vida asegurada.

En el fondo de todo avaro acumulador de bienes, campea una gran pereza, un cansancio, un tedio, acaso, que busca su propio abandono en la plácida seguridad que da la fortuna. Fortuna, jubilación, todo eso es un morir en las cosas. En la lucha entre el espíritu y la materia, ésta aparece venciendo en la hora en que aquél se fatiga tras largo peregrinaje. Los santos padres sabían bien lo que importaba cortar el ala al pensamiento y vivir según la naturaleza.

La humanidad corre grave riesgo con una civilización que atiende exclusivamente a los bienes materiales. Sobre todo, los pueblos americanos, si aspiran a salir del papel de simples colonias, necesitan evitar que el espíritu se degrade en la pereza y en la molicie. No hay otra manera de echar en la historia una novedad, una verdad, un ideal que recuerde nuestro tránsito por el mundo, que no sea la del riesgo continuo y heroico.

Se debe querer productores idóneos; pero es indispensable que un esencial contenido de cultura domine las cosas. Por encima de las cosas está el espíritu que las coloniza y las hace humanas. Lo que da valor a los bienes no son sus cualidades de tales sino la conciencia que las aprecia. Hay que producir, pero se ha de tener cuidado de no someterse al dominio de los productos sino someter los productos a la valorización ética que deriva del destino del hombre.

Capítulo X: De la representación estudiantil

El propósito de no dar desmesurada extensión a estos fundamentos me determina a reservar para otra oportunidad la consideración de algunos temas que reputo de mucha importancia. Debiera precisar mi pensamiento sobre los exámenes –que en la articulación precedente quedan reducidos a su mínima expresión–, sobre la bibliografía escolar, sobre el plan económico, tan cuidadosamente codificado en el proyecto ministerial de 1921, etc., pero no lo hago, tanto en razón de lo dicho, cuanto porque la forma en que estas cuestiones están contempladas en este plan, acusa suficientemente la relación que guardan con la idea que preside todo el ordenamiento propuesto.

Dos palabras debo decir, empero, respecto de un punto de palpitante actualidad: la participación estudiantil en el gobierno docente.

Soy partidario de esa participación.

En 1921, desempeñando el cargo de consejero en la Facultad de Derecho de Córdoba, expresé así mi opinión sobre esta delicada cuestión:

«Porque no hay para qué engañarse ocultando o disimulando los términos reales de este problema. Lo que aquí se debate son dos ideas contradictorias, dos épocas, dos espíritus. Para los autores del primitivo proyecto –para mí, al menos– la participación de los estudiantes en el manejo del instituto tiene su razón de ser –prácticamente– en el gran movimiento de integración que entraña el "sindicalismo", como lo expresa Duguit. "Les Compagnons" autores de L'Université Nouvelle (Fischbacher, 1919, p. 184) han vinculado sin dificultad, sin vacilación, ese "gran movimiento" a los problemas docentes en razón de que "en todas partes se despierta la necesidad de la vida colectiva y de la acción sindical y en todas partes aparece la voluntad de participar cada uno en la esfera de su competencia y según sus capacidades en la gestión de los negocios comunes". Partiendo de aquí, nada más claro que el título de representación (de la representación con toda amplitud, con voz y voto) corresponde al Centro de Estudiantes de Derecho adherido a la Federación Universitaria ya que esta Federación ha sido oficialmente reconocida por el Consejo Superior, en sus últimas resoluciones.

»Sólo en el pensamiento central que preside el primitivo proyecto es posible la verdadera representación estudiantil. Lo que se ha dado en llamar representa-

ción "para informar y para exponer puntos de vista" no es una representación; es una transacción del autoritarismo con los prejuicios y las ilusiones de la democracia, con evidente ventaja para el autoritarismo a la antigua que no sufre con ello ningún desmedro. No es esto lo que se quiere; lo que se quiere en que los estudiantes asuman, a lo menos en parte, la autoridad.

»Pero aun cuando convenga contentarse con la actual situación de mera injerencia, lo que, importa señalar aquí es que, bien que se extraigan de la democracia electiva los argumentos fundamentales de la representación, la elección del representante no puede hacerse en la Facultad de acuerdo a las prácticas de la política militante. Si estas prácticas debieran intervenir con tanta eficacia para reglar las relaciones de la Facultad con el alumnado, ¿no resultaría lógico que, en su nombre, se acuerde también representación a cuantas fracciones o grupos de alumnos la solicitaren? ¿No sería necesario, además, sancionar todo un código electoral en el que no sean olvidadas las minorías y los cocientes?

»Basta extremar las consecuencias que emergen del fundamento de índole democrático para fijar la magnitud del error en que se ha incurrido. En el hecho, la elección sólo puede ser verificada por un centro y nunca por dos, o más. Inútil añadir que, en el presente caso, ningún motivo existe para que ese centro no sea el adherido a la Federación Universitaria.

»No es esto todo. Sin contar con que la doble representación –que puede ser múltiple, por lo visto– va a plantear, a término breve, este mismo problema en el seno del Consejo Superior, con los argumentos de peso que le suministra la resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho, no serán pocas las dificultades que a la Facultad iniciadora le va a traer. Existiendo, como ya existen, dos delegados estudiantiles con voz y sin voto, esto es a título informativo, se está en lo posible, acaso en lo inminente, de que sostengan tesis, proyectos, mociones distintas o arregladas a intereses contradictorios. ¿A quién se prestarán oídos? ¿A los dos? Imposible. ¿A ninguno? Imposible. No cabe otra solución que la de proceder a una previa investigación, y es necesario saber hasta dónde ésta puede ser eficaz en orden a la marcha del instituto y a la armonía del alumnado.

»Asunto grave sobre el cual no se ha meditado bastante. Reconocida por el Consejo Superior la Federación Universitaria, quedó también reconocido por la Facultad de Derecho el Centro de Estudiantes adherido a la Federación. No cabe pensar otra cosa. Con esto quedó también señalado el camino para las fracciones descontentas con el Centro de Estudiantes de Derecho: la solución de esas disidencias está en los resortes de la Federación Universitaria. En todo eso se trata de pleitos ajenos a las atribuciones de la Facultad. Si frente a este estado de cosas, de suyo claro y preciso, el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho dicta una resolución que, como la que me ocupa, importa injerirse en los asuntos particulares del alumnado crea, o está expuesta a crear escisiones y divisiones inconducentes. ¡Esto es lo que está ocurriendo!»

Hoy sólo necesito hacer una rectificación a mis ideas de aquel entonces: la representación estudiantil no se deriva de la voluntad de los individuos de poner su capacidad al servicio de los negocios comunes; derívase de las propias exigencias del proceso formativo del educando. No se trata de un nuevo «adiestramiento» electoral; se trata de una creación. Autoridad viene de crear, y en la vida docente el que crea es el educando.

Por esto mismo, necesito formular también una afirmación: la injerencia estudiantil debe ser consagrada, en formas y medidas diversas, en todos los grados de la actividad educativa. Que es necesario afirmar desde *ab-initio* el sentimiento de la responsabilidad, lo dicen claramente los más modernos y sopesados ensayos de escuelas activas en Europa y los Estados Unidos.

Coinciden en esto las más opuestas direcciones pedagógicas. La doctrina individualista de Gurlitt y Otto se reconcilia aquí con el socialismo de Wyneken y con la posición católica de Foerster. Sólo la profunda ignorancia de estas cosas, de la que tantas pruebas nos tiene ofrecida el conservatismo nativo, explica la marcada resistencia que ha encontrado la injerencia estudiantil en la Universidad propuesta en 1918, y la que yo ensayara después en el Colegio Nacional de La Plata.

Esa participación es una consecuencia obligada del presupuesto básico de la escuela activa. Si se tiene presente todo cuanto llevo dicho hasta aquí, se concederá sin esfuerzo que es indispensable al propósito de fiar la formación a las propias fuerzas del educando la adopción de un recurso que no sólo le ampare contra la posible presión de la intromisión *ab-extra*, sino que, al mismo tiempo, favorezca la plena eclosión de esas fuerzas en su libre desarrollo. Los educadores del Norte proceden, en esto, con un tino seguro. En sus escuelas nuevas extreman la injerencia del docendo hasta tal punto que no sólo se deposita en ellos el orden y la disciplina docentes, sino también la administración económica –construcciones, jardinería, etc.–; todo lo cual es ejercido mediante un adecuado sistema de elecciones. Se comprende bien qué favorables condiciones deparan al niño estos ejercicios. A medida que ya creciendo va aprendiendo a reaccionar, con seguridad y elasticidad, frente a «su» mundo, al mundo que lo circunda. La responsabilidad, el deber, la propia estima son calidades que gana para siempre en este proceso de auto-gobierno.

Nótese, empero, que con todo esto no quiero decir que la forma propuesta para la injerencia estudiantil en el movimiento de 1918 sea la que mejor responde al principio expuesto. En más de una ocasión he señalado sus defectos. Es bien sabido que, por lo común, ella ha favorecido un electoralismo sin contenido. Ceñida a nuestras Facultades profesionales, ha creado otra profesión. De un modo mucho más amplio, aplica la participación la enseñanza suiza y aun así me parece insuficiente. De acuerdo a las proposiciones centrales que aspiran a la vigencia, considero indispensable que la injerencia estudiantil abarque todo el proceso educativo. Más aún, le asigno mayor significación pedagógica a aquella que comienza en las primeras edades.

Necesariamente, ha de quedar librado a la pertinente reglamentación la concreción del principio. Los Estados Unidos ofrecen diversos modelos cuya experiencia es de alto valor.[1] En general, las escuelas de ensayo suministran ya considerables elementos de organización. La comunidad escolar de Wickerdorf fundada por Wyneken ha arribado a resultados tan satisfactorios que un decreto ministerial alemán ha intentado generalizar su sistema consistente menos en la propia administración que en la libre relación entre alumnos y maestros.

1. Véase en LUZURIAGA, L., *Las Escuelas Nuevas*, Madrid, 1923, las características de estas escuelas. Sobre la interesante Escuela Orgánica de Fairhope, en Alabama, consúltese la exposición de C. Montoliú, en *El Sol*, Madrid. Paréceme el modelo más adecuado para las Comunidades en el campo, cuya creación propongo.

Esta «comunidad» constituyó el objetivo capital de la «Casa del Estudiante» que proyecté, en 1921, para la Universidad de La Plata. Por lo mismo que siempre me ha parecido insuficiente la participación estudiantil en los Consejos universitarios, intenté ampliar el principio haciéndolo extensivo a todo el proceso educativo mediante un hogar que relacionase solidariamente, en una zona ajena al estiramiento autoritario decretado por la organización en vigor, a estudiantes y educadores.

Sé bien que este sistema no se puede aplicar a los institutos existentes sin riesgo de crear dificultades a su forma externa. Estoy presto también a convenir con Rudolf Lehmann[2] en que la relación buscada se logra, sin necesidad de modificaciones, ahí donde actúa un maestro consciente de su misión. Pero por una parte, la «Casa del Estudiante» no entrañaba modificación alguna a la organización externa vigorizante toda vez que su cometido se realizaría al margen de las tareas habituales y, por la otra, cabe observar que por más que haya un educador de verdad para fomentar una vinculación espiritual con su docendo, nunca podrá corregir y superar con eficacia la forma autoritaria que le está impuesta por la actual organización. Pues hay que hacerse cargo de que son los institutos actuales mismos los que se oponen a todo espíritu de recíproca coinprensi6n.

Razón de más para suprimirlos. O bien para colocarles al lado formas más propicias al anhelo supremo de los tiempos que asoman y que se expresa en la palabra definitiva: la personalidad.

2. *Die Pädagogische Bewegung d. Gegenwart*, p. 66.

unipe: editorial universitaria { ideas en la educación argentina

Reeditar textos clásicos sobre educación argentina hoy inhallables es una tarea compleja que debe ser encarada de manera colectiva y plural. Con la colección *Ideas en la educación argentina* nos proponemos reinstalar estos textos en los análisis contemporáneos para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica de la actualidad el sentido de las ideas del pasado.
Cada libro reúne una obra o una selección significativa del autor elegido, precedida por un trabajo de un estudioso contemporáneo que presenta la vida de ese autor, el contexto en que produjo su trabajo, algunas claves de sus preocupaciones y una bibliografía actualizada.

DARÍO PULFER
DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

UNIPE: Editorial Universitaria recoge el doble desafío de pensar nuestro tiempo y combatir los circuitos educativos desiguales produciendo materiales que combinan rigor científico y divulgación de calidad. Se propone así, crear un catálogo sustancioso para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en problemáticas contemporáneas. La colección *Ideas en la educación argentina* es su primer proyecto, con el que busca actualizar la historia de las ideas en ese campo y cimentar una conciencia histórica abierta a las diversas tradiciones pedagógicas del país.

ADRIÁN CANNELLOTTO
RECTOR DE LA UNIPE:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

200 AÑOS
BICENTENARIO
ARGENTINO

9 789872 646837