

Pedagogía como naturaleza y como espíritu

Por Abel Naranjo Villegas.

Con decir que la pedagogía era el arte de enseñar y educar a los niños no se había hecho otra cosa que traducir al español una etimología griega. Bien pueril y, por lo mismo difícil, resultaba así recuperar el espíritu de una ciencia eminente porque no se trataba solamente de enseñar y educar sino de saber qué se enseña y cómo se educa, por qué se enseña y para qué se educa.

Sin extraviarnos en una tupida enumeración bibliográfica, puede decirse que esta ciencia de la pedagogía, entendida como la ha practicado la didáctica de los años postreros, pertenece al ciclo histórico de la especialización, cuando es necesario cultivar la objetividad ante una humanidad que perdió hace tiempo el sentido esencial de lo subjetivo.

Constantemente se oye por todas partes rechazar la tesis personal en cualquier aspecto de la humana actividad como "ése es un punto de vista". Pero es que el punto de vista de cada uno es lo que revela la personalidad. El hombre que no tiene personalidad es el que no tiene otro punto de vista que aquel de la comunidad. La opinión de la gente es un bien mostrenco de donde el hombre común extrae, surte su forzoso punto de vista para cada situación. La capacidad de objetivación del mundo griego se debió esencialmente a la posición de su espíritu desatando las energías individuales que llevaban a la conciencia de sí mismo, al descubrimiento de las leyes internas y objetivas (1). Pero a este grado de agilidad para la percepción de lo objetivo se había llegado por una certeza sobre los rasgos esenciales del "logos", cuyos universales caracteres eran el común denominador de cada hombre. "Sobre el hombre como sér gregario o como supuesto YO autónomo, se levanta el hombre, como idea" (2). De allí que resulte

(1) Paideia: W. Jaegger, Pág. 7 y sigts. Edic. F. de C. E. México.

(2) Paideia: W. Jaegger, Pág. 11, edic. cit.

tan opuesto al sentido con que hoy se tratan de confundir el individualismo y el humanismo o la tendencia también igualmente anacrónica de regresar a una concepción humanística peculiar que era la "humanitas" griega, que desconoció la interdependencia entre el espacio y el tiempo.

De una de estas dos equivocaciones históricas, han derivado las teorías naturalistas que, o parten de una idea perteneciente a un ciclo cerrado, a un concepto temporal como el del hombre griego, o trasladan su concepto, sustrayéndolo a la tierra y al tiempo, y elevándolo a la expresión de una humanidad intemporal y absoluta. Sobre éstos dos puntos de vista de la antigüedad resulta muy expresivo lo que escribió Spengler: "Podemos decir sin más, que hay dos modos de ver la antigüedad: uno materialista y otro ideológico. El materialista explica el descenso de un platillo de la balanza por la subida del otro. El ideológico demuestra, en cambio, que la subida de uno de los platillos es consecuencia del descenso del otro, y lo demuestra con igual exactitud" (1).

Hechas estas salvedades, debemos reconocer que la Pedagogía, entendida en esa forma que ya podemos llamar tradicional, porque se ha elaborado pacientemente a lo largo de cien años, es también un punto de vista y que como tal es respetable por cuanto no surge él de un solo hombre sino que es la personalidad de una época la que en ella se expresa. Pero así como es preciso revisar el punto de vista de una persona, hay también necesidad de revisar el punto de vista de toda una época. El esfuerzo perenne del pensamiento es el de recuperar para sí un punto de vista que lo limite y especifique de los pensamientos anteriores y es quizás nuestro tiempo el más empeinado y urgido de esa tarea.

Nos ha llegado tanta resaca de la tormentosa marea de los últimos siglos que ninguna actitud puede tener tanta nobleza como la de discriminar en ella los despojos que llegan de la hojarasca y los tesoros que subrepticamente se alojan en ella.

Esta concepción de la enseñanza fue la que llevó a pensar que educar era solamente una transmisión de conocimientos, y entonces una verdadera pedagogía, movida sobre tales presupuestos mínimos, se convertía fácilmente en una metodología particular de transmisión de conocimientos singulares. Se estudiaba la manera de hacer más fácil la transmisión de los conocimientos matemáticos, por ejemplo, de la geografía, de la física, de la religión, de la historia. El anhelo de perfección

(1) Decadencia del Occidente. O. Spengler, T. 1º, Pág. 50, Edit. Espasa Calpe.

que supone todo proceso educativo de que la generación próxima tenga un nivel superior al de la actual, se traducía obviamente en acumularle más conocimientos o, simplemente, de rectificar los que se hubieran declarado en falencia de la generación anterior.

A la luz de los modernos estudios hechos principalmente por la filosofía inspirada en la axiología, esta tesis insuficiente se reemplaza con la que, simplificando la cuestión, atribuye a la educación el oficio de transmitir una cultura. La transmisión de una cultura determinada desplaza aquella antigua concepción cientifista del iluminismo y de la ilustración, y la coloca en el centro funcional de otra serie de implicaciones mucho más extensas. Porque, ya es un lugar común, que la cultura no es solamente la acumulación de unos conocimientos. El conocimiento es parte muy importante, pero no es la única, del proceso de la cultura. Para el artista es muy importante conocer los principios que rigen los colores, el manejo de los instrumentos artesanales, etc., pero ésta es la parte exterior del proceso de formación que tiene que atacar el fondo de una vocación para suscitar el mundo de las formas en que aquella personalidad va a expresarse.

La concepción culturalista de la educación supone al hombre sumido en un círculo de cultura, cuya transmisión se opera no solamente por la vía del conocimiento, que daba por aceptado el individualismo pedagógico. Se consideraba al hombre "aislado y capaz de bastarse a sí mismo, como si desde el primer momento hubiese poseído todas las facultades que caracterizan a los seres humanos, inclusive la del conocimiento del mundo, por mera yuxtaposición con el mundo exterior" (1). Es, en cierta forma, la aplicación de aquella teoría que Federico Nietzsche llamaba de la "reminiscencia", la misma forma de conocimiento que advirtió Platón, sobre un estrato vivido de experiencias adquiridas por la herencia, y el medio familiar e histórico, que viene a convertir un poco el estudio en un "reconocimiento".

La transmisión de conocimientos exhaustiva, para explicar la función de la enseñanza y, por consiguiente, el secreto de toda pedagogía, pertenece a un período necesario de la evolución humana, que ya está definitivamente superado. Fue el entusiasmo inusitado por la ciencia, la devoción que venía a sustituir con optimismo injustificado la que el hombre había tenido en otras épocas por el misterio religioso. Los hechos ocurridos en el último siglo, principalmente, son una expresión evidente de que, como norma directriz de los hombres, la ciencia ha fracasado. No hay otra forma de confesarlo, sin ambages, y como

(1) Ideología y Utopía: Karl Mannheim, F. de C. E. México, Pág. 25.

ocurre siempre, cada vez que empieza a hundirse en nuestro contorno un promontorio de ideas o de opiniones que se habían creído definitivos, aquel en que vamos inmersos, oponemos una resistencia heroica para no permitir el naufragio en nosotros, como empujando un vehículo, apoyados desde la comodidad de su cabina, sin pensar que podemos estar hundiéndonos a la faz de quienes miran más libremente el fenómeno desde otra ribera de ideas más ancladas en la realidad. Pero precisamente lo que ocurría con aquel mundo cientifista era que no estaba formado realmente por ideas sino por principios.

Hay en la vocación histórica, en la del hombre realmente histórico, un elemento muy parecido al que existe en el verdadero crítico de la estética. Hay una retórica de la historia así como hay una de la literatura. La retórica de la historia está compuesta por una serie de principios inertes que pueden servir para orientar al común en un tramo determinado de la historia, pero que perecen irremediablemente cuando un aluvión de ideas destroza el horizonte en donde aquellos principios tenían validez. El retórico se aferra a los principios y perece con ellos; pero el que tiene la garra del literato sabe muy bien por qué lado flaquean unos principios y cuáles los reemplazan. Jerphanión y Jalez, dos personajes de Jules Romains, definen en un diálogo definitivo este fenómeno. Jerphanión, el hombre de la provincia, lleno de ideas matrices sobre todos los elementos del universo, discute con Jalez el parisino, atiborrado de principios estéticos increpa a Jerphanión porque los desconoce, advirtiéndole que nunca podrá ser un escritor. Pero es que no se trata de ser escritor, sino de decir cosas bien dichas, porque, dice Jerphanión: "Cuando se tiene costumbre y olfato, partiendo, naturalmente de cierta cultura, es fácil saber cuáles son las ideas muertas o heridas en todos los dominios y cuáles son las que las reemplazan". (1).

Desde los días de Nietzsche ya venía un aire sospechoso sobre la cuestión de la ciencia que ha venido a estallar en nuestro tiempo con un rigor que nos espanta. "Fiat vita, pereat veritas", había escrito Nietzsche y en nuestro tiempo resuena en labios que consideramos blasfemos esa misma sentencia. ¿No fue en la Universidad de Salamanca, donde Unamuno tuvo que callar para que el general Millan Astray gritara en su Paraninfo, "Abajo la inteligencia"? La misma reacción que todos sentimos contra esto, indica evidentemente que nos afecta, es decir, que estimamos aquello y por eso lo combatimos. Porque sólo aquello que estimamos suscita en nosotros la voluntad de amarlo o de belarlo. Pero, a pesar de todo, debemos reconocer humildemente que

(1) Los hombres de Buena Voluntad: Jules Romains, T. III, Pág. 31, edit. Losada, Bs. Aires.

allí, detrás de aquella monstruosidad, mucho más grande aún con el aumento de nuestros lentes cientifistas, hay una idea que es la que necesitamos despojar de sus monstruosidades, de aquello que le aumenta nuestra propia perspectiva, para reducirla a su validez intrínseca. Cuando escuchamos un grito de desesperación no podemos acallararlo extirpando la garganta que lo emitió sino reduciendo aquello que lo hace grito a la pura voz natural que demanda. Y por ese *camino llegamos* a comprender que una exageración que teníamos montada sobre una fe fraudulenta, precisamente sobre aquello que no puede suscitar una fe sino una profesión, no podía sino surgir también otra exageración que era la de la vida sobre la falsificada verdad que la asesinaba.

En el fondo de la protesta es que la ciencia no nos ha dado sino un fragmento de la vida, desechando con su rigor científico la legalidad de otras partes sustanciales de la existencia, aquellas que la teología y aun algunas otras ciencias profanas del espíritu nos otorgan como revelación inmediata sin explicación. "Pero la ciencia, en cuanto su objetivo es fijar las normalidades generales, dice Augusto Messer, sólo nos permite afirmar: si pones en práctica tales y cuales medidas (de carácter psicológico o higiénico, por ejemplo) verosímelmente alcanzarás tales o cuales efectos. Pero científicamente, no nos puede demostrar qué efectos tenemos que apreciar como más estimables ni hacia cuáles debemos dirigir nuestro esfuerzo". (1) Y más adelante agrega Messer: "El intelecto (el entendimiento, la cabeza) no es, en realidad, la suprema fuerza decisiva del hombre. El hace evanzar la ciencia, y esta tarea gigantesca no debería ser nunca despreciada; pero acabamos de ver lo que la ciencia, en sus dos grandes ramas, puede indicarnos y lo que no puede interpretar". (2).

Digamos, pues, de una vez que el campo de la enseñanza es en el que incide más gravemente esta posición y que la Pedagogía, en cuanto pueda llamarse ya ciencia independiente, por lo que viene luchando desde los últimos setenta años, ha sido hasta hoy una rama de las ciencias naturales.

No obstante que hayan influido en su desarrollo verdaderas personalidades de humanistas (Herder, Fichte, Herbart, Pestalozzi) el centro de gravedad, el clima que incitó su florecencia fue el clima de las ciencias naturales que creían resolver todos los problemas divinos y humanos con los modestos instrumentos de la investigación que mo-

(1) Augusto Messer: Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía, Edit. Labor, Págs. 13 y 14.

(2) Idem. Op. cit. Pág. 14.

nopolizaba para sí misma el título de científica. El modo de pensar naturalista es el que le da contenido a esa rama de la actividad humana.

El emparejamiento de los métodos causales para toda clase de ciencias se aplicaba sin discriminación predominando, pues, en la transmisión de los conocimientos, función concreta a la que se ha reducido el educador, el método naturalista de causas y efectos que pretendía tácitamente debelar todo misterio y dejar en la mente de los educandos la tácita trinchera de no aceptar nada que no pudiera ser demostrado con largos encadenamientos causales, y reduciendo, pues la Pedagogía a una teoría de los medios educativos, como si pudieran escindirse tan radicalmente los medios de los fines a los cuales deben servir.

Dos extraordinarias figuras del pensamiento filosófico han vivido, sin embargo, en este interregno. Windelband (1848-1915) y Rickert (1863-1925) que acometieron, por primera vez la ingente tarea de establecer la separación radical entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu (1) (2). Y es preciso convenir en que, no obstante la penetración capilar de estos dos pensadores, de su inagotable influencia en el pensamiento filosófico posterior que ha modificado radicalmente las perspectivas metodológicas y los problemas concretos de los sistemas, la rama Pedagógica ha permanecido inmune a su penetración, ajena completamente a su atmósfera. No obstante el inusitado optimismo que mantenemos en el progreso del pensamiento, y, el alarde perpetuo de suficiencia que se gasta cada una de las especializaciones científicas, los instrumentos de propagación inverosímiles que tienen hoy a su servicio las entidades educacionales, hay una inercia lastimosa para asimilar las corrientes vitales que produce la filosofía realmente fecunda. Todo lo que no entra de los cauces ya marchitos de la investigación natural, tiene el rechazo taciturno, de quienes se ocupan de estas cuestiones. La obra de Ernesto Dürr (3), que ya es una Pedagogía de los valores, no ha sido traducida a ningún idioma y su edición alemana, única, se encuentra totalmente agotada. De ella no se conocen sino las referencias filtradas avaramente a través de comentaristas de otras disciplinas a la especialización pedagógica, principalmente de Wagner (4). Al influjo de la obra de Ernesto Dürr, se han escrito algunas

(1) H. Rickert: *Ciencia Cultural y Ciencia Natural*. Espasa Calpe, S. A. Bs. Aires, 1937.

(2) Windelband: *Historia de la Filosofía*, especialmente, Tomo V Págs. 215 y siguientes.

(3) *Pedagogía de los valores*. Referencias de Tomás Cohn. Ob. Cit.

(4) *Pädagogische Wertlehre*, Leipzig, 1929.

otras obras como la de Hugo Münsterberg (1) y la de Jonas Cohn (2), con un público desierto, principalmente entre quienes tienen el dominio de los instrumentos de la educación en todas partes.

¿Qué tiene, pues, de extraño que a estas alturas, cuando existe ya un promontorio de ideas peculiares a nuestro siglo, suficiente para destacar la falencia en que estaban muchas del siglo pasado, sigamos repitiendo el problema que enjuiciaba Rickert, con tanto rigor? Debemos convenir en que los métodos de enseñanza, es decir, la ciencia pedagógica que es el instrumento más directamente análogo a los vasos comunicantes con que una generación transmite a otra su cosmovisión, el sentido peculiar que tiene de la cultura y de la naturaleza, esa ciencia pedagógica prosigue estancada en las mismas deficiencias de que hablaba Rickert, utilizando los mismos métodos naturalistas, las inevitables causas y efectos de una lógica implacable, para estudiar los objetos de cualquier tipo de ciencia.

Rickert (3) analizaba la insuficiencia con que el hombre asumía con unos mismos métodos el estudio de los objetos que pertenecen al mundo natural y los que pertenecen al mundo cultural, se dolía de que fuera lo mismo estudiar la biología que la historia, la física que la teología, la religión que la química, reduciendo problemas de tanta envergadura como los de la divinidad al sistema de una botánica.

Esta perspectiva insuficiente que pensó reducir el mundo a un laboratorio ya ha dado sus frutos en la sequía espiritual de las generaciones postreras, entre las cuales se destacan súbitamente figuras de extraordinario relieve que fluyen a pesar del medio. Pero subsiste un ademán supersticioso por lo científico, cuyo predicado aspiran a ceñir hombres de las más contradictorias procedencias, en un empeño vano de manejar los instrumentos de la naturaleza al servicio de ideas que nada tienen que ver con ella. Para disfrutar el título de "científicos" hombres que nada tienen que ver con el mundo de la naturaleza, teólogos por ejemplo, se empeñan en usar los métodos naturalistas como para hacerse olvidar, perdonar, el manejar valores que no pueden demostrarse en el laboratorio.

Pero ya es tiempo de que el hombre que no maneja en su ciencia objetos del mundo natural sino del mundo de la cultura, readquiera su alcurnia científica, sobre el presupuesto de que son dos legalidades di-

(1) Hugo Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, Edit. Jorro. Madrid. 1911, traduc. del inglés.

(2) Jonas Cohn: *Pedagogía Fundamental*, Edit. Losada, Bs Aires, 1944.

(3) H. Rickert: *Ciencia Cultural y Ciencia Natural*, Edit. Espasa Calpe, Bs. Aires, 1937, op. cit.

ferentes, y que los métodos y finalidades de uno y otro mundo contrapuestos, el de la naturaleza y el de la cultura, obedecen a estructuras internas que no se parecen. "Agotada la filosofía por el materialismo y el positivismo, dice Ortega y Gasset (1) que más bien que dos filosofías son dos maneras de ignorancia filosófica; perdió en aquel tiempo la mente europea la tradición escolar de ésta ciencia. Fue, pues, necesario para recobrarla volver a la escuela, quiero decir, sumirse en los sistemas del más reciente clasicismo".

La rebelión de las generaciones contra las antiguas no es siempre un caso *recluido al medio* familiar, derivado de fenómenos adjetivos ni siquiera la suma de pequeños casos individuales. Por el contrario, ella depende de una representación colectiva contra la insuficiencia de la generación anterior. Nuevos problemas insolutos dentro de la masa hereditaria de bienes culturales, agudizan aquella oposición y van evidenciando cada día que en el fondo no hay una rebelión contra el maestro sino contra la falta de maestros. "El hombre versado en las ciencias naturales, dice Thomas Mann, podrá ser un profesor, pero no será jamás un educador en el sentido y con el alcance que pueda tener el cultivador del humanismo y de las buenas letras" (2).

Lo que esas generaciones buscan ante todo es conductores, es, decir maestros, y no hay que cavilar mucho para darse cuenta de que allí radica uno de los atractivos que las generaciones nuevas sienten por la política. Su deslizamiento paulatino hacia las organizaciones comunitarias que les ofrecen los partidos de derecha o de izquierda, y la consiguiente rebelión contra sus maestros de educación, se debe al hecho de que la política, forzada por la vida, inconscientemente moviliza mucho más el mundo abolido de los sentimientos, aquellas emociones matrices de las ideas y de los actos, que había extirpado la formación educativa en las normas del escueto naturalismo. Una orientación escolar, destituida de toda función normativa, empeñada en estandarizar un tipo de hombre guiado exclusivamente por los principios muertos de una lógica causalista y finalista, agobiada de principios científicos pero sin horizonte para interpretarlos, forzó a las generaciones fatigadas a buscar siquiera el calor irracional de la política, afanosa de encontrar en los caudillos populares aquellos fragmentos del paraíso perdido en la escuela. En el caudillo político encontraban, aquella lógica que se les había predicado como razón exclusiva de la vida, principios idénticos a aquellos que se les había enseñado, y con eso la imagen del

(1) José Ortega y Gasset: Prólogo a la Biblioteca de Ideas del Siglo XX.

(2) Thomas Mann: Doctor Faustus, Edit. Suramericana, Pág. 15.

maestro quedaba totalmente desbordada en el tumulto colectivo. Pero, además, encontraban que había allí una más vital conexión con la cultura y el mundo espiritual que asedia por todas partes, escapándose al encasillamiento en que creían encontrar minimizado y disecado el universo. La noción dadivosa del espíritu que es condición esencial del magisterio no aparecía tampoco en el aula sino en la plaza, o bien porque no había dones para repartir o porque se manejaban con avaricia. El maestro se reservaba para la imprenta para que la copia impresa diera por siempre testimonio de una propiedad literaria, reacia a imprimirse en la conciencia total del alumnado. Este enjuto comportamiento que ha desmochado la espontaneidad en el diálogo, por temor de ser robado, es una cautela digna del hombre hecho para el ahorro intelectual pero no es propio del maestro obligado a ser un dilapidador del espíritu y esa embriaguez, aun cuando fuera con licores baratos, la encontraban las gentes nuevas en el caudillo en ascuas de la esquina.

Frente a aquel mundo planteado en concreto que se podía reducir a premisas y conclusiones causales, aparecía un mundo en abstracto, repleto de problematicidad, y limitado imprecisamente por el misterio, sobre el cual tiene el espíritu una función eterna. Esa misión recreadora, puesto que se hizo a imagen y semejanza de Dios, está en lo que es función de toda cultura, es decir, en convertir el caos en cosmos, y luego éste en historia. Pero aquel afán de lo concreto, de lo empírico, de lo experimentable que caracteriza la impregnación naturalista de la pedagogía fue, paradójicamente, lo que fue secando las fuentes de la subjetividad, sin lograr, por eso mismo, adecuarse a lo objetivo y abstracto. Las normas morales, dejadas a una mentalidad no estimativa sino ilustrativa e ilustrada, se reducían así a lo debido con validez general, a preferir no lo absoluto, por cuanto nunca figuró en sus cálculos, sino aquello que pudiera agradar o ser exigido por la fuerza coactiva de la ley. No es extraño que por este declive se llegara a sustituir la abstención, el ascetismo que es el supremo acto de libertad, por el "self-Control", edificado casi siempre en razones higiénicas o de bienestar corporal.

El mundo ético, aparece así despoblado de gérmenes, o más bien como un museo de fantasmas, y el Estado tiene que entrar a llenar aquello que no está respaldado por las conciencias, exigiendo como debido aquello que en una auténtica moralidad interior era lo bueno en sí, intrínsecamente. El personalismo ético que respaldó la ausencia del Estado en multitud de relaciones, se substituyó por un subjetivismo ético ante el cual el Estado no tenía otro remedio que el de entrar a saco en las conciencias, convenciendo a los hombres de que todo lo suyo

cra lo bueno para lograr un equilibrio social, aunquando fuera a la fuerza.

Con mucha razón afirma, por eso, Max Scheller (1): "La doctrina de que 'bueno' es lo debido, combatiendo, sin embargo, la teoría Kantiana de la forzosa validez general de la obligación, me parece estéril, porque en ese terreno no se hallará, para lo que con tanta justeza Simmel ve —frente a Kant— una fórmula que lo haga distinguir de un subjetivismo individualista".

Esta desolación ética tiene un antecedente en la misma anatomía naturalista del alma en sus facultades enunciativas. La clásica división de las facultades en voluntad, inteligencia y sensibilidad, llegó a suscitár técnicas especiales para educar cada una de ellas, y no debemos extrañarnos que en la propaganda escolar figure muchas veces el acento sobre la educación de la voluntad como homenaje al carácter, sustituido como es obvio por el mal carácter; el de las vocaciones artísticas como expresión de una educación de la sensibilidad o el de las materias útiles como disciplina esencial de la inteligencia. Eduardo Spranger, a quien debemos posiblemente el más riguroso estudio sobre una nueva Pedagogía, replanteada ya en la estructura espiritual de los valores, y de una ética juvenil afirma por eso: "Es imposible formar una facultad por sí sola; es igualmente imposible aislar una tendencia y educarla; cada tendencia funciona en la totalidad y sólo en ella. Por eso también es falso el principio de la instrucción educativa, es decir, la opinión de que mediante representaciones puede formarse al hombre. Una vez más, toda formación ha de fundarse en la estructura total del alma" (2). El proceso de integración del hombre en el mundo, "en su mundo", para volver a citar a Spranger, que es, el proceso inicial de la educación, no puede alcanzarse con el criterio cicatero de esta especie de economía biológica del naturalismo. La vida sería entonces, como dijo alguno, ver más, oír más, sentir más, digerir más... Pero el espíritu que es el ideal concreto que toda alma aspira a descubrir y llenar con su propio quehacer, no procede cuantitativa sino cualitativamente, seleccionando y extirpando, logrando cada vez más altas sollicitaciones.

La amputación radical de los dos orbes de adaptabilidad, el de la naturaleza y el de la cultura, no puede lograrse ni con los métodos, ni con el sentido, ni con la sensibilidad de las ciencias naturales. Al acercarse al pensamiento de Dilthey, por ejemplo, los hombres formados

(1) *Ética*: Max Scheller, T. 11. Pág. 296, Edic. Rev. de Occidente, Madrid.

(2) Eduardo Spranger: *Las Ciencias del Espíritu y la Escuela*, Edit. Lozada, 1942, Pág. 29.

así persisten en el empeño de acomodar primero a su antiguo pensamiento el que les llega en hechizo del gran maestro alemán. Porque la adaptación al mundo histórico que reclama Dilthey requiere el presupuesto previo de que hay en el mundo no sólo causas y efectos sino también significaciones, quiere decir, que el mundo forzoso que encontramos ya hecho, aparece ante la conciencia despierta del hombre con una significación ya dada por el espíritu anterior de sus ascendencias y, además, con la que él trae también impresa en el alma original. No se trata, pues, exclusivamente de una adaptabilidad al mundo biológico, ese confuso universo hecho de iones y electrones, de átomos y de energía, sino de una serie de conexiones ideales para la vida, representada en el agente de la autoridad con quien tiene que contar, con las formas de la expresión religiosa, del lenguaje, del culto a las personalidades egregias, del amor y de la antipatía. Esos fenómenos vitales que le explica la química en la teoría energética, se consume allí mismo donde termina la conexión mecánica y salta la espiritual. "El enamorado que se consume de deliquio contemplando el divino óvalo de la faz amada, no se extasía ante una disposición oval de átomos, y la liebre que huye del galgo no huye de una ecuación fisicoquímica" (1).

Lo que Husserl distingue como actitudes dogmáticas y actitudes filosóficas es lo que corresponde al modo de suscitación de las cosas en nosotros. Y no pueden lícitamente afrontarse con la misma actitud el motivo estético, el religioso, el santo, el ético, que el motivo empírico, sumergido en la esfera inmediata de lo sensible. "El positivista es en la práctica un investigador de la naturaleza, el investigador de la naturaleza es en la reflexión un positivista", dice Husserl (2), para sintetizar la actitud normal con que el hombre formado en el espíritu de las ciencias naturales asume el tratamiento de aquellas legalidades que escapan al puro dominio de lo dado en la naturaleza. Amparados en una bandera corsaria penetran orondamente al orbe agitado por verdades de otro sentido, y sólo un remoto saldo insobornable de intuición de sus categorías los induce al reconocimiento piadoso de su presencia, justificándolas con profanas analogías con el universo físico. "Los investigadores de la naturaleza *hablan*, pues, de la matemática y de todo lo eidético en forma *escéptica*, pero *proceden* en su metodología eidética en forma *dogmática*" (3). Este dogmatismo de los hechos, para regresar a la base pedagógica de donde partimos, ha penetrado en forma tan

(1) José Ortega y Gasset: Obras Completas, Pág. 360. Edit. Madrid, 1942.

(2) Edmund Husserl: Ideas relativas a una Fenomenología pura, etc. Pág. 59, Edic. F. de C. E.

(3) Idem Op. cit. Pág. 61.

definitiva en una ciencia que estaba esencialmente destinada a moverse en un ámbito más ajustado a sus finalidades, que, puede decirse, en ella han sucumbido todas las posibilidades. Porque la superstición de los hechos, de donde ha partido toda la investigación natural, y la pedagogía era una de ellas, tiene una falsa actitud escéptica. Detrás de la sonreída faz de la esfinge habitaba un pétreo dogma, sobre cuyo flanco sucumbían todas las incitaciones de otras regiones científicas.

“Hay que llevar a cabo una inevitable e importante división en el reino de las investigaciones científicas. A un lado están las *ciencias de la actitud dogmática*, vueltas hacia las cosas y despreocupadas de todo problema epistemológico y escéptico. Partiendo del darse originario de sus cosas (y volviendo siempre a él para probar sus conocimientos), preguntan cómo se dan directamente las cosas y qué es lo que, sobre la base de ello, puede inferirse indirectamente sobre ellas mismas y sobre las cosas del mismo dominio en general. Al otro lado están las investigaciones científicas de la actitud epistemológica, de la *actitud específicamente filosófica*, que se ocupan con los problemas escépticos de la posibilidad del conocimiento, y los resuelven ante todo en general y en principio, para luego aplicar las soluciones obtenidas y las consecuencias pertinentes acerca del sentido y valor definitivos de los resultados de las ciencias dogmáticas”(1).

La repercusión de esta confusa actitud en la pedagogía puede compulsarse muy fácilmente si se estudia con algún detenimiento lo último a que llegan los métodos de enseñanza, en donde, en primer lugar debemos convenir que no es una ciencia perfectamente delimitada sino un arte, pero un arte que ha crecido exclusivamente en el invernadero de la actitud natural del mundo. No de la actitud cultural. Por asumir la posición del cientifismo absoluto, no obstante que no vivía en el puro plano de la ciencia sino que la aprovechaba, como ocurre con las profesiones, el educador perdía aquella calidad exclusiva que lo hace apto para estar en insistente relación con el educando.

Dígame lo que se diga, el esfuerzo supremo de la educación es el de sustraer al niño de aquello pueril que es, de lo ingenuo hacia lo adulto. Es una lucha morosa para que el niño no sea niño sino hombre. De allí que en la antigüedad se exigiera del maestro el permanecer siempre joven para que el niño advirtiera la cercanía de su preceptor y captara en él las calidades a donde debía llegar cuando se desplegara la propia personalidad. La adustez de hombre científico no es la más indicada, por eso, para alegrar la atmósfera en que el niño debe transformarse en adulto.

(1) Edmund Husserl, op. cit. Pág. 62.

Y en ese plan entra también, el que el maestro deba tener no un prestigio científico, aquello que es apenas un sector de su vida, sino una actitud abierta para la recepción de todos los valores, principalmente el valor moral que es la suprema síntesis de todos los demás, el que los jerarquiza y esplende. Su intuición para percibirlos y transmitirlos es la única garantía posible de su vocación efectivamente magistral y esos valores son, precisamente, los que no puede explicar con leyes científicas, demostrarlos como demuestra el teorema de geometría sino mostrarlos en su absoluta validez dogmática.

El inmenso fracaso de hablar en términos de escolaridad con una presunción científica como la del marxismo y el nazismo, verbi gratia, se debe a que el educador ha tenido que arrojar por la borda, precisamente aquello que lo habilitaba como trasmisor de los valores todos de una cultura, los que debe tener cualquier cultura que merezca llamarse tal, para limitarse a asumir el papel de trasmisor científico de una ciencia que presume explicar absolutamente todo por la desueta relación de las causas y los efectos.

Las alusiones misteriosas del ambiente histórico, la vocación del pueblo hacia un destino específico no puede encontrarse sino en el reconocimiento de los valores insertos en su cultura, aquello que expresa sus oscuras voliciones, sus pesares y alegrías, la confusa percepción de lo heroico y lo santo. Para percibir y orientarse en su mundo peculiar no le son suficientes sus conocimientos sobre las coordenadas geográficas de su país, saber trazar líneas isobaras o isotérmicas, dominar la valencia de los cuerpos, ni aprender el valor de la hipotenusa según el teorema de Pitágoras o los postulados de Euclides ni siquiera los principios del cálculo infinitesimal. Tampoco le dirán los valores sustanciales que encarnan aquellos arquetipos humanos que señalaron un nivel más alto a la especie, todos los datos cronográficos que puedan acumularse en su memoria. Más expresivo que todo eso es para el educando la posición ante los valores esenciales que deben estar latentes en la cultura de cada pueblo (1).

(1) L'amour de l'enfant est le point de depart, le sens des valeurs est le point d'a boutissement de la vocation pedagogique. Celle-ci se déploie de l'un a l'autre. L'objet de l'education est de faire participer progressivement l'enfant a la somme des valeurs que constituent, au premier degré le genre de vie et de subsistence de la société où il vit, au second degré son patrimoine national, au troisième degré le bien commun de la civilisation humaine. Il faut donc que l'educateur ait une foi totale en elles. Il faut qu'il croie à la moralité, à la valeur pour la conscience agissante des normes que les hommes en société et de réflexion personnelle de chacun d'eux ont lentement élaborés. (René Hubert: Traité de Pedagogie Générale, deuxième édition, Pág. 628, Presses universitaires de France, 1949).

Esta posición ante el problema de los valores suscita sin dificultad la que debe tener la concepción religiosa y la relación con la Iglesia que la encarna en cada pueblo, sin absorciones peligrosas para aquella ni para el Estado. La concepción religiosa en su más pura expresión, libertada de gangas que la destituyan en su alta jerarquía valiosa, es de insuperable riqueza para la elaboración de los bienes culturales trasmisibles. Toda religiosidad lleva implícita una pedagogía, que, aun cuando es relativamente unilateral, desde el punto de vista de los bienes trasmisibles de este mundo, que es el punto de vista del Estado, no puede dejarse de lado sin quebrantar profundamente la estructura de los otros valores. "San Agustín y Lutero, Melanchton, dice Dilthey, son pedagogos en su sér más íntimo. Pues ante Dios y su reino todos los hombres son niños y toda la historia del hombre, como la de la especie, educación" (1).

Todo este pensamiento pedagógico, producido a contragolpe de las realidades más profundas, crecido polémicamente en sus principios y pacamente en su final, contra todo lo que no podía ser explicado científicamente, está haciendo ya el tramonto hacia una posición más comprensiva que incluirá decididamente la ciencia de la educación primeramente en una verdadera órbita de la ciencia, sustrayéndola de ser apenas un modesto arte como ahora, y, segundo, convirtiéndola en una ciencia del espíritu que le devuelva y complete su jerarquía como trasmisora de los valores de todas las culturas. La existencia en sí, final inevitable de toda educación concebida sobre los presupuestos del último siglo, cierra toda órbita para transmitir valores hechos para la perfección de un hombre intemporal, y permanente. En un libro extraordinario, que no ha tenido la divulgación que debiera, Aurel Kolnai, advierte lo siguiente: "En las últimas enseñanzas, los elementos directamente teológicos, Dios, salvación, fe, pecado, etc., son omitidos renovando las especulaciones teológicas de Lutero sobre el hombre caído; los restantes elementos esenciales son el estado de caída como tal (el hombre es *arrojado* a la existencia), en lugar de abyección moral y el carácter fútil y especioso de los "valores" por los cuales cree el hombre falsamente que embellece y dignifica la vida fundamentalmente sombría y trágica" (2).

De aquello que empezó siendo la piadosa humildad de que hablaba Hegel, con que la ciencia renunciaba a conocer a Dios por su imposibilidad de registrarlo en la báscula o en el laboratorio, se llegó a esa rabiosa desesperación para eludir también el espíritu, superior y final

(1) Wilhelm Dilthey: Fundamentos de un sistema de Pedagogía, Edit. Losada, 1944, Pág. 82.

(2) The war against the West; London, 1938, Pág. 221 Aurel Kolnai.

de la existencia concreta. Pero la empresa ha periclitado ya y tanta angustia presente precisamente su rejuvenecimiento. Se abusó tanto de su imperio que, a veces, se justifica el desprestigio con que se le puso a hacer malabarismos para que adviniera un tiempo más propicio a su rigor. Y es por la Pedagogía por donde puede manifestarse hoy una filosofía que "represente una necesidad para la vida". "El rejuvenecimiento del espíritu no es un simple retorno a la misma figura; es una purificación y elaboración de sí mismo. Resolviendo su problema, el espíritu se crea nuevos problemas, con lo que multiplica la materia de su trabajo. Así es como en la historia vemos el espíritu propagarse en inagotable multitud de aspectos, y gozar y satisfacerse en ellos. Pero su trabajo tiene siempre el mismo resultado; aumentar de nuevo su actividad y consumirse de nuevo (1). Y no se trata aquí de un menosprecio de la naturaleza sino precisamente de su superación. Agotada ya la posibilidad de que la naturaleza entregue el mensaje de interpretación que corresponde al espíritu, y que no alcanzó a dar éste en otra época, por su desconocimiento de la naturaleza, es necesario recobrar la síntesis de compenetración entre la naturaleza y el espíritu, sobre el presupuesto de que es desde el espíritu como se puede comprender la naturaleza y no a la inversa.

La tarea de pristinizar de nuevo el universo hay que buscarla sin prescindir de lo que ha hecho el hombre en este ciclo declinante del cientifismo que, al fin y al cabo, es también expresión vergonzante del espíritu, pero desprendiéndose enérgicamente de su postulación del universo. Sólo con un punto de vista culturalista, es decir, de totalidad, puede el hombre integrarse nuevamente a la vida. En ese sentido se entiende una sentencia traslúcida de Harnack: "Sólo la cultura puede llevarnos de nuevo a la inocencia".

En la obra póstuma del filósofo Keyserling, tan llena de potentes gérmenes vitales, se lee cómo las tres zonas que fijan circularmente al hombre en el mundo, y lo sitúan en condiciones de dominarlo, es decir, de vivirlo a plena conciencia, están sujetas a una nomenclatura de extensión a profundidad en el orden de tres coordenadas: Lo cósmico, lo histórico y lo personalmente significativo (2).

Sobre lo primero, quiere decir, lo cósmico, la ciencia natural puede tener algunas pretensiones de universalidad, y puede pensarse en una ciencia trasmisible para cualquier hombre de cualquier latitud.

(1) Hegel: Filosofía de la Historia Universal, Pág. 20, Edic. Anaconda, Bs. Aires.

(2) Herman de Keyserling: Viaje a Través del Tiempo, Edit. Suramericana, 1949, Pág. 439.

Pero como el empeño de toda educación es a un mismo tiempo el de situar al hombre en el universo, incorporarlo a su propio destino, y el de libertarlo de él por el espíritu, elevándolo a reconocer al fin su propia espiritualidad concreta, viene después lo que puede iniciar su emancipación de ese filisteo ademán del naturalista, ciñéndole a ese traje universal de lo cósmico, el cinturón de lo histórico, aquellos gravámenes insobornables e ineludibles que son la circunstancia de una lengua, una tradición, unos modos de ser específicos y, finalmente, otro cinturón más estrecho aún que es el de su definitiva vocación personal, aparece revelando las propias significaciones con que el hombre viene a descifrar el universo, ese modo esencialmente personal de salvarse o condenarse como espíritu. Solamente en la primera etapa, el conocimiento está logrado con palabras existenciales, alusivas al sér pero de la segunda coordenada en adelante ya el mundo no se comprende con esas palabras sino que empieza a plantearse con un vocabulario de valores (axiológico), un lenguaje que fluidifica lo físico y en donde lo único que aparece compacto es lo que tiene una significación espiritual, vigorizando y aclarando lo físico.

El pragmatismo, que fue la suprema síntesis del aprovechamiento físico del mundo, empieza a vislumbrarse ya con una extensión mucho más alta cuando se entiende como aprovechamiento espiritual y sólo así puede afirmarse la verdad de lo que dice Keyserling: "Todo pragmatismo es falso en principio, porque entre las normas del espíritu y las de la tierra no hay relación de correspondencia. El hombre esencial es al propio tiempo el esencialmente sin éxito. De ahí que el esencial nunca sienta el éxito, exteriormente innegable, del mismo modo que lo ven los demás" (1).

Abel Naranjo Villegas

(1) Herman de Keyserling: op. cit. Pág. 158.