

BIBLIOTECA HUMANIDADES

Editada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Plata

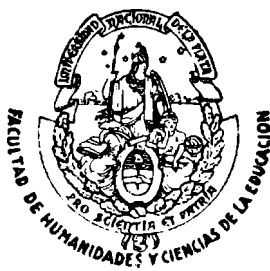
Tomo XVII

LA
PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD

(EUCKEN-BUDDE-GAUDIG-KESSELER)

POR

JUAN JOSÉ ARÉVALO



LA PLATA
REPÚBLICA ARGENTINA

—
1937

BIBLIOTECA HUMANIDADES

XVII

Art. 1°. — La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación publicará una colección de obras originales de profesores, escritores y alumnos, que se denominará *Biblioteca Humanidades*.

Art. 2°. — De cada obra se imprimirán 600 ejemplares o un número menor, si la especialidad de la obra así lo requiriese, entregándose 100 al autor. Los restantes se pondrán en venta al público y se distribuirán entre los institutos, bibliotecas o personas dedicadas a los estudios. A los alumnos de la Facultad se les facilitará la adquisición de las obras a precio de costo.

Art. 3°. — La Facultad solicitará del honorable Consejo superior la suma necesaria para la publicación de la Biblioteca.

La Plata, 5 de octubre de 1921.

RICARDO LEVENE,

Decano.

Carlos Heras,

Secretario.

LA PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD

(EUCKEN-BUDDE-GAUDIG-KESSELER)

ALGUNAS PUBLICACIONES DEL AUTOR

La nueva Universidad Argentina (conferencia), en *Revista « Studium »*, Guatemala, 1930.

Valor historiográfico de la obra « Recuerdos de Provincia », en folleto publicado por la Facultad de Humanidades, La Plata, 1930.

Viajar es vivir (literatura filosófica). Edición del autor, Buenos Aires, 1933.

La definición de lo trascendental en la « Crítica de la Razón Pura », en *Boletín de la Biblioteca Nacional*, Guatemala, enero de 1935.

Presentación de Arturo Marasso, en *Revista de Educación*, Guatemala, abril de 1935.

Distancia, Conocimiento, Intimidación (ensayo gnoseológico), en *Boletín de la Biblioteca Nacional*, Guatemala, noviembre de 1935.

« Educación y plenitud humana » de Juan Mantovani (crítica), en *Revista de Educación*, Guatemala, noviembre de 1935.

Cinco centavos de axiología, en *Boletín de la Biblioteca Nacional de Guatemala*, febrero de 1936.

BIBLIOTECA HUMANIDADES

Editada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Plata

Tomo XVII

LA
PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD

(EUCKEN-BUDDE-GAUDIG-KESSELER)

POR

JUAN JOSÉ ARÉVALO



LA PLATA
REPÚBLICA ARGENTINA

--
1937

ADVERTENCIA

Esta obra fué escrita como trabajo de tesis para optar al título de doctor en filosofía y ciencias de la educación, que otorga esta Facultad, y se realizó bajo la dirección del profesor José Rezzano.

La defensa oral de la tesis se verificó el 5 de mayo de 1934, ante una Comisión integrada por los señores profesores don José Rezzano (entonces Decano), doctor Alfredo D. Calcagno, doctor Juan E. Cassani, profesor Juan Mantovani y doctor Luis Juan Guerrero.

En el acta que con tal motivo se labró, la Comisión de examen hizo constar que el trabajo era digno de ser publicado oficialmente, en cuya virtud el Consejo Académico resolvió incorporar esta publicación a la *Biblioteca Humanidades*.

El señor Arévalo, autor de esta obra, realizó sus estudios en nuestra Facultad gozando de una beca — ganada por concurso en 1927 — instituída por el Gobierno de la República de Guatemala, que presidía el general don Lázaro Chacón.

A mis maestros de la Facultad de Humanidades

A mis compañeros de estudio y de vida en la ciudad de La Plata

A Elisa, mi esposa

*Para el Profesor Ernesto L. Figueroa,
maestro, colega y amigo, con
la rubida estimación de*

Quadrini Cuévalo

La Plata, 24 de agosto -

LA PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD

(EUCKEN-BUDDE-GAUDIG-KESSELER)

INTRODUCCIÓN

La « pedagogía de la personalidad » es el movimiento pedagógico que ha surgido en el segundo decenio del siglo xx, bajo la inspiración filosófica de Rodolfo Eucken. Ya en 1907 O. Kästner hizo una primera tentativa de extraer las consecuencias pedagógicas contenidas en las obras del ilustre frisón, pero su intento (*Pedagogía Social y Neoidealismo*) no llegó a lograrse satisfactoriamente y no fué sino hasta 1914 en que apareció la primera obra orgánica sobre el particular. Este importantísimo trabajo se debe al doctor Gerardo Budde, profesor en Hannover y amigo personal de Eucken; su título: *Pedagogía Noológica* ya trasunta la influencia euckeniana, pero un subtítulo la declara mejor: *Proyecto de una pedagogía de la personalidad basada en la filosofía de Rodolfo Eucken*. En 1917 apareció la hermosa obra de Hugo Gaudig: *La escuela al servicio de la personalidad en formación*, en la cual no se cita ni una sola vez a Eucken, pero que no puede ocultar la profunda influencia de éste, reflejada en las ideas cardinales de la doctrina y en el vocabulario preferido. Finalmente, en 1921 ve la luz el libro de Kurt Kessler: *Pedagogía sobre base filosófica*, que en su parte substancial está inspirado en Eucken, bien que la influencia del citado filósofo no sea la única en Kessler.

Hasta hoy, esta corriente pedagógica aparece limitada a los cuatro autores citados, y aunque cada uno haya tenido influencias y discípulos, particularmente la vigorosa obra de Gaudig, no hay otro autor que aparezca profesando ideas pedagógicas teñidas por el neoidealismo euckeniano. (De Hovre cita a Herman Leser, quien trabaja «según la concepción de Eucken, en el terreno de la pedagogía histórica»; pero no tenemos noticia de la publicación de ningún trabajo suyo). El concepto de la personalidad sigue siendo hoy el motivo más fecundo de la investigación pedagógica, pero la elaboración de tal concepto ha ido por rumbos distintos a los tomados por Eucken, y otras filosofías de la personalidad han surgido que no guardan parentesco próximo con las ideas del nombrado autor. Por rumbos distintos, hemos dicho: pero esto no implica negar que también las dos corrientes pedagógicas más modernas (la pedagogía cultural y la pedagogía existencial) manejan una teoría de la personalidad derivada en gran parte de Eucken.

Sin embargo, la inclusión de Kästner no está aceptada por todos los historiadores modernos de la pedagogía. Augusto Messer no lo cita en todo su libro sobre la pedagogía actual; igual cosa ocurre con Banfi en su trabajo publicado en la revista *Levana*. Estos dos autores se refieren solamente a los otros tres pedagogos. Wickert, en su *Historia de la Pedagogía*, sólo reconoce a Gaudig como pedagogo de la personalidad; a Kessler y a Budde los ignora en este asunto, pero utiliza las obras históricas de Kessler, como puede comprobarse en la página 131. En cambio, la obra de Moog ignora tanto a Kästner como a Kessler. Solamente Rodolfo Lehmann se ocupa en Kästner, aunque brevemente. De Hovre no hace más que citar a Kästner y a Budde, sin hablar de

sus doctrinas. Es verdad que al hablar de Kästner, Lehmann no pone en él ni el interés ni la simpatía que le merecen los otros, pues sólo lo menciona como un precursor, más temperamental que meditativo, en la lucha contra el socialismo, la pedagogía social y el naturalismo, es decir, contra las tendencias más rebatidas por Eucken. En opinión de Lehmann, la aplicación de las ideas euckenianas hecha por Kästner al campo pedagógico es rudimentaria, y termina la breve referencia diciendo que su obra « teñida muy subjetivamente, no puede reclamar un carácter científico ». Pero queda para Kästner el mérito de haber sido el primero en sugerir un aprovechamiento de las fecundas ideas de Eucken a la pedagogía, trazando así el camino a colegas más afortunados, para quienes Kästner, sin embargo, nunca ha existido.

Es asombroso, en verdad, que Budde haya puesto tanto empeño en no mencionar a su innegable antecesor, siendo como es la « Pedagogía Noológica » un completo panorama de la pedagogía inmediatamente anterior a la guerra europea. A Gaudig no se le puede reprochar este silencio, porque para él no existen Eucken, Kästner, Budde ni Kessler; es la suya una obra personal, viva, sin barniz erudito, alejada de todo sistema y que no asume actitudes ni manifiesta preferencias de escuela; en sus cuatrocientas cincuenta páginas apenas si se hallan citados algunos cuantos nombres de autores, utilizados en forma indirecta y más bien para ser rebatidos. Pero la extrañeza vuelve a nosotros en el caso de Kessler, infatigable trabajador de historia de la pedagogía, expositor serio y documentado de la pedagogía contemporánea, y que ha dedicado sendos capítulos a Budde y a Gaudig en su libro *Cabezas características de la pedagogía*.

Permítasenos una corta referencia relativa al valor de los

trabajos que hemos leído sobre el tema. Rodolfo Lehmann ha dado desde 1923 el mejor estudio (y sólo es de lamentarse su brevedad) sobre la pedagogía que nos ocupa; ha abordado el asunto con seriedad y con lealtad, dándonos una visión crítica al deslindar en pocos renglones los grandes méritos y dificultades que a su juicio se encuentran en la doctrina. La parte que Moog dedica a la pedagogía de la personalidad derivada de Eucken (pues Moog habla de otras pedagogías de la personalidad), es un trabajo severo y bien hecho; sólo lamentamos que no incluya a Kessler. Merece también nuestro elogio el breve (demasiado breve) estudio que hace Wickers en su citado libro, pero que peca por estar dedicado sólo a Gaudig, con desconocimiento de sus compañeros de escuela. El corto capítulo de Messer en su *Pedagogía de la actualidad* es un mero índice bibliográfico, y en su fugaz exposición no se aparta de Lehmann, fuente por cierto confesada. La parte correspondiente a la pedagogía de la personalidad en el artículo de Banfi no sólo es obscura y a veces ininteligible, sino que desnaturaliza (para decir algo distinto de lo que dijo Lehmann) el pensamiento de los autores; hemos comprobado en este trabajo una alarmante reproducción de las citas puestas en el libro de Lehmann.

Fuera de esta bibliografía de proporciones menores, sólo encontramos un más amplio estudio de Cornelius Marx dedicado a Gaudig; pero por ningún lado la bibliografía alemana nos ofrece una obra de conjunto y minuciosa sobre la importante escuela pedagógica que vamos a estudiar. Hay, sí, un libro de Linde: *Pedagogía de la personalidad*; pero se refiere a la escuela de que forman parte los pedagogos Gansberg y Scharrelmann, además del autor, y que proceden en cierto modo de Nietzsche. Por «personalidad» entienden ellos

exclusivamente la del maestro, cuya defensa asumen, mientras que cosa distinta piensan Eucken y sus discípulos al hablar de «personalidad» en educación; para éstos lo fundamental es la personalidad del niño, sin que por ello queden excluidas las demás personalidades concurrentes en la obra educativa. Son, pues, dos diversas pedagogías de la personalidad.

En presencia de este panorama, y para que la tarea por cumplir no resultara un trabajo de segunda mano, fué preciso acudir a las obras originales, escritas en alemán y no traducidas todavía a ningún idioma, trabajando así en las propias fuentes. Para acometer la obra tuvimos qué solicitar los preciosos servicios del doctor Christian Grotewold, doctor en Filosofía graduado en Heildelberg, profesor de idiomas antiguos y modernos. Él tradujo oralmente el contenido íntegro de las tres obras fundamentales y el de la parte auxiliar de la bibliografía en alemán. Su vasta cultura y su buena voluntad nos ilustraron en más de un punto que habría quedado inevitablemente obscuro en obras donde con tanta frecuencia se hacen referencias a cosas alemanas que no las sabe explicar quien no las ha vivido.

La obra filosófica de Rodolfo Eucken, como es lógico, queda fuera del alcance de este trabajo. Ella por sí sola sería abundante materia para obra separada. Y sobre eso, la laboriosidad de Budde nos releva de la obligación, pues él tomó sobre sí la empresa de exponer las ideas directivas de la filosofía de Eucken, como una parte de su *Pedagogía Noológica*, y las conoceremos en su oportunidad. Sin embargo, no podemos menos de iniciar el capítulo primero con una esquemática presentación de la personalidad de Eucken, sus vinculaciones con la docencia y sus ideas pedagógicas.

CAPÍTULO PRIMERO

CONSIDERACIONES EXTERNAS

I. RODOLFO EUCKEN, FILÓSOFO Y PEDAGOGO

Al mismo tiempo que Boutroux y Bergson en Francia, Rodolfo Eucken luchaba tenazmente en Alemania contra el positivismo dominante y el intelectualismo al parecer incurable de sus compatriotas, y propuso con fervor de apóstol una exaltación del espíritu y de los valores que lo integran.

El idealismo de Eucken, llamado también « neoidealismo » o « idealismo activista », tiene sus raíces en Platón, Plotino, San Agustín, Spinoza, Rousseau y Fichte, autores a quienes conoció profundamente y les dedicó detenido estudio en sus lecciones de historia de la filosofía en la Universidad de Jena : lecciones juzgadas entonces como verdaderas obras maestras de la docencia universitaria. Es interesante anotar que habiendo sido Aristóteles su puente para pasar de la filología a la filosofía, Eucken se apartaba de él según iba desarrollándose su propia doctrina. (Fué discípulo y gran amigo de Trendelenburg y de Teichmüller). A estos autores podemos agregar el maestro Eckhart, no citado por Eucken entre sus fuentes, pero cuya firme influencia hemos vislumbrado en uno de los momentos sobresalientes de la filosofía euckeniana.

Filosofía combativa en su mayor parte, la de Eucken elige como puntos principales de ataque el monismo naturalista, el intelectualismo, la civilización puramente social, las tendencias subjetivistas y la religión en sus formas positivas; aspectos éstos que definen la cultura de fin de siglo en Alemania. Esta gigantesca labor de demolición, paciente y animosamente llevada en todas sus obras, sírvenle de pretexto para ir pergeñando su sistema constructivo. En las bases de este edificio, afirmando y definiendo el resto, está el hombre, que para Eucken es el único tema digno de la filosofía. El motivo central de toda su filosofía está en el concepto de la vida. Eucken mismo nos dice en sus memorias: « El punto de partida de mi especulación era el concepto de vida; pero en este concepto distingo yo claramente un grado inferior y un grado superior, un grado biológico y un grado noológico. En el primer grado la vida está ligada a la naturaleza, en el segundo alcanza independencia y posesión de sí misma; allí se forma un tejido biológico que se resuelve en el intercambio de elementos aislados, aquí se forma un poder de cohesión que es capaz de dar a la vida un rico contenido. » (*Recuerdos de mi vida*, pág. 461).

En lo literario, Eucken era un verdadero artista. Benrubi dice de él que es uno de los más grandes estilistas de la filosofía alemana. Creó numerosas expresiones y trabajó para profundizar el sentido de las existentes. Una de sus obras versa sobre el vocabulario filosófico. Eucken mereció el premio Nobel de literatura en 1908. (Esta virtud literaria del filósofo, sólo Gaudig la reproduce en la pedagogía).

La difusión de las obras de Eucken por todo el orbe culto es un caso de excepción, habiendo llegado a fundarse círculos « euckenianos » en Alemania y Norteamérica. El propio

Eucken nos dice que las traducciones frecuentes de sus obras le proporcionaban un público internacional que lo independizaba de la intelectualidad alemana, que durante mucho tiempo lo trató con indiferencia. Todo el mundo sajón y eslavo cubrió de homenajes a Eucken. En 1920 se estaban preparando en China y Japón traducciones de algunos de sus libros. Los últimos que escribió son los que más influjo tuvieron, por haber llegado en ellos el autor a un grado superior de claridad y profundidad. Eucken mismo admite lo duro que era la lectura de sus primeros trabajos. Su gran obra *La unidad de la vida espiritual en la conciencia y en la acción humana*, de 1888 fué recibida fríamente por el público, según nos dice en *Recuerdos de mi vida*. Distinta cosa ocurrió con *La concepción de la vida en los grandes pensadores*, que ya en 1921 había alcanzado quince ediciones en alemán. Papel culminante en la evolución de su propia doctrina desempeña *La lucha por un contenido espiritual de la vida*, de 1895, y *Contenido de verdad de la religión* (2ª edición, de 1905), la obra más personal de Eucken y la que le proporcionó más satisfacciones como autor. En estas dos obras y en *El hombre y el mundo*, de 1918, está contenido lo fundamental de la filosofía euckeniana. Merecen citarse también: *Base para una nueva concepción de la vida* (1907), *Introducción a una filosofía de la vida espiritual* (1908). No se agota en esta selección la fecunda obra escrita de Eucken. Las citadas son sólo aquellas que él mismo nos dice haber marcado jalones visibles en la historia de sus ideas. Y tan importante como sus escritos es la fértil actividad docente de toda una vida consagrada a la juventud y a la educación espiritual de las masas.

Eucken tuvo siempre consciencia de un reproche que le

harían los filósofos profesionales : la falta de exactitud. Es que él se mantuvo alejado de toda filosofía técnica « orgullosa de sí misma ». La suya es irracionalista, y por eso más flexible y oscura. Revolucionaria y profética, su filosofía desborda los claustros. En las Universidades, donde la filosofía se está volviendo escolástica, las doctrinas de Eucken produjeron cierto desasosiego en profesores que siempre quieren saber definiciones exactas y clasificaciones intachables. Eucken es un gran propulsor de la dirección que informa a un importante sector del pensamiento filosófico actual, dirección que se satisface con la serena visión de los problemas y no se agita en la infructuosa búsqueda de soluciones definitivas.

Messer cita entre los discípulos de Eucken a Julio Goldstein, Max Scheler, Otto Braun, Balter Coehler. Scheler, quizá el mayor de todos, se incorporó al final de su labor a la filosofía de Husserl, pero ha quedado siempre en Scheler la imborrable huella de Eucken. En cuanto a la « actualidad » de la filosofía misma de Eucken, sólo recordemos que el movimiento político cultural del nacional-socialismo, hoy gobernante en Alemania, reproduce las grandes líneas de la filosofía euckeniana.

En toda filosofía que gire alrededor del hombre, máxime en una filosofía renovadora, la exigencia pedagógica está implícita. No hay filósofo sincero que no sueñe con proyectar su pensamiento hacia el campo educativo, inspirando en su sentido a la educación de la juventud. En la filosofía de Eucken, lo pedagógico no sólo está implícito sino pedido con claridad e insistencia. A las razones aducidas se agrega el hecho de haber sido Eucken uno de los más grandes edu-

cadores de su tiempo. No sólo es educativa su filosofía, sino que él personalmente fué educador en el amplio y en el estricto sentido del término. Su práctica pedagógica se inició a los 16 años en la docencia privada (que también ejerció su madre, habiendo sido maestro de profesión un hermano de ésta); luego fué nombrado profesor superior de Husum, y más tarde se le encargó la dirección de la enseñanza secundaria de Francfort, hasta llegar a catedrático de filosofía y pedagogía en la Universidad de Basilea. De aquí pasó a Jena como profesor de filosofía, substituyendo a Kuno Fischer, cargo que ocupó desde 1874 hasta 1920. En conexión con la dirección de escuelas populares de Jena, Eucken tomó parte en una misión pedagógica que se llevó a toda la Turingia, viajando y dando conferencias. Durante los años finales de la gran guerra, Eucken ejerció también un nuevo aspecto de su labor pedagógica: viajó por varios puntos de Alemania procurando levantar con su palabra el decaído espíritu del pueblo, que presentía el desastre, y estuvo largo tiempo en Bruselas fortaleciendo espiritualmente a las tropas. Eucken murió en 1926.

En la obra *La lucha por un contenido espiritual de la vida* y en *Base para una nueva concepción de la vida*, Eucken ha dado sendos capítulos para señalar rumbos a una urgente reforma pedagógica. En *Contenido de verdad de la religión* y en *Para la reunión de los espíritus*, hay frecuentes referencias sobre el particular.

En el capítulo respectivo de *La lucha...* comienza Eucken diciendo que todas las épocas principales han tenido su ideal educativo sacado del contraste entre los ideales de la vida humana y la reflexión de sus estados experienciales. El ideal de Píndaro (*Devén lo que eres*) que fué en cierta manera

el ideal de la antigüedad clásica, no es satisfactorio, por cuanto en él no hay una aspiración al infinito, no hay transformación esencial ni formación de nuevas fuerzas. El ideal cristiano tampoco seduce, porque era la simple preparación para recibir una gracia compensadora de la esencial deficiencia del hombre, y porque en él la formación intelectual resultaba cosa secundaria. La Era moderna, confiada en el poder de las facultades humanas, se expresaba por boca de Helvecio diciendo : « la educación todo lo puede » ; con esto, es verdad, se generalizó la preocupación por lo pedagógico : el Iluminismo, no la Reforma, dice Eucken, introdujo las escuelas populares y descubrió los métodos de enseñanza. « Pero se movía en límites muy estrechos, porque daba a la razón el principal papel, lo esperaba todo de la mera adaptación y consideraba los problemas interiores como cosa secundaria ». Por eso la reacción trajo un ideal nuevo que buscaba el desarrollo armónico del hombre, limitaba el papel de los métodos, estimaba más al maestro y aristocratizaba el ideal educativo mediante una selección espiritual. Esta fué la obra del Humanismo, padre de los grandes maestros. « Esto nos enseñó que toda educación implica una formación interior, como lo expresa la palabra alemana *bilden* (formar) ; de aquí proviene la teoría que considera al hombre como fin en sí ». Después de aquella época, el ideal de *Bildung* (formación, educación, cultura) ha sufrido varias sacudidas, y hoy padecemos de la carencia de un fin de conjunto, elevado y vasto, en la educación del hombre. En el estado actual de las cosas no es bastante una pedagogía « hábil », sino que necesitamos, dice Eucken, una filosofía de la educación que en las cuestiones fundamentales marque nuevos rumbos, reconociendo así el carácter propio de los

tiempos presentes. La creación y distribución de los bienes espirituales, agrega, deben ir estrechamente enlazadas para que se produzca el equilibrio entre la aristocracia y la democracia culturales ; pero en la teoría de Eucken, la creación, o sea la cuestión del contenido de la vida espiritual, debe estar por encima de la distribución : sólo así se evita que la extensión de la cultura degenera en vulgarización empobrecedora, a la que directamente nos lleva la técnica política de nuestros días. « Hemos de guardarnos siempre del peligro de poner la cantidad por encima de la calidad. » No hay que olvidarse, agrega Eucken, que los alemanes tienden a equiparar educación y ciencia, y buscan por eso la medida de la educación en la suma de conocimientos. Esto conduce a atender solamente las profesiones eruditas y a olvidar las otras. « Lo que debemos procurar es un desarrollo armónico del conjunto, en el que todo trabajo encuentre su estimación y recompensa, y no la dirección de las fuerzas en una sola esfera. » La época exige una variación fundamental en este sentido. Al terminar el capítulo, Eucken señala los peligros principales en el terreno de la educación : la falta de un objetivo final que abarque toda nuestra vida y la dignifique, y su subordinación a fines políticos ; este último perturba la visión natural de las cosas y daña gravemente el ánimo juvenil. El respeto por la juventud ha sido una norma en todos los pedagogos de todos los tiempos.

En la segunda edición de *Base para una nueva concepción de la vida*, comentada por Budde, Eucken amplía sus ideas pedagógicas, acercándolas más a una franca solicitud de reforma. Vuelve a decir allí que a pesar de la multitud de teorías pedagógicas, no tenemos ninguna filosofía autónoma de la educación. Nos contentamos con tomar ideas, ya al

iluminismo, ya al neohumanismo. Agrega que se debe exigir que la obra educativa reclame más independencia frente a las impresiones y estímulos del ambiente ; que su tarea principal no debe ser buscada en la experiencia equipando al hombre con habilidades y aumentando su capacidad, sino que debe conducirlo a una autonomía interior hasta conseguir y conservar la fidelidad para con su propio ser. La expansión incesante de nuestro horizonte espiritual y la creciente ramificación de nuestra vida, trae una dispersión y superficialización de los ideales educativos y la falta de personalidades autónomas. La enseñanza pública — dice — no tiene por qué ofrecer cuantas cosas puedan ser sabidas, sino que debería limitarse a lo esencial, aquello que prometa fomentar la vida como totalidad. Ya más concretamente, dice Eucken : « la variedad de las tareas ha conducido a la mayoría de las naciones cultas a una escisión de la enseñanza superior en varios ramos ». Esto puede justificarse por exigencias del momento, pero ha conducido a un aislamiento de la clase dirigente en perjuicio de la unidad espiritual de la nación. Eso se salvaría buscando un único camino que enseñe lo principal, pero dentro del cual se reconozcan y desarrollen las variedades de individuos y de intereses. Otro punto que preocupa a Eucken es el paso de la escuela a la Universidad, que le parece sumamente abrupto, pasando los alumnos de fuerte disciplina a plena independencia. Esta independencia debiera ser preparada gradualmente. En este sentido tendría gran valor para la formación del carácter como para el desarrollo intelectual, el que en los grados superiores de nuestras « escuelas de doctos » se buscara más autoactuación de los muchachos y se ofreciera a la vez a los talentos individuales más oportunidades para su desarrollo.

De Hovre nos transcribe de esa misma obra de Eucken este importante párrafo : « el campo de la educación y de la instrucción sufre especialmente una falta de dirección capital de la vida, una ausencia de verdades eternas. Tal actividad poco común, todo el trabajo febril empleado en este campo, no produce los frutos que podríamos esperar, porque no tenemos la suficiente firmeza de carácter que nos sirva de piedra de toque para los medios de mejoramiento preconizados, lo que nos permitiría tamizarlos convenientemente, explicarlos, profundizarlos. Hacemos gran dispendio de fuerzas y de tiempo en combatir unos con otros, sin hacer avanzar un paso lo principal. « Reforma de la enseñanza », es el grito de hoy día, pero carecemos de filosofía de la educación, carecemos de ideal de educación firmemente anclado en una concepción total de la vida y estas faltas no nos inquietan ni poco ni mucho. Por tal manera, pretendemos mejorar la educación sin ponernos primero de acuerdo sobre su fin, sobre su posibilidad, sobre sus condiciones. Pero la educación debe diferir de todo en todo, según las diversas concepciones que conciernen al hombre y según las diversas concepciones de la vida ».

En la obra *Para la reunión de los espíritus*, Eucken pedía que el hombre fuese educado en primer lugar no para objetivos externos, tampoco para la sociedad humana, sino para sí mismo, elevándolo a una personalidad autónoma y a una individualidad espiritual. (Cita de Budde).

Esto es lo que podríamos llamar la pedagogía de Eucken, que veremos inteligentemente ampliada por sus tres grandes discípulos. De Hovre nos da el único estudio que conocemos sobre Eucken considerado como pedagogo. Lo pone al lado de Boutroux : ambos como maestros del antinaturalismo.

La parte dedicada a Eucken sería satisfactoria, de no haber sido deficiente, pues olvida por completo el importante capítulo de *La lucha...*, lo cual nos parece imperdonable.

2. EL DESARROLLO PROCURADO POR GERARDO BUDDE

Gerardo Budde (nacido en 1865), maestro de larga y variada experiencia pedagógica, y cuyos estudios universitarios (filología moderna y germanística) de Marburgo y Berlín, culminaron en Jena con el doctorado en filosofía (1910), fué el primero en desarrollar amplia y sistemáticamente los postulados pedagógicos derivables de la filosofía de Eucken. Autor de numerosa bibliografía sobre asuntos educativos, ha abordado casi todos los temas y es uno de los infatigables luchadores contra la pedagogía tradicional, intelectualista y mecanizadora. Su mayor preocupación teórica ha sido la reforma de las escuelas superiores (Gimnasios) a cuyo servicio ingresó en 1890 (en Hannover). En la actualidad es Consejero de Estudios y profesor extraordinario de Pedagogía en el Politécnico de Hannover.

De su rica bibliografía citaremos solamente las obras que siguen : *Problemas modernos de Bildung* ; *Cambio del ideal de Bildung en nuestra época* ; *Pedagogía social y pedagogía individual, y sus representantes típicos* ; *Más alegría en la escuela* ; *La continuación de la reforma escolar sobre base nacional* ; *El Gimnasio del siglo XX* ; *La solución del problema gimnasial* ; *La fundamentación filosófica de la pedagogía herbartiana, según juicio de Natorp* ; *Cuestiones de educación en la época de la revolución francesa* ; *Bildung general e individual en lo pasado y en la actualidad* ; *La lucha*

contra « la escuela de aprender » ; ¡ *Más libertad en la escuela!*, etc. De intento dejamos para ser citada aparte su obra mayor : *La pedagogía de las escuelas superiores prusianas de varones desde comienzos del siglo XIX hasta la actualidad* (2 tomos). Es una minuciosa historia del ideal de Bildung en Prusia, desde Guillermo de Humboldt y Federico A. Wolf, y estudia todas las reformas de las escuelas superiores prusianas terminando con un bosquejo de las nuevas corrientes educativas. Ya en esta obra de 1910, Budde dice que Eucken se lamenta de que falte en Alemania un cultivo de la verdadera personalidad, de raíces espirituales. Pero no es ésta la única vez que se acerca a Eucken; en *Cambio del ideal de Bildung en nuestra época*, Budde pide que se abandone el fundamento hegeliano de las escuelas superiores y que se le diera otro tomado de la filosofía de Eucken, y escribe un capítulo titulado *El neoidealismo como fundamento de un nuevo ideal de Bildung*.

La simpatía de Budde por las ideas de Eucken, surgida del fastidio que aquél abrigaba contra la pedagogía intelectualista, se avivó y consolidó cuando se trataron personalmente en Jena (1909?), y con ese motivo lo que fuera sólo una insinuación en la obra *Cambio...*, cobró las formas de un libro. Budde publicó en 1911 su *Ensayo de fundamentación principal de una pedagogía de las escuelas superiores de muchachos según la filosofía de Rodolfo Eucken*. Aquí Budde compara el individualismo filosófico anterior con el personalismo de Eucken; elabora las consecuencias pedagógicas de su filosofía aplicándolas a la reforma de las escuelas superiores.

Lo principal de la tarea estaba cumplido : sólo faltaba extender la reforma pedagógica hacia la escuela primaria y

hasta la Universidad, convirtiéndola en una teoría general de la educación. Esta exigencia puso a Budde nuevamente en la obra y tres años después publicaba su *Pedagogía Noológica*, en la que consta todo su saber pedagógico.

Lo que llevamos escrito es bastante a indicar que Gerardo Budde posee una erudición poco común, mérito innegable de su obra, pero también su principal estorbo. Cuando la erudición alcanza límites tan amplios, se vuelve voraz y nos ahoga hasta el punto de no dejarnos oportunidad de manifestarnos íntegramente tal cual somos. Pese a la idea de que el saber no ocupa espacio, es lo cierto que el hábito frecuente de la cita nos lleva finalmente a no querer pensar sin poner ante nosotros el escudo de un nombre autorizado. La obra de Budde es un ejemplo indiscutible de lo dicho. En ella el autor no se mueve con libertad : el recuerdo (casi diríamos el fantasma) de ciertos autores contemporáneos no le permite abordar ningún tema sin solicitar colaboración a esos autores. No es que lo acusemos de pobreza conceptual : por el contrario, quizá la comparación sirva para enfatizar su riqueza de ideas, pero le obsede el temor de no ser justo con aquellos que han pensado aproximadamente como él, y los menciona todas las veces que puede. Manera sacrificada de escribir sobre cualquier asunto. Y más molestia para el lector que quiere averiguar el pensamiento personal del autor. Cuesta mucho en la *Pedagogía Noológica* ir depurando el texto de todo el aparejo erudito y encontrar a Budde. Pero el fruto de una labor tan penosa, ciertamente no es pequeño.

El mérito cardinal de la obra es, por eso, su copiosa información respecto a las tendencias pedagógicas inmediatamen-

te anteriores a la gran guerra. De ellas nos ofrece un cuadro completo y una crítica, no sin haber antes presentado las correspondientes tendencias filosóficas. Lamentamos aquí que cuando se refiere a Augusto Comte se haya propuesto Budde mostrarnos la caricatura de la filosofía positiva, — momento único, es verdad, en que se quiebra la seriedad del libro.

Después de una magnífica introducción sobre la situación pedagógica actual, Budde dedica la primera parte de la obra al estudio teórico-crítico del socialismo y del individualismo como corrientes espirituales y de sus pedagogías respectivas. La segunda parte dedícala íntegra a la filosofía de Rodolfo Eucken, desde cuyo punto de vista critica las tendencias espirituales modernas : naturalismo, intelectuallismo, cultura social y cultura individual. La tercera y última es la parte teórica, en la cual — después de volver sobre las pedagogías coetáneas — expone las bases de la suya.

A pesar del propósito de ofrecer una reforma general de la educación, Budde consagra casi todo su libro a los colegios de segunda enseñanza, cuyas asignaturas estudia por separado con oportunidad de cada uno de los tres fines cardinales de su pedagogía : el fin humanístico, el fin social y el fin natural. Esto da un poco de monotonía al libro y obliga al autor a caer en una serie de repeticiones inevitables. Y lo lleva a algo más grave : el tratado, que empezó siendo una teoría filosófica de la educación, degenera en las partes finales en un « manual » cargado de recetas que serían indudablemente de gran utilidad en otro lugar.

En una palabra : la *Pedagogía Noológica* es una obra de gran importancia como bosquejo del movimiento pedagógico de principios del siglo, y excelente como exposición

de las ideas de Eucken. Es también un sólido monumento en favor de una reforma idealista de la enseñanza. Pero la obra carece de vuelo y de agilidad : las ideas se mueven pesadamente entre peñascos de implacable erudición.

3. LA INCORPORACIÓN DE HUGO GAUDIG

Más visible es la fecundidad de la filosofía euckeniana para la pedagogía en la gran obra de Gaudig. La incorporación de Hugo Gaudig a la pedagogía de la personalidad, es el mayor éxito de la escuela, pues nadie discute ya, ni siquiera sus adversarios, el lugar prominente del pedagogo de Leipzig entre los grandes maestros del siglo xx.

Nacido en diciembre de 1860, en Stockey (en Sajonia, provincia prusiana), Hugo Gaudig tuvo una prematura inclinación por la enseñanza debido al ejemplo de su padre, de profesión eclesiástica, que se dedicaba también a la inspección escolar en la aldea. Estudió en el Gimnasio de Nordhausen, y luego filología y teología en Halle hasta 1883, en que terminó con una tesis sobre la estética de Schopenhauer. En 1866 obtuvo la *facultas docendi*, y el reglamentario año de práctica lo hizo en una escuela de tipo herbartiano, en donde se despertó su sentido didáctico. Desde 1887 trabajó en el Gimnasio Real de Gera, hasta su promoción a Director de la Escuela Superior de Niñas y Seminario de Maestras en el Montepío de Francke, en Halle. Los méritos aquí ganados le valieron para que en 1900 fuese llamado a Leipzig para ocupar la dirección de la Escuela Superior de Niñas, a la cual se había anexado un Seminario de Maestras, con una escuela popular de aplicación : a ella se pasó Gaudig.

El renombre de Hugo Gaudig trajo a sus escuelas toda una peregrinación pedagógica de profesionales alemanes y extranjeros. Antes que en Alemania misma, la grandeza del maestro fué reconocida y difundida en los países del Báltico (semejantemente a Eucken). Más tarde, en Alemania, hasta las Universidades lo consagraron. Un episodio contribuyó a fijar la atención pública en Gaudig : en 1911 se verificó en Dresde el Primer Congreso sobre investigación y formación de la juventud ; allí sostuvo Gaudig con Kerchensteiner una discusión sobre el concepto de la *escuela del trabajo*, que el primero se empeñara tanto en espiritualizar. Gaudig también intervino decisivamente en la reforma alemana de las escuelas superiores de niñas y de los seminarios sajones.

La figura revolucionaria de Gaudig sobresale en el campo pedagógico desde principios del siglo. Su nombre fué siempre asociado al de la escuela del trabajo ; pero en realidad su labor no se contiene en estos límites : abarca todo el terreno de la pedagogía. Se ocupaba tanto en los temas básicos como en los más pequeños asuntos de la vida escolar. En compañía de colaboradores influídos por su recia personalidad de educador, entre los cuales se cuenta Scheibner que estuvo a su lado más de veinte años, dió las bases y estableció un sistema escolar « de aspecto singular, de espíritu nuevo, nueva mentalidad y nuevo estilo », al decir de Scheibner ; este sistema ganó fama internacional y se conoce con el nombre de « escuela Gaudig ». Su labor literaria era tan abundante como su labor práctica, y como conferenciante logró también ser muy estimado ; verdadero misionero pedagógico, viajó por toda Alemania y aun por países extranjeros, a solicitud de sus colegas distantes.

La bibliografía pedagógica de Gaudig es tan copiosa como

la de Budde, pero carecen sus obras de la preocupación historizante que define a las del autor de la *Pedagogía Noológica*. Las de Gaudig son obras que tratan temas vivos de la educación, y más que todo temas « vividos » en la escuela. Sus primeros libros, de alcance modesto, fueron *Herejías didácticas*, de 1904, y *Preludios didácticos*, de 1908, en donde, según Lehmann, aborda los temas aforísticamente. Esta señal se afirma mejor en otro trabajo suyo : *Lo que me trajo el día*, de 1923, en donde se ve hasta dónde sus escritos reflejaban la diaria meditación de un pedagogo. Escribió también *Hogar y escuela como comunidad educativa*, de 1910, *Escuela y vida escolar*, de 1923, *La idea de la personalidad y su significación para la pedagogía*, de 1912, donde por primera vez se consolidó la idea cardinal de su doctrina pedagógica, y artículos y folletos numerosos. Pero el libro en donde Gaudig vertió íntegramente su sabiduría de maestro fué *La escuela al servicio de la personalidad en formación*, cuya primera edición, en dos tomos, salió en 1917. En esta obra se reproducen los caracteres de las otras : ningún plan previo, ningún alarde erudito, despreocupación por la historia de los problemas, penetración intuitiva de los temas vivos de la escuela. Distinta cosa es decir esto de afirmar, como lo hace Messer, que se trata de un libro de pedagogía práctica. (Esta idea también la tiene Lehmann, pero más atemperada). Muy por el contrario, es un libro de teoría pedagógica, una verdadera filosofía de la vida escolar, caso extraordinario en esta época en que la filosofía de la educación, en manos de profesores de filosofía, ha tomado la educación como pretexto para escribir sobre filosofía, siendo así que corresponde mantener la vida escolar en el centro de todo libro que pretenda llamarse pedagógico. No « al servicio » de la filosofía, sino « servida » por

ella, debemos concebir la educación. Esto lo ha conseguido Gaudig en forma magistral : otros, abordando el mismo tema, habrían sido más filósofos : él no quiso nunca dejar de ser maestro. De más gracia se rodea el libro, cuando el propio Gaudig nos confiesa que nació contra su voluntad, es decir, que fué arrastrado por el asunto. En aquella época se debatían públicamente en Sajonia cuestiones interesantes sobre educación ; Gaudig quiso poner su óbolo y empezó a escribir. Una idea profética le vino que guió y acrecentó la inspiración : la idea de la personalidad. Gaudig se enamoró de la hermosura de esta idea y encontrándola gruesa de felices sugerencias, la parteó con amor y con técnica. Al través de toda su frondosa obra, una emoción se siente, que es gozo del autor cuando escribía y gozo del lector identificándose con Gaudig. Sólo quien ha leído la obra puede explicarse la arrolladora simpatía personal del misionero de Leipzig.

El profesor Otto Scheibner, colaborador de Gaudig y su más autorizado discípulo (hoy también pedagogo de renombre), dice que ninguna escuela pedagógica del siglo xx puede reclamar la obra de Gaudig como especial expresión suya. Tanto pueden solicitarlo la escuela del trabajo, de la cual es considerado jefe, como la « escuela de la vida » y la escuela de la colectividad. En la obra de Gaudig tanto halla eco la pedagogía que arranca desde el niño como la que parte de la cultura. No quiere Scheibner que se llame « pedagogía de la personalidad » a la de Gaudig, por estar este concepto de personalidad cargado tradicionalmente de una significación que no conviene con la de Gaudig. Olvida Scheibner que el propio Gaudig, al referirse a su pedagogía, la llama reiteradamente « pedagogía de la personalidad » y « educación de la personalidad » ; sólo en casos particulares, « escuela del

trabajo ». Dentro de la doctrina de Gaudig, personalidad y trabajo no son exclusivos; para él no hay personalidad allí donde no hay autoactividad; el « trabajo » no es, pues, sino una de las señas con que se nos aparece toda educación de la personalidad. En este sentido no nos parece aceptable la exposición separada que Messer y Wickert nos ofrecen de Gaudig, tratándolo por un lado como afiliado a la pedagogía de la personalidad, y por otro, a la escuela del trabajo : si al concepto de personalidad le extraemos la noción de trabajo, aquél queda poco menos que vacío, así en Gaudig como en Eucken.

Nos queda finalmente un solo asunto : ¿es euckeniana la pedagogía de Gaudig? Ello es innegable. Lehmann ha sido quizá el primero en comprobarlo, sólo que las frases que él cita de Gaudig no son precisamente las que mejor señalan el nexo con Eucken. En Gaudig se reproduce la idea de Eucken de que la individualidad natural es distinta de la personalidad; se repite también en él que la personalidad sólo se logra por actividad propia e interminable; se confiesa, como lo veremos en el respectivo capítulo, que no se puede alcanzar la personalidad sin vincularse estrechamente a la colectividad y a los valores culturales, superando así el parcialismo tanto individualista como gregarista, o por lo menos intentando superarlo. Todas estas ideas y otras más que a su hora destacaremos, son ideas genuinamente euckenianas; pero Gaudig las ha bebido quizá en el ambiente y las ha alimentado hasta creerlas suyas. No es exacto lo que dice Lehmann (pág. 41) : que Gaudig no cita ningún apellido; cita varios, como oportunamente se verá, pero entre ellos no se ve el de Eucken. No sabemos cómo explicarnos este vacío en la obra de Gaudig, a quien la profesión de fe euckeniana no habría

restado un solo mérito, precisamente por haber ido Gaudig en muchos puntos más allá de Eucken. Las filosofías revolucionarias suelen dominar en tal modo el ambiente, que penetran en la mentalidad de una época como fenómeno natural. Máxime cuando se está ya bastante hastiado de las filosofías anteriores. En el mundo latino y en nuestros días tenemos un ejemplo en la filosofía de Bergson : muchos escritores reproducen sus ideas cardinales sin haberlo leído, tanto ha penetrado el espíritu bergsoniano en las clases cultas de la actualidad. Quiero creer que Gaudig haya sufrido una indirecta y anónima influencia euckeniana, recibida y acogida por él como cosa de nadie. De otra manera caería sobre Gaudig la nota de simulación, que repugna para una personalidad tan segura de sí misma. Ya tendremos tiempo de volver sobre el particular.

Es también notable en Gaudig el frecuente y acertado uso de la terminología axiológica. Tampoco cita él ningún nombre de autor dentro de la filosofía de los valores, pero sospechamos que su axiología es de procedencia nietzscheana.

4. LA SISTEMATIZACIÓN DE KURT KESSELER

Expresamente se adhiere a esta escuela pedagógica el doctor Kurt Kessler, eclesiástico de profesión y autor de valiosa bibliografía pedagógica. Parece haber sido la influencia de Budde la que lo llevó a la pedagogía de la personalidad, a la cual queda adherido desde 1921.

Ya desde mucho antes, Kessler había trabado contacto con la filosofía de Eucken publicando un breve trabajo titulado : *La lucha de Rodolfo Eucken por un fundamento y con-*

tenido espiritual de la vida. También en otro de sus primeros trabajos, el nombre de Eucken se repite con insistencia al lado del de Kant, y los de Fichte y Schleiermacher : es el folleto *Reforma escolar en el espíritu del idealismo alemán*; en el prólogo de este escrito manifiesta su simpatía por Kerchensteiner y Budde. En 1913 se publica *La obra de Rodolfo Eucken* y *El significado de R. Eucken para el cristianismo moderno*.

Pero Kessler se acerca a Budde también en la manera historicista de su labor. Antes de llegar al desarrollo de su sistema pedagógico, Kessler estudió, expuso y criticó las figuras culminantes de la pedagogía antigua, moderna y contemporánea, así como las obras de los mayores filósofos. « Sin conocimiento de la filosofía de la vida y de la historia de las tendencias educativas, no es posible un sistema de pedagogía. » Su estimación alta por la historia queda todavía más clara cuando nos dice que la historia de la pedagogía « debe enseñar mediante las experiencias de lo pasado y lo presente más próximo, lo que ha sido hecho u omitido hasta hoy en cuando a la realización de las ideas ». Esta labor histórico-crítica de Kessler ha llegado a merecer tanto aprecio que los modernos historiadores de la pedagogía no pueden dejar de utilizarla. Sus libros de esta índole son : *La obra de vida de los grandes pedagogos* (1919) que es una revisión hasta fines de siglo ; su título recuerda el de una obra de Eucken. En *Cabezas características de la pedagogía* (1919) se limita a las escuelas contemporáneas. Tiene además *Cuestiones escolares en la actualidad* (1924) y *Pädagogisches Führertum und moderne Schule*, de 1928.

Se apartan de esta preocupación historicista sus libros : *Educación del ciudadano universal y del ciudadano nacional*

(1918), *Enseñanza religiosa en el espíritu evangélico* (1922), *El deber cultural de las escuelas superiores* (1928). En 1920 publicó un importante trabajo sobre la filosofía contemporánea: *Crítica de la filosofía neokantiana de la religión*, y ese mismo año alcanzó segunda edición *El problema de la religión en la filosofía actual*.

Estamos, pues, en presencia de un pedagogo seriamente documentado sobre los problemas capitales de la materia y con preparación filosófica indiscutible. Su adhesión a la pedagogía de la personalidad es, por lo tanto, un nuevo mérito de Eucken.

Cuando Kessler había ya cumplido su labor de historiador de la pedagogía, se creyó en el deber de fundamentar filosóficamente y organizar en sistema todas sus ideas manifestadas en la crítica de los grandes autores. Con ese motivo escribió y publicó su *Pedagogía sobre base filosófica*, de 1921, que es el libro donde se unifica y adquiere vida su vasta labor dispersa. Como era de esperarse, este libro, producido por un crítico agudo, tenía que resultar severamente sistemático. Esta modalidad se advierte no sólo en la arquitectura externa del libro, sino desde un principio en su propósito de no pasar adelante sin antes haber dilucidado la cuestión previa: ¿es la pedagogía una ciencia autónoma? Pero no sólo allí; el tono general de la obra respira una como preocupación de medida, de compás, algo así como el temor de romper la armonía de las partes. Tanto, que en cierto lugar el propio Kessler trata de justificar su formalismo y se defiende de una posible acusación de « escolasticismo ». Es éste el defecto de más importancia en un libro que los tiene muy pocos, y apagados casi todos por la bondad intrínseca del trabajo. Y es digno de anotarse aquí que

la profesión eclesiástica no ha sido obstáculo en Kessler para abordar los problemas filosóficos y pedagógicos con rigor, lógico y honestidad. Por ningún lado nos estorba el sacerdote protestante, y por el contrario, son frecuentes en el libro los ataques a los religiosos ciegos e intransigentes. Kessler se llama a sí mismo (pág. 103): « pedagogo liberal, con mentalidad y dirección enteramente progresista ». No tenía necesidad de confesarlo.

La procedencia euckeniana ha quedado ya demostrada por confesión propia de Kessler; pero lo que nadie ha querido ver (ni Lehmann, tan satisfactorio en lo demás) es que Kessler no procede sólo de Eucken, pues en gran parte es también un discípulo de la filosofía de los valores. Y es cosa que él mismo ha confesado citando, como lo veremos adelante, a Münsterberg y a J. Cohn.

CAPÍTULO SEGUNDO

EXPOSICIÓN ANALÍTICA

« **Pedagogía Noológica** », de **Gerardo Budde**

PARTE FILOSÓFICA

Budde no podía menos de dedicar buena parte de su obra a la exposición de las ideas cardinales de Eucken, valioso estudio que hemos tratado de compendiar todo lo posible. Es uno de los mejores realizados sobre Eucken, y no podía faltar en este trabajo, por exigencias del plan, y por la idea de hacer más útil nuestra labor. Lamentamos nada más que la urgencia, en tiempo y espacio, nos aconseje suprimir la parte combativa de la filosofía euckeniana, o sea su crítica de las corrientes espirituales coetáneas: naturalismo, intelectua-
lismo, cultura social y cultura individual. Algo de esas críticas trasciende, sin embargo, hasta la fundamentación positiva.

La filosofía de Eucken como noetismo

I. Frente a la pluralidad representada por las cuatro corrientes citadas y que destroza nuestra vida, urge buscar una unidad que supere la escisión. Tal unidad no esperamos hallarla acabada, sino que debemos elaborarla haciendo de

ella una dirección segura para nuestros anhelos. El punto de partida de la investigación será la vida humana o el proceso vital, pero entendida esa vida no como un punto separado del mundo, sino como todo un mundo que descubriremos en ella misma al pasar de un método psicológico a otro noológico; éste aborda la vida espiritual en sus fuentes mediante una contemplación, superior tanto al individuo como a la comunidad, alcanzando así un aspecto particular de toda la realidad. Esta vida espiritual es la unidad buscada. La posición central que ella ocupa en la filosofía de Eucken, justifica la expresión «noetismo», elegida por él. El noetismo, pues, representa un imperio de espiritualidad autónoma.

El hombre observa en sí mismo, además de la experiencia sensual, una distinta realidad que es la vida espiritual. Este concepto de vida espiritual no nace de especulación metafísica, sino que resulta del estudio de la vida misma tal como ella se presenta en el ámbito social, en historia, en moral, en arte, en ciencia y en religión. Eucken no bebe en conceptos sino en la vida misma, en la cual descubre también la vida espiritual. No es posible dar una prueba directa, científica, de la existencia de esta vida espiritual; pero se puede probar que sin la suposición de su existencia se derrumba todo intento de encontrar una razonable y suficiente explicación de la vida, o bien cae en complicadas contradicciones.

Para llegar a la prueba no basta el mundo circundante (naturaleza o historia) ni la especulación ontológica, y por eso es que se la ha buscado psicológicamente. La razón superior quiso ser demostrada por experiencia propia interior del hombre. Pero la vida psíquica — argumenta Eucken — es demasiado vacilante y débil para la fundamentación de un

mundo nuevo : en ella influyen fácilmente el impulso natural de dicha y el modo de pensar humano, tan pequeño.

Queda, pues, como único punto básico para esa prueba, una manera noológica de buscarla, es decir, una consideración que no toma su punto de partida ni del mundo ni del alma, sino de la vida espiritual que abraza al contraste. Para el método noológico el centro de la investigación se pone en la cuestión de si existe una forma de vida espiritual que sepa apreciar bien la irracional antinomia, teniéndola presente pero sin quedar bajo su influjo.

A esta cuestión responde Eucken afirmativamente, pues en la vida interior hay siempre una espiritualidad luchadora y triunfante, capaz de crear algo nuevo y que conduce a un renacimiento de la vida y del ser.

Pero la vida espiritual no es cosa acabada sino un grave problema : ella triunfa sólo después de ardua lucha. El círculo humano no es para la vida espiritual solamente punto de partida, sino que esa vida se desarrolla en nuestra existencia natural sin poder prescindir de ella.

La historia, a su vez, aparece no como un imperio de la pura razón, pero sí como un lugar en el cual se realiza una cierta razón a pesar de inmensas resistencias, realizándose ciertos progresos en el contenido de la vida espiritual al través de todos los errores y pasiones de los hombres.

Esta vida espiritual, empero, no está ligada al hombre ; tiene, por el contrario, que ser perfectamente distinguida de la vida psíquica individual. El trabajo espiritual contiene en todas sus ramificaciones el impulso de elevar al hombre sobre la condición meramente humana : contiene un ansia de vivir la infinitud y profundidad del universo.

II. El género humano no sólo queda detrás de las exigencias de esta vida espiritual, sino a menudo hasta se pone en pleno contraste con ellas. En la genuina vida espiritual cada movimiento parte del todo, quedando abrazado y dominado por éste. Los individuos, al contrario, se mueven por sus propios fines y por su anhelo egoísta de dicha. La vida espiritual no conoce fronteras, en tanto que el hombre es un sector estrechamente limitado. La vida espiritual se realiza allende el contraste sujeto y objeto, energía y materia : contraste al cual está sometido el anhelo humano. La vida espiritual no conoce vinculaciones con el mundo sensual, sin cuyos impulsos el hombre no puede conservar su vida. Aquélla rechaza todo el mecanismo que reina en el actuar y pensar del hombre. Así aparece como imposible que el hombre pueda ser ganado para la vida espiritual.

Y sin embargo, muestra la vida humana multitud de fenómenos que solamente son inteligibles como efectos de una vida espiritual que hay en nosotros. Por ejemplo : el movimiento hacia la libertad, sin la cual se destruye nuestra vida. (Según Eucken, libertad y originalidad son las condiciones fundamentales de un mundo espiritual). Nos resistimos a aceptar un Destino, pues si lo hacemos renunciamos a una formación ética de la vida. Sin libertad no hay actuación ni mentalidad ni convicción : ni hay carácter espiritual en la vida. Pero libertad, autoactividad, vida propia sólo devienen posibles si aparece en el hombre un nuevo mundo y llega a la eficiencia que es superior al Destino. « La vida — dice Eucken — ha encontrado principalmente en la libertad la distintiva particularidad y la grandeza del hombre. » Ella le da una dignidad incomparable que lo hace superior a la naturaleza toda. Y como este aprecio de la libertad no tiene

terreno ni derecho alguno en el mundo dado, tal aprecio comprueba la confesión de un mundo nuevo o por lo menos un anhelo de ese mundo. (Sólo donde reina libertad puede existir una idea de deber, porque ésta exige nuestro propio consenso).

El hombre particular lleva en sí mismo un poderío que lo arrastra hacia arriba ; este poderío es su individualidad, que cae en el hombre como un don natural — dice Eucken — ; pero que en seguida los elementos espirituales se destacan en ella más y más hasta formar una totalidad interior que dirige la actuación del hombre hacia objetivos espirituales : o sea, un yo superior, un todo del ser, contra el yo inferior que es la dispersión en lo superficial. Lo individual, pues, es un género que sirve a la vida como de pilar para trepar en la altura.

Pero la separación entre naturaleza y vida espiritual no es tan radical ; por el contrario, la vida espiritual que anteriormente se había deslindado de la naturaleza, necesita volver a la naturaleza por exigencias de su propio desarrollo. Esta cohesión entre naturaleza y espíritu llega a su expresión en el arte, en donde lo sensual puede convertirse en manifestación de lo espiritual mediante palabras, sonidos, colores, etc.

III. Sólo por el orden de vida de la espiritualidad autónoma, obtiene también la convivencia humana su valor. La vida hace necesaria una cooperación de las fuerzas, una colectividad.

Sin duda la colectividad es superior al individuo como elemento de la existencia dada, introduciendo frente a él tareas esencialmente nuevas. Pero por otra parte, la comuni-

dad se dirige al individuo como ser espiritual, pues sólo de él puede sacar vida original. La comunidad concebida como asociación produce la sociedad, en sentido estricto, y concebida como organización firme, produce el Estado. El hombre depende de la sociedad diversamente de como depende del Estado.

El Estado no produce una vida espiritual sino que la supone. El individuo tendrá libertad en el Estado, pero también frente al Estado. Esto es de importancia tanto en religión como en enseñanza. Debe impedirse que el influjo del Estado caiga cada vez más sobre la vida espiritual. Es lo que Eucken llama el *politismo*, para el cual — dice — toda actividad espiritual es un simple medio, sin autonomía y sin capacidad de creación original. Se combatirá este politismo cuando el Estado se considere a sí mismo como servidor de un mundo espiritual abrazador. En la apropiación y desarrollo de esta vida espiritual alcanzará el Estado un fin más alto que el mero despliegue de su poderío.

La creación espiritual sólo puede tener éxito siendo fin autónomo en sí misma y no como mero instrumento del bienestar humano. Exige libre despliegue de vida individual y fuerte preparación de la naturaleza del individuo. En el hombre se agitan muchas cosas que rompen los límites trazados por la conducta de vida social y que deben marchitarse y secarse cuando ésta los aprieta.

Así, a menudo la vida espiritual entra en conflicto con la sociedad humana. En dondequiera que esto sucede, la decisión del hombre no puede ser dudosa. En primera línea es ciudadano del mundo espiritual, obligado en lo absoluto por sus leyes y exigencias. Aparte de ellas podrá reconocer exigencias de la sociedad sólo en cuanto correspondan a la vida

espiritual. Cuando éste no sea el caso, podrá no solamente repudiarlas sino hasta combatirlas. Es verdad que el hombre vive en la comunidad y trabaja en ella. Pero las últimas normas de su actuación no proceden de la comunidad sino de la vida espiritual. Y así, la principal tarea del individuo será disponer sus mejores fuerzas a fin de que la vida espiritual penetre cada vez más en la comunidad.

IV. En el siglo XIX ha nacido un movimiento en el cual la historia deviene la exclusiva realidad del espíritu. Es una reacción contra el movimiento filosófico del siglo XVIII, que quiso liberarse de presiones de la tradición, fundamentando la vida en una razón intemporal y suprimiendo la historia. La actitud del siglo XIX significaba el abandono de toda independencia y originalidad de la actualidad, su aniquilamiento y aun el de toda realidad espiritual. Si las generaciones — dice Eucken — no hacen más que vivir para servir a la generación venidera, es evidente la nulidad del total.

La historia debe tener un fondo más profundo detrás de sí, un orden eterno de las cosas, si es que debe crear algo espiritualmente y si es que debe ser una historia del espíritu frente a una mera historia de la naturaleza; no puede mantenerse como un imperio autárquico y una potencia en libre curso, sino sólo como existencia de una vida substancial. Esto es evidentemente pasarla del lugar primero al segundo, pero es en este segundo lugar donde obtiene significación especial para el hombre. El hombre tiene otra suerte de historia que la de la mera naturaleza. Una historia en el sentido espiritual acarrea una salida del tiempo y una superación del tiempo.

No puede, pues, sorprendernos que contra el historicismo

del siglo XIX se haya levantado una fuerte reacción. Es un error de los doctos el querer adoptar inalterado lo antiguo. La vida se resiente cuando la vinculación a lo antiguo le impide el despliegue de su carácter más puro y propio.

Pero, por otra parte, no podemos prescindir de la historia. Nos tiene atados y no podemos evadirnos sin antes discutir con ella. Este dilema se salva entendiendo el movimiento de la historia como una búsqueda de nuestro ser espiritual, y estando conscientes de que este movimiento está fundado en una vida suprahistórica, a la cual ingresa para destacar lo eterno, perfeccionándose a sí mismo. La vida espiritual domina, pues, también la historia. Sin embargo, queda ligada a ella ; para su propia perfección debe volver siempre de nuevo a la existencia dada de la cual se libertó y frente a la cual debe defender cada vez de nuevo su superioridad. La vida espiritual y la existencia histórica juntas, forman la totalidad de la vida humana. Es verdad que allí corresponde a la vida espiritual el primer lugar.

Debemos considerar siempre la historia como una prueba de la vida espiritual. Dice Eucken que un método suprahistórico del pensar sería el único que podría descubrir en la historia y en la propia época un contenido espiritual, aprovechándolo para los propios fines.

Sólo deviniendo despliegue de una realidad espiritual, puede la historia ganar valor para el hombre, pues entonces ofrece frente a la actualidad momentánea un presente abrazador del tiempo.

V. No se puede desconocer que realmente la naturaleza invade también hondamente en la vida psíquica del hombre.

Pero otra es la cuestión sobre si la naturaleza puede reclamar como suya toda la vida psíquica.

El hecho de que el hombre pueda apropiarse de la naturaleza mediante su pensamiento, considerarla y aun concebirla científicamente, demuestra que nos es posible elevarnos por encima de la mera naturaleza. Dice Eucken que el hombre, como ser pensante, puede ponerse frente a la totalidad del ambiente, pesando su relación frente a ella; y su alma manifiesta así independencia interior y capacidad para producir movimientos por sí misma. Tal pensar es mucho más que una mera imaginación, y aun la ciencia, el resultado del trabajo común, difiere fundamentalmente de la mezcla de las representaciones en las que transcurre la vida cotidiana. El pensar repercute en un todo abrazador y tiende hacia un sistema en el cual todo individuo posee su firme lugar y obtiene una significación.

Otra cosa que distingue al pensar frente al mero proceso natural, es que su contenido lo da independientemente de toda duración temporal, con el resultado de elevar nuestra vida hacia lo superior al tiempo. A la verdad le corresponde un valer sin tiempo: en ella las cosas son concebidas bajo la forma de la eternidad.

Pero no sólo en su pensar sino también en su sentir traspasa el hombre los límites de la naturaleza. En la vida psíquica del animal, el placer queda ligado a la incitación sensual. En el hombre es producido también de adentro, de los propios movimientos del alma, aunque lo acompañen oscilaciones corporales. Muy a menudo el ansia humana de dicha se ha alejado mucho del bienestar sensual, y aun frecuentemente se ha opuesto a éste. La dicha del hombre no se mide según la cantidad de placer ofrecido y su senti-

miento lo lleva a interesarse por lo demás, saliéndose así de su pequeño yo natural.

Igual cosa ocurre en el querer humano, en donde cada vez más se ve la preocupación por algo que vaya más allá del provecho natural : se tiene consciencia de algo necesario por sí, superior a los objetivos del mero hombre. Y sólo esta consciencia reconforta la convicción y da fuerza a la acción.

La conciencia con su crítica de las acciones no según las consecuencias sino según su carácter intrínseco, permanece siempre como un fenómeno original incomparable ; aunque en sus juicios más detallados pueda venir mucho de fuera y pueda depender en alto grado de situaciones cambiantes, de allí no será posible sacar la explicación del hecho básico.

Pensar, sentir y querer, permiten, pues, al hombre traspasar su condicionalidad humana. Aquí no se trata de una continuación de la naturaleza sino más de un rompimiento con ella y de un agarrar nuevo punto de partida. Y este punto de partida yace en la vida espiritual que en el hombre aparece representando la realidad más profunda sobre la naturaleza.

VI. En el escalón natural, toda la obligación de la vida psíquica queda limitada a la conservación de la existencia natural en el individuo y en la especie. La actuación psíquica queda reducida a una parte del proceso natural de la vida dirigida hacia lo externo, pero que nada tiene que hacer para consigo mismo. No se trata aquí de un acontecimiento interior. Dice Eucken : « Una investigación cuyo objeto queda siempre afuera no da jamás un conocimiento verdadero, una penetración intrínseca de la cosa. » Hay aquí una ruptura entre energía y objeto, que debe ser superada extrayendo el

objeto en el mismo proceso de vida, a fin de que objeto y actividad formen un todo abrazador. Este todo abrazador es la vida espiritual, y se manifiesta diversamente en religión, moral, ciencia y arte.

a) La religión no puede repercutir fuerte y autónomamente si no se deslinda de la vida restante basándose en una firme superioridad al mundo. Pero si debe lograr un contenido vivo, entonces no debe quedar sólo en esa superioridad al mundo, sino debe volver hacia el mundo del trabajo y de la lucha, porque se nos abre a nosotros los hombres el contenido de la vida espiritual con un carácter más accesible y visible sólo mirando hacia el mundo.

(Estamos aquí en el lugar conveniente para señalar la influencia del maestro Eckhart sobre la filosofía religiosa de Eucken. No sólo en lo religioso sino en toda la doctrina de Eucken consta la idea de que el hombre, una vez llegado a la esfera espiritual, no debe quedarse aquí en un aislamiento pasivo y señorial, sino volver la cara al mundo, retornar al mundo en incesante actividad, para remozar esa vida espiritual en la experiencia, dándole también más accesibilidad. Pues bien : esta es una nota saliente en la mística de Eckhart, y nos conformamos aquí con recordar los párrafos que Budde reproduce (pág. 300), sin decir si los toma de Eucken o de Eckhart mismo. « Si soy beato, todas las cosas están en mí, y donde estoy yo allí está Dios ; entonces yo estoy en Dios y donde está Dios allí estoy yo. » Budde continúa en cita indirecta : « Tal participación en la deidad eleva ciertamente al hombre muy por encima del mundo visible. Pero a pesar de eso no pierde el contacto con él ; por el contrario, según Eckhart, el hombre que ha participado en la deidad debe volver al mundo y manifestar su renovación interior por su obra

incesante para con su compañeros ». Es curioso que Budde se acuerde de Eckhart en la parte pedagógica y no en la filosófica de su libro.

Lo espiritual debe ser agudamente aislado de lo meramente humano y ser mantenido frente a ello victoriosamente. Pero eso es una tarea cuyo éxito sólo será aproximativo y que a menudo hasta fracasará fundamentalmente. Eso lo conocemos tanto en el pensar como en el actuar de los hombres.

En el pensar se nos presenta eso principalmente en la especulación mística; ella nos muestra cuán insuficientes son todos los conceptos humanos de lo absoluto: cuando se intenta acercar el pensamiento a éste, nace una mundanificación y desfiguración.

Y complicaciones no menores resultan de la contraposición de lo divino y lo terreno para la actuación. La religión representa la convicción de que todo amor humano, de naturaleza genuina, surge de lo divino, debiendo volver a él. De ahí brota la desvalorización de todo amor a las personas y a las cosas del mundo, con lo cual la vida en la dirección de lo divino deviene fácilmente fría y vacía.

Por otra parte, nace el peligro de transplantar la forma de representación y de vida meramente humana en la naturaleza substancial de lo divino, rebajando lo divino a una esfera inferior. Así se abren las puertas al antropomorfismo.

Por eso, importa buscar la relación exacta entre lo divino y lo humano. Eso pone al hombre en una lucha permanente entre la particularidad de su naturaleza y la espiritualidad universal. Religión y cultura viven también en perpetua tensión. La religión conduce a un desprecio de la cultura, sobre todo cuando ésta le ha sido adversa, como en Roma. Pero ambas deben completarse.

Desde luego la psicología de la religión no es suficiente para explicar la religión y darle base. La prueba de la religión no puede intentarse psicológicamente sino sólo noológico, es decir, por la prueba de que en la vida espiritual independiente se manifiesta un poder superior al mundo. Primero debe ser asegurada noológicamente la existencia espiritual de la religión para de aquí poder iluminar psicológicamente la existencia humana. Aquí tendrá la psicología de la religión la importante tarea de investigar cómo repercute la religión en el hombre y lo que busca en ella, y cómo puede él ser conquistado para la religión.

Según Eucken, ni en la Iglesia ni en la Escuela se da importancia suficiente a todas estas exigencias. Oficialmente se practica, dice, otra forma de cristianismo (más convencional para la gente y la época) con lo cual las cuestiones interiores permanecen insatisfechas.

La relación entre la religión y la vida espiritual, la sella Eucken con estas palabras: « todo el trabajo para el enaltecimiento interior del hombre, toda genuina cultura espiritual por eso, aunque latente y aun quizá en contraste directo a la conciencia de los actuantes, trae una confesión de aquel mundo superior y de su viva presencia en el círculo humano ».

b) Al lado de la religión ocupa la moral una posición prominente en el sistema del noetismo; pues la gran tarea que yace en la vida humana y cuya solución exige una revolución perfecta, no puede prescindir de decisión propia y acción permanente.

La tarea ética no se restringe a un solo distrito de la vida, como la relación de persona a persona, sino que abraza toda su extensión. La actuación verdaderamente ética no sirve a

los objetivos del simple sujeto sino que se transpone al ser y la vida de las cosas y del universo. La actitud moral también es imprescindible para el éxito del trabajo espiritual (arte y ciencia, por ejemplo) que sólo así se convierte en un verdadero crear.

En la genuina ética se trata de la conquista de un yo espiritual de existencia real. La responsabilidad y la culpa no son sólo religiosas ; a su lado la ética pone la idea del deber, que eleva nuestra conducta por encima del capricho. La tarea ética no consiste en el cumplimiento de una suma de mandamientos sencillos, sino que existe una totalidad de la vida de la cual aquellos mandamientos representan sólo el fenómeno. Pero como esta vida nueva debe mantenerse primeramente en frente de la existencia dada, la moral no debe ser sólo de naturaleza regulativa, sino también esencialmente productiva. Debe — dice Eucken — construir y avanzar, incitar y formar, enaltecer las medidas tradicionales, ganar nuevos puntos de avanzada para aumentar con todo eso el reino del espíritu en el terreno del género humano.

Esta moral es, como la religión, a la vez trascendental e immanente. De un lado quiere ir más allá del mundo, a la apropiación de un orden superior de las cosas en una interioridad del alma ; del otro lado quiere penetrar en el mundo tratando de formarlo según las exigencias de la vida espiritual. Sólo respetando ambos aspectos se puede avanzar hacia una forma perfecta. Pero la moral no tiene, en primer lugar, que fomentar al hombre en sus condiciones humanas sino que, en primera línea, se trata en ella de la elevación a un mundo nuevo y una ganancia de la vida de aquél. La ética es algo más, es mucho más que ética social, la cual encuentra sus fines en la mera relación de hombre a hombre. Indu-

dablemente esta ética social puede prestar grandes servicios (disminuir la miseria, reconfortar al débil, etc.) y traerá más alegría a la existencia humana. Pero, por el lado contrario, el cuidado de las condiciones de la vida suprime fácilmente aquí el de sus contenidos. Cuando la ética — dice Eucken — niega todo poder superior (y a la vez presente) al hombre, se quita a la idea del deber toda agudeza. Sólo podrá guardarnos de los peligros morales una ética que yazga más allá del círculo del mero hombre, arraigada en cohesiones cósmicas.

c) A la vida espiritual pertenece también la ciencia. El innegable y seguro éxito de la ciencia moderna, especialmente en las ciencias naturales, es lo que ha inducido a transferir los métodos y direcciones propias de la ciencia natural a las ciencias espirituales, lo cual puede conducir a graves males y errores. Especialmente entre los alemanes se ha llegado a tomar el simple conocimiento de las cosas como apropiación interior. El subordinar el espíritu a la cosa puede degenerar hasta dejar sin desarrollo suficiente la vida personal, que no alcanzaría la plena penetración espiritual. Pero eso no es culpa de la ciencia sino error de los hombres.

Mas debe repudiarse como altivez de la ciencia la pretensión de que sólo partiendo de ella sea posible la formación de una concepción del mundo. El mundo de la ciencia es apenas un lazo de la realidad, quedando aparte el sujeto pensante y el proceso espiritual productor de la ciencia y de otras cosas más. Es falsa la difundida opinión de que sólo la ciencia pueda proporcionar conocimientos al hombre. Pero ni siquiera es absoluto aquel tipo de conocimiento dado por la ciencia. En ella clasificamos relaciones, pero no sabemos

qué es lo que hay detrás de las relaciones. ¿Y es ése el conocimiento real ?

También en la historia la exploración moderna quita a los acontecimientos la proximidad psíquica. Cada época tiene su propia particularidad y sus propias conexiones con las demás, de manera que nos han sido alejadas. Como la investigación histórica se ha extendido tanto, desaparece toda probabilidad de una consideración global, de un descubrimiento del sentido de la totalidad. Cada vez más acentuadamente se separa con eso la exploración científica de la historia, de toda la filosofía de la historia. Toda averiguación de las últimas causas fracasa en la multitud inmensa de cosas efectivas que se abre ante nuestros ojos. ¿Y es eso un conocer verdadero ?

Así, pues, mediante la exacta exploración científica no llegamos al conocimiento. A él puede elevarnos, por el contrario, sólo un ascenso a la vida espiritual. Así, desde el punto de vista de la vida espiritual, se llega a la tarea de elaborar, del cambio de las épocas, una realidad esencial a manera de bóveda sobre los conocimientos de la vida cotidiana, como en la concepción antigua el cielo de las estrellas fijas por encima de las esferas inferiores.

Una simple iluminación intelectual no da solución a todos los problemas ni eleva ni ennoblece a toda la humanidad. Conduce a un estrechamiento y devastación de la vida el desconocer que al lado de la ciencia forman puertas de entrada al país del conocimiento también religión, moral y arte. Pero todas estas puertas se abren sólo a aquel en quien repercute y obra la vida espiritual, sin cuyo concurso la moral, la ciencia, el arte y la religión no pueden resolver el problema de la vida.

d) También el arte puede desplegar su fuerza creadora

sólo cuando — como la ciencia — no es considerado exclusivamente como un simple medio de disfrute, como una incitación agradable de los sentidos, sino si se pone, por el contrario, el objetivo de superar los contrastes de la vida estableciendo una armonía ennoblecedora.

En nuestra época, el arte se propone pocas veces este fin alto. El optimismo estético se aleja de él, pues quiere hacer del arte el alma de la vida y de lo bello, un lenitivo para las penas, viendo la vida ordinaria como algo bajo y sin interés. Pero no es éste el arte llamado a elevarnos sobre toda miseria. Para ello se necesita de un arte que no se substraiga a los abismos del dolor y de la duda ; guarecerse en la belleza no significa huir de la verdad ni de la moral.

Hay ciertamente entre arte y moral un contraste mantenido al través de milenios. La moral ha hecho siempre al arte el reproche de reblandecer, aflojar y disolver la vida, y a la inversa, reprochaba el arte a la moral dureza, moldificación y ausencia de alma.

El arte genuino no es un mero reflejo de una subjetividad casual, pero tampoco una simple reproducción de un objeto externo, como lo quiere la dirección naturalista del arte, sino su crear abraza, más bien, el contraste entre sujeto y objeto.

Necesitamos de la literatura y del arte para los grandes problemas de la vida. Cuando más conocemos frente a los problemas supremos lo insuficiente de nuestros conceptos, tanto más precisamos de los símbolos y alegorías que puede dar el arte. Y si el arte se pone al servicio de estos problemas supremos, entonces será un factor poderoso al servicio de la construcción de un mundo espiritual autónomo. Debemos procurarnos una forma tal de fantasía que prepare el camino en todos los terrenos de la vida para todo progreso esencial.

La filosofía de Eucken como activismo

Hemos conocido en el noetismo de Eucken una filosofía de espiritualidad autónoma. La vida espiritual que forma su base pertenece a un orden superior de las cosas, pero desciende hasta el círculo humano. Aquí entra continuamente en lucha con lo meramente humano que trata de echarla hacia abajo, hacia lo humano. Contra esa amenaza debe la vida espiritual defenderse y conservar su autonomía. Así, pues, debe mostrarse activa en la lucha para salvar lo meramente humano superándolo, y en esta lucha de la vida espiritual debe cooperar cada hombre. La vida espiritual no desciende a él si él no se la apropia luchando y elevándose. Esto pone su vida en recio movimiento y actividad, que no admiten un perezoso reposar. Por eso Eucken llama a la suya una filosofía activista.

Esa actividad no se toma del mundo circundante sino de otro mundo: el de la autoactividad, que el hombre se apropiará haciéndolo suyo y convirtiendo sus órdenes y leyes en normas de su propia acción.

Por eso este activismo tiene un carácter ético, entendiendo por actitud ética no un doblegamiento bajo órdenes fríos y extraños, sino una adopción del mundo espiritual con su infinitud en nuestro propio querer y ser.

Por donde, también en esta confesión se nos presenta de nuevo la idea básica de la filosofía euckeniana; que tenemos que tomar las últimas normas de nuestra actuación no al campo de lo humano sino al orden superior que se manifiesta en la vida espiritual. Pero allí donde está el destino del hombre, allí deberá ser buscado también el objetivo de la educa-

ción y ésta deberá ser establecida sobre una base noológica en vez de una social o individual.

No se trata en esta lucha de proporcionar esto o aquello desde una base ya existente, sino por el contrario, de ganar una base nueva en desacuerdo con la situación dada, para conquistar la totalidad de una vida nueva. Ahora, sobre el éxito o fracaso de su vida, decide sólo el hecho de que devenga el hombre una energía espiritual y a la vez un socio de un orden invisible. Aquí, por lo tanto, la tarea ética no viene de fuera sino de nuestro propio ser; por impulso intrínseco y no por extraña sugerencia, buscará y continuará, creará y renovará.

Esta moral debe ser reconocida por cada uno como un fuerte poderío para la elevación de su ser. « Desde un principio no nos encontramos en el reino del espíritu, sino que debemos progresar hasta él trabajando con toda nuestra energía », dice Eucken.

El activismo tiene la consciencia de que en las cuestiones centrales caemos cada vez más en problemas, que la lucha deviene más dura cada vez y el camino siempre más difícil. Pero por otra parte sostiene el convencimiento de que el hombre puede sobrellevar esta lucha si se transforma la vida cada vez más en autoactividad, desarrollando una realidad de dentro a fuera, y que precisamente eso es lo que le da una grandeza verdadera a él y da a su hacer un carácter ético.

La filosofía de Eucken como personalismo

Sólo en el combate por la apropiación de la vida espiritual puede desarrollarse el hombre a la personalidad. Y los

verdaderos portadores del desarrollo histórico han sido personalidades reconfortadas en esta lucha. Es éste un pensamiento básico de Eucken, por lo cual su filosofía puede ser llamada *personalismo*. Eucken opone al naturalismo y al intelectualismo, como sistemas de vida, su propio sistema, « el sistema de vida del mundo personal ».

Es verdad que el concepto de la personalidad tal como se lo imagina, está inseparablemente ligado con la estrechez de la naturaleza humana y con las casualidades y egoísmos de la existencia individual, no pudiendo ser, por eso, un vaso apropiado para la vida espiritual. Pero si brota esta apariencia, ello ocurre porque se confunde el concepto de la personalidad con el de la existencia individual del hombre, sensualmente egoísta. El problema estriba en saber si la personalidad no conduce más allá de esta individual existencia, transpasando y elevando esencialmente la humanidad por encima de la simple naturaleza. Si personalidad no significa otra cosa que un estar por sí mismo, aislado todo lo posible de las cohesiones de la realidad, entonces no puede ser un factor formador de vida. Para Eucken, la vida espiritual no representa un mero apéndice de la naturaleza, sino que es un modo particular del ser llegado a una vida autónoma; esta última no es sólo un punto de concentración de elementos a él añadidos, sino de género activo, una fuerza transformadora de todo lo recibido que eleva toda la existencia a un escalón más alto. Sólo cuando todo eso se cumple, trae la personalidad signo esencialmente nuevo a nuestra existencia, justificando con eso el efecto con el cual es agarrada por muchos.

Se ve, pues, que convertirse en ser personal no es tarea tan fácil como se cree de ordinario. El simple desperta-

miento del conocimiento del yo y del placer del yo, todavía no se acerca a la personalidad; a ella únicamente se llega poniendo los puntos de la vida en conexión con un nuevo modo del ser, dándole con eso un contenido esencialmente nuevo.

Para devenir personalidad, el hombre ha de pasar por tres escalones. Primero se necesita el reconocimiento de una tarea espiritual, consistente en la *elevación* de la vida por encima de la naturaleza. En segundo término, esta elevación por encima de la naturaleza lleva empero al hombre a una *lucha* perpetua con el reino de la experiencia, que ofrece duras resistencias frente a las exigencias de la vida espiritual. Por último, fruto de la lucha, se llegará en el ascenso hacia la espiritualización de la existencia, a una *superación* interior del reino de la experiencia: etapa en que el espíritu queda triunfante.

Empero, el desarrollo de la personalidad es posible para el hombre sólo cuando pueda decidir sobre su conducta en acto libre, poseyendo en lo íntimo de su ser una libertad de la voluntad. Si el naturalismo niega la libertad es porque desconoce el carácter especial de la vida espiritual, concibiéndola como un mero proceso; y todo proceso, sea mecánico o bien intelectual, no da cabida a la libertad.

Todo determinismo tiene una imagen falsa de nuestra vida psíquica. Le parece que en ésta todo yace en un único plano, o que por lo menos todo tiene una misma raíz. En realidad, sin embargo, nuestra vida no es tan simple ni su contenido tan parejo. Eucken dice: « Varias posibilidades y varios planos se entrecruzan y atraen, una vez hacia un lado y otra vez hacia otro. Si una de ellas ha llegado al dominio durante el curso de la vida, ella se hace valer como el todo

de nuestra vida y existencia. Pero cuando surgen tareas esencialmente nuevas o grandes sacudimientos, entonces emerge algo completamente nuevo, algo inesperado en nosotros, mientras lo demás palidece y se sumerge; cosa diversa se anima en nosotros y todos los valores se alteran, pudiendo aparecernos infinitamente pequeño y caduco lo que antes llenaba el alma nuestra ». Eso no puede acontecer en nosotros por un proceso mecánico, sino mediando nuestra propia incitación y movimiento. Es cierto que en nuestra vida hay mucho en donde gobiernan la necesidad y el destino: pero ellos no reinan solos; a su lado, la libertad conserva un derecho, y es precisamente el choque entre libertad y necesidad lo que presta a nuestra vida un carácter particular.

El libre desarrollo de la personalidad espiritual está amenazado hoy por varios obstáculos, especialmente por la cultura social que valora al individuo según su utilidad y lo considera como instrumento. Mas, el individuo como portador de vida espiritual nunca debe ser rebajado a simple instrumento de la comunidad.

En ese sentido, el destino del hombre es devenir personalidad. Pero si eso es exacto, el supremo objetivo de la educación no puede ser ningún otro sino preparar la personalidad en cada hombre: pero una personalidad que está arraigada en la vida espiritual de la que toma autonomía frente al mundo de la experiencia. Así, la tarea suprema de la educación será la de despertar en cada alumno la vida espiritual dirigiéndola de manera que pueda apropiarse tal vida mediante autoactividad y libertad sin ser impedido por consideraciones de otra índole. Sólo después de satisfecho esto puede hacer valer sus exigencias el mundo empírico tal como está representado en la colectividad y los individuos natu-

rales. Así, la Pedagogía se eleva sobre la pedagogía individual y la pedagogía social, y pasa a ser una pedagogía de la personalidad, reposada sobre base noológica, es decir, arraigada en la vida espiritual. Pero como la pedagogía oficial y el sistema existente de educación están dominados absolutamente por puntos de vista histórico-sociales, se puede ya presumir que la pedagogía noológica habrá de condenarlos, sacudiendo los fundamentos de su organización a fin de exigir, particularmente a las escuelas superiores de muchachos, que se conviertan en primer lugar en institutos de Bildung, y sólo en segundo lugar, en escuelas de doctos. Esta censura, dice Budde, no es un placer en la negación sino necesidad material.

PARTE CRÍTICA

Imitando la manera del filósofo, Gerardo Budde se dedica extensamente a combatir las pedagogías dominantes de su época antes de exponer los principios rectores de la suya, y este combate lo hace también « a la luz » de la filosofía de Eucken. Pero ya desde mucho antes de tratar a Eucken, Budde se había constituido en paciente demoledor de pedagogías inaceptables.

A cada una de las tendencias filosóficas rebatidas por Eucken, corresponden sendas teorías pedagógicas que ahora Budde acusa como insuficientes o equivocadas.

Pedagogía naturalista

En educación, como en otros terrenos, el naturalismo pretende llevar a plena efectuación los factores sensuales y ma-

teriales para formar la vida, a la cual quiere tener en estrecha cohesión con el ambiente mundano para aumentar nuestra capacidad de actuar. El fin de la educación es aquí la autoconservación natural. En el centro está la naturaleza: de ella debe desarrollarse el espíritu del hombre. Aquí aparece como tontería educar al hombre para un ideal de humanidad superior al tiempo: por el contrario, deberá ser formado para exigencias de su época. Por eso la educación debe ocuparse en primera línea en lo inmediato y presente, liberándose de toda presión de lo pasado. Como el hombre no es más que un ser natural, también en la enseñanza el primer puesto pertenece a la naturaleza, dando a las ciencias naturales una posición central en el plan de estudios. Conocer las leyes de la naturaleza haciéndolas cada vez más aprovechables, es la meta de la enseñanza.

Frente a las disciplinas matemático-naturales pierden valor los idiomas, aún el materno. Especialmente los idiomas antiguos carecen de todo valor y se elimina la enseñanza de los idiomas vivos por el hecho de que pueden ser aprendidos fuera de la escuela. En la orientación utilitarista que caracteriza esta pedagogía falta todo entendimiento de la *Bildung* histórica y ante su criterio aparecen sin importancia los elementos espirituales de la educación ética y estética que proporciona la cultura antigua. Frase vacía es aquí la educación humana: la sabiduría pedagógica se concreta a preparar al individuo para conocer a la naturaleza y servir a la cultura, sacrificando sin misericordia la personalidad humana.

Esta tendencia pedagógica tiene un alto representante en Augusto Comte (a quien también veremos representando la pedagogía social). La suya es, desde luego, una pedagogía positivista. Su plan de estudios pide obligatoriamente los

ramos matemático-naturales, subordinando a ellos las ciencias del espíritu, que no contribuyen al estudio de la naturaleza. Mediante aquellos ramos matemático-naturales (Matemáticas, Astronomía, Física, Química, Biología y Sociología) debe el alumno obtener una visión sistemática de toda la realidad. El individuo existe sólo para la sociedad : la Sociología le enseña sus deberes.

Guillermo Ostwald está aproximadamente en el mismo punto de vista de Comte, pues en lo pedagógico valora nada más que la ciencia natural. En provecho de ésta y de las matemáticas quiere eliminar los idiomas extranjeros. Desecha la Bildung humanista, por cuya Bildung entiende la enseñanza de idiomas antiguos. La educación escolar debe ser práctica : « como verdaderos ideales — dice — se pueden reconocer nada más que aquellos que tienen significación e importancia prácticas », reducidas por él a un « alivio de sus condiciones de vida ». Para el monista Ostwald no es preciso respetar el alma ; para él, como para Comte, el individuo no existe sino en función de la sociedad. También Ostwald propicia una cultura puramente actual y el consiguiente desprecio de lo pasado y de toda educación histórica. Se trata de formar eficaces miembros de un futuro círculo cultural. El Moloch de la cultura — dice Budde — se traga al individuo.

Pedagogía intelectualista

Hegel elevó el pensar y con eso el intelecto, al centro de toda la vida espiritual, concentrando todo lo espiritual alrededor del pensar y sus conceptos. Nosotros — dice Budde —

por el contrario, reconocemos hoy en el pensar nada más que una parte de la vida espiritual; sabemos que el trabajo del intelecto puede alcanzar un carácter positivo y productivo sólo cuando esté insertado en una totalidad de la vida espiritual, con la cual esté en íntima conexión. Para Hegel, todo lo que deviene — también la historia — es racional. Budde, por el contrario, reconoce en la historia razón y sinrazón; sabe que solamente gana importancia para nosotros según los valores eternos que ha elaborado en sus puntos culminantes: en cuyo caso la historia alcanza una actualidad por encima del tiempo. Hegel estima casi de manera mística la idea del Estado, a cuyos intereses sacrifica incondicionalmente el individuo. Reconocemos — dice Budde — en este politismo un peligro para la independencia de la vida espiritual, que ciertamente no es despreciable...

Así, las bases filosóficas sobre las cuales ha crecido todo el sistema escolar superior de Alemania, han perdido en nuestra época toda consistencia y cada vez se ven con mayor claridad los aspectos sombríos de la escuela intelectualista hegeliana. En ésta hay mucha superficialidad y barata erudición que exalta lo exterior ante lo íntimo: verdadera cultura interior hay actualmente apenas en una pequeña minoría, mientras que la mayoría de « eruditos » egresados de los Gimnasios y de otras escuelas — declara Budde — muestran frecuentemente un considerable defecto de seriedad moral y de independencia espiritual y ética.

La formación intelectualista del sistema escolar superior alemán resulta culpable de serios vicios aún en la vida popular, pues aunque ciertamente transmite a la juventud conocimientos variados, no penetra en el espíritu y la vida emocional de los alumnos: produce saber pero no una vida

espiritual autónoma, educa en la disciplina pero no en la libertad y autorresponsabilidad, cría empleados y sabios pero no forma hombres.

Cuanto más se embrutecen las masas, tanto más necesaria deviene una conducta de vida espiritual y ética en los hombres cultos, pero donde aquellos mismos fracasan espiritual y moralmente, el embrutecimiento de las masas no puede ser detenido. La elevación espiritual y ética de las clases superiores repercutirá saludablemente en toda la vida nacional. Pero sólo puede realizarse esta elevación si ponemos como objetivo supremo educar a las almas jóvenes en independencia espiritual y ética, conquistando la emoción y la voluntad una posición segura frente al intelecto.

Del intelectualismo debemos volver al humanismo personalista de G. v. Humboldt y de Wolf, desandando el pasado en 1837. Pero ante el enorme desarrollo de los últimos cien años, ya no podemos acercarnos a este objetivo de *Bildung* humanista personalista por los mismos caminos que correspondían a la época de aquellos grandes educadores. El nuevo camino nos lo mostrará una filosofía que anhele, por sobre todas las tendencias unilaterales de la época, una síntesis abrazadora de todos los aspectos salientes de la vida cultural moderna. La filosofía que conviene a estas exigencias es la de Rodolfo Eucken, que deberá informar, sobre todo, el contenido de la pedagogía gimnasial.

Pedagogía social positivista

El sistema educativo de Comte no es realizable ni en las condiciones actuales ni en ningún tiempo, ni siquiera en el

anhelado Estado positivista. Las exigencias educativas impuestas por Comte al individuo son enormes e irrealizables, dice Budde.

Más : son repudiables también las bases filosóficas de este sistema educativo. Budde no cree que sea posible basar la Pedagogía sobre la Biología, y menos aun en la doctrina cerebral. En esto se adhiere a la crítica hecha por Sterzel diciendo que es audaz basar en la historia cerebral toda una doctrina del hombre : es ésa una base muy precaria. Trátase de una concepción meramente fisiológica de la naturaleza moral e intelectual del hombre. Además, Comte anula el valor de la individualidad humana tratando a todos los hombres de manera igual, formándolos según moldes.

El derecho de la individualidad es suprimido aun más en la fundamentación sociológica de la pedagogía comteana. En ella el hombre aislado no importa ; sólo tiene valor en cuanto sea útil a la sociedad empírica. Sería desconsolador — dice Budde — que el hombre tuviera como destino el sacrificarse incondicionalmente a la sociedad, y no puede llegar a resultados estimulantes una concepción del mundo que absorbe al hombre en cohesiones naturales sin descubrir en él el lado autónomo de su ser, que es de naturaleza espiritual, ligándolo con una realidad más profunda que la naturaleza, con un orden superior al tiempo. Cuando llega a ser reconocido esto último se acepta como destino del hombre el paulatino acercarse a la idea ética, perteneciente a tal mundo superior. Además, si el hombre del positivismo se considera a sí mismo como ser natural, no podrá escapar al dominio inexorable de la causalidad ; la libertad resulta así una ilusión, y no puede aceptarse como serio el intento de Comte por salvarla. Y Budde agrega : « Sin un *mundo inteligible*,

para hablar con Kant, sin un *mundo espiritual*, para hablar con Eucken, no existe ninguna libertad de la voluntad, y sin libertad de la voluntad no existe una posibilidad de la educación ». Una consecuente intuición positivista del mundo conduce a la negación de la posibilidad de una educación y con eso al aniquilamiento de la pedagogía. Una pedagogía determinista es una *contradictio in adjecto*.

Estas objeciones valen también para la pedagogía social de Bergemann, que íntegramente reposa en base positivista sin agregar puntos esencialmente nuevos a los de Comte.

Pedagogía social idealista

El aprecio caluroso de Natorp para con la colectividad expresa un sentimiento que penetra poderosamente en nuestra época. Su idealización de la colectividad corresponde también a una corriente muy extendida. Su pedagogía social está basada, en contraste con la positivista, no en el mundo de la experiencia externa y tampoco en lo existente, sino en lo que debe existir; por consiguiente, en una idea: la idea de la moral, que es la que nos dice lo que debe ser. No está fundamentada biológicamente sino éticamente. La colectividad empírica tiene la eterna tarea de acercarse cada vez más a la idea moral, que es la que da el fin real y último de la formación humana. Pero, ¿de dónde viene esta idea de la moral?. Natorp encuentra su origen en la autoconsciencia del hombre, que llega a ella mediante un análisis de la conciencia. Es evidente por sí mismo que no puede proceder de la experiencia exterior, pero tampoco puede ser concebida noológicamente. Por el contrario, es una ley lógica. Pero,

¿cómo se desarrolla ahora esta ley o la voluntad de la razón o la idea de lo moral (pues a ésta debe corresponder la voluntad de la razón), en la autoconsciencia del hombre?. Según Natorp, la voluntad de la razón se desarrolla únicamente en la mutua relación de conciencia a conciencia, es decir, sólo en el desarrollo y con el desarrollo de las relaciones que pasan de la conciencia empírica del sujeto aislado hacia la colectividad. Con eso, la colectividad deviene la real creadora de aquella idea. A pesar de lo cual, Natorp habla de virtudes individuales y son precisamente con las que empieza la construcción de su mundo ético. Pero estas virtudes — objeta Budde — no pueden tener un origen social, no pueden proceder de la comunidad, pues entonces no serían individuales; proceden de la relación personal del individuo con un mundo espiritual que yace sobre todo lo humano como un orden superior al tiempo, como una profundidad invisible de la realidad, más allá de lo inmediato. A este mundo espiritual superior al tiempo pertenece también la idea de lo moral. Este mundo espiritual no es un concepto metafísico en el sentido antiguo, sino una realidad que se manifiesta cada vez de nuevo en la historia en los puntos culminantes de la vida espiritual, moral y religiosa. Budde afirma que el origen de la idea de lo moral no está dentro del círculo humano sino por encima de él; pero el hombre se la puede apropiarse así como llega a apropiarse toda la vida espiritual, tarea esta última que es la verdadera tarea vital del hombre. En primer lugar debe armonizar su vida personal con la idea de lo moral siempre que se le presente partiendo de un orden superior a las cosas, no representando un concepto empírico ni uno psicológico ni uno lógico, pues es una entidad noológica, o sea, perteneciente al mundo espiritual. La idea

de lo moral encierra virtudes individuales y sociales. En primer lugar está el amor a Dios, es decir, el reconocimiento y cumplimiento de las exigencias de orden superior, y hasta después viene el amor a los hombres, es decir, el reconocimiento y cumplimiento de exigencias sociales. En esto comprueba Budde la oposición entre la idea de Natorp y la de Eucken « que representa la verdadera profundidad de la realidad ».

También rechaza Budde el repudio de toda trascendencia en lo religioso hecho por Natorp. Por el contrario, dice, la religión conserva desde su origen un carácter trascendental.

Natorp estima demasiado la lógica. Toda la lógica pura es de naturaleza formal. Jamás puede dar un contenido a la vida. En todos los lugares, acentúa Budde, debe existir lógica, pero jamás la lógica es lo total. La lógica será un poder para examinar y juzgar, pero no para el crear. Hacer de la lógica una cosa principal significa quitar su sello característico al pensar y a la vida, transformándolos en tejidos formalísticos sin alma. En todas sus actividades el pensar saca su fuerza sólo de una realidad del espíritu que anhela ir más arriba. Para Eucken, el pensar es el taller pero no el creador del mundo espiritual, y debe arraigar en cohesiones más substanciales.

Budde acusa concretamente a Natorp de restringir al hombre dentro del círculo humano, perjudicando su autonomía personal; lo acusa también de logicismo formalista, que degenera en intelectualismo. Estos dos puntos extremos imponen a Natorp una posición antagónica en el terreno educativo. Para Budde el hombre no es en primer lugar ser social, miembro de la colectividad humana, sino participante de una vida espiritual superior, es decir un ser cósmi-

co. La ley suprema le viene de ese orden superior y no de la colectividad. Su tarea vital consiste en armonizar la vida terrenal con aquella vida espiritual. Pero si esto es así, la suprema tarea de la educación será preparar el terreno para la adaptación interior de cada hombre a todas aquellas exigencias de la vida espiritual, es decir, desarrollar en el individuo todas las energías que lo capacitan para conquistar una mayor participación posible en esta vida espiritual; después deben venir, y solamente en segunda línea, los respetos a las exigencias de la sociedad humana.

Expresamente acentúa Eucken que la elevación por encima del mundo no significa una separación de este mundo. Toda la educación alemana ha estado convencida de que su objetivo no es la utilidad exterior, sino profundizar y reconfortar el alma, y aun el idealismo alemán del siglo XIX aspiraba a una repercusión sobre el mundo visible. La pedagogía noológica, pues, agarra en su núcleo la legítima naturaleza humana.

No es otro su cometido cuando, frente a todo unilateral intelectualismo que niega valor objetivo a todo lo que no es accesible al intelecto, la pedagogía noológica atribuye una posición autónoma a otras energías de la vida espiritual, como fantasía y emoción, al lado del intelecto.

Budde no cree que se pueda llegar a la verdad con la exclusiva ayuda del intelecto; cree que también es posible alcanzarla, penetrando en las profundidades de la realidad, con la voluntad, la fantasía, la emoción. Y agrega que la creación intuitiva del artista y ante todo la intuición interior del genio religioso, se acercan a menudo más a las últimas verdades que al pensar más severamente lógico. Y concluye: « creemos por eso deber pedir también para la

educación de la juventud una consideración de la voluntad, la fantasía y la emoción, igual por lo menos a la concedida al intelecto ». Aceptando la idea de un mundo espiritual superior al tiempo, de que habla Eucken, se da a la educación una tarea mejor para lograr lo mismo que Natorp pedía : la moralización de la colectividad.

Pedagogía individualista

El individualismo pedagógico de Nietzsche ha producido en muchos de sus adherentes un fruto que él mismo había rechazado, es decir, la exigencia de un autodespliegue ilimitado de los niños, o sea, el rechazo de toda disciplina en la educación. Lo cierto es que Nietzsche repudió la desenfundada libertad de la vida. Y aun su hermana dice que hasta abogaba por cierta severidad en la educación. Pedía libre despliegue sólo para el genio, y esto lo han pedido a menudo sus discípulos para todos los niños. Nietzsche no desechaba la obediencia sino solamente aquella que no fuese animada, voluntaria, basada en un consenso interior : cosa que también ocurre en Foerster.

El ideal educativo de Nietzsche, que quiere sacrificarlo todo a la crianza del genio, debe ser francamente repudiado. Su realización consecuente nos llevaría a la esclavitud, cosa que si bien no aterroriza a Nietzsche, aterroriza a todos aquellos que piensan no sólo en el genio sino en toda la nación. No puede dejarse la gran masa del pueblo sumida en obscura ignorancia. Y esta idea de Nietzsche sume en contradicción su individualismo, pues de hecho quedaría abolida la libertad para la mayoría de los individuos.

Bien puede aceptarse la idea nietzscheana de preferir el « hombre » al « docto » como objetivo de educación. La crítica de Nietzsche al intelectualismo y al historicismo es aguda; pero sus excesos en el ataque se deben a que siempre pensaba en la escuela de Pforta, donde en realidad era grande la distancia entre el éxito real y el efecto pretendido.

No puede, sin embargo, ser aceptada la posición dirigente que quiere atribuir al arte supeditando a éste la educación teórica, considerada como unilateral y excesiva. Esto nos llevaría a un esteticismo pedagógico, al cual se puede aplicar la censura que merece el esteticismo como concepción del mundo.

Y debe ser rechazada con más fuerza todavía la tendencia antirreligiosa de Nietzsche.

Por el contrario, no se puede desconocer que la dirección antiestadual de su ideal pedagógico no carece de toda justificación.

Nietzsche, el gran negador y destructor, ha dado servicios positivos en el campo pedagógico, que consisten en haber demostrado con habilidad y energía los verdaderos defectos de nuestro sistema de educación, destacando con celo apasionado los valores pedagógicos que precisamos si queremos eliminar eficazmente aquellos defectos. La nacionalización y la individualización de la formación escolar superior, que pertenecen en primera línea a estos valores, son exigencias que precisamente en nuestros días forman el grito de guerra en las luchas pedagógicas relativas al Gimnasio. Y termina Budde diciendo : « estas exigencias de Nietzsche, a las que nos adherimos con la más plena convicción, son una siembra para lo porvenir ».

En Ellen Key, lo único nietzscheano que se conserva es el

individualismo exigido en lo pedagógico, pero Nietzsche no pidió la deificación del niño, llamado por la escritora sueca : « majestad ».

Además, siguen a Nietzsche en su individualismo educativo H. Pudor, que se confiesa entusiasta del *Rembrandt como educador*, y A. Bonus, que combate severamente al intelectualismo.

Es lamentable, dice Budde, que la dirección nacional del ideal nietzscheano de formación, no sea defendida por estos pedagogos individualistas con la energía y el entusiasmo de Nietzsche.

Han tenido fuertes repercusiones las opiniones de Nietzsche relativas a la personalidad y a la preparación de los maestros. Las encontramos en Weber, Linde, Gansberg y Scharrelmann.

La exigencia del autodespliegue ilimitado del niño, o sea la abolición de toda disciplina escolar, no significa otra cosa que el traslado al terreno pedagógico de la separación o independencia, pedida por Nietzsche, del hombre frente a las normas supratemporales y eternas de la moral y la religión. Este autodespliegue ilimitado llevaría a la sociedad humana a un caos cultural, y al individuo particular a la esclavitud bajo sus caprichos personales e impulsos desenfrenados, o sea la peor esclavitud que puede existir para el hombre. Lo cual — advierte Budde — no significa defender la disciplina usual en las escuelas, que impide la formación del carácter.

Sin mucho trabajo se podrían mostrar varias contradicciones en la teoría pedagógica de Tolstoi. Pero son abundantemente compensadas por una multitud de sencillos pensamientos originales, correctos en su esencia. Es verdad que

ese sistema pedagógico en total debe ser repudiado porque parte de falsas suposiciones que conciben al hombre exclusivamente como individuo, y demasiado poco como ser social. Una de esas falsas suposiciones la ha sacado Tolstoi de Rousseau : es la doctrina de la verdad original absoluta de la naturaleza humana, que fué corrompida por la sociedad. También hay en Tolstoi una innegable sobrestimación de las cualidades de las clases inferiores del pueblo. Aquel concepto de Rousseau lo llevó a repudiar toda compulsión educativa hasta anular la educación.

La formación de la juventud, objeta Budde, no debe considerar exclusivamente al individuo como tal, sino debe simultáneamente respetar el interés de la colectividad, aunque esto esté en segunda línea ; y a los intereses de la colectividad debe servir una ordenada disciplina escolar que disponga espiritualmente para la vida y para la cooperación : disciplina a la que Tolstoi creía renunciar fácilmente.

En resumen : la pedagogía social concibe al hombre demasiado unilateralmente como ser natural y social. También queda empantanada la pedagogía individual de Nietzsche y sus adherentes dentro del círculo humano, desechando con la vinculación social toda la vinculación cósmica del hombre. La pedagogía individual de Tolstoi está ciertamente arraigada en profundas convicciones religiosas, ligando así al hombre con un orden superior, pero separa demasiado de su ambiente al individuo en su antipatía contra toda la cultura humana ; y tampoco corresponde a las justificadas exigencias sociales. Así, pues, en todas estas direcciones falta la compensación entre las exigencias cósmicas, sociales e

individuales del hombre que deben ser formuladas a la juventud. Esa compensación sólo puede ofrecerla una concepción del mundo que reconozca y considere estos diferentes aspectos del hombre.

Con estas palabras finales, Budde da por cumplida su tarea crítica frente a corrientes pedagógicas dominantes entonces y que tenían fuerte arraigo en la organización escolar de la época (aun llega este dominio hasta nosotros). Sin esa tarea no era lícito proponer una pedagogía que como la noológica, implica una real subversión de valores. Ya sabemos que la anhelada filosofía « compensadora » es la de Rodolfo Eucken, que en su campo fué también una lucha dramática tendiente a jerarquizar según orden natural los valores subvertidos por las filosofías unilaterales. Eucken nos ha devuelto al hombre, limpia su personalidad, arraigado socialmente y vinculado a un orden cósmico, que para él es un orden espiritual superior. Budde nos va a dar ahora una pedagogía de la personalidad, respetuosa de los intereses colectivos y que mira al hombre como un ser noológico, es decir, vinculado al espíritu cósmico.

PARTE EXPOSITIVA

I. Eucken ha expresado con claridad la diferencia que va del método psicológico al noológico : « El modo noológico de consideración debe perseguir el despliegue de la vida espiritual autónoma en nosotros, fundamentar toda actividad sencilla en su totalidad interpretándola del lado de la totalidad. La consideración psicológica debe agarrar la vida psíquica en su existencia averiguando cómo se representa la vida

espiritual vista por ella y cómo se realiza en ella. Un desarrollo espiritual puede probar su verdad sólo de modo noológico, o sea, mediante un desarrollo de la existencia fundamental; la consideración psicológica, empero, debe perseguir su efecto sobre el hombre de la experiencia.» (*Base para...*, citado por Budde).

Sin embargo, el método noológico debe extenderse de la totalidad de la vida espiritual también a los terrenos sencillos y éstos deben comprobar su derecho y encontrar su contenido más detallado demostrando su posición y servicio dentro de aquella totalidad realizando un desenvolvimiento de ella. Sólo en esa forma obtienen una certeza esos terrenos sencillos y son liberados de la casualidad de situaciones y caprichos humanos.

De este punto de vista noológico resulta también una imagen especial de la educación. El movimiento principal de la vida humana, visto de aquí, no se dirige al fin de mejorar esto o aquello en una existencia dada, sino que se dirige a conquistar, por el contrario, un nuevo tipo de vida y sobre todo una vida justa, que sólo deviene posible mediante una revolución. Dice Eucken en *Base para...*, que la educación «separará claramente en el problema de la individualidad lo que pertenece a la mera naturaleza, que encierra mucho problemático, y lo que manifiesta un género espiritual e indica líneas básicas para el trabajo de la vida; aquello sea agudamente examinado y revisado, esto reconocido y fomentado. Fomentar la libertad y la originalidad debe ser su dirección principal. Pero una libertad de naturaleza no negativa sino también positiva, una libertad que no es vacía sino que lleva a su expresión un mundo nuevo».

II. Conocidas y aceptadas estas bases, Budde afirma la posibilidad de la educación. Así, la pedagogía noológica reconoce en el hombre un ser que pertenece a dos mundos; es decir, por un lado al mundo espiritual que representa un mundo superior a él, pero que puede por él ser alcanzado y apropiado, y por otra parte al mundo de la experiencia en la naturaleza. Como ser natural está sujeto a la ley de causalidad que domina a toda la naturaleza. Como ciudadano del mundo espiritual superior a la naturaleza, por el contrario, posee una libertad de la voluntad. Su voluntad puede elegir entre lo bueno y lo malo; puede ser dirigida e instruída a decidirse para lo bueno, y sólo esta posibilidad de una dirección e instrucción garantiza también la posibilidad de la educación.

III. Del destino del hombre han de resultar cuáles deban ser los fines de la educación. Ya hemos visto que para Budde, como para Eucken, el hombre es un ser cósmico, social y natural. Ante todo pertenece a un mundo espiritual superior al tiempo que debe apropiarse en lucha permanente con lo meramente humano. Para esta lucha, la educación debe entregarle el armamento, enseñándole a reconocer las exigencias de la vida espiritual como normas absolutamente obligatorias y capacitándolo para el cumplimiento de esas exigencias. Esa es la más alta y suprema tarea de toda educación : Budde la llama *fin humanístico*, porque es el llamado a conducir al hombre a su verdadero destino en tanto en cuanto hombre. Ese objetivo concibe a cada hombre por sí como individuo, prescindiendo de su relación a la naturaleza y a la sociedad; lo concibe solamente como un ser espiritual individual destinado a apropiarse la vida espiritual aunque en lucha con-

tinua, pero con libertad para que pueda asegurar la victoria de lo divino en él sobre lo meramente humano, a lo cual conducirá la educación.

Sin embargo, el hombre pertenece también al mundo de la experiencia. En ella está llamado a vivir y obrar dentro de una colectividad. Toda colectividad, empero, está sujeta a ciertas condiciones de existencia que deben ser reconocidas y acatadas por el individuo que pertenece a ella. Por eso el hombre debe ser educado de manera que adquiera conocimientos de las condiciones de una convivencia social, adaptándose a tales condiciones. Es lo que Budde llama el *fin social* de la educación. Mas, debe la educación cuidar de que las exigencias sociales nunca choquen con las exigencias de la vida espiritual, y en caso de que fuese inevitable deberá concederse el predominio a éstas. Es decir, que el fin humanístico debe predominar siempre y el objetivo social sólo será considerado en segunda línea.

Pero el hombre es, finalmente, también un ser natural, ligado a las leyes que dominan la naturaleza. Por eso debe ser educado de manera que adquiera conocimiento de tales leyes deviniendo dispuesto y capaz para armonizar su vida física con ellas. Budde llama a este objetivo el *fin natural* de la educación (*naturhafte Erziehungsziel*).

IV. Señalados los fines, urge conocer los medios de educación. Las antiguas concepciones ya determinan como tales a la disciplina y la enseñanza. La enseñanza es el medio más importante de la educación escolar. Por su organización sistemática difiere de la instrucción o enseñanza meramente ocasionales que se producen ya en la educación doméstica. La disciplina es común a la educación doméstica y la escolar.

Mientras que la enseñanza debe crear conocimientos, debe la disciplina conducir a la costumbre. Pero si la disciplina persigue al alumno siempre y en todas partes, entonces no puede llegar a la autonomía y autorresponsabilidad. Esta razón la cree Budde suficiente para agregar a la educación un tercer medio : la libertad.

V. Cosa que Budde trata en otro lugar, creemos ubicarla en el propio al final de este tema : las relaciones entre el hogar y la escuela. La pedagogía noológica admite que al hogar corresponde la parte principal en la tarea de educar ; pero también la escuela debe procurar educación y no sólo instruir, como lo pide el intelectualismo. Atribuirle a la escuela la única tarea de transmitir conocimientos significa degradarla en su valor cultural. Por el contrario, la escuela debe conducir a una *Bildung* espiritual moral : debe poner en sus alumnos el fundamento de la verdadera *Bildung* del carácter, poniendo también la enseñanza al servicio de tal tarea. De ahí que la enseñanza no sea por sí misma un objetivo, sino un medio, el más importante en la escuela para cumplir su fin supremo. Por eso, dice Budde, para que la educación tenga éxito halagüeño debe reinar aprecio y confianza entre la escuela y el hogar, aprecio y confianza que hasta hoy no han existido.

Los medios de la educación

Por razones de mayor claridad, vamos a alterar el orden en que Budde estudia estos medios, y nuestra exposición será sumamente compendiada, por ser ésta la parte en que la teo-

ría pedagógica de Budde descende a una trivial metodología. Trataremos, pues, de mantener el nivel teórico en lo posible.

a) *La disciplina.* — Mientras que la enseñanza es más o menos tarea exclusiva de la escuela, la disciplina interesa por igual a la escuela y al hogar. También la disciplina debe servir a los fines humanísticos, social y natural. Sirve a la educación humanista dirigiendo a los alumnos a acatar mandamientos espirituales y morales, correspondiendo así a las exigencias de la vida espiritual. Sirve a la educación social dirigiendo al alumno a sacrificar voluntariamente su interés personal ante los intereses de una colectividad menor o mayor a la cual pertenece. Sirve a la educación natural acostumbrando a los alumnos a formar su vida psíquica de manera que no contradiga a las exigencias higiénicas y a acatar con este objeto, voluntariamente, disposiciones hechas para el fomento de su desarrollo físico.

En todas estas tareas puede y debe cooperar el hogar, cosa que dependerá del espíritu que en él domine. Para el sentimiento religioso ofrece la familia el verdadero vivero; lo mismo en lo relativo a las costumbres morales. En la familia se dará especial importancia al ennoblecimiento del corazón de los niños. Para ello puede utilizarse la lectura en común durante las horas libres, en las que los padres deben iniciar a los niños en la lectura de los clásicos. También la música familiar íntima puede prestar grandes servicios a este respecto. Como la familia representa una pequeña colectividad, puede y debe acostumbrar ya a los niños también a virtudes sociales : ayuda mutua, sentimiento de benevolencia, compasión, altruismo, vida metódica, la consciencia de convivencia bajo la subordinación de un jefe. Tarea esencial de

la educación doméstica, que en la edad infantil corresponde casi toda a la madre, es el cultivo del cuerpo. Más tarde ambos padres procurarán al niño aire libre y juegos alegres, baños y oportunidades de natación.

También la disciplina escolar respetará esta jerarquía de fines. Al servicio de la educación humanista tiene que dirigir a los alumnos a venerar con devoción a Dios como el portador del mundo espiritual, y a obedecer las exigencias insacudibles de este orden superior al tiempo, debiendo ser presentadas voluntariamente tanto esas exigencias como la ley moral. Para esta instrucción tiene especial importancia el ejemplo del maestro. La mentira, la trapacería (Mogeln), etc., son vicios nacidos en la escuela por la desconfianza y la compulsión del maestro, que desde la época de Hegel dominan en la disciplina escolar; para curarlos hay que orientar la disciplina hacia la confianza y la libertad, siempre que por libertad se entienda no un ilimitado albedrío sino la posibilidad de un libre despliegue y desarrollo de fuerzas éticas y talentos. Consideraciones politistas que aparentemente hicieron necesaria una sumisión incondicional, esclavizando al individuo bajo la colectividad o el Estado, han introducido en su época la desconfianza y la compulsión en la disciplina escolar. Consideraciones humanistas o pedagógicas que miran en el individuo, en primera línea, un miembro del mundo espiritual equipado con libertad interior, un ser propio espiritual y ético, deben exigir confianza y libertad con todo reconocimiento de los derechos de la colectividad y del Estado. Una pedagogía social — dice Budde — quizá pueda renunciar a lo antes dicho, mas no una pedagogía noológica. El hombre sencillo también debe ser educado para la colectividad en la cual debe entrar y obrar; a ella también

puede servir la disciplina escolar sin sacrificar la libertad ética espiritual. Ya la escuela como tal, como mera organización, sirve en alta medida a la educación social, pues representa una colectividad en la cual entra el escolar debiendo acatar sus órdenes y leyes, y sacrificando su interés personal, tan respetado en el hogar. Por fin, también está la disciplina escolar al servicio del fin natural de la educación en cuanto prescribe todo lo necesario (iluminación, ventilación, recreos, etc.) para resguardar la salud física de los niños.

b) La libertad. — *En la disciplina se necesitan momentos de obediencia y momentos de libertad, dice Foerster; con lo cual se coloca en un punto medio, rechazando a la vez la pedagogía extremadamente individualista de Ellen Key, y la extrema pedagogía autoritaria de Hegel y Schulze. La pedagogía extrema individual cae en un culto de la individualidad que socava las suposiciones de la vida colectiva humana, la cual es imposible sin subordinación y obediencia voluntaria. Por eso la educación en la obediencia debe estar en el programa de toda pedagogía. La pedagogía de la libertad extrema confunde individualidad sensual con personalidad espiritual. Hay además una falta de claridad producida por la idea confusa que se tiene de lo que es la personalidad, que ya Eucken lamentaba. Hoy se creen personalidades muchas personas por el solo hecho de hacer brotar sus propensiones subjetivas en todos sentidos, sin respeto a moral, conciencia y costumbres. Pero la personalidad supone, por el contrario, una vida interior purificada. Con todo, hay que anotar en favor de esta extrema pedagogía individual el haber iniciado resueltamente la resistencia contra la mera disciplina de entrenamiento y compulsión, que no desarrolla la personalidad del*

escolar. Por eso llama Budde « pedagogía de la desconfianza », a esta pedagogía autoritaria. Desde este punto de vista, una pedagogía que anhela la formación de la personalidad debe aplaudir la dirección conocida con el nombre de *self-government*: la tendencia política que la inspira en Norteamérica no tiene importancia para la pedagogía, pero sí nos importa esa dirección en cuanto nos enseña medios y caminos de entrenar a los escolares en la autorresponsabilidad, fomentando así la educación humanista y social, porque la autorresponsabilidad es a la vez virtud moral y social.

En la enseñanza. — Según Eucken, el interés principal debe ser, en la educación, fomentar la libertad y la originalidad. Esto vale no sólo para la disciplina sino también para la enseñanza. Pero puede realizarse en la enseñanza nada más cuando considere la particularidad espiritual de los escolares, es decir, sus talentos individuales. Un niño lleno de fantasía debe ser tratado de otra manera que una cabeza más sobria y lógica. Esto podría obtenerse, aun dentro de la organización actual de las escuelas, si el número de niños de cada grado no fuese exagerado. Y la exigencia de atender las diferencias individuales debe aumentar a medida que se asciende a los grados superiores. Pero las direcciones de los talentos claramente destacados se revelan en sus varios tipos solamente en los escolares del grado supremo de las escuelas superiores, y por eso es bastante que únicamente en este escalón se adapte la organización de la enseñanza a las diferencias de los talentos. Pero aquí, por lo menos aquí, la diferenciación sí debe hacerse efectiva. La rígida organización que domina en la enseñanza (alemana) desde la época Hegel-Schulze y aun hoy, damnifica la vida espiritual, porque les

impide progresar según sus talentos, en lo moral porque los incita a buscar medios ilícitos (trapacerías) para cumplir sus trabajos realizados de mala voluntad, y en lo emocional porque llegan a sentir asco por la escuela y una general depresión psíquica. Por todo lo dicho, se debe descargar cuantitativa y cualitativamente a los escolares en ciertos ramos y recargarlos en aquellos ramos para los que tienen talentos; entendiéndose que lo que se exige no es menos trabajo, sino más libertad en la elección del terreno de trabajo. Pues no es — declara enfáticamente Budde — nuestro sistema individualizador el causante del proletariado docto, sino el sistema de la *Bildung* general. En suma : debe ser reducida la cantidad obligatoria de todos los ramos, para que se gane tiempo en el cultivo intensivo de la enseñanza optativa. En el individuo deben ser desarrollados todos los lados que muestran talentos reales; debe ser preparado de manera que el talento más fuerte sea más privilegiado que el más débil. A esto es a lo que Budde llama una formación armoniosa, porque muestra buenas proporciones, pues no es armonía la pretendida igualdad en todas las direcciones.

Tal es la libertad — termina Budde — que en disciplina y enseñanza debe pedir una pedagogía que como la noológica, establece como objetivos supremos de la educación : la creación de la justa relación del hombre aislado (cada hombre) al mundo espiritual, y la formación de la personalidad.

c) *La enseñanza.* — Los objetivos de la enseñanza han de corresponder a los de la educación. En primera línea, pues, se debe anhelar una formación humanista que despierte en sus alumnos las fuentes de la vida espiritual y les enseñe a

conocer y obedecer sus exigencias. Pero las fuentes de la vida espiritual en el hombre son voluntad, intelecto y fantasía. Por eso debe la enseñanza dirigirse a todas ellas, y no preferir una con detrimento de las otras. Pero bien puede y hasta debe preferir en el alumno sencillamente aquella fuerza espiritual que se destaca en él particularmente y que pertenece a su individualidad espiritual. La vida espiritual no se abre en cada uno del mismo modo : en uno es por la emoción, en otro por la voluntad, en un tercero por el intelecto y en otros por la fantasía. La vida espiritual tiene varias puertas de entrada. Al objetivo social de la educación corresponde un objetivo social en la enseñanza. Los escolares deben ser instruídos sobre cómo nacen y se desarrollan generalmente las comunidades humanas : naciones, Estados, etc., y especialmente cómo se ha formado la colectividad más cercana a la cual pertenece, y también deben aprender cuáles son los fundamentos de la organización de esta colectividad, etc. Esto lleva para la enseñanza la exigencia de instrucción histórica y cívica, que abraza en su sentido real el objetivo social de la enseñanza. Finalmente, el objetivo de la educación natural impone a la enseñanza la tarea de hacer conocer al escolar las leyes que rigen en la naturaleza y por cuyo conocimiento puede llegar a dominarla ; ante todo deben ser reveladas las condiciones a las cuales está vinculada toda la vida orgánica. Las materias de enseñanza, por lo tanto, deberán elegirse respetando los tres objetivos citados.

En cuanto al fin humanista. — Budde define la Bildung como el cultivo igual de emoción, voluntad, intelecto y fantasía. Para la juventud alemana ello se logra mediante una enseñanza alemana, arraigada en el carácter alemán y la

genuina naturaleza alemana, tan fecunda. La enseñanza de la escuela popular alemana responde a esto, pero no el Gimnasio. Para G. v. Humboldt el ideal de *Bildung* era formar hombres perfectos, íntegros, libres, en los cuales fuesen desarrolladas armónicamente todas las índoles del cuerpo y del alma, hasta hacer de los hombres algo más grande y más noble. En su opinión, eran los griegos los que más se aproximaban a tal ideal; el estudio del carácter griego, pues, repercutía saludablemente sobre la educación de todas las épocas. Por eso es que Humboldt quería alcanzar la formación humanista con una dirección preponderantemente estética valiéndose del helenismo. Iguales ideas profesaba F. A. Wolf, que estaba muy interesado en la fundación del Gimnasio, y a quien Grecia le parecía una nación sagrada como ninguna otra. Así, estos representantes del neohumanismo elevaron a los griegos como la más alta norma de la humanidad y fundaron el nuevo Gimnasio sobre tales opiniones.

Esta visión neohumanista de la antigüedad ha llegado a ser contradicha por la visión que de la antigüedad tiene el neoidealismo representado por Eucken. Este reconoce incondicionalmente la grandeza del helenismo, pero también ha visto sus límites, declarando que la antigüedad ya no es bastante para nosotros. Hay en los griegos una verdadera y alegre afirmación de la vida, en la que todos los grados de la naturaleza sensual son aceptados; pero faltan en ellos, a juicio de nuestro tiempo, el sentimiento característico del cristianismo y del más puro germanismo. En éstos no se rechaza lo adverso, el sufrimiento, sino que se lo acepta y sirve para una modificación psíquica y elevación interior, que los griegos no necesitaban porque según ellos, la idea de belleza dominaba todo lo creado. Así fué como el cristianismo

trajo una vuelta desde el esteticismo griego hacia una conducta ético-religiosa de la vida, que se ha convertido hasta hoy en la dirección fundamental del genuino ser alemán. El cristianismo siembra en el alma humana un anhelo profundo que dirige los pensamientos continuamente más allá de lo actual y del orden presente, hacia un porvenir anticipado por la fe y la esperanza. En el curso del tiempo, todas aquellas transformaciones esenciales, traídas por el cristianismo contra el helenismo, han devenido elementos firmes e imperdibles del ser alemán. Por eso — concluye Budde — helenismo y germanismo están opuestos en puntos importantes; lo que en nuestra época debemos exigir de una formación humanista, y no en último lugar, es el establecimiento de una relación del hombre a la vida espiritual, como en el cristianismo. En nuestra época, la posibilidad de esa formación la da el germanismo: ya no el helenismo. Los orígenes de esta alta estimación del germanismo se remontan al neohumanismo, pero cobra formas francas en Goethe y Schiller, y culmina con Fichte y Eucken. Según todos ellos, la nación alemana es la más alta, y los alemanes son los únicos caracteres capaces de esa pura interioridad llamada emoción. La interioridad que surge en el trabajo conduce al alemán al anhelo de una pura cultura interior y la formación de un mundo invisible. Esta « emocionalidad » de que ya hablaba Fichte, culmina en la mística con el maestro Eckhart, que pedía una elevación sobre el mundo mediante la participación en la deidad; después de cuya participación debe el hombre, según Eckhart, volver al mundo y manifestar su renovación interior mediante obra incesante para con sus compañeros. No hay, pues, fuga del mundo, sino renovación del mundo.

Así, los dirigentes de la educación alemana no tomaban

en el establecimiento de su fin de educación su punto de partida en la sociedad ni en el individuo meramente natural, sino en un orden superior, y querían dar al hombre una independencia o hasta superioridad con respecto al ambiente. Es eso lo que quiere también la pedagogía noológica, dice Budde. No quiere sino retrotraer la educación alemana a su punto de partida idealista, del cual se ha alejado cada vez más bajo la influencia de las corrientes intelectualistas y realistas del pasado siglo, y al cual ha de volver si quiere formar no sólo una generación rica en conocimientos, sino una con cultura interior verdaderamente alemana, contribuyendo así a la «reunión de los espíritus» invocada por Eucken.

Lo que el alemán encontraba en otros pueblos y que eran cosas relacionadas con su ser, siempre lo ha adoptado voluntariamente, asimilándoselo. Así es como se ha incorporado al ideal de belleza del helenismo en su poesía clásica, pero en su obra total se ha desarrollado muy por encima del orden de vida artística de la antigüedad, perfeccionándola y profundizándola mediante un orden ético-religioso de vida, nacido del cristianismo. Así, significa el germanismo una síntesis de helenismo y cristianismo, y con eso una unidad superior.

Esta superioridad del modo de ser alemán, impone la exigencia de dar a la enseñanza de lo alemán (idioma, historia, filosofía, cultura, etc.) una posición central dominante, dando así la base para el supremo objetivo de formación humanista. Para las escuelas superiores eso significa nada menos que una alteración de su fundamento, formado ahora por los idiomas extranjeros y la matemática. Aun para penetrar en el espíritu griego, nuestra juventud no tiene otro camino

que la ayuda de nuestros clásicos alemanes, insiste Budde. La formación humanista, que debe ser el objetivo de las escuelas superiores alemanas, crecerá en el terreno del idealismo alemán. Pero de ser exacto esto, una consecuencia es inevitable: que en las escuelas citadas debe estar el idioma alemán y la cultura nacional en el centro del plan de enseñanza, superando el idioma alemán en importancia a todos los demás ramos. Pero el vacío más lamentable en cuanto a la formación humanista, se halla en el divorcio de la enseñanza de las escuelas superiores alemanas para con la filosofía alemana. Esta podría aumentar esencialmente el efecto ético y moral de la enseñanza. Para ello recomienda Budde la lectura de convenientes materias filosóficas que respiren mentalidad ideal y se recomienden por su estilo claro y hermoso. Tal enseñanza tendría — dice — un valor irremplazable para la formación de toda personalidad juvenil y la iniciativa de una vida espiritual autónoma. Eucken, Paulsen y Lehmann han insistido en los vicios que acarrea la falta de esa iniciación filosófica. Todo esto significa también la necesidad de vigorizar en la enseñanza el momento estético suprimiendo el intelectualismo. Sólo cuando la enseñanza de lo alemán proporcione al Gimnasio la indispensable base unitaria, alcanzaremos con la enseñanza las verdaderas raíces de la personalidad juvenil, despertando las energías del espíritu, de la emoción y de la voluntad; y sólo el despertar de la energía es lo que tiene importancia, no los conocimientos pegados exteriormente. De este modo, los escolares llegarán a la Universidad quizá con menos conocimientos, pero con un hábito interior para el trabajo que les proporcionará entusiasmo en la profesión y los abrigará de un alardeo vanidoso y espíritu de casta. « Nuestra exigencia

de una formación alemán-humanista — dice Budde — es, pues, importantísima para el desarrollo intelectual y moral de nuestro pueblo. »

La emoción, característica alemana según Fichte, se demuestra en ellos ante todo en la sagrada seriedad con que suelen tratar cuestiones de religión. Por eso es que la educación de la juventud debe atender el cultivo de la religiosidad, ya que persigue fines humanísticos, predominando la emoción sobre el intelecto. Y no sólo debe procurarse que la religiosidad penetre indirectamente en todos los ramos, sino que en la escuela se necesita de una especial enseñanza de religión. Pero por distintos caminos de como hasta hoy se la ha enseñado. También en este tema hay que poner a Eucken en lugar de Hegel. La filosofía euckeniana de la religión da los más preciosos puntos de partida para la reforma urgentemente necesaria de la enseñanza de la religión, que en lo fundamental sigue hasta hoy orientada intelectualísticamente. Es evidente, — dice Budde — que al concepto filosófico religioso del cristianismo, representado por Eucken, no corresponde una enseñanza intelectualista y dogmática de religión. Esta enseñanza debe anhelar ante todo despertar en los alumnos interés religioso, encendiendo vida religiosa; pero eso no lo alcanza si enfatiza expresamente la apropiación de un saber religioso. También debe ser combatida una formación dogmática en la enseñanza de la religión.

También la enseñanza de la historia puede contribuir a la educación humanista, pero sólo en cuanto no transmita simples conocimientos, sino penetre en la esfera de la emoción y de la vida volitiva. En la escuela popular deberá limitarse en lo esencial a aquellas personas y épocas en las que se destaca con claridad especial el desarrollo histórico. En las escuelas

superiores la enseñanza histórica contribuirá a la formación humanista en cuanto elabora los valores eternos de la vida espiritual mostrados por la historia en los puntos culminantes de su desarrollo, transformándolos en una actualidad superior al tiempo. Los portadores de esta actualidad superior al tiempo elaborada en la historia, son las grandes personalidades que deben ser correspondientemente consideradas en la enseñanza histórica de las escuelas superiores. Ante todo, esa enseñanza deberá reaccionar contra toda recepción simplemente formal de asuntos memorizados.

La educación formal del intelecto no debe ser abandonada en las escuelas, pues aunque ella no sea la más importante, siempre forma parte de una educación humanista. Budde da oportunas indicaciones para que las matemáticas, las ciencias naturales, los idiomas extranjeros, la geografía y los ramos técnicos puedan ser puestos, en su campo, al servicio de la formación humanista.

Budde termina esta importante parte de su obra diciendo : « De esta manera pueden contribuir más o menos todos los ramos a la formación humanista, por la cual nosotros entendemos en primera línea una formación ético-religiosa, y después intelectual y estética » (pág. 345). El fundamento verdadero de esa educación humanista, empero, sólo puede darlo la enseñanza alemana, es decir, de los ramos alemanes.

En relación al fin social. — Generalmente todos los ramos ya citados, dice Budde, sirven al fin social de la enseñanza; quien ha alcanzado una formación verdaderamente humanista, prestará también buenos servicios a la comunidad. Pero entre aquellos ramos hay algunos que de manera particular se ponen al servicio de la educación social.

Eso vale primeramente para la historia, en cuanto quiere dar conocimiento sobre el nacer y desarrollo de las naciones, Estados, etc., y de las constituciones, tanto antiguos como modernos, garantizando con eso un entendimiento histórico de las condiciones actuales y un claro conocimiento de la cohesión causal. Naturalmente en todas las escuelas y también en las superiores, la historia alemana debe proporcionar la parte principal en materia de enseñanza.

La enseñanza geográfica muestra a los escolares el teatro en el cual se ha realizado y aún se realiza la vida y la actividad de los hombres; pero debe el alumno conocer su propia región natal en primer término.

Indudablemente, una educación cívica es más importante que una instrucción cívica; sin embargo, ésta no es superflua. Al contrario, debe ser exigida, desde el punto de vista del fin social de enseñanza, en todas las escuelas y con cierta extensión, porque si no se realiza se omite la deseable orientación del individuo sobre los derechos y deberes que le corresponden dentro de la colectividad social y estadual a que pertenece. Tanto para la escuela popular como para las superiores y las postescolares, hay frecuentes oportunidades de abordar esta enseñanza.

El cálculo y las matemáticas también pueden servir los objetivos sociales.

La elección de las lenguas extranjeras a enseñar en las escuelas superiores, deberá ser hecha no sólo según el valor de formación humanista (que los idiomas servirán secundariamente) sino por el contrario en primera línea, según puntos de vista sociales; es decir, en este caso, según la importancia que un idioma posee para el entendimiento histórico de nuestra cultura actual o para la comunicación internacional.

Según esta norma, son imprescindibles el latín como idioma clásico, y el inglés entre los modernos; el griego y el francés serán optativos en la enseñanza. Budde abunda en razones para esta preferencia.

Entre los ramos técnicos pueden manifestarse especialmente útiles para el objetivo de formación social, la Gimnástica, que puede dar una generación fuerte y sana, y las habilidades manuales.

En relación al fin natural. — Entendemos, dice Budde, como fin natural de la educación, aquel fin que procura introducir a los alumnos en la obra de la naturaleza, haciéndolos conocedores de sus leyes y enseñándoles cómo debieran formar su vida física para corresponder a las normas naturales.

La enseñanza de las ciencias naturales, a pesar de servir a los fines humanista y social, tienen como fin principal proporcionar el conocimiento de la naturaleza que nos circunda.

En esta oportunidad Budde trata la cuestión relativa a la educación sexual. Trágicas condiciones se ha creado la juventud alemana, dice, y así se explica que se pida con tanta insistencia una enseñanza sexual llamada a morigerar las costumbres juveniles. Sin embargo, esa sola enseñanza no llegaría a curar el daño; la barbarie sexual no es más que un síntoma de la general decadencia moral de nuestra época. Lo que se necesita es una profunda educación espiritual y moral para que se aprenda a gobernar la vida emocional y volitiva. Sólo entonces, y no por meros conocimientos, la juventud volverá a ser intrínsecamente sana. Budde no niega, sin embargo, que una cierta instrucción sexual, dada con mano hábil y seria, podría retener a los alumnos del camino de las aberraciones.

Finalmente, el objetivo de formación natural exige no sólo

el conocimiento de las leyes naturales y de las condiciones de vida, sino también una instrucción sobre la manera como el hombre debe arreglar su vida física para poder corresponder a tales condiciones y devenir para siempre un hombre sano. La higiene y la gimnasia dan las bases para esta cultura física.

d) El método de enseñanza. — En toda enseñanza, lo que importa no es transmitir conocimientos, sino poner el espíritu del escolar en propia actividad, despertando energías mediante autoactuación. Resulta de ahí, como principio metódico general, la autoactuación y el despertamiento de energías. En las « escuelas de aprender », dice Budde, con frecuencia se ha perdido de vista este principio. El nivelador entrenamiento de saber mata el espíritu. Tal entrenamiento constituye un verdadero peligro para la formación de personalidades, de dirigentes espirituales de fuerza autónoma y de individualidad personal.

El verdadero servicio de una escuela no consiste en el saber transmitido, sino en haber despertado interés y anhelo espiritual y moral, aun cuando el saber aprendido se olvide. Ese servicio no se mide según la cantidad de saber que transmite, sino según la cantidad de fuerza interior que despierta en sus escolares.

Despertar la autoactuación debiera ser la suprema tarea de la escuela. Y es el gran mérito del movimiento pedagógico nuevo conocido con el nombre de « escuela del trabajo » (Arbeitsschule), el haber defendido con persuasivos argumentos un mejor cultivo de las fuerzas productivas de los escolares.

Por eso mismo, a la personalidad del maestro debe conce-

dérsele la mayor libertad de movimiento. Aun dentro de los límites fijados por los planes de enseñanza y los intereses de la comunidad, puede el maestro obrar con suficiente libertad personal. Con sólo que no se pierda de vista el objetivo de la autoactuación y despertamiento de la energía, entonces ya puede y debe reinar amplia libertad. Debe permitirse que cada maestro elija su propio camino por el cual alcance la meta de manera más rápida y segura. No podemos prescindir de cierta dosis de método, pero por encima del método está la personalidad del maestro.

La preparación de los maestros

a) De los maestros populares. — Una idea de Bildung como la enunciada, exige, sin embargo, maestros preparados en verdad humanísticamente. Por eso el Seminario de Maestros, aunque sea una escuela profesional, debe ser ante todo un instituto de Bildung humanista. Esto se logrará mediante una ampliación y profundización de la enseñanza alemana. Lo que hoy se ofrece a los seminaristas en literatura alemana, es completamente insuficiente. Además, debe ante todo ser introducida la filosofía alemana, y no se podrá prescindir de las relaciones entre filosofía y pedagogía, pues los problemas pedagógicos no pueden ser entendidos sin preparación filosófica. Sin base filosófica, la preparación pedagógica degenera fácilmente en un saber aislado según textos y en una técnica metódica exterior. También deberá hacerse algo más en favor de la formación estética de los seminaristas, a fin de compensar el intelectualismo preponderante. Budde pide, además de la ya citada iniciación filosófica, también una iniciación

en las corrientes pedagógicas actuales, a fin de que puedan más tarde los seminaristas seguir provechosamente la rica vida pedagógica de nuestra época.

Budde ve en alemán, filosofía y pedagogía, la base real de la formación humanista. Pide también latín.

Los seminaristas más capaces debieran ser admitidos al estudio en la Universidad, tal como se hace ya en Sajonia desde hace varios decenios. Para éstos, Pedagogía y Filosofía debieran ser ramos obligatorios, pudiendo además — según sus gustos — elegir otro ramo científico.

b) De los profesores superiores. — Cuando las escuelas superiores de muchachos se hayan convertido en institutos de educación germano-humanista, entonces los estudiantes traerán a la Universidad una hermosa medida de educación humanística que repercutirá benéficamente en todos sus estudios. En cuanto a los profesores venideros, la pedagogía noológica exigirá una ampliación y profundización de la preparación académica de los germanistas, que debería ante todo extenderse por el lado filosófico y estético; esta preparación es ahora demasiado lingüística e histórica. A todo candidato que quiera alcanzar la *facultas docendi* en alemán, se debe exigir la propedéutica filosófica.

También para esos profesores debe exigirse una profunda formación filosófica. El saber aislado y compendioso de la historia de la filosofía, según un texto, tal como se acostumbra, no tiene valor formativo; por eso es mejor que el alumno se ocupe en un solo filósofo elegido por él mismo, habiendo penetrado con entendimiento en su obra principal.

Pero ante todo, se debe pedir para todos los profesores una preparación pedagógica mejor de la que obtienen ahora. Hoy

esa enseñanza se reduce a Psicología e Historia de la Pedagogía, con una introducción en cuestiones de práctica pedagógica y actividad docente. Es imprescindible para todo pedagogo una más honda introducción en Psicología y en Ética, que son, dice Budde, las ciencias básicas de la pedagogía. Los futuros profesores deberán ser introducidos en las principales corrientes pedagógicas del presente, mediante una cátedra especial a la cual debiera estar unido un curso práctico. Budde recomienda aquí el movimiento de la « escuela del trabajo » y la pedagogía experimental.

Por otra parte, deviene imprescindible el establecimiento de cátedras pedagógicas especiales en la Universidad. Si las Universidades tuvieran cátedras autónomas pedagógicas, entonces podrían ser dirigidas desde estos centros de la vida científica las varias corrientes pedagógicas por determinado cauce, haciendo así más fecunda su bondad. El establecimiento de tales cátedras pedagógicas es, pues, una exigencia de la más alta importancia y cuyo cumplimiento no debe retrasarse más, si queremos avanzar realmente en la cuestión importantísima de la educación de la juventud.

CAPÍTULO TERCERO

EXPOSICIÓN ANALÍTICA

« La escuela al servicio de la personalidad en formación » de Hugo Gaudig

«Está ante mí, como viva visión, la imagen de la futura vida escolar. Veo las almas influyéndose intensamente; veo la fuerza que crece con alegría; veo serenidad y seriedad; veo contento y sufrimiento; veo la naturaleza actuando con vigor, y también veo ley y orden. ¡Veo vida!

¿No será mi mirar más que la visión de un ideólogo?»

GAUDIG, *Die Schule...*, página 126.

El principio cultural del porvenir

Comienza Gaudig diciendo que el principio que ha de elevar el nivel alcanzado por la cultura en nuestro tiempo, es el principio de vida de la personalidad.

Desde el punto de vista de la personalidad, es el individuo un complejo de fuerzas vivas que se deben conservar en su propia calidad y en su naturaleza dinámica, hasta donde sea posible. Aunque algunas veces haya que destruir mucho de esa individualidad, lo esencial es su conservación y elevación. Este principio corresponde, pues, a la tendencia individualista de nuestro tiempo y va contra la cultura de

« masas » o de « moldes » de la gran época técnica, en la que la individualidad resultaba apagada hasta en las capas superiores del pueblo. Una tendencia individualista debe hoy no solamente reducir el poder de las masas, sino ir también más allá de la mera individualidad : al descomponer la masa debe procurar una libre reunión de personalidades.

Ahora bien : la personalidad se dirige contra la esclavitud en la adopción de concepciones tradicionales no examinadas, como también contra la libertad en la adopción ciega de las ideas nuevas. Nuestro tiempo, dice Gaudig, que se caracteriza por ser un período de cambios y de creación de valores, necesita de una mentalidad adecuada. Con la idea de la personalidad se presenta un ideal, pues personalidad significa formación ideal de la vida. Lo que más debiera preocupar es la carencia de fuerzas ideales de vida, la pobreza en la fijación de un rumbo ideal, que era notable en el período cultural anterior a nosotros. La nación alemana, declara Gaudig, no puede soportar por mucho tiempo la reducción de la cuestión de vida a la cuestión de pan.

Personalidad significa una lucha por un valor más alto ; lucha en la cual hay cierta pena interior, pues no se trata de la conquista de un estado de quietud, sino de un constante tender de las fuerzas vitales hacia el ideal. En esto no hay, dice Gaudig, asomo de subjetivismo ni de egoísmo ni de eudemonismo.

Bien puede nacer del ser de la personalidad y del trabajo en la formación de sí mismo (en busca de este ideal) una gran cantidad de dicha ; pero aquel que quiera formar un cuerpo a imagen del espíritu y que desee transportar toda

su vida interna a una condición ideal, no puede satisfacerse con el simple eudemonismo, contra el cual lucharía la complejidad de las fuerzas en tensión.

Por otra parte, es cierto que el ideal de la personalidad es egocéntrico, pues personalidad es el yo ideal; pero esto no significa que esté limitada a sí misma. Solamente en viva cohesión con las fuerzas de las regiones de vida en que actúa, puede madurar la personalidad. Verdad es que la personalidad sólo conoce objetivos personales, pero esos objetivos personales son sobreindividuales.

Además, el ideal de la personalidad tiene validez general; no es solamente un ideal para las clases superiores de la sociedad: puede desarrollarse una plena vida personal también en la clase obrera. En verdad, se puede hablar de un « hartazgo » cultural de la burguesía, comparándola con el hambre de educación que hay en la cuarta clase. Pero proclamando el ideal de la personalidad para todas las clases, se podrá cortar el fuerte empuje que va tomando el « hambre » espiritual de la clase obrera. Formando vidas más personales se puede abatir el peligro de pensar, sentir y querer en masa.

No puede negarse que la personalidad sea un principio en sí aristocrático; pero la verdad es que su realización no está comprometida exclusivamente a una clase o a una profesión, y tampoco a determinada cantidad de riqueza. A muy otra clasificación de los hombres conduce el nuevo principio: que ya no será la de ricos y pobres, burgueses y proletarios, sino la de hombres prepersonales, cuasipersonales y personales. O sea: desde los que ya están en vías de ser « persona », hasta aquellos en quienes el yo anhelado se realiza con perfección, habiendo entre ambos

extremos una escala con pasos infinitamente finos. Pero la etapa final, el yo perfecto, sólo es un caso límite ideal.

La tarea de la escuela popular

La cuestión central en este asunto, dice Gaudig, es averiguar a quién sirve la escuela. Sendas tendencias responden : al Estado, a la Iglesia, a la sociedad, etc. Otros pretenden que es el niño el « mandante » del maestro, cosa esta última que Gaudig no acepta ni siquiera en sentido metafórico. Gaudig salva el abismo diciendo que la escuela debe estar al servicio de la personalidad en desarrollo.

En efecto : desde el punto de vista de una cultura integral, las exigencias que Estado, Iglesia, Municipio y familia hacen en lo relativo a educación, son exigencias parciales que tocan siempre a uno solo de los terrenos de vida. Por eso es que ninguna de esas comunidades puede llegar por sí misma a la fijación del objetivo total de la educación popular. Cada una de ellas puede establecer sus particulares exigencias, pero no debe olvidarse desde un principio que hay, además, otras comunidades organizadas y también comunidades de intereses no organizados, y otros terrenos de vida, como la profesión y relaciones de vida que exigen respeto a la hora de fijar la tarea educativa. En suma : un magisterio consciente de sus limitaciones debe impedir que se dejen sobre sus hombros las últimas responsabilidades en la fijación de los objetivos de la educación ; ese magisterio debe luchar (y puede hacerlo) al lado de los representantes de las comunidades. Cualquier otra actitud significaría poner las personalidades en formación, contra la comunidad.

Concebida así la tarea de la escuela, queda disuelto el contraste entre la pedagogía individual y la pedagogía social. La primera no va más allá del individuo, y la última, no más allá de la comunidad. La pedagogía « personal » toma desde un principio al individuo en sus cohesiones de vida, viendo en la vida de comunidad una parte de la total vida individual; ella ve también en las comunidades las fuerzas que agarran al individuo y lo ennoblecen. La escuela, pues, sirve a las comunidades y a las personalidades en formación.

En muchos documentos oficiales se habla del objetivo de la escuela refiriéndolo siempre a lo futuro, olvidándose con eso la tarea que ella tiene para con la verdadera fase escolar del desarrollo infantil; el período escolar debe ser considerado como un período que tiene en sí mismo contenido, valor, objetivo y ley. La pedagogía de la personalidad, por eso, debe atender el desarrollo del niño en todas sus partes, buscando una perfecta continuidad.

Gaudig pide que no se olvide una cosa : que la escuela sólo es uno de los factores educativos, y que entre sus tareas está también el desenvolvimiento de la vida física, evitando con esto último un espiritualismo unilateral. La escuela, en la pedagogía de Gaudig, debe traer al círculo de sus objetivos todos los terrenos de la vida en los cuales repercute la vida personal.

La chifladura realista, con su frío desdén por los « ideólogos extraviados », ha llegado a un estrechamiento de la tarea escolar popular; pero lo hace porque ignora lo que es educación popular, negando así a la clase obrera la oportunidad de participar cada vez más en la *Bildung* general de la nación. Sólo una educación popular basada en ese

tipo de Bildung puede tender un puente sobre el hondo abismo que hay entre las clases.

Entre los deberes de la escuela se cuentan, además, la educación moral y religiosa, y la formación en un sentido patriótico. En una palabra : se necesita dar a la educación sentido para todos los terrenos en cuestión ; en todos se necesita Bildung, si es que con esta palabra se entiende una constitución predominantemente intelectual que significaría la concepción perpetua del ser y de los fenómenos de vida (pág. 12).

Finalmente. se necesita además habilidad, o sea la capacidad adquirida por ejercicios de actividad práctica.

La educación de la personalidad abraza todos los terrenos de vida, y en todos se debe anhelar mentalidad, fuerza y técnica (habilidad). Queda para el legislador el derecho de dar mayor importancia a aquellos campos que según su parecer merezcan mayor preponderancia, pero cuidando de que esa preponderancia no ponga en peligro el ideal general de educación.

Como medios destinados a realizar los objetivos son citados : educación, instrucción y ejercicio. Pero el ejercicio no es un tercer medio, dice Gaudig, sino parte integrante de la instrucción considerada como entrenamiento intelectual, o de la educación tomada como entrenamiento sistemático en los modos de conducta. Además la pedagogía de la personalidad no acepta la dualidad educación-instrucción : primero, porque tal pedagogía va contra una instrucción que no educa, y luego porque siendo la « escuela del trabajo » la única admitida por la pedagogía de la personalidad, sólo mediante un « educar » se puede alcanzar el objetivo del entrenamiento intelectual, y no por un « ins-

truir ». Según la doctrina de Gaudig, lo que se necesita es lograr el sentido, la fuerza, la técnica, tan necesarios para el trabajo. De allí resulta que la fórmula mejor será : educar por el ejercicio en el uso autónomo de las fuerzas físicas y espirituales.

Cómo concibe la educación de la personalidad al alumno

El niño, así sea el más humilde y miserable, adquiere ante el educador, muy alto valor e inextinguible dignidad. Pero esto sólo se logra cuando se toma como punto de partida la consideración del destino del niño : y esto da a la educación un carácter de idealidad.

El destino de todo niño normal es el mismo que el de toda personalidad ; pero ese destino se individualiza de acuerdo con el conjunto de posibilidades de cada uno. El maestro que sólo tenga la visión de un ideal abstracto, general, por encima de todos sus discípulos, no es a propósito para educar personalidades ; eso lo logrará solamente aquel que pueda ver, además, las individualidades elevándolas luego a personalidades, a manera de imágenes directivas.

Este método ideal lleva, ciertamente, a mirar lo venidero de sus alumnos ; mas, no sólo aquello, sino también la actualidad. Sino que ésta verá la línea que apunta a lo futuro, una línea descompuesta en etapas, y procurará que cada uno de los alumnos actúe dinámicamente alcanzando cada vez un jalón más alto. Y quizá el punto trágico de la educación está en el problema que se plantea cuando el niño abandona la escuela. Esa salida puede significar una ruptura, un quebranto en la continuidad del desarrollo. Y si es esto lo que

ocurre, se puede declarar que la escuela hasta hoy ha fracasado, pues no consiguió mantener aquella continuidad ; no ha incitado ni vigorizado la propia actividad del alumno, o sea, que no ha podido emancipar de la escuela al alumno. Por eso, la escuela del trabajo, a partir del primer día de clase, intenta educar al alumno en la formación autónoma y libre del procedimiento de trabajo ; trata de dar mentalidad formativa (*Bildungsgesinnung*). Puede, pues, acusarse a la escuela tradicional de haber abandonado a sus alumnos en la edad más inoportuna ; necesidades económicas (reales o ficticias) vencieron sobre las más urgentes exigencias de la pedagogía, y cortaron la educación escolar en una edad en la cual los impulsos, la voluntad, las fuerzas y la técnica de la autoeducación llegaban a una crisis peligrosa.

Por eso aplaude Gaudig la disposición constitucional de la República Alemana, que prolonga hasta los diez y ocho años la obligatoriedad escolar. No es que la pedagogía de la personalidad no se interese, dice, en una educación postescolar de carácter profesional ; acepta la acentuación del carácter profesional siempre que sea concebida la profesión como uno de los aspectos de la vida personal, conservando así la continuidad de la *Bildung*. La educación postescolar debe afianzar las mentalidades despertadas en la escuela popular, encarrilándolas hacia la autoeducación, el ahorro de fuerzas y la adquisición de facultades, a fin de que ellas, salvadas durante la edad crítica, puedan quedar como posesión perpetua.

El trabajo pedagógico lleva un rumbo determinado, pero el desarrollo del alumno no será violentado, sino orientado al despliegue espontáneo de sus fuerzas, según naturaleza, bien que esté convencido de llegar eficazmente en la obra educa-

tiva hasta el fondo del alma. La educación que tales cosas ambicione, debe observar el crecimiento físico y psíquico de las fuerzas del alumno ; ambos aspectos son fácilmente inteligibles para el observador bien equipado. Gran prudencia y vigilancia se necesita en esta acción sobre el desarrollo.

En nuestro tiempo principalmente, es grande el peligro de precipitación en el terreno intelectual, porque la vida en las ciudades exige al espíritu funciones para las cuales éste todavía no está dispuesto. En cambio, hay tendencias inversas, como las manualidades, cuya enseñanza mantiene rezagados a los alumnos en escalones mentales que ya han pasado durante su vida.

Así, pues, la tarea educativa, dice Gaudig, puede considerarse como un problema dinámico. Puntos de orientación y de arranque, fuerzas motrices, resistencias, compás de movimientos : tales serán los momentos de la gran metáfora.

Entre los « puntos de arranque » el más importante es el estado o condición de los alumnos al iniciarse el año escolar. Para ello conviene preparar una suerte de inventario en que conste algo más que las simples representaciones, entrando en lo espiritual y sensitivo, o sea, abrazando la individualidad en todas sus actividades vitales. Este estudio del niño, antes de la iniciación educativa, deberá ser proseguido fuera de la escuela, durante el tiempo escolar. Idea capital en la pedagogía de Gaudig es la de que la escuela no es sino uno de los terrenos en los que vive el alumno, y para evitar gruesos errores debe éste también ser estudiado fuera de la escuela. Para la educación de la personalidad, el alumno es un ser individual en una esfera de vida dentro de la cual la escuela sólo es una de las regiones. Para poder llegar al *niño* — dice enfáticamente Gaudig — hay que libertarnos del *niño escolar*.

La escuela ve a su lado muchedumbre de fuerzas eficaces que coeducan, con intención o sin ella.

Pero además de concebir al niño en sus relaciones de vida, la escuela debe concebirlo en sus exteriorizaciones (o expresiones) de vida. La educación de la personalidad no acude al artificio de aislar los procesos intelectuales con respecto a la vida sensitiva y voluntaria. Una educación meramente intelectualista, y por eso anémica, no conoce la alegría que nos viene cuando entramos en todo el proceso espiritual desde la fijación del rumbo hasta el examen del resultado. En las escuelas de hoy se ve demasiado formalismo y exceso de reglamentación, lo cual va contra la naturaleza de la actividad, que no admite escalones formales ; y por otra parte no se ofrecen situaciones de vida espiritual. La educación de la personalidad, en cambio, agarra al alumno en su vida real (en la calle, en la conversación, en el juego, etc.) sacando de allí corolarios prácticos : cuando le es posible adopta esas formas de vida ennobleciéndolas, sin desnaturalizarlas. Y si esto no lo consigue dentro de la escuela, irá hasta la vida misma. Surja la escuela dentro de la vida, y entre la vida en la escuela, exclama Gaudig.

Va, pues, la educación de la personalidad, contra todo intelectualismo bruto o formalismo que destruye la resonancia sensitiva de las materias de enseñanza, su efecto íntimo. Por el contrario, hay que tratar de agarrar las materias con la vida. La educación de la personalidad aspira a agarrar al muchacho « con cuero y con pelos » para ennoblecer su facultad de sentir.

En el importante terreno de vida que es la escuela, la educación de la personalidad toma al alumno incorporado a un orden de vida que no se le impone compulsivamente, sino

aceptado por propia voluntad y sintiéndose corresponsable con él.

El anhelo de cuidar atentamente lo emotivo y voluntario, tanto como lo intelectual, lleva a la educación de la personalidad desde la escuela hasta la vida colectiva extraescolar del alumno (amistades, familiares, etc.), todo lo cual conduce a formas educativas distintas de las usadas hasta hoy.

Pero aún observando todo esto, la educación no llega todavía a ser « educación de la personalidad ». Eso se alcanza sólo en tanto en cuanto el alumno es tomado como individuo, pues lo más importante queda siempre agarrado a la individualidad. Lo cual no debe asombrar si se piensa que personalidad no es sino individualidad ennoblecida. No tienen ningún parentesco con la educación de la personalidad aquellos maestros para quienes sus discípulos son simples ejemplares de la especie escolar. Para cumplir con aquella exigencia hay que estudiar, según psicología exacta, la imagen de cada individualidad.

La vida del niño debe ser concebida como un conjunto de círculos o regiones de vida que conservan su propia estructura aun cuando se toquen. En cada uno de estos círculos se pueden formular problemas con cuyas respuestas se llega al conocimiento del alumno. Después de investigado un terreno parcial se pasa a otro y otros. En la comparación se agarran acciones, funciones y disposiciones de conducta del individuo desde el punto de vista de la energía. Así se llegará a la clasificación de los individuos, desde aquellos que manifiestan gran energía vital en todas las regiones de vida, hasta aquellos en quienes esa energía es exigua para todas las regiones. Entre ambos polos quedan los individuos que revelan energía desigual en los distintos campos.

Que la educación de la personalidad tome al alumno como individuo no quiere decir que el sondeo se verifique una sola vez : ella debe seguir observando el continuo desarrollo de la individualidad. La individualidad no se le presenta como un *nunc stans*, sino como un ser en formación cuyos cambios afectan de preferencia lo periférico, pero pueden llegar al interior. Por eso es que la edad escolar es la mejor para lograr incorporar o arrancar maneras de conducta, y durante ella son posibles fuertes transposiciones en los elementos estructurales de la individualidad.

*La colaboración de la escuela en la formación
de la personalidad*

A fin de que la escuela colabore en la formación de la personalidad, debe llegar a ser, ante todo, sitio de vida. Debe dar espacio al juego de fuerzas, y ofrecerles ocasión de actuar ; pero además, debe libertar las fuerzas latentes del ser. Así, la escuela no instituye vida : en ella la vida brota.

Dentro de la esfera uniforme que es la vida escolar, deben distinguirse varias regiones. La más importante es, sin duda, la educación intelectual general ; luego viene la educación técnica. Sobre ambas flota la educación estética. En los adultos, la profesión cuenta entre las regiones importantes. Al lado del campo de trabajo están los del juego y de las fiestas, y merecen también lugar aparte la relación entre los alumnos, y la de maestro a maestro. El terreno de vida religioso está representado, según Gaudig, parte en la enseñanza de la religión y parte en las fiestas religiosas. Será grande

el provecho cuando todos estos terrenos se organicen en el sentido de la vida real y nunca aislándose de ésta.

La ambición de unidad en el desarrollo de la personalidad en formación, impone a la escuela esa misma exigencia de unidad. Por eso la escuela fomentará estrechas cohesiones y relaciones de intercambio entre los varios campos de vida. Así, deberá espiritualizar la actividad manual, y se « manualizará » la actividad espiritual. El trabajo, por otra parte, une a los discípulos entre sí y con el maestro en una de las más nobles formas de vida colectiva : la comunidad de trabajo. El orden mejor — dice Gaudig — se realizará mediante las leyes no escritas.

La unidad de la vida escolar se manifiesta también en la unidad de los principios educativos que se aplican a las varias regiones de vida. En todas ellas, la educación agarra a la individualidad; trata de adaptarla desarrollando sus talentos, libertando las fuerzas latentes hasta que el individuo se apropie de una forma libre de actuación. El objetivo es aquí la producción de una forma de mentalidad que actúe según propia responsabilidad, anclándola dentro de lo más profundo de la personalidad en desarrollo.

En el terreno de la educación intelectual, el principio decisivo es que debe desarrollarse, durante el proceso de educación escolar, la vida individual hasta que llegue a ser vida personal.

Al lado del proceso de educación escolar, hay otros procesos educativos no escolares. La educación de la personalidad no ahoga estas otras maneras de formación, que son por ella estimadas como formación libre. En un anhelo de educación libre, que se busca sus propios medios y caminos, la escuela deberá ver un hecho precioso, principalmente si en él se

abre camino la propia naturaleza del escolar. Aun más : hasta incitará hacia esta libre formación, para abandonarla a sí misma una vez se fortalezca. Pero cuando se trata de una formación que vaya contra el espíritu ético de la educación escolar, la escuela tratará de paralizarla.

Hay, pues, dos extremos censurables : la falta de interés de la escuela frente a toda educación libre, y por otro lado una rígida vigilancia y centralización de ésta. Se puede decir paradójicamente que mientras más libre es la educación escolar, tanto más favorablemente « ligada » estará la educación no escolar. Fuerza mental, fuerza de formación autónoma : tal es la exigencia que se levanta contra la acumulación de conocimientos, contra el materialismo didáctico que privaba de libre movilidad al espíritu y que sin respeto a la fuerza en estado de desarrollo determinaba de antemano la cantidad y el contenido de las materias de enseñanza.

La escuela popular, al buscar las fuentes de la educación, podría tener la intención de determinar su esfera independientemente de la vida de la nación. No es eso lo que busca la educación de la personalidad, cuya fórmula sería : formación de la vida individual basándola en formación de vida nacional. Por tal formación de vida nacional debe entenderse lo precioso que perdura al través de la inestabilidad histórica, y no lo « sensacional » contemporáneo.

Nuestro tiempo — dice Gaudig — está bajo el signo de las cuestiones sociales, que han alcanzado gran amplitud en la vida de la nación. Pues bien : esas cuestiones no deben quedar fuera del círculo de intereses y más allá del alcance espiritual de la juventud escolar popular. No quiere decirse que la escuela popular se ocupe en política social, sino que debe afinar la vista y el sentido para los fenómenos de la

vida social en su múltiple aspecto. Sólo así se guarda proporción entre formación escolar y cultura general. Para desarrollar convenientemente esta cultura general, la escuela popular acentuará el sentido para el desarrollo histórico de la vida social.

Con respecto a la enseñanza técnica, corría la fórmula : « reforma escolar mediante trabajos manuales ». Esto, enfocado exclusivamente con relación a la habilidad manual, ha encontrado justos reproches. Cosa distinta ocurre si, como en la escuela del trabajo, la exigencia de un refuerzo de la enseñanza manual se une a otras de tipo diferente, como la exigencia de la propia actividad.

Kerchensteiner (citado por Gaudig) dice que el objetivo de la escuela del Estado es educar ciudadanos útiles al Estado (y por ese camino llega a asentar la importancia de la habilidad manual). Desde el punto de vista de la educación de la personalidad, dicha afirmación debe ser notada de unilateralidad peligrosa y anticultural, pues para Gaudig la educación del ciudadano es solamente *uno* de los objetivos de la escuela. Por otra parte, Kerchensteiner infiere que siendo aquél el objetivo de la escuela del Estado, ésta tiene que dedicarse a la preparación profesional de sus alumnos, idea repudiable para quienes no aceptan que la vida económica (o profesional) esté sometida al influjo del Estado. Y debe impugnarse a Kerchensteiner, finalmente, que la mayoría de las profesiones que siguen los niños de la escuela popular no exigen un desarrollo sistemático de las habilidades manuales, y para las restantes, ese desarrollo no es indispensable.

La educación de la personalidad piensa de distinta manera. En educación física pide un cultivo inteligente del cuerpo desarrollando los impulsos ya existentes; la gimnástica será

un desarrollo económico y estético del cuerpo; en los ramos técnicos se buscará un entrenamiento de la mano para la producción de objetos, aprendiendo aquí como en la cultura física, a medir con medidas estéticas. En cuanto a educación intelectual, recuerda Gaudig que la actividad que demuestra y produce, educa para una concepción exacta de las cosas. Debe evitarse toda exageración en cuanto a la importancia de la labor manual.

En conexión con el énfasis de la obra gráfica y manual, se habla también de una manualización de las disciplinas espirituales. Especialmente las materias reales pueden sacar grandes ventajas introduciendo trabajos de dibujo, modelado, etc., y utizando el impulso técnico de la juventud en la Física para la construcción de aparatos. Todo esto, siempre que no se desmedre la obra intelectual. Ese procedimiento de trabajo es precioso sobre todo en cuanto fácilmente conduce a creaciones autónomas que es a donde debe llevar todo trabajo en la escuela futura. Voluntad y productividad son ventajosas solamente cuando la obra manual es libre y está intelectualizada en el sentido de la escuela del trabajo, tal como la concibe Gaudig.

La habilidad manual conduce a veces a una cooperación de varios discípulos, por donde produce efectos sociales en forma de comunidad de trabajo. Pero también las disciplinas espirituales ofrecen oportunidades quizá mucho más favorables, siempre que se adopte el principio de la división y reunión del trabajo, de que hablará Gaudig más tarde.

En cuanto a la organización interna de la educación, Gaudig dice que todos los elementos escolares y extraescolares de educación deben ser reunidos en una formación total unificada, atendiendo esa estructura durante el período escolar,

en las etapas de la enseñanza y en el plan de estudios. Para esto no basta considerar aisladamente las materias, sino que en la base se deben poner unidades de conocimiento de la vida (*Lebenskundliche Einheiten*); pues sólo así concebirá el alumno la unidad plena de los fenómenos de la vida. Considera Gaudig, sin embargo, que la introducción de una enseñanza universal que disuelve los ramos redundaría en perjuicio de la búsqueda autoactividad. Pueden las materias ser dispuestas de manera que crezcan la autonomía y la autoactividad del alumno. Por la misma razón hay que declararse en contra de la supresión de lectura, escritura y cálculo en el grado inferior: esa enseñanza lleva de manera favorable a procesos de trabajo en los que la libre actividad se desarrolla de manera hermosa.

El método

Los fundamentos del método se hallan en el objetivo principal de la educación. Y ese objetivo es hacer madurar la individualidad, por el trabajo y en el trabajo, hasta que llegue a ser personalidad.

No debe abandonarse al alumno a sí mismo y a las fuerzas de su alma. Pero es superflua toda forzosa incitación al trabajo, toda conminación externa (ya sea promesa, amenaza, etc.); debe buscarse el trabajo que se realiza alegremente y que además produce la alegría en la posesión y acrecentamiento del saber.

Desde el primer día, el primer objetivo será el desarrollo de una justa *mentalidad* de formación. Cuando al trabajo se una la plena alegría, el impulso y la voluntad de trabajar

se verán reforzados, proporcionando un puente de paso entre la escuela y la vida.

El trabajo educativo hallará motivos preciosos en la adquisición de habilidades y conocimientos, en la vida colectiva con sus impulsos éticos, en lo religioso y en la vida natural, y finalmente — dice Gaudig — en el valor que reúne en sí todos los valores: el valor de la *Bildung* para la formación de la personalidad. En todos estos aspectos debe haber: conocimiento de los valores, alegría ante los valores, voluntad de apropiarse esos valores. Así el trabajo no podrá ser una presión externa, sino la floración de fuerzas interiores. Natural resultado de un desarrollo lento es el ennoblecimiento y enaltecimiento de todo el proceso de motivaciones.

El segundo objetivo del método en la educación de la personalidad, es el desarrollo de la *fuerza*, en lo cual difiere de todo método que procura solamente un « traslado » del saber. La apropiación de la materia del saber (o materia de trabajo) debe devenir ella misma una habilidad formal. Entre las fuerzas anímicas que primeramente han de ser desarrolladas, están las funciones y disposiciones intelectuales; mas no se trata de la formación de fuerzas sencillas, sino de la de grupos de fuerzas que cooperen funcionalmente en el trabajo.

Pero, ¿a qué disposiciones de la personalidad en formación debe apuntarse (dirigirse) en los procesos intelectuales? — se pregunta Gaudig. Personalidad es el hombre que se domina a sí mismo, que concentra las fuerzas de su naturaleza en la realización del ideal de su individualidad, que se determina por sí mismo en todos los terrenos de la vida. Desde la fijación del objetivo hasta el fin del trabajo,

en el examen de su desarrollo y de su resultado, aquel que tiene disposiciones personales no necesitará del impulso ajeno. Poder trabajar con fuerza propia es tener disposición personal para el trabajo. Particularmente tiene importancia para este fin que el trabajador no considere su propio equipo espiritual como un *fatum* inevitable o que se satisfaga en la autocontemplación optimista, sino que despliegue con toda energía las fuerzas espirituales de su individualidad hacia una dirección ideal. Elemento esencial de la personalidad será también la capacidad adquisitiva en que se reúnen lo nuevo y lo antiguo en el todo de la mentalidad personal. Y sobre todo será propio de la personalidad la unidad interna como tendencia, vigilando sobre el peligro de llegar a contradecirse a sí mismo. Otro modo de la personalidad se revelará en los juicios de valor, asumiendo en ellos la responsabilidad.

A juicio de Gaudig, ya desde la escuela primaria pueden ser desarrolladas y fomentadas estas disposiciones personales.

El total de las disposiciones sólo se alcanzará si el trabajo educativo se organiza según el principio de *autoactuación*, que es — dice Gaudig — el lema metodológico de la escuela futura o escuela del trabajo. Ese principio será exigido en toda la época escolar, en todas las fases del proceso de trabajo y en todas las materias : hasta que el discípulo llegue a ser el « actor de sus actos ». La autoactividad, pues, no es recurso de los niños mayores ni virtud de minorías selectas. Se podrá también tener en cuenta la individualidad de los escolares encarrilándolos según su particular disposición mental hacia el método de trabajo que le convenga. Y en esta forma se habrá conseguido que los escolares populares

sean «trabajadores intelectuales». En deliberación y consideración hecha por ellos, los niños harán proyectos de trabajo.

De todo esto se desprende que en la escuela del trabajo es imposible prescindir del maestro, especialmente en aquel período en que el procedimiento de trabajo no se domina completamente. Antes de llegar al trabajo libre se debe pasar por estadios preparatorios. Todo trabajo supeditado debe conducir por camino directo al trabajo libre. Pero en todas las etapas debe admitirse la movilidad de los escolares.

Aquí surge un grave problema. El objetivo de la educación intelectual es la autoactividad del discípulo que propone, considera, proyecta y realiza por sí mismo su tarea. A ese discípulo aislado va dirigido todo el esfuerzo educativo. Pero, se dirá: el trabajo escolar es trabajo de clase, es decir, bajo el influjo del maestro, lo cual es un serio obstáculo para el desarrollo de la autoactuación. Para salvar la dificultad bastaría contestar que la escuela cuenta con los deberes domésticos en cuyo caso está aislado el alumno y como volcada sobre sí mismo. Para la educación de la personalidad los deberes domésticos son un medio insustituible de educación, pues ofrecen en medida plena la situación en la cual se puede desarrollar la actuación libre, pero dando por supuesto que el alumno tiene en su casa un lugar de trabajo. Es cierto que el trabajo escolar en común da, generalmente, resultados positivos; pero en él faltan los supuestos para un trabajo libre. Solamente el trabajo doméstico ofrece estas suposiciones: tiene el carácter de un trabajo en una situación real de la vida.

El trabajo doméstico cumplirá esta importantísima tarea

sólo cuando sea trabajo libre. Para lograrlo se deberá disponer, primero, que las horas de clase sean horas de trabajo, o sea que los discípulos trabajen para sí mismos. Entonces, la « clase » se disolverá en individuos, y el individuo resultará independizado de la masa, — situación parecida a la del trabajo doméstico.

En la escuela debe *escribirse* mucho más de lo que ahora se hace. Hoy se habla demasiado y se escribe demasiado poco. Para el hombre de cultura moderna, el escribir debe convertirse en un medio natural de expresión, como el hablar. La pluma — dice Gaudig — ha de llegar a ser « confidente » del alumno, en el sentido de que no solamente fija lo que se le ordena sino que provoca pensamientos nuevos al escribir.

Durante el trabajo, el control del maestro es igualmente desfavorable al anhelo de autocontrol por el alumno. Lo cual no significa impedir que el maestro tome conocimiento de los trabajos, examinándolos y corrigiéndolos.

La división del trabajo es en la escuela del trabajo la más importante forma de actividad, aunque no sea muy fácil aplicarla técnicamente por el recargo del trabajo en el maestro. Esta división de trabajo debe ser seguida de reunión del trabajo; tal es — dice Gaudig — la forma económica y específicamente moderna de trabajar, que lleva más allá de la limitación de las materias, que reúne la clase en una obra colectiva después de un trabajo individual y proporciona al maestro delicadas alegrías. La clase alcanza aquí su más alto grado de reunión y eficacia.

Para Gaudig, la clase es simplemente un medio al servicio del alumno individual a fin de que éste llegue a ser un trabajador libre. Dentro de la clase, el individuo debe gozar

de toda autonomía posible, insertando intervalos silenciosos de trabajo individual. También pausas de deliberación. Poco a poco se extenderán estas partes hasta que la obra de la clase devenga superflua. Por otra parte, la clase debe recibir mediante el trabajo de cada alumno en particular, cierta repercusión impulsiva de seguros efectos de trabajo. La clase debe poseer una especie de sensibilidad para con los impulsos que procedan del trabajador individual.

La aspiración es llegar a conseguir que las clases trabajen sistemáticamente. O sea: clases que autónomamente proyectan sus respectivos planes de trabajo, ejecutándolos en autoactuación.

Gaudig advierte que por propia experiencia sabe que en las clases más elevadas de las escuelas superiores es perfectamente aplicable la forma libre de trabajo en colectividad de clase, forma en la cual la clase misma regula su movimiento, y en donde el maestro no hace más que estar presente. En esta forma libre se fomenta la conversación libre (que tanto vale en la escuela de Gaudig) y se pule la natural agresividad hacia los compañeros. Y agrega Gaudig que es muy hermoso ver a una clase que se desenvuelve sin más guías que el tacto y el sentido común. Además esta conversación da una oportunidad favorable para la observación de los escolares y es, a juicio de Gaudig, la única servible para establecer rasgos diferenciales. El maestro puede así reunir por un lado las naturalezas « dialécticas », por otro lado las « monológicas », y más allá las « monosilábicas ».

El trabajo colectivo de la clase aparece, pues, como un medio de conducir al discípulo individual hacia la autoactuación. Ella sirve para fomentar el arte de la conversación,

en lo cual va aparejado un desarrollo de las facultades naturales o adquiridas en vista de una habilidad artística cada vez mayor.

La clase escolar

En la escuela, el objetivo es el escolar individual dentro de la comunidad de la clase, que es donde desarrolla su individualidad. Ante todo debe adquirir una mentalidad de solidaridad, de la cual nace la voluntad a la acción común, poniendo su individualidad al servicio de la comunidad. Así, la educación de la personalidad, aunque toma su punto de arranque en el individuo, tiene su mayor interés en la formación de la comunidad de la clase.

Por clase se entiende el aula y también la reunión externa de los escolares que trabajan en la misma aula. Pero Gaudig dedica su estudio a la mentalidad común de estos niños y su manera de conducirse colectivamente.

En el primer año de una escuela superior, por ejemplo, hay muchachos de procedencia varia, con preparación deficiente : pero todos tienen aproximadamente el mismo nivel intelectual. Pronto — dice Gaudig — demuestran una fuerte semejanza en el modo de concebir las cosas. Y lo mismo vale para otros aspectos. Día por día se aumenta la riqueza común de representaciones, día por día se fija más y más la constitución espiritual. Así también en lo emocional y voluntario. De ese modo, la clase deviene de día en día más « clase », es decir un conjunto de discípulos individuales que muestran en muchos aspectos de la vida psíquica condiciones iguales muy relacionadas.

Pero hay todavía una forma más alta de clase, y es cuando

ya se puede hablar de un « juicio » de la clase. Esto significa primeramente que todos o la mayoría de los individuos asienten en el mismo juicio. Pero, además, no se acepta que ello se pudiera producir por azar o por presión de alguien, sino que en los varios alumnos son iguales las maneras de representación, de asimilación y de apercepción en lo esencial; y también: que las apreciaciones intuitivas y emocionales, que llegan a su expresión conceptual en el juicio, poseen un alto grado de afinidad.

Por encima, sin embargo, de esta forma de clase, Gaudig descubre otra: aquella en que existe una « consciencia de clase », entendiéndose que son los individuos aislados los portadores de esa consciencia de clase, pues la clase como tal carece de consciencia. El individuo entra con su consciencia del yo en la totalidad. La clase tiene para él un valor emocional, y pasa fácilmente del « nosotros » a « la clase ». Son muchas las formas, enumeradas por Gaudig, como se favorece la formación de esta consciencia de clase, hasta lograr que todos los alumnos exterioricen las mismas manifestaciones de gusto o de disgusto.

Debe, no obstante, mencionarse el hecho de que la representación « clase » en cada individuo puede ser muy desigual para cada uno de los varios terrenos de vida, así como es posible encontrar individualidades incapaces de llegar a reconocer su solidaridad dentro de la clase.

Si existen en los discípulos individuales iguales disposiciones de juicio, manifestadas regularmente en varias ocasiones de la vida escolar, la clase podrá llegar a tener un *conocimiento de sí misma*. Trátase de un juicio sobre la actitud de la clase, al cual se sienten inducidos los alumnos individualmente. Conviene que este juicio íntimo, silen-

cioso, sea exteriorizado, pues sólo así la clase sabe qué es lo que se piensa sobre ella.

Para Gaudig, en toda esta gradación de los tipos de clase, se trata nada más de la determinación del modo de existencia de la personalidad individual en formación, en unión de sus compañeros. Así, pues, podría preguntarse si la educación de la personalidad tiene interés en que se desarrolle en el discípulo individual la misma condición psíquica que en sus condiscípulos, y si se debe desear en interés de la personalidad en formación que devenga el discípulo individual un portador de la consciencia de clase. Una tendencia unilateralmente individualista vería peligros en ello, y por el contrario, una tendencia unilateralmente social vería en ello lo único digno de aceptarse. La educación de la personalidad, en cambio, tendrá que tomar en cuenta ambos intereses.

La personalidad debe conducir a una vida colectiva, pues de lo contrario ella misma resulta mutilada. Pero « conducir a una vida colectiva » quiere decir : unirse con otros en una representación colectiva acompañando la vida de la totalidad. Esta unión no se verificará sino cuando ya haya una consciencia de clase. Naturalmente existe un gran peligro para la personalidad individual en la consciencia del « nosotros » o de « la clase », hallándose frecuentemente en camino de pensar, sentir y actuar como los demás.

¿Qué dirección debe seguir la pedagogía de la personalidad para evitar este grave peligro? Debe para ello insistir en formar en cada personalidad en desarrollo cierto espíritu de reserva, tratando de no entregarse íntegramente a los otros, y que esté siempre listo para emanciparse, disociando el « nosotros » en un « yo y vosotros ». Pero esto sería

exigir la conservación de una situación psíquica artificial, privando al individuo de una multitud de acciones e impresiones preciosas que se desarrollan en un espíritu y sentimiento colectivos. Además de eso, al dirigirse hacia una vida colectiva, el desarrollo de los niños demuestra generalmente una fuerte dependencia de leyes naturales contra las cuales no puede pecarse mediante influjo forzoso; así sólo se lograría impedir, sin razón suficiente, el desarrollo de la conciencia de clase y de los sentimientos colectivos. Déjese todo eso marchar silenciosamente. Ya llegará automáticamente un período en el cual muchas causas crean una tensión entre el individuo y la colectividad, la cual resulta indispensable tanto para el sano desenvolvimiento de la personalidad, como para el de la clase. Son características de tal tensión algunos estorbos que siente el individuo en su conciencia del « nosotros ». Así, por primera vez, experimenta una especie de sorpresa. Momentos de esta índole se suceden y llegan a debilitar la ingenua conciencia del « nosotros » cada vez más, hasta disolverla naciendo en su lugar una relación de otra índole que adopta la forma « los otros y yo », « la clase y yo ». Hay, pues, según Gaudig, una primera posición que es colectiva ingenua, luego una etapa reflexiva y la final de separación u oposición.

Para la educación de la personalidad es muy importante este paso al través de la reflexión, pues para ella el alumno es un ser que debe determinarse a sí mismo en sus relaciones sociales, acostumbrándose a sobrellevar la responsabilidad. La educación de la personalidad debe, por eso, conducirlos al estadio reflexivo. Si bien el proceso empieza automáticamente cuando las condiciones son normales, ella debe tratar de ennoblecer ese proceso influyendo sobre los

motivos que inducen al niño a reñir con las formas de vida colectiva y tratando de impedir esas tendencias.

La relación entre el individuo y la colectividad es una de las relaciones fundamentales en que debe desarrollarse la vida personal. Por eso es necesario que la educación de la personalidad se preocupe de la formación del juicio del individuo acerca de la clase, siendo esa preocupación uno de los objetivos de la educación. La formación de ese juicio debe ser un acto valioso intelectual y éticamente (y no un hacer heterónimo, como ocurriría en el caso de que el maestro imponga su juicio). Gaudig propone una clasificación de los juicios sobre el particular. En lo más bajo de la escala se halla la comprobación de hechos; luego vienen los juicios de valor que se expresan en cifras (promedios, etc.), y finalmente los juicios específicos de valor, o generalizantes. Es particularmente interesante el logro de juicios cada vez más uniformes hasta llegar a hablar de juicios socializados, o clasiformes, como los llama Gaudig.

Lo que se busca con tales juicios es concebir la propia posición dentro de la clase y darse una posición frente a la clase: eso es de valor en todos los terrenos de la vida de la escuela. La concepción de esa posición no es, sin embargo, objetivo: al contrario, irá acompañada por fuertes emociones.

Gaudig no niega que la posición puede ser influenciada fuertemente por el maestro y por la clase. Pero el propósito es siempre la educación de cada discípulo hacia una actuación libre y autorresponsable en este terreno tan decisivo para el despliegue del carácter social.

Trata en seguida Gaudig la relación inversa: de la clase al discípulo individual.

La educación de la personalidad frente a esta mutua relación (del individuo a la clase, y de la clase al individuo) tiene primeramente un interés fuerte en convertirla en relación de derecho y de deber. El escolar individual debe conocer su deber y su derecho frente a la clase y salvaguardarlo, y también debe poseer la clase frente al individuo conocimiento y sentimiento de deber y de derecho. Cuanto más se desarrolle el conocimiento moral (del cual resultan juicios justos) en la clase, tanto más debe convencerse de que no tiene el derecho de mutilar al individuo estorbándolo en el despliegue de lo valioso de su individualidad. Por el contrario, cada vez la clase sentirá más su deber de ayudar el desarrollo de esa individualidad, exigiendo a su vez de cada miembro apoyo para con sus intenciones y fomento en su labor.

Pero esa mutua relación no debe ser simplemente una relación de derecho y deber, sino también una relación con caracteres de valor emocional. Tanto la clase como los miembros individuales sentirán alegría o tristeza, placer o pena en lo que acontezca al individuo o a la clase. El sentimiento del « honor de la clase » bien orientado, constituye un hermoso fruto del desarrollo social.

Gaudig confiesa que todo esto lo piensa de las escuelas superiores como también de las profesionales y de las populares o primarias, pensando desde luego en la escuela futura al fijar esas normas que considera alcanzables.

En una clase de libre actuación, o sea aquella en la cual no asoma la incitación del maestro, el trabajo reviste una forma interesante. En ellos puede producirse una división natural del trabajo, entre discípulos capaces, por un lado, y mediocres por otro : los primeros señalando los pasos

más difíciles y salvándolos, los otros entregados a un trabajo mediano mecanizado. Fuera del sinnúmero de pasioncillas que en tal situación se despiertan, tanto en « inteligentes » como en « rezagados », hay peligro de que allí asome la división entre dirigentes y dirigidos. La educación de la personalidad, dice Gaudig, que debe conocer todas las diferencias de talento entre los escolares, no tratará ciertamente de buscar una nivelación que dé resultados más o menos idénticos, pero tampoco aceptará que siga fomentándose la desagradable división entre « conductores » y « conducidos ». Por el contrario, tratará de explotar en la forma más inteligente las fuerzas de los débiles, convencidos de que no deben contentarse con la situación de « conducidos » y al mismo tiempo actuará sobre los fuertes a fin de que no opriman y molesten a los otros.

Gaudig imagina la clase como un ser que quiere, y que quiere espontáneamente : que se determina a sí misma, y pide que en cada fase de la enseñanza se logre un estado correspondiente de autodeterminación. Pero la imagina al mismo tiempo como una reunión de personalidades en desarrollo, y no de voluntades enérgicas, ya hechas, o manejada por un grupo de cabezas « superiores ». En ella no debe haber ni despotismo ni anarquía : Todos los miembros de la clase deben sentirse al mismo tiempo autorizados y obligados ante su propia opinión.

Después de volver al tema « división con subsiguiente reunión del trabajo », Gaudig estudia la función de la *dialéctica* en la clase escolar, y esto lo lleva finalmente al problema de la unidad de la clase. La exigencia que pide unidad de opiniones es una exigencia artificial, dice Gaudig. En la actualidad, la escuela cree que el alumno debe aprender

y no opinar. Es otra la actitud de la educación de la personalidad. No es que ésta quiera darle valor a todo juicio prematuro ni que fomente la aburrida tendencia a discutir : pero sí le interesan las opiniones cuando son serias. Y en este caso las considera no como fenómenos accidentales sino como fenómenos que alcanzan más hondamente en la vida psíquica de la personalidad en formación y que por eso se deben perseguir en sus profundidades. Siempre se procura respeto hacia la personalidad en desarrollo. Especial importancia tienen los juicios de valor (y las opiniones de valor) porque forman el terreno del derecho de la individualidad. Evitando todo ilimitado subjetivismo, se deben adquirir apreciaciones seguras en tales juicios.

Una de las características generales de la educación de la personalidad, es la de considerar al alumno no sólo como un ser con el cual tiene trato, sino ante todo como un ser que hace experiencias de vida (*als ein Wesen, das erlebt*) (pág. 109). De la misma manera la clase será considerada como una reunión de experiencias comunes de vida, en donde la experiencia del discípulo individual se convertirá en objeto de observación y de influjo pedagógicos. Terrenos particulares de la « experiencia de vida » son no solamente aquellos terrenos comprendidos por la organización escolar, sino también regiones que trascienden a ésta, lo que acontece fuera de la escuela y sin conexión con ella : pueblo, región natal, patria, el extranjero.

Con respecto al *self-government*, y particularmente contra sus formas politizantes, Gaudig tiene acres reproches. Basta la gran verdad — dice — de que la escuela no es un Estado, para repudiar tal sistema de ideas. Para Gaudig esas no son más que monstruosidades. Y algo más : tales formas

compulsivas de gobierno imitadas de la vida pública por el *self-government*, destruirían el espíritu de gobierno propio que Gaudig exige para la escuela, pues aquellas formas no brotan de la naturaleza de la comunidad escolar, sino que son moldes trasladados de lugares exóticos.

Otras razones arguye Gaudig, no menos poderosas. La desigualdad de edad y de madurez espiritual entre todos los niños de una escuela, excluye la posibilidad de una verdadera vida en común : una voluntad común y acciones comunes dentro de todo el alumnado. Por eso no se puede conceder a toda la comunidad escolar el autogobierno. Distinta es la condición de la clase, y en ella sí puede llegarse a altas formas de gobierno propio, la más alta de las cuales se presenta cuando en la clase hay ya conciencia de sí misma. Pero aun en este caso es la clase entera la que debe cargar con la total responsabilidad ; por eso Gaudig no acepta el sistema de nombrar « funcionarios » dentro de la clase, sobre quienes caería la responsabilidad que sólo a la clase corresponde. Fuera de que la clase se dividiría en conductores y conducidos : y nada más en pugna con el espíritu de la educación de la personalidad.

Pero si bien se repudia el sistema de « funcionarios » que mandan, debe cuidarse por que en la actuación de la clase el influjo de cada uno no sea « matemáticamente igual ». A juicio de Gaudig, corresponde un influjo mayor a las inteligencias superiores : los caracteres más fuertes, las voluntades más enérgicas y mejores. Mas no un predominio aristocrático u oligárquico, sino en todos, conciencia y sentimiento de clase.

En lo relativo al terreno de las leyes y reglamentos permanentes, dice Gaudig que en general desearía para la escuela

alemana una orientación *antinomista*. Se tolerarán aquellas leyes que sean absolutamente imprescindibles para el interés del proceso de vida escolar; y por el contrario deben incondicionalmente ser prohibidas todas las reglamentaciones superfluas que inhiben la alegría y la energía de la vida. Exigimos de la escuela del porvenir — exclama Gaudig — vida y fuerza : que no las detenga nunca ley alguna. La ley sólo se justifica mientras protege y regula la vida y la fuerza.

Pero de todos modos, corresponde respeto a las leyes que existen y que nazca este respeto cuando ya los alumnos conozcan el valor de tales leyes.

Nos ha sido imposible seguir más de cerca la brillante exposición que hace Gaudig en este rico capítulo, sin duda alguna el más original de su valiosa obra, pues en él descubre nuevos temas para la teoría de la educación.

La personalidad del maestro

Gaudig no quiere compartir con Diesterweg la idea de que el maestro sea para la escuela lo que el sol para el universo. Al mismo tiempo, la opinión de los neorrouseanianos que atribuye al alma infantil una desmedida facultad de autodesenvolvimiento, la repudia Gaudig como un grave peligro para la suerte de una nueva generación basada en libre actuación. Sin embargo, las fuerzas del alma infantil son el dato fijo del cual debe salir toda teoría y práctica pedagógica. La primera exigencia será hacer trabajar esas fuerzas hasta que por sí solas sean eficaces. La energía del maestro es aquí energía de impedimento. Liberación de fuerzas latentes es la escala más alta. Trátase de una repercusión no tanto directa

como indirecta mediante el llamamiento de incitaciones que libertan las fuerzas. Para Gaudig, la escuela es un sistema de fuerzas : en ese sistema las fuerzas físicas y psíquicas del alumno son las fuerzas motrices. Si el maestro ayuda a incitar las emociones, es deseable que se retire su persona lo más oportunamente a fin de que pueda nacer con rapidez y eficacia un contacto inmediato entre el alumno y lo que mueve su sentimiento. Para Gaudig, el maestro es la potencia cuya más alta tarea no es la manifestación de su propia personalidad, sino hacer eficaces las fuerzas personales de los alumnos.

Sin embargo, conviene decir con todo énfasis que el maestro siempre es personalidad y nada más que personalidad. La tarea de la educación de las personalidades en formación — advierte Gaudig — no puede ser resuelta sino por personalidades.

Que el maestro sea personalidad, eso quiere decir ante todo que su profesión sólo es un terreno dentro de toda su vida personal. Maestro cuya vida entera está absorbida por su profesión, no puede ser el ideal de una pedagogía personal. Como personalidad, el maestro tiene el deber y el derecho de hacer efectiva su individualidad en todas las relaciones personales o impersonales en las que lo compromete su profesión. Sólo una necesidad o una baja mentalidad pueden dirigirse contra la manifestación de la vida personal, pues en la personalidad se ennoblece la individualidad. En la personalidad continúan sus efectos lo impulsivo, lo ingenuo, lo fuerte, lo característico de la individualidad libertados de los impedimentos que el juego del azar o culpa propia o ajena hayan puesto a la actuación ideal y al desarrollo propio del ser.

La personalidad es, según su naturaleza, autoactuación.

Si la metódica futura — dice Gaudig — ha de ser construída sobre el principio de la autoactividad, ése también será el principio sobre el cual deben organizarse los trabajos de los maestros. Sería una loca contradicción concebir una escuela en la que los alumnos actúen por impulso propio interior, mientras que la labor de los maestros no fuese sino sumisión a leyes y voluntades externas.

En la personalidad distingue Gaudig zonas centrales y zonas periféricas. En las primeras se debe ver el contenido esencial y el valor característico de una personalidad. Así se evitará el peligro de sobrestimar lo no esencial o de subestimar a hombres de valor intrínseco. Pero no debe olvidarse que la personalidad es una totalidad, y que sólo frente a la totalidad de un carácter se puede entender su aspecto particular.

Utilizando una expresión de Schiller, Gaudig dice que a la personalidad está ligada la dignidad; la dignidad es cosa peculiar de aquel que lucha por el ideal de su «yo», el yo anhelado. Al portador de esta dignidad le corresponde un tratamiento digno en las relaciones de persona a persona.

Gaudig no quiere entrar en el problema de los límites de la personalidad, y sólo dice que a ella no le pueden ser puestas fronteras desde fuera; pero tampoco sus normas son normas caprichosas, sino normas que yacen en la naturaleza de los terrenos de vida en los cuales tiene su efecto la individualidad. No todas las normas que por azar tienen efectos regulativos en un terreno de vida pueden ser adoptados en su voluntad por la individualidad que busca las leyes de sus acciones y actitudes, sino sólo aquellas normas que corresponden a la naturaleza ideal del terreno de vida.

El reconocimiento de la personalidad del otro es una de

las exigencias básicas en la vida social de la personalidad. Naturalmente, la personalidad no puede renunciar a sí misma en favor de otra personalidad, por una causa cualquiera. El respeto al antecesor como al sucesor, es un corolario que proyecta Gaudig al marco de la moral personal del maestro.

En breves palabras: en la escuela del trabajo, la libertad del maestro está limitada, primero, por la meta de la educación, o sea la fijación del objetivo; en segundo lugar, por la condición total y especial de los alumnos, dada como un hecho fijo; en tercer lugar, por la naturaleza de las materias de enseñanza, ante cuya elección Gaudig encuentra insoportable tanto la estrecha atadura como la ilimitada libertad. Finalmente, es otro límite al libre albedrío del maestro el método: pues en todo momento crítico de la enseñanza, aunque haya varios caminos para salvarlo, uno será entre todos el mejor y el maestro tendrá que seguir forzosamente este mejor camino, si no quiere proceder viciosamente.

Es explicable, a juicio de Gaudig, el miedo que han experimentado muchos amigos de la escuela popular ante las exageradas exigencias de libertad solicitadas en ciertos proyectos de reforma escolar: libertad en la cual todo se dejaría al albedrío del maestro, a su voluntad y espontaneidad. Tanto más explicable es ese miedo cuanto que acabamos de salir de un período en el que los « pasos formales » cerraban por todos lados la iniciativa del maestro. Pero la razón es que allá se impone la individualidad del maestro, buena o mala: siendo así que es la personalidad del maestro la que debe actuar. Ante esta última idea no cabe pensar en maestros libertinos. La personalidad del maestro es concepto en el cual entran un reconocimiento de los derechos de la vida escolar y los de la personalidad en formación. Ante la edu-

formación de la personalidad, el crimen mayor del maestro sería suprimir la personalidad infantil en formación por el deseo de realizar la suya propia.

Toda la vida profesional del maestro exige una continua conformación entre su individualidad y las fuerzas, poderes, valores, normas, personalidades, grupos de personalidades, con los cuales lo pone en relación su profesión. En estos terrenos el maestro no posee la libertad que otros tienen: la índole misma de la profesión determina en él su vida extra-profesional. La idea de educador debe estar siempre presente a él en cualquier terreno extraescolar.

Se podrá objetar que en todo esto se cuenta con la personalidad ideal del maestro, y no con los maestros como son. Es cierto — dice Gaudig; — pero es que sólo del ideal se puede obtener el objetivo de la educación y las normas del juicio. En la obra cotidiana, la norma, la idea de la personalidad del maestro, debe quedar para todos los que tienen influencia en las escuelas. Del mayor acercamiento a esta idea (no lo dice Gaudig, pero no podemos menos de inferirlo) nacerán los derechos de cada personalidad. Eso no debe conducir a un escalonamiento penoso de las personalidades, pues el estado de madurez de una personalidad no es un estado aritméticamente fijable, y aun es difícilmente accesible a la averiguación. Pero sí se deberá distinguir entre personalidades de desarrollo superior y aquellas de desarrollo incipiente. Desconocerán los derechos de la personalidad sólo aquellos que no luchan por la autoperfección.

De todo esto se sigue que en la naturaleza de la personalidad del maestro no hay un impedimento para la cooperación de un número mayor de maestros en una escuela. Así, la comunidad « escuela » formará una comunidad de personalidades

independientes que trabajan autónomamente en círculos bien delineados, sin interceptarse el uno al otro.

La escuela y las otras esferas de vida educativa

Considerar al niño exclusivamente como escolar, es una ficción. La educación de la personalidad exige que se lo tome en todos los terrenos de vida, concibiéndolo como una totalidad, si quiere colaborar la escuela en la formación de la creciente personalidad. Pero esto no lo hace la escuela por el mero deseo de garantizar sus efectos, sino para que en cualquier forma (aun fuera de la escuela) se despliegue valiosa vida personal. No busca un «yo» exclusivamente escolar, sino un creciente «yo total».

A cada escuela en particular asigna Gaudig la importante tarea de adaptar su organización a la esfera de vida en que se desenvuelve, o sea a la localidad. Esta adaptación es difícil, pero necesaria: sólo la niegan aquellos que siempre piensan en escolares «abstractos» y no en los individuos existentes. A toda la organización escolar, debidamente adaptada a su localidad, debe corresponderle una cierta variabilidad, y posibilidad de nuevas adaptaciones a condiciones cambiantes.

Para poder responder a su tarea, la escuela debe considerar todas las influencias educativas que al lado del suyo tienen sus efectos sobre las personalidades en formación. Esas influencias proceden de la familia, del Municipio, del Estado y de la Iglesia.

Escuela y Hogar. — Si hasta hoy todavía no ha dado la escuela los frutos que corresponde, la culpa la distribuye

Gaudig parte en los poderes que organizan la escuela y parte en el magisterio que carece de energía personal y de la disposición necesaria para llegar a esta relación con el hogar según exigencias ideales. Tal disposición radica ante todo en la *mentalidad* que sólo se desarrolla de un entendimiento del valor cultural que poseen aquellas relaciones. Del entendimiento del valor, acompañado del sentimiento del valor, se desarrollará la voluntad firme hacia la formación de las relaciones con el hogar. Pero también son necesarias, además de esta voluntad, *fuerzas* para esta formación. El roce con el hogar supone ante todo capacidad psicológica, para entender los fenómenos diferenciales de los hechos psíquicos reunidos bajo motes como « perezoso », « desatento », etc., y para concebirlos en la cohesión de vida individual del alumno. También necesita el maestro de la capacidad de entender al hogar, entendimiento psicológico en primer lugar, y de la forma de convivencia familiar; además, la situación económico-político-social de la familia y su situación cultural actual. Ese entendimiento es general, por ejemplo, cuando esta situación se estudia en la *familia proletaria*, en términos generales. A la mentalidad y a la fuerza se añade también la *técnica*, es decir, el arte de desarrollar en la práctica el roce con el hogar, procurando que corresponda a la idea. Este arte necesita un esmerado cultivo.

Muchas veces, la falta del roce conveniente es debida a cooperación insuficiente del hogar. La posición de los padres con respecto a la escuela debe cambiar. Indudablemente, existe una seria dificultad al querer llevar a los padres a una voluntad unificada hacia la escuela. En mejores condiciones, a este respecto, están los maestros y el Director, que ya forman un todo unitario. De aquí resulta que es la escuela y no

el hogar quien debe organizar y realizar el roce, o cuando menos, es a la escuela a quien corresponde la iniciativa.

El hogar, a veces sistemáticamente, a veces sin sistema, repercute actualmente en la formación de los niños, y es él quien ha puesto durante seis años enteros la base de toda *Bildung* ulterior. Por otra parte, la vida familiar tiene carácter de microcosmos; el niño lo va conociendo en sus relaciones y fenómenos de vida, principalmente la vida económica, profesional y social. Estas « asignaturas domésticas de formación » las adquiere el niño mediante contacto personal, y por eso tiene en ellas interés personal. A menudo, detrás del conocimiento que el niño adquiere se esconden sus emociones de simpatía. Así, en el hogar, el niño aprende mucho de su propia vida y algo de la vida de los demás; aprende « vida », aunque en el niño proletario ese aprender no sea siempre simpático, agradable. Luego, en la calle y en otros lugares, el niño aprende otras « materias » no escasamente « vividas ». En seguida vienen las lecturas que se ofrecen al niño en el hogar, ya ocasionalmente o bien con intención y sistema. En todos estos casos, el niño puede ser activo o pasivo; es activo cuando regla su propio modo de vivir y elige sus lecturas. Estas actividades del hogar son un verdadero hacer educativo, aun cuando se realicen en forma ocasional e imperfecta.

Pero mayor importancia adquiere el hogar en el proceso educativo cuando se lo considera como lugar de los *deberes*, respetando la emoción del trabajo y finalmente disponiéndose a controlar y ayudar.

El niño, la personalidad que crece, pertenece a dos esferas educativas. Cuanto más tierna es todavía la vida personal, tanto más es una condición necesaria vital para el fomento

de la formación intelectual, la unidad de criterio en ambas esferas. El ideal de la educación de la personalidad es el trabajo con tendencia igual entre escuela y hogar, tendencia que se verá favorecida grandemente cuando la escuela sea organizada en forma de escuela del trabajo.

¡ Pero que no se transforme — exclama Gaudig — el hogar en escuela ! La repercusión mutua sólo es fecunda cuando a pesar del acercamiento, ambos conservan sus particularidades pedagógicas. Es ciertamente una conquista lograr que el padre « enseñe » al hijo y que el maestro « eduque » al escolar ; pero debe evitarse que se pierda totalmente la diferencia específica entre la obra del padre y la del maestro.

Gaudig no quiere decir con esto que acepte la antigua fórmula dualística « el hogar educa, la escuela enseña ». El mutuo entendimiento entre hogar y escuela supone que ambos son capaces de educar, pues el hogar también debe reconocer como su fin más alto el de cooperar en la formación de la personalidad. Eso sí : hogar y escuela, obrando para el mismo fin, deben proceder cada uno a su manera.

Gaudig por eso declara no sentirse muy cerca de los efectos producidos en nuestra época por el espíritu de Pestalozzi. Este espíritu ha producido una escuela autocrática que pretende bastarse a sí misma ; pero en realidad, en el espíritu de Pestalozzi se sentía alto respeto hacia el poder educativo de la familia. (En otro lugar de su obra, y a propósito de la enseñanza intuitiva, Gaudig pide que se vaya « más allá de Pestalozzi ».)

Escuela y hogar deben compenetrarse. Esto no significa que el hogar penetre hasta las profundidades, hasta las formas básicas que informan el hacer educativo ; pero tampoco significa que la escuela se esconda veladamente, mostrándose

sólo en la superficie. No convienen aquí misterios ni esoterismos, pues éste es asunto del pueblo tanto como de la escuela y debe allí reinar diafanidad.

El roce del hogar con la escuela padece actualmente, primero, de la falta de continuidad, y luego, de la falta de totalidad. El carácter de la personalidad en desarrollo exige que no se ocupe de ella sólo ocasionalmente, o después de un fenómeno anormal aislado. Escuela y hogar deben quedar en conexión para con el niño desde el principio y permanentemente, y el entendimiento sobre el niño debe agarrar a éste en la totalidad de sus fenómenos vitales.

Entre los medios variados de que se puede disponer para este mutuo entendimiento, Gaudig considera como mejor el roce de persona a persona, o sea aquel trato en que una parte respeta lo que hay de *persona* en la otra. Y aunque sea la escuela el sitio oficial para tratarse con los padres, un alto sentimiento del deber impone a los maestros realizar visitas al hogar de sus alumnos.

Gaudig no desconoce que al acercamiento entre hogar y escuela se oponen especiales dificultades *interiores*. Bajo el influjo de doctrinas políticas filosóficas, el hogar se siente hasta divorciado con la escuela. La crítica, las quejas y reproches de la casa contra la escuela son dirigidos contra los fines de la educación popular, contra las materias de enseñanza, contra las medidas de educación, y muchas cosas más. Ante todo, por ejemplo, las cuestiones de la educación religiosa y de la enseñanza histórica abren grietas irreconciliables. El hogar no quiere que sus niños crezcan en el mundo de pensamientos y en el modo sentimental de la escuela estadual; ésta es una de las varias posibilidades. A lo menos, el hogar no quiere ceder el campo a la escuela, sino oponer

a las intuiciones de ésta las suyas, a fin de que las de la escuela no disfruten anticipadamente el pleno favor de los sentimientos infantiles. Esto conduce a una lucha contra la escuela, y el alma juvenil queda convertida en campo de batalla.

Este grave problema no se resolverá ni con la franca aceptación de la lucha ni con una riña silenciosa que destrozaría el alma de los niños y lastimaría el corazón del educador. La única solución aceptable, dice Gaudig, es el entendimiento con la casa paterna, entendimiento que sólo se alcanza mediante trato personal. Aquí, el maestro se empeñará en desvanecer falsas ideas sobre la escuela, demostrando los perjuicios emocionales y mentales de la lucha en la persona del niño. Debido a la idea de la unidad de la persona, es que en este asunto tiene mucho interés la educación de la personalidad.

Ya en otro terreno, la escuela — dice Gaudig — debe tomar el más profundo y permanente interés en el problema de la conservación y mejora de la vida familiar en los estratos bajos de la nación. La educación de la personalidad hasta prohíbe el desinterés para con la grave « cuestión » citada, que en la familia popular llega a convertirse en cuestión de vida o muerte. Y la familia popular es el ambiente donde se mueven los niños de la escuela primaria.

Escuela y Municipio. — Un Municipio es verdaderamente tal cuando se desarrolla, dentro del agregado de hombres localmente reunidos, una voluntad colectiva cuyo fin es el fomento del bienestar común de los miembros del Municipio. Como objeto del cultivo del bienestar en el cual pueden cumplir los Municipios sus fines, aparece ante todo la juventud que

crece. La obligación de enseñanza en especial pasa al Municipio cuando la familia no puede satisfacerla. La escuela, empero, tiene para él el valor de medio con el cual puede cumplir con una de sus más importantes tareas de vida : el fomento de la cultura en general.

Tan importante relación cultural ha sido hasta hoy tratada unilateralmente y con superficialidad. La unilateralidad se manifiesta en el exclusivo énfasis de la cuestión financiera y del derecho de inspección. Debiera procurarse también el fomento del valor cultural de la escuela por parte de la Municipalidad, e inversamente, el fomento de la vida municipal por parte de la obra escolar. La superficialidad se manifiesta en la exclusiva consideración de cuestiones legales, de competencia, etc., olvidando el punto de vista energético, que sólo se garantiza con la debida mentalidad escolar eficaz del Municipio, o sea una mentalidad que surja del conocimiento del *valor* de la escuela. Toda mentalidad, — insiste Gaudig — nace de intuición de valores emocionales ; también la mentalidad escolar. Pero no se trata aquí de la intuición abstracta del valor cultural de la escuela, sino del valor que las escuelas tienen para el Municipio.

La tendencia no llegará, sin embargo, hasta conceder autonomía al Municipio en asuntos escolares, como un derecho ilimitado de legislación y administración. Es el Estado el que, yendo más allá de los Municipios, garantizará la idea de unidad emancipando los asuntos escolares frente al juego azaroso de las condiciones locales y ordenando de manera unitaria lo esencial en el sistema escolar : unidad que conviene tanto para la movilidad de los domicilios, como para la unidad interior de la nación. Pero esto no le da al Estado el derecho de inmiscuirse en las condiciones locales de la

educación, que los Municipios defenderán, elaborando el sistema educativo localmente.

Generalmente se deberá exigir que contribuyan los Municipios con todo lo que está en sus fuerzas a crear oportunidades para que los niños adquieran una educación libre, es decir, no escolar.

Como quiera que hay una tendencia pedagógica moderna inclinada al regionalismo (la conexión con el suelo) esto da la oportunidad para una enérgica repercusión sobre la vida interior de la escuela, pidiendo que se acentúen los temas locales. De esa manera, sin poner en peligro el carácter de la escuela popular como instituto de cultura general, se considerarán en la fijación de los fines de la escuela, las profesiones hacia las cuales se dirigen los escolares según las condiciones de la región. Aun los métodos de trabajo deben adaptarse a la naturaleza espiritual de los niños, a menudo condicionada localmente.

Cuando la escuela haya sido incorporada al círculo total de la actividad municipal, no estará lejos de convertirse en el objeto de luchas políticas partidistas. Pero no deberá olvidarse que la escuela popular es y será asunto del pueblo, asunto de toda la nación y no de una sola facción.

A pesar de todo cambio de población, de todo moderno nomadismo, especialmente en las grandes ciudades, para el Municipio interesado en la escuela, sus niños son sus propios ciudadanos futuros, es decir, hombres que como adultos obrarán y vivirán en el terreno del Municipio. Por eso puede exigir que la escuela, en cuanto sea posible, llene a sus alumnos con entendimiento o interés para la vida municipal presente y pasada, asentando así las bases de la justa mentalidad cívica. Y velará por que se logre óptima energía

vital, energía en el trabajo, feliz emoción de vida; que se realice vida valiosa en valiosas formas.

El Municipio que se interese justamente en sí mismo, tratará de relacionarse con otros Municipios, con los cuales se sabe ligado por comunes intereses. Este interés, de provecho recíproco, alcanzará las cuestiones escolares.

Más natural que el interés manifestado por el Municipio hacia la que más tarde ha de ser su juventud, es el interés que se tome por la juventud actual, cooperando mediante su actividad pedagógica para que a la juventud se le dé alegría en su vida de disfrute y muy particularmente, oportunidades de alegre creación. Aquí los Municipios pueden servir de modelos a las escuelas, pues éstas olvidan demasiado la « vida » de sus alumnos.

Escuela y Estado. En las actividades de los políticos falta a menudo un conocimiento fundamental de la naturaleza de la escuela. Por nuestra parte — confiesa Gaudig — los maestros de escuela carecemos de capacidad para el pensar político. Para aquéllos, la escuela es un objeto inanimado; para los maestros, lo es el Estado. Es, pues, necesaria una disposición espiritual en la que el pensador se proponga por un lado la más viva imagen de la obra y vida de la escuela, al otro lado la imagen más viva de la vida y obra del Estado. En ambos casos, según la totalidad de su ser y su conducta. Deben ser considerados, no sólo la mutua repercusión entre Escuela y Estado, sino también los medios y los órganos de esta repercusión. Ante todo no se podrá olvidar — dice Gaudig — que el Estado es uno de los « interesados » en la escuela, uno de los poderíos que repercuten sobre ella, y deben siempre estar en la conciencia del investigador los otros inte-

resados en la escuela, estudiando en ellos no sólo el modo de su repercusión, sus causas y motivos, sino también su naturaleza. Aun más importante que el estudio de los sencillos factores, es el estudio de las relaciones entre ellos, consideradas en tanto en cuanto repercuten sobre la escuela.

Puesto que en esta cuestión se trata no de la comprobación de una condición dada, sino de la normación de una condición futura, importa naturalmente arreglar desde un punto de vista ideal la relación entre Escuela y Estado. Desde un principio debe calcularse la posibilidad de que la naturaleza del Estado y la de la escuela, puedan ser modificadas. En esta normación debe estar a la vista no sólo el ideal de la escuela sino también la del Estado, y aun el de todos los factores que repercuten sobre la escuela. La investigación, por eso, debe ser llevada hasta la última y suprema intuición de valores.

La exigencia de considerar las supremas intuiciones de valor (principios culturales, intuición del mundo y de la vida) hace difícilmente accesible para los demás la mira que se fija el investigador. Son consideraciones muy complejas y de ellas no puede esperarse una fórmula tan cómoda como la tan conocida y discutida « El Estado es el amo de la escuela ». Pero por otra parte, nuestra intuición no debe surgir de un aprecio unilateral de intereses egoístas profesionales. Esta cuestión, de importancia profunda para la escuela como para el porvenir de la nación, requiere el trabajo de muchas cabezas. Será necesario que se mantenga a la vista el sistema de energías que es la escuela, y el sistema de energías que es el Estado, así como las energías eficientes de los otros terrenos de vida.

Las objeciones contra la repercusión del Estado sobre la escuela, tienen a veces una forma radical. En este caso con-

sideran a la escuela como un terreno que el Estado no puede ni entender ni dirigir, basándose en la idea de que la vida de la escuela es por naturaleza una vida en « mentalidad » (*ein Leben in Gesinnung*), mientras que el Estado no puede repercutir sobre la mentalidad, pues es impersonal, y por ende, incapaz de adquirir órganos de repercusión personal. Se arguye que el Estado obra mediante leyes y decretos que contradicen la naturaleza íntima de la obra personal del maestro, la cual sólo prospera dentro de la libertad. También repugna a la escuela la naturaleza burocrática del sistema de empleados del Estado. Ya en otro terreno, se incluye la objeción de que el Estado moderno no tiene fijeza, oscilando según el poder de los partidos políticos, siendo así que la escuela necesita estabilidad. Y finalmente se censura que el Estado haya desplazado del campo a entidades pedagógicas que tienen derecho a gran influjo, como la familia, la Iglesia, asociaciones cooperativas, etc. En consecuencia, de todos estos argumentos : o se repudia la intervención del Estado o se la tiene como un mal necesario.

El criterio de Gaudig es muy diferente.

Nuestro autor parte de Jellinek (cuya obra *Doctrina General del Estado* cita abundantemente Gaudig). Este tratadista distingue en el Estado fines *concurrentes* y fines *exclusivos*.

La fijación de objetivos en el terreno estadual coincidirá con las determinaciones o tendencias en otras esferas y habrá mayor unidad cuando aquí y allá se considere la personalidad como el fin último de todo movimiento cultural. Según Gaudig el fin del Estado es también la personalidad individual (*einzelnen Persoenlichkeit*), que se determina por sí misma y desarrolla su naturaleza bajo libre reconocimiento de las leyes, valores y poderíos de los terrenos de la vida.

Precisamente nuestra época aconseja más que cualquier otra al Estado que vaya contra la cultura de masas : del lado de la masa están los peligros para el Estado. Su fin debe ser que las « masas » se disuelvan en personalidades individuales que lleven por sí mismas la responsabilidad.

El punto de partida de la doctrina de Gaudig lo dan los *intereses del Estado en la escuela*. Para la escuela no son de poca importancia los fines « exclusivos », pues para la defensa del territorio, por ejemplo, se necesita no sólo de fuerza de brazos sino también de « fuerza espiritual » y de actitud de sacrificio, que sólo pueden nacer de una exacta valoración del Estado. El Estado puede, por consiguiente, exigir de la escuela esta justa mentalidad cívica. Tampoco podrá desinteresarse la cultura física y el fomento del valor como virtud. También en lo relativo al « desarrollo y conservación del orden jurídico » el Estado puede exigir a la escuela popular que insista, según sus posibilidades, en formar la mentalidad indispensable para que la vida de los alumnos se desenvuelva dentro del derecho.

Ya en la esfera de los fines « concurrentes », el Estado desarrolla su interés por la escuela como consecuencia de su interés para los otros terrenos de vida y cultura : vida económica, espiritual, nacional, religiosa, familiar, municipal. El interés del Estado pide generalmente que la escuela conceda a estos terrenos de la vida todas las ventajas que pueda prestar. La educación de la personalidad lo hará preparando para la vida las personalidades en desarrollo : para la vida real en todos sus terrenos.

Muy naturalmente, el Estado tendrá el mayor interés en un fuerte desarrollo de la inteligencia ; pero a fin de salvar toda unilateralidad esperará de la escuela una valiosa cons-

titución total de sus alumnos, particularmente el desarrollo de la voluntad. El Estado sabrá apreciar especialmente en los alumnos de la escuela popular, impulsividad, iniciativa, espontaneidad, asiduidad de la voluntad.

Exigirá además el Estado que la escuela obre como un poderío unificador : igualdad en los elementos del saber en el terreno de las asignaturas de alto valor, en los últimos y supremos fines de la educación.

Hasta aquí, los intereses *indirectos* del Estado respecto a la escuela nacidos de los fines exclusivos y concurrentes. Pero el Estado tiene además un interés *directo* en la escuela como terreno autónomo. Para el Estado, la vida escolar es una colectividad valiosa por sí misma y la adopta en el círculo de sus intereses.

No es necesario decir en cuántas formas la escuela puede servirse del Estado. Como resumen diremos que el Estado es primeramente el poderío gobernante que posee la capacidad de realizar su voluntad, aun por la fuerza ; además puede equipar a individuos y sociedades con poder derivado (o delegado); por otra parte, es él quien crea el derecho y lo mantiene, y concede el derecho de formarlo (contratar, reglamentar, etc.); es también el poderío que mejor puede disponer de medios exteriores. Pero donde más repercute el Estado sobre la Escuela es en su más alta función : cuando aparece como el portador universal de la cultura.

Pero, ¿quiere esto decir que convenga hacer de la escuela un «instituto del Estado», cayendo la escuela entre sus fines exclusivos y realizando el Estado el fin de la escuela? El terreno de vida de la escuela sería absorbido entonces por el terreno de vida del Estado. Ante todo, la dificultad no estará en que de ese modo se estrecharía el fin de la educación,

pues aunque el Estado adoptara a la escuela entre sus fines exclusivos, con eso — empero — no estaría dicho que persiguiera sólo sus fines exclusivos mediante la escuela. El Estado quizá se acordaría de la cultura. Pero el resultado natural sería que el Estado pondría en primer plano la educación de mentalidad y acción cívica, mirando en las personalidades en formación, en primera línea, los futuros ciudadanos. Al mismo tiempo, en el ideal de la personalidad en formación para el que educarían los educadores del Estado, en cada uno de los terrenos de vida, no sería su naturaleza íntima lo determinante, sino su aspecto relacionado con la vida estadual.

Y aun más : las *fuerzas* educativas serían ante todo los órganos del Estado, los empleados de educación.

El educador — protesta Gaudig — educa no solamente como servidor del Estado, sino ante todo como servidor de la personalidad en desarrollo. De todas las relaciones inmediatas de vida (familia, Iglesia, cultura libre, etc.) nacen para el maestro una multitud de energías que no abarcaría con la sola mentalidad cívica. La relación con el Estado es ciertamente una de las más importantes en la vida profesional del educador, pero no debe ser la única inmediata.

En una palabra, dice Gaudig : debemos oponernos a la monopolización de la escuela por el Estado, aun considerando que necesitamos de la energía del Estado en alta medida para la prosperidad de la escuela.

Gaudig esgrime finalmente un argumento vigoroso. El fin « específico » estadual más importante que se deposita en la escuela, es sin duda el despertamiento de la mentalidad cívica de los alumnos. Ahora bien : cuando se tiene como idea directriz la personalidad en formación, el interés por la edu-

cación cívica, cae automáticamente dentro de los intereses fundamentales de la educación y por eso en la escuela así inspirada no hace falta el influjo del Estado. La escuela, por sí misma, ya verá cómo despierta dentro de los límites de lo posible, el entendimiento para con el país y el pueblo alemán.

Escuela e Iglesia. — Según los principios básicos de la educación de la personalidad, el terreno de vida religioso es una de las esferas en que debe desarrollarse la personalidad, si se quiere satisfacer su totalidad. En contraste con aquellos que quieren una educación sin religión, la doctrina de Gaudig pide una educación para la vida personal, que también se manifiesta como vida religiosa. El aislamiento de la educación religiosa frente a la educación total es irrealizable.

Al interés de la personalidad en desarrollo no corresponde un simple entendimiento entre sacerdotes y maestros, pues esto sería menospreciar el terreno de vida religioso. La educación de la personalidad agarra al niño conducido a la escuela, en la totalidad de su vida y de sus relaciones vitales; a estas relaciones pertenece también la vida religiosa y hasta las relaciones con una colectividad religiosa. Las colectividades religiosas ya han incorporado al niño a su sistema de vida. La familia, además, es, dentro de la congregación religiosa, una forma particular de sociedad religiosa. La congregación religiosa obra por su lado en la educación religiosa, mediante una enseñanza con el fin de capacitar a los jóvenes cristianos para una participación activa en la vida parroquial; y tiene el derecho de llenar a sus jóvenes miembros con la « mentalidad » correspondiente a su carácter, despertar en ellos la justa « fuerza » y de educarlos en el « arte » de la conveniente actuación.

Sobre estas aspiraciones, la realidad opone las más grandes dificultades. Primeramente : los niños que van a las escuelas (Gaudig se refiere directamente a Alemania) no pertenecen a las mismas colectividades religiosas. Dentro del propio cristianismo se abre la lucha entre católicos y evangélicos, que no es contraste exclusivamente religioso, sino también involucra una disputa entre diversas concepciones de vida (aislamiento y cooperación, autoritarismo y libertad individual, etc.). Tres posibilidades anota Gaudig para resolver esta dificultad : primera, reunir en cada escuela, solamente niños de la misma fe ; segunda, dar en la misma escuela enseñanza separada a ambos grupos, y tercera, dejar la enseñanza religiosa en manos de las colectividades religiosas. Gaudig agrega otras dos que no resuelven el conflicto : dar enseñanza religiosa « no confesional » o « interconfesional », en cuyo caso la escuela, sin obedecer a las congregaciones, enseña desde un punto de vista religioso no sectario, — o bien la escuela se convertiría en portadora de una concepción no religiosa del mundo y de la vida.

Hasta hoy, el poder escolar que se cree soberano en la solución de este asunto, es el magisterio. Pero Gaudig se pregunta asombrado : ¿qué ciencia es la que al respecto lo dirige? Ninguna de las ciencias le da autoridad para expulsar la enseñanza religiosa o para instituir una enseñanza religiosa no confesional. ¿O lo inspira esa general voluntad nacional que se muestra impía? Voluntad es esa que, por otra parte, nunca puede manifestarse con exactitud. Será entonces, por propia voluntad, que el magisterio rechaza de la escuela la religión, y aun de la vida de los niños.

El problema, para nosotros, se circunscribe a la religión cristiana. En ella debe tratarse de que la vida religiosa surja

de la más viva relación con la persona del fundador, y con las fuerzas que yacen en esa persona. Se necesita también de un seguro conocimiento del valor de las fuentes de la tradición. Por eso, del autor de un programa de enseñanza religiosa se debe exigir conocimiento del sentido de la historia de la Parroquia y la complejidad de su vida actual. Pero ello sólo será posible si ese hombre, ya maduro, ha experimentado esta vida religiosa en todas sus dimensiones. Su saber debe ser un saber de propia convivencia. Y es necesario no sólo un entendimiento multilateral y fundamental de la vida y del mundo, sino también una concepción del mundo y de la vida capaz de medir los valores con medidas claras y seguras.

Toda vida religiosa es vida personal. Eso significa un escalonamiento de los valores de la vida : significa un unificado « sistema » de vida. Del autor de un programa de educación religiosa se deben por eso esperar valoraciones hondamente fundamentadas. Y finalmente se debe garantizar un claro conocimiento del fin al cual debe dirigirse la educación de la vida religiosa. Pero todavía más; la exigencia suprema es : inteligencia profunda del alma humana, especialmente del alma infantil, pues sin esto el educador religioso no agarra bien al ser humano. Ante todo deben ser investigadas las disposiciones religiosas del alma, el anhelo de Dios que siente el alma.

Como se ve — confiesa Gaudig — la tarea no es fácil. Para proponer reformas en este asunto hay que haber llevado una vida religiosa. Pero la vivencia debe ser acompañada por una profunda labor mental.

Particularmente en el caso de Alemania, el problema es capital, porque la historia de la nación alemana es al mismo tiempo la historia de su vida eclesiástica y religiosa.

Frente al fenómeno religioso así presentado, Gaudig conviene en que la escuela no está en condiciones de unificar la enseñanza religiosa, conciliando la lucha entre las varias confesiones. Estas son, en realidad, grandes hechos históricos que la escuela debe respetar. La escuela no puede hacer nada para reunirlos. Debe, pues, desde el principio, reconocer las diferencias confesionales en la organización del sistema escolar. Por toda la educación religiosa debe flotar la tendencia a la *tolerancia* entendida no como un desinterés religioso, sino como respeto que una personalidad religiosa siente por las supremas intuiciones de valor que experimentan las otras personas.

Con esta solución, las colectividades religiosas ganan intervención en la escuela : el derecho de desplegar en el terreno escolar su energía pedagógica, de influir según su particularidad en la educación. Lo cual no quiere decir que la Iglesia « dicte » las maneras de enseñar religión, sin atender la conexión con los otros terrenos. Y sobre todo, deberá la Iglesia reconocer que la escuela es un terreno con vida propia y propios objetivos, tendencias de desarrollo y fuerzas.

Es imprescindible para la educación religiosa que gane influjo decisivo sobre su formación la categoría *valor*. La vida del cristiano es llevada por intuiciones y sentimientos de valores y se caracteriza según su lado volitivo como un anhelo de captar valores ofrecidos y de realizar valores nuevos. Debe procurarse que los niños vean cómo aprecia el cristiano la vida y sus bienes, cómo sacrifican valores subalternos en holocausto a valores supremos, — cómo cae en conflictos entre varios valores, — cómo experimenta una transvaluación de los valores (pág. 385), cómo están en mutua relación los valores uno con otro, ordenados uno encima del otro, uno al

lado del otro, etc. ¡Pero que no se caiga en una fría doctrina del valor o en una alabanza unilateral, con caracteres de himno, acompañada de una crítica ascética de los valores del mundo!

La pedagogía como ciencia

Según Gaudig la Pedagogía es una *ciencia normativa*, una ciencia del deber ser y no del ser. La gran importancia adquirida en nuestra época por la voraz investigación psicológica, pone en peligro el más urgente de los trabajos en la obra total pedagógica: el trabajo de «normar» científicamente el hacer pedagógico. Al sistema escolar y educativo alemán le falta la dirección al deber ser. Carecen de la idoneidad exigida para la Pedagogía todos aquellos sabios historizantes o psicologizantes. Por eso se debe llegar a una neta separación entre la Pedagogía como tal y aquellas ciencias cuyas tareas son la comprobación, descripción y explicación de hechos pedagógicos, sea de lo pasado o sean actuales. Naturalmente, la pedagogía necesita mucho de este trabajo positivo, de esta comprobación de hechos; pero ese trabajo sólo tiene un carácter *subsidiario*.

Además del carácter normativo, la Pedagogía tiene un carácter *científico*. La Pedagogía como ciencia debe saberse obligada a un sistema de principios.

La Pedagogía, pues, es la ciencia de las normas de la educación, es decir de las normas de una actividad, de un hacer. Ella nos ha de decir cómo se *debe* educar. Obsérvese bien que el centro de gravedad de esta definición, lo ocupa la palabra actividad. Gaudig advierte que no entiende por educación la repercusión directa del maestro sobre el alumno, sino tam-

bién la indirecta mediante la formación del « ambiente », de las condiciones de vida, del círculo de la vida, la liberación de energías latentes, la eliminación de los obstáculos al autodespliegue; ésa es la manera más noble de repercutir educativamente.

Educación significa desarrollar una dada condición del « educando » hacia una condición distinta superior. (El educando puede ser un individuo o una colectividad : clase, nación, humanidad.)

Cuando se educa, se agarra primeramente la « condición » del educando; en seguida se debe fijar el objetivo de la repercusión educativa, y finalmente debe ponerse la atención en el modo de realizar el desarrollo desde la condición hasta el objetivo. Esta repercusión educativa exige un plan de educación, o sea la deliberación de los medios y caminos para realizar el desarrollo. Las energías dispuestas para esto, serán obtenidas como un *proceso de trabajo*.

Estas tres actividades (principio, fin, desarrollo) deben ser ejecutadas en cohesión recíproca. La pedagogía como ciencia, tiene la obligación de normar según principios el hacer educativo en su triple aspecto.

Para la investigación del *estadio de partida*, se debe investigar el total psicofísico de los escolares novicios, cuidando en lo intelectual las funciones y disposiciones y no su riqueza, y observando el influjo de la vida emocional sobre la espiritual; además se considerará no sólo la condición dada como tal, sino también la capacidad de desarrollo de esta condición. Pero ante todo debe ser exigida la *individualidad* como objeto de la investigación; en las investigaciones psicofisiológicas se debe insistir en la condición total, en su posición general de vida; el niño como ser vivo, que vive y actúa bajo

particulares condiciones vitales. Luego debe ser normada la técnica de la investigación. Se deben determinar las varias maneras de investigar : observación, experimentación, procedimiento biográfico, especialmente psicogramático ; luego se normará el proceso técnico en sus detalles, etc.

La segunda tarea de la Pedagogía es la normación de la *fijación del objetivo*. En ésta ya no se trata de comprobar hechos, sino de fijar lo que debe ser. Debe ser establecido el objetivo final de la obra pedagógica ; luego debe ser buscado todo el desenvolvimiento conducente al fin mediante las fijaciones parciales. El fin de toda educación es el hombre autónomo, el hombre que sepa determinarse a sí mismo y determinar su vida de una manera valiosa : el hombre que ha superado la educación por medio de la educación. Y cuando la Pedagogía fija fines particulares, como el de la educación popular, esa fijación se hará en relación con aquella imagen directiva. Esta normación de la configuración ideal de la vida depende de la concepción del mundo y de la vida que posea el normador. La formación y fundamentación de tal concepción, empero, no es asunto de la Pedagogía, sino de la filosofía. Y cuando el pedagogo determina por sí mismo la imagen directiva de la humanidad, que es el más alto fin de la educación, debe estar consciente de que entonces actúa como filósofo. La filosofía es, en general, autónoma en sus determinaciones de la configuración ideal de la vida ; sin embargo tendrá que pactar con la Pedagogía, si no quiere resultar utópica ; pues sólo la Pedagogía le puede dar informes sobre la realizabilidad del ideal de vida trazado por ella. Una y otra se completan.

Totalmente autónoma es, en cambio, la Pedagogía en la *fijación de los fines parciales*, en cuyo caso es la Pedagogía

la llamada a dar un juicio autónomo sobre la « articulación » entre esta fase y el desarrollo total. También en este caso debe abarcarse todo el ser psicofísico y no sólo el ser intelectual.

La tercera tarea de la Pedagogía es la *normación de la propia actividad educativa* que va desde el punto de partida hasta la condición final. Tal normación debe hacerse, naturalmente, también a base de principios como los siguientes : toda repercusión debe alcanzar el autodespliegue de los alumnos; la escuela debe cooperar en la formación de una fase de la vida del alumno, etc. A base de principios se debe determinar, además, la configuración del círculo de vida de la escuela, los particulares terrenos de vida de la escuela.

Como teoría de la actuación educativa, como ciencia de los principios del trabajo pedagógico, debe la Pedagogía insistir en que sus principios sean realizados. Naturalmente, la realizabilidad de un principio no es prueba alguna de su exactitud; pero de todos modos, la no realizabilidad de un principio sí es prueba de su inutilidad. En este sentido, la práctica pedagógica es un juez de la teoría, o una piedra de toque. Sin embargo, aunque la investigación al establecer los principios haya calculado tan cuidadosamente como sea posible la realizabilidad y el efecto útil de tales principios, ella los establecerá sólo en forma hipotética, frente a la complejidad de las condiciones, hasta lograr la verificación mediante la experiencia.

SOBRE EL IDEALISMO DE GAUDIG

Como quiera que en la frondosa obra de Gaudig hay pensamientos capitales para cuyo engarce no tuvimos coyuntura

en el resumen anterior, necesitamos de una página más dedicada a su idealismo.

Gaudig mismo ha dicho que toda educación supone, cuando no es una miserable chambonada (*sic*), una intuición del mundo y de la vida, de la cual recibe la educación sus impulsos decisivos y la dirección en la cual conduce a sus alumnos. Ahora bien : ¿cuál es la concepción del mundo supuesta por la pedagogía de Gaudig ? Cuesta mucho averiguarlo por su propia confesión. Pero algunos párrafos hay que nos han de ilustrar.

Al tratar de la religión dice que una concepción del mundo en la que domina el principio de la voluntad, dará la base para el progreso hacia una concepción del universo en que Dios esté ideado como voluntad absoluta, y un poco más allá como personalidad absoluta. Gaudig nunca quiso plegarse a ningún sistema filosófico : pero aquí debió haber citado a Schopenhauer y a Eucken.

No se puede negar que nuestro autor profesa una concepción idealista del mundo y de la vida ; pero es el suyo un idealismo atemperado por su temporalidad, que es actualismo en él, y por lo que llamaríamos, sin temor de equívocarnos, su « existencialismo », que se manifiesta como un atender las condiciones locales y totales de la existencia de cada persona. Al fijar las tareas del Seminario, Gaudig imagina que éste debe ser un lugar en el cual debe producirse un idealismo fuerte, voluntativo, con impulso hacia adelante : así se lograría, dice, que la historia y las ciencias naturales desarrollen en los jóvenes idealistas el claro sentido de realidad que los lleva al conocimiento de lo que es. Insiste en que la nación alemana fué grande durante el idealismo, pero el período cultural que está terminando la ha acostumbrado

a una fuerte concepción realista. Espera Gaudig que los tiempos venideros traigan una nueva concepción que él, paradójicamente, llama un « idealismo exacto ».

Idealismo sí, pero no utopismo. Gaudig dice que la manera *idealista* de pensar fija severamente la situación dada, mediante análisis realista, mirando en la regulación de objetivos algo más que lo « humanamente posible » y demostrando las energías que podrían realizar el objetivo. En cambio, la manera *utópica* de pensar, al lado de la investigación de lo que es y de lo que es posible, supone libres manejos con la materia de la realidad y desprecia completamente el punto de vista del bienestar. (Al modo utópico también lo llama Gaudig con la palabra « ideológico »). Por eso es que en Gaudig, idealismo y realismo no son exclusivos, como tampoco lo son en Eucken. Aplaudiva la educación moderna, « bastante realista », dice, por cuanto agarra los hechos dados de la existencia del niño con toda exactitud. No obstante, en dos ocasiones cita y rechaza la doctrina materialista de Carlos Marx, a la que acusa de unilateralidad; pero en esas dos oportunidades se apresura a decir que también sería erróneo olvidar el aspecto económico en favor de un espiritualismo unilateral. Que Gaudig tiene profunda simpatía por el socialismo, ya lo sabemos abundantemente; pero en el capítulo final de su obra (dedicado a la idea de nacionalismo alemán) se ve eso más claro cuando, nostálgicamente, insinúa que su doctrina pedagógica sólo sería posible en una concepción social revolucionaria que considere realizable un Estado social (¿ quiso decir socialista ?) futuro en el cual la escuela pueda reconocer a cada niño el derecho a la educación correspondiente a sus talentos, y luego la sociedad garantizaría al niño una posición de vida todo lo

conveniente deseable para desarrollar su actividad y su talento en la escuela. Agrega que deben hacerse vigorosos esfuerzos de parte de la escuela para ayudar a que se conceda a la población obrera una creciente participación en la vida espiritual nacional, asegurando también a los niños de los estratos bajos, una vida valiosa personal.

En otro lugar declara que idealismo y realismo deben ir « sanamente combinados » en la concepción de la realidad.

En lo relativo al fin humanista en la cultura, Gaudig vuelve a acercarse a Eucken. Contra la idea de informar la educación según un ideal de vida, de validez general, realizado en la antigüedad clásica, habla — dice — la falta de relaciones interiores entre la vida alemana de la actualidad y aquella vida ideal. El ideal del pueblo alemán, — afirma —, no puede ser otro que lo *alemán*. La imagen directiva de la vida nacional alemana sólo puede ser alcanzada de manera que se imagine transformada la individualidad de la nación alemana en una valiosa personalidad nacional. Y para no dejar lugar a dudas sobre la huella euckeniana de este nacionalismo, nos dice que para adivinar la profundidad del alma alemana hay que entender al pueblo alemán en su vida religiosa, y es ése el gran significado del cristianismo.

No queremos cerrar este apéndice sin señalar lo que nadie ha querido decirnos, ni el mismo Gaudig: que su pedagogía de la personalidad es también una pedagogía de los valores, en igual medida quizá a como es pedagogía idealista, neoidealista y vitalista o existencial, que por otro nombre podría llamarse también totalizadora (la palabra totalidad se usa mucho en la obra de Gaudig). La noción de valor inspira a Gaudig, con mejor fortuna todavía que en Kessler, gran parte de su pedagogía. Nuestro autor maneja

el vocabulario axiológico a veces con insistencia un si es no es enfadosa. Conocimiento del valor, sentimiento del valor, vivencia del valor, sistema de valores, ordenación de valores, hasta « transvaluación de los valores », llegan a sernos familiares después de leer a Gaudig. ¿Tomó esta influencia de Nietzsche o de la actual filosofía de los valores? Creemos lo primero, porque a pesar de tanto gusto axiológico, esta terminología no va más allá de lo que ha sido en Nietzsche: una vaga, generosa y profética intuición de la noción de valor. Pero no hay en Gaudig (¡ y tanto hubiéramos satisfecho el encontrarla !) una jerarquía de valores aplicada a las personalidades.

CAPÍTULO CUARTO

EXPOSICIÓN ANALÍTICA

« **Pedagogía sobre base filosófica** », de Kurt Kessler

EL CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA

El lugar de la Pedagogía

Kessler abre su libro con la dilucidación del problema relativo al carácter científico de la Pedagogía, pues no quiere como J. Cohn resolver ese asunto de una plumada en la Introducción de un tratado de Pedagogía. Le dedica, por el contrario, todo el primer capítulo.

Desde un comienzo aparece plegado a Schleiermacher y considera por eso a la Pedagogía como una ciencia técnica o crítica, dentro del gran grupo de las ciencias espirituales.

En toda ciencia tenemos que ver con normas : en la ciencia natural con leyes, en la ciencia cultural con ideas. Toda ciencia quiere « concebir » la realidad « ordenando » cosas anteriormente no ordenadas, « articulando », concibiéndola como sistema o dentro del sistema. La ciencia natural lo hace « calculando », la ciencia cultural « entendiendo ».

Schleiermacher ha visto bien una cosa : que a la Pedagogía le es propia una doble fundamentación. Está tan cerca de la vida como del mundo de las ideas : tomando de éste los ideales y exigencias, los mandamientos de lo que debe

ser, pero toma de la vida las experiencias sobre si pueden ser realizadas estas exigencias, y hasta dónde. Es verdad que hace valer sus exigencias frente a la vida; no acepta la vida simplemente como algo dado sino como algo a formar, pero cuenta la Pedagogía con lo posible, que es con lo que la filosofía — como ciencia normativa — no debe contar. Por consiguiente, la Pedagogía es la ciencia de la realización de las ideas en la vida. Así cree Kessler haber establecido la autonomía de la Pedagogía frente a todos los otros terrenos culturales y científicos.

Kessler rechaza la identificación entre ciencia moral y Pedagogía. Por el contrario, la Pedagogía es — como filosofía aplicada — aquella ciencia cultural que actúa como mediadora entre ciencia del valor y ciencia del ser, porque igualmente está determinada por principios del ser y por principios del deber. La educación quiere realizar ideales en la vida; la Pedagogía pregunta cuáles son esos ideales y cómo es posible su realización.

El método de la sistemática pedagógica

La posición intermedia de la Pedagogía entre idea y vida condiciona una bilateralidad de su método, que debe abarcar tanto los factores ideales como los reales.

De acuerdo con la dirección *empírico-positivista* de la actualidad, se ha repudiado con frecuencia una fundamentación filosófica de la Pedagogía, con razón o sin ella. En su lugar se busca una fundamentación según la historia, la Psicología o la Biología, y aun a veces se combinan estas bases. Kessler critica seriamente estas direcciones y demues-

tra que no pueden bastarse sin acudir a principios ideológicos que caen fuera de su respectivo terreno; así se demuestra la autonomía del espíritu frente a lo natural.

El polo completamente opuesto al método discutido es el de la *deducción racional* representado en la actualidad quizá en la forma más pura por Natorp, en quien el método de la Pedagogía viene a coincidir con el método del conocimiento. Con Natorp se llega a demostrar que la Pedagogía no puede prescindir de la filosofía, que ninguna Pedagogía científica es posible, sin fundamentación filosófica. Pero el idealismo formal de la filosofía neokantiana representado por Natorp olvida los contenidos históricos y psicológicos, cazando en vez de ellas imágenes forjadas de sombras y no realidades llenas de vida.

En contraste con Natorp, la Pedagogía debe considerar no sólo la idea filosófica, mas también la realidad vital.

Pedagogía y filosofía

La Filosofía es la ciencia de la causa y de las normas de la vida: metafísica y filosofía de los valores. A juicio de Kessler, la metafísica ha obtenido una promoción esencial por parte de Rodolfo Eucken, y la filosofía de los valores por el neokantismo de Baden (Münsterberg y Cohn). La metafísica nos garantiza una fundamentación idealista. Se trata con eso no sólo de lograr el idealismo de la mentalidad indispensable para toda práctica creación pedagógica, sino del idealismo del espíritu que reconoce un mundo espiritual autónomo, y del idealismo del método que elabora — a base de la historia de las ideas — en el análisis de la existencia histórica el con-

tenido ideal de la vida. La filosofía de los valores elabora las particulares formaciones del espíritu señalando cuáles valores se oponen a la vida con carácter imperativo para transformarla de un caos en un cosmos. Con eso, Kessler se coloca frente al problema de la concepción del mundo : sólo quien representa — dice — en la lucha por la imagen del mundo una convicción firme, basada en crítica y en sistemática, puede hacer uso de la palabra ante el problema de la Pedagogía.

Según Kessler, hay cuatro tipos de concepción del mundo. La *concepción idealista* de la pura cultura de mentalidad, que no logra posibilitar una fundamentación de la Pedagogía porque corresponde demasiado poco a la realidad de la vida. Está más o menos animada por una emoción que huye del mundo; los grandes bienes de la historia cultural, la vida estadual, política, económica, técnica, ocupan aquí en el caso más favorable un lugar secundario. Esta concepción idealista del mundo no debe decir la última palabra en la Pedagogía (aunque bien lleva a ella la inteligencia de que el hombre debe ser interiorizado), pues en ella los conceptos de libertad, personalidad y comunidad — conceptos pedagógicos centrales — no son definidos correctamente. Libertad, dice Kessler, es ciertamente autonomía frente al poderío o poderíos del mundo exterior; pero también es impulso de actividad que quiere penetrar el mundo, que abraza al mundo con amor porque éste encierra en su ser cosas relacionadas al espíritu y se esfuerza por la espiritualización del mundo. Todo lo cual significa una alegre afirmación de los valores culturales. La personalidad está siempre en correlación a la colectividad, porque la colectividad se sirve siempre de toda personalidad interiorizada.

La *concepción realista* de la pura cultura del trabajo, reacciona contra la anterior. Hay en ella un vuelco desde el mundo de las ideas al mundo real, que está justificado como exigencia imperativa del tiempo presente. No debemos retirarnos mística y ascéticamente del mundo exterior hacia nosotros mismos, enredándonos en un subjetivismo soñador; debemos trabajar y crear activamente en la vida cultural, en la lucha por la realización de los valores culturales. El trabajo es el destino de nuestra vida: cosa desconocida por el idealismo. Pero el realismo nos hace palidecer el mundo ideal, sofoca toda interioridad, expulsa todos los valores del mundo poniéndolo todo bajo los puntos de vista de la salud psicofísica y de la utilidad, destruyendo el mundo de lo verdadero, bueno y hermoso. A pesar de todo trabajo debe el hombre asegurarse la interioridad, las horas de fiesta del alma, cuando se está solo, el hombre consigo mismo, aislado del ambiente. Los principios naturalistas hacen errar al pedagogo porque no elevan al hombre más allá de la condición animal, cerrándole el reino de la libertad; mas, sin libertad, el concepto de la personalidad queda como una frase vacía, y el concepto de comunidad coincidirá con el de mera sociedad. Los principios del socialismo no hacen llegar el concepto de la personalidad a todo su vigor. Sin embargo, una Pedagogía que no eleve este concepto al grado de los conceptos fundamentales, cae en errores, pues debe ser mantenido invariablemente como fin de la obra pedagógica la formación de personalidades libres que manifiestan su libertad al servicio de la comunidad.

En la *concepción racionalista* de la pura cultura conceptual hay también una reacción contra la concepción realista y naturalista, iniciada por el neokantismo. El axioma funda-

mental de esta escuela es el pensamiento de que el espíritu domina a la naturaleza; pero el concepto de espíritu es entendido unilateralmente, partiendo de una fundamentación lógica, y de allí se emprende la tentativa de racionalizar toda la cultura. No niega Kessler que en esta concepción del mundo se den gérmenes preciosos para el pensar pedagógico. Sin embargo, pone en duda Kessler que se pueda agarrar una vida superior partiendo sólo de una fundamentación lógica. Todo racionalismo no hace más que dibujar imágenes de la vida, trazando esquemas vacíos. A toda concepción racionalista debe preceder la intuición, sea exterior o interior, que es también un factor constitutivo del conocimiento. La vida sólo podemos concebirla cuando nos « toca ». Sólo después viene la elaboración mental, que tampoco es posible por vía racional exclusivamente; en ella deben cooperar vida y cognición. Por eso el racionalismo no ofrece al fin de cuentas ninguna base satisfactoria para la Pedagogía. Una Pedagogía puramente racional no nos conduce a las profundidades de la vida, no nos hace libres. Personalidad y comunidad, empero, son posibles solamente en el terreno de la libertad.

En la *concepción activista* de la cultura de la personalidad ideal realista, en el idealismo alemán, se nos ofrece — dice Kessler — la concepción del mundo, la filosofía que posibilita una fundamentación real de la Pedagogía. Lo que es esta concepción del mundo y lo que tiene que decirnos, lo aprendemos en E. Troeltsch y R. Eucken. El punto de partida del ideal-realismo activista es la vida, la vida en toda la anchura y profundidad de su realidad. La psicología y la historia nos enseñan lo que obra y vive en el microcosmos de los individuos y en el macrocosmos del acontecer histórico-cultural.

Tal es el ineludible punto de partida. Pero tratamos de agarrar lo absoluto y lo *a priori* y de libertarnos de su encauzamiento psicológico e histórico. Tarea infinita que debe ser emprendida cada vez de nuevo. Toda filosofía activista es la elaboración mental de lo real bajo la búsqueda de lo eternamente valioso. A un lado está la naturaleza que abraza cuerpo y alma del hombre; al otro lado está el espíritu, el mundo de las normas y de los valores. La legalidad del mundo espiritual es básicamente distinta a la del mundo natural. En aquél, todo es creación y milagro; el espíritu es libertad, es autónomo, tiene carácter personal. En la vida de cada individuo se forman microcosmos del mundo espiritual, centros espirituales en los que está presente todo el modo de la vida espiritual superior. Así, el espíritu es vida de personalidad y al fin también vida colectiva. Todo esto arroja sobre la Pedagogía los principios de la autonomía, de la personalidad y de la colectividad.

El espíritu no es unilateral : es universal ; abarca una multitud en la universalidad. Esta pluralidad del espíritu se manifiesta en las varias formaciones culturales, en los varios mundos del valor (ciencia, buenas costumbres, arte, religión). Y sólo hay una cultura realmente de pleno valor allí donde todas estas formaciones alcanzan plena vigencia y despliegue, consonando armoniosamente en una totalidad, cada una puesta en igual valor que la otra. Para la Pedagogía resultan de aquí los principios de universalidad y diferenciación, que preservan de todo unilateralismo.

Una cultura universal debe fundamentarse, según Kessler, sobre las normas, de todas las ciencias filosóficas : Lógica, Ética, Estética, Filosofía de la religión, cada una de las cuales exige atención en el contenido de la enseñanza.

Pedagogía y vida

Cuando la filosofía da directivas a la creación pedagógica, no debe dejar de lado lo que existe como realidad de la vida, pues todo lo existente contiene elementos racionales, es decir, de verdad, a manera de manifestación histórico temporal del espíritu.

Primeramente, ninguna Pedagogía puede pasar por alto la cultura histórica, pues toda vida espiritual aparece en los caracteres históricos de culturas nacionales, y debe fracasar toda tentativa de devenir hombre sin pensar en ser ciudadano. Toda creación cultural en lo terreno sirve ciertamente al fin de la espiritualización de la humanidad y del mundo, pero obramos y creamos dentro de los límites y formas de la unión nacional. Hasta para producir una armonía universal se necesita del cultivo y de la elaboración de lo particular y esencial de cada pueblo y de su cultura. Los alemanes tienen en este sentido una herencia histórica en el idealismo alemán : Schiller, Kant, Goethe y Fichte. Para concebir la esencia del espíritu, dice Kessler, tenemos que sumergirnos en nuestra cultura alemana. Y sólo basándose en la cultura de su propio pueblo, puede uno arrojar luz sobre las otras y entenderlas. En el idealismo alemán se agarra la esencia particular del pueblo alemán, y sólo agarrándolo y llevándolo al desarrollo cada vez más claro cumplimos con la tarea que está atribuida a los alemanes en el vaivén de los pueblos. Por eso la Pedagogía no puede carecer de esta fundamentación histórica.

Y tampoco puede la Pedagogía dejar de lado las particularidades psicológicas. Ciertamente hay un psicologismo pernicioso que psicologiza también a los mundos de las normas,

perdiendo de esa manera, cada vez más, los criterios firmes de la verdad. Sobre lo dado psicológicamente no se puede basar en último lugar y con más profundidad ninguna concepción del mundo y tampoco ninguna Pedagogía. Toda psicología supone tras de sí las normas filosóficas. Sin embargo, su colaboración es imprescindible. La psicología infantil enseña las particularidades características sin cuya consideración quedarían sin efecto los esfuerzos pedagógicos. Si queremos conformar la empiria, la vida real, según las ideas, entonces debemos conocer esa vida. Especial atención necesita la psicología de los años del desarrollo. En los años de la adolescencia, la vida psíquica y espiritual del niño recibe sacudimientos y transformaciones profundas y duraderas, tanto en la vida psíquica como en la física. En esta edad se viven mundos ideales y la joven alma crece en entusiasmos o se envuelve en ensueños semiobscuros. Si entonces interviene un educador crudo y sin tacto, o con brutalidad, puede ocasionar daños permanentes en la vida interior del joven.

Sólo hay un terreno de la vida, dice Kessler, que no debe adquirir influjo sobre la Pedagogía : es la política, pues ella trae divergencias, nunca unidad. La intromisión de la política en la escuela — decía H. Rickert — amenaza en sus raíces la educación moral de la comunidad.

LOS PRINCIPIOS DEL SISTEMA DE BILDUNG

I. Principios teleológicos

El fin universal. — El fin superior, abrazador, de la Pedagogía es la Bildung. Pero Bildung es comunicación de cultura. El concepto popular da a esta palabra caracteres externos

y no atiende la interioridad del hombre ; además ese concepto fomenta el distanciamiento de las clases sociales.

Bildung — define Kessler — es elevación del hombre sobre el mero escalón natural, hasta la cultura, hacia el espíritu. Frente a lo mero físico y a lo mero psíquico, cultura es la floración de un mundo nuevo superior a la naturaleza, puramente espiritual. (Kessler mienta a Eucken). Tal escalón de cultura, frente a toda civilización meramente exterior lo ha alcanzado aquel que esté en el sentido de los postulados filosóficos aceptados por Kessler, bajo el dominio de la libertad, la personalidad y la comunidad. Considerado más detalladamente, tal concepto de Bildung encierra un triple aspecto : Bildung formal, material y profesional.

No se trata en la Bildung formal de la transmisión de conocimientos sino del despertamiento y desarrollo de fuerzas y capacidades, de ganar autónomamente los contenidos. Bildung, por eso, es sólo el fomento de las energías que yacen en el hombre.

Pero la Bildung formal por sí sola no es suficiente : debe ponerse a su lado la Bildung material, pero no en el prosce- nio. Por el contrario, se trata de una perpetua correlación de forma y contenido. No debe olvidarse que sólo tiene importancia aquel saber que está lleno de valores, que tiene fuerza y orientación hacia adelante.

Así, pues, la primera tarea de la Bildung universal es : el ideal de la personalidad autónoma libertada de las vinculaciones naturales, reconfortada en sí. Pero como la Pedagogía está también bajo el ideal de la comunidad, debe ponerse, al lado de la Bildung general del hombre, la Bildung especial de la profesión, terreno ineludible en el cual actúa la función social del hombre. Ningún hombre tiene el derecho de exis-

tir sólo para sí mismo. No existe verdadera cultura de la personalidad sin correlación a la vida colectiva. Toda actividad, desde la más alta hasta la más modesta, está puesta al servicio del bienestar de una comunidad. Por otra parte no debe olvidarse — como fácilmente suele suceder en la moderna pedagogía social — que tampoco es posible una cultura colectiva sin correlación a la cultura personal. Dejar-se absorber por la profesión significa la pérdida de la personalidad.

Mas no debe olvidarse que la Bildung es una tarea infinita, porque nuestras índoles nunca son desplegadas acabadamente : nunca nuestro saber estará completamente perfecto.

El objetivo nacional. — La diferenciación histórica del espíritu según culturas nacionales, significa para cada nación una definición más detallada del objetivo universal desde el punto de vista nacional. Por lo tanto, para cada nación, la Bildung humanista de validez general obtendrá un sello mediante la educación patriótica. Hasta se puede decir que sólo en la educación nacional se perfecciona la educación humana, porque todo lo humano nos es dado sólo en forma histórica nacional.

La educación nacional no se agota para Kessler en la instrucción cívica, pues el saber así obtenido, aunque sea precioso, todavía no significa mentalidad.

El objetivo nacional de la Bildung no sólo no excluye la consideración de culturas no alemanas, sino precisamente la exige. Toda Bildung que anhele totalidad deberá esforzarse en penetrar las culturas extranjeras. Esto nos hará devotos y modestos, porque reconoceremos que también nosotros sólo somos una parte de la cultura humana, y nos hará orgullosos

y conscientes de nosotros mismos porque reconoceremos que somos una parte necesaria de la cultura humana.

El objetivo intelectual. — Instruir y comprender son las dos funciones básicas del intelecto, y es la tarea principal de la educación intelectual desarrollarlas. Sólo en teoría se las puede separar; en la práctica se mezclan siempre en el sentido de la idea kantiana de que intuiciones sin conceptos son ciegas, conceptos sin intuiciones son vacíos. El cultivo de la intuición abraza el cuidado de atención, memoria y fantasía; el cultivo del comprender abarca el ejercicio en concepción, juicio y raciocinio, por un lado, y el pensar metódicamente, por otro.

Respecto de la atención y la memoria, Kessler rechaza aquellas doctrinas según las cuales lo que importa es el « contenido », el « saber »; por el contrario, y sin menospreciar el valor de los contenidos del saber, atención y memoria deben ser tratadas como « capacidades » que deben ser despertadas, aumentadas y elevadas mediante el ejercicio.

Al lado de la cultura formal del intelecto debe ponerse la *Bildung* material. Se deben transmitir al hombre bienes valiosos de *Bildung*. En el terreno intelectual científico se pueden distinguir tres círculos de materias que contribuyen a la *Bildung* material del hombre, entendiéndola como cultura general y no como profesión. Primero: la cultura espiritual alemana; segundo: las ciencias naturales y técnicas, que son internacionales; tercero: el de la cultura espiritual no alemana.

El objetivo moral. — Sería caer en el pecado de intelectu-
lismo, si se persiguiera sólo el cultivo de la función racional:

a su lado están las funciones irracionales del espíritu : moral, artística y religiosa. También en el cultivo de la moral se distingue entre cultivo de la función e introducción en la materia. El fin formal de la cultura moral es el despertamiento y cultivo de la mentalidad moral.

Autonomía de la actuación moral es la tarea de la Bildung moral. Sólo desde el punto de vista de la actuación moral puede obtener la Bildung intelectual, atrás explicada, un objetivo. La conciencia moral subordina todos los trabajos intelectuales, toda creación científica, a un fin superior, a una tarea infinita. Ese es el sentido más profundo, dice Kessler, de la doctrina kantiana del primado de la razón práctica.

Mas, para lograr esa libertad, meta última, hay que pasar por grados entre los cuales se cuenta la obediencia ; el camino hacia la autonomía es la superación de la anomía mediante obediencia y legalidad.

La Bildung moral no debe ser sólo funcional : debe también ser determinada en cuanto a su contenido. No queremos educar espíritus abstractos, sino hombres de carne y hueso que encuentran su camino en la vida histórica y en la vida de su época. Toda Bildung moral debe considerar pasado, presente y futuro.

El objetivo artístico. — La universalidad de la cultura y la totalidad del mundo de los valores exigen una esmerada educación artística. La cultura formal estética está todavía demasiado abandonada. Al lado del arte debe ponerse la habilidad manual, y a veces en sitio preferente. No sólo la vista y el oído, sino también la mano debe ser ejercitada. La falta de habilidad manual es dañina y perniciosa ante todo porque impide la capacidad de recepción artística.

Por la actividad manual, dice Kessler, se fomenta esencialmente nuestra concepción de las cosas.

La formación artística, pues, debe empezar con el cultivo de la habilidad manual. El impulso de actividad del niño no puede ser restringido al terreno puramente espiritual. Debe por eso exigirse actividad manual como principio y actividad manual como ramo. La actividad manual debe penetrar como un principio metódico de toda enseñanza.

La educación artística también tiene una tarea en cuanto a su contenido. La juventud debe conocer las grandes obras maestras del arte, especialmente del arte alemán. Cuando la juventud ya haya aprendido a sentir artísticamente, entonces podrá avanzarse en historia y crítica del arte.

El objetivo religioso. — Si debe satisfacerse la universalidad del mundo de los valores, la educación religiosa será necesaria tanto en lo formal como en lo material.

Ante una consideración profunda se revela el contenido de verdad de la religión. La filosofía y la psicología religiosas modernas han probado que corresponde a la religión una autonomía particular, tanto psicológicamente como desde el punto de vista crítico. Vive en el alma humana un impulso profundo y sagrado de asirse más allá de la realidad circundante, y buscar comunidad con la inefable y misteriosa vida superior, a cuya averiguación nadie puede substraerse completamente. A juicio de Kessler, eliminar del campo educativo la religión es síntoma de barbarie cultural. En el mundo de occidente el cristianismo ha sido un esencial factor de cultura. Por eso es necesaria una educación religiosa, que facilitará el entendimiento de los hechos religiosos que han aparecido en la cultura.

El objetivo del cultivo de la religión puede ser solamente despertar las vibraciones que llamamos religiosas en el alma del niño, sin marchitarle su índole religiosa. Toda otra cosa, como ser fórmulas de doctrina, confesiones, etc., deben ser dejadas al desarrollo ulterior y decisión libre del hombre.

Influencia y enseñanza religiosa son las tareas de la *Bildung* religiosa. Aquélla corresponde más al hogar, ésta más a la escuela. Pero nunca debe entenderse por influencia religiosa ninguna compulsión dogmática. La influencia religiosa sólo está justificada pedagógicamente cuando nace mediante el contacto de alma a alma. La religión se enciende sólo por religión, nunca mediante dogmas, confesiones y doctrinas, es decir, por teología.

II. *Principios metodológicos*

La Libertad. — El principio metódico de la libertad exige: apelación al ser espiritual, renunciar a compulsión y violencia, pero también énfasis de la dignidad espiritual del hombre frente a todos los impulsos naturales y caprichos egoístas.

Hegel consideraba « charla vacía » la exigencia de que el maestro atendiese la individualidad de los alumnos, dejándola más bien al hogar, y pregonaba la desconfianza como una sabiduría del pedagogo. Esa pedagogía, que recomienda también castigos y niega premios, no ha sido superada todavía en muchas escuelas. Kessler pide que sea arrojada definitivamente. La desconfianza no es sabiduría, sino necedad del pedagogo. La confianza es, por el contrario, la base de toda comunidad espiritual. Es preferible ser un idealista cien

veces decepcionado, que ofender una sola vez a un niño mediante desconfianza.

Lo que en la actualidad se ofrece como « pedagogía de la libertad » merece a los ojos de Kessler la misma crítica que la pedagogía compulsiva. En ella se quiere dejar en libre desarrollo lo natural, lo animal en el hombre. Sabido es, por el contrario, que educación sin influjo, es decir, sin impedimento de lo natural, no puede tener éxito.

Por eso Kessler destaca claramente que en la verdadera pedagogía de la libertad se trata, por un lado, de vencer lo natural y, por otro, de libertar lo espiritual. Ella se basa en la fe en el hombre noble que hay en cada niño, y su método es la liberación de las fuerzas espirituales. Importa ante todo, dar al hombre joven la oportunidad de moverse autónomamente, ser activo por sí mismo, hacer experiencia por su propia actividad, sentirse a sí mismo responsable. Para eso recomienda Kessler el *self-government* de los escolares y la comunidad escolar.

La personalidad. — Porque la vida del hombre no debe ser determinada por el impulso sino por la norma : porque la libertad no significa la anulación de toda norma, sino la liberación de la naturaleza mediante el dominio espiritual : por eso, el fin de la educación no es el individuo sino la personalidad. La personalidad del maestro, así como la del alumno, es factor esencial de la educación.

La antigua educación, dice Kessler, confiaba demasiado en el poder de las instituciones, instrucciones y organizaciones ; la nueva educación lo espera todo de la personalidad. Aquéllas preparan la mediocridad : ésta (la personalidad) nos da dirigentes, que es lo que necesitamos. Naturalezas

dirigentes hay no sólo entre los adultos : también las hay entre los hombres en formación y con más altas cualidades. La nueva educación debe considerar y conocer temprano a tales jóvenes dirigentes, poniéndolos en el lugar que les corresponde. La pedagogía de la personalidad debe considerar profunda y cuidadosamente la personalidad del educando. La deficiente atención sobre el educando era una falta de la vieja pedagogía. Naturalmente aquí, a diferencia de Ellen Key, se trata solamente del reconocimiento del ser espiritual y de las cualidades espirituales, debiendo ser combatido lo natural e impulsivo.

La comunidad. — Pestalozzi descubrió que cultura sin comunidad es imposible, porque individuo y comunidad están en repercusión mutua.

La educación social del hombre ocurre en círculos varios que se extienden cada vez más : el hogar, la colectividad cívica, la comunidad humana. El círculo más estrecho prepara hacia el más extenso. Además hay comunidades libres.

Las relaciones familiares son el elemento básico de toda Bildung, pues aquí se prepara el suelo para el crecimiento espiritual. En la escuela deviene ya más clara y más fuerte la vinculación social del niño, que era inconsciente en la familia. El tercer estadio es la vida misma, y se manifiesta en el Municipio, el Estado, la humanidad.

Para esta Pedagogía que se basa en el total mundo de los valores, la Iglesia es presentada como un factor educativo en alto grado.

La intuición. — El principio de la intuición queda indisolublemente unido a los nombres de Comenio y Pestalozzi.

En un sentido sensualista, la intuición sirve para que la riqueza del mundo en realidades de la naturaleza y la cultura se reflejen en el alma infantil. Pero habrá lugar también para una intuición interior : el mundo de los cuentos, de las poesías y de la historia. A todo eso debe añadirse la intuición de la actuación humana : niños del campo deben visitar los talleres industriales, y los niños de la ciudad deben conocer la vida de los campesinos.

A este respecto, dice Kessler, la mano viene a ser un sexto sentido y fomenta esencialmente la intuición.

El conocimiento. — El objeto intuído debe ser definido racionalmente. Una verdadera Bildung no debe quedarse en el escalón de la mera intuición. Mientras que la intuición es la recepción de algo dado, el conocimiento es crítica o definición categorial de lo dado. La crítica empieza por distinguir, comparar, separar y reunir ; luego elabora cohesiones, etc. Conocer es una actividad formal del espíritu para dominar mundo y vida, que en la mayoría de los hombres sirve a objetivos prácticos y en una minoría al fin teórico del conocimiento puro.

Pero el conocimiento no es nunca un llenamiento de la cabeza con pensamientos, un aumento de contenido, como resulta de la teoría herbartiana. En ella, el proceso del conocimiento resulta psicologizado y mecanizado, y por lo mismo, desnudado de su carácter propiamente activista-logista. Conocer es una función lógica de la razón. El método de los pasos formales, especialmente en la fórmula de Ziller, no exige más que una mera recepción de contenido de conocimiento. La Bildung escolar, como toda Bildung, no « comunica » verdades, sino hace encontrarlas ; en el proceso de la

cultura, verdades ya adquiridas son de nuevo puestas en cuestión. El concepto herbartiano del conocimiento y los pasos formales herbartianos son inservibles como métodos educativos, pues psicologizan y materializan el conocimiento, quitándole así su autonomía y espontaneidad. La nueva pedagogía, — dice Kessler, — puede usar un método idealista de conocimiento.

La actividad. — La nueva pedagogía deberá aprovechar en medida mucho más alta que antes la actividad del alumno metódicamente. No el objeto sino el sujeto de su propia formación debe ser el alumno. La generación mayor, como pedía Pestalozzi, prestará una simple ayuda. El método mejor de educación no es pasividad sino actividad, actividad suprema del educando, e importa desencadenar esta actividad en todos los terrenos. Todo objetivo diferenciado de la educación debe ser alcanzado por autoactividad, y eso garantiza también la universalidad de la cultura. La conferencia no educa tanto como el propio hacer.

Actividad es también la exigencia en el terreno de la habilidad manual. La nueva Pedagogía, por eso, eleva en el interés del despertamiento de actividad, la exigencia de enseñanza en habilidad manual, pedida hace un siglo por Froebel.

En este curso de ideas, el juego del niño adquiere la más alta importancia. Ya Froebel habló de la importancia educativa del juego. El juego es el desarrollo autónomo natural del niño, sirviendo tanto para el desarrollo de los músculos y la agilidad, como para el de la atención, la observación, etc. Tiene importancia el juego tanto para la cultura moral, como para la estética y la física.

El ejercicio. — Conviene Kessler en que la nueva Pedagogía tiene que reconocer también antiguas verdades, la principal de las cuales quizá sea la tesis de que la práctica hace maestros. Todos los métodos citados y explicados deben fracasar si no están apoyados por el principio metódico del ejercicio, cuya importancia descansa en hechos psicológicos plenamente demostrados por la psicología experimental.

Pero el ejercicio no debe entenderse como un entrenamiento pasivo (almacenamiento), pues también el ejercicio es asunto de autoactuación.

LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE BILDUNG

La educación en el hogar. — Tres razones se han aducido contra la educación doméstica. Primera : que es subjetiva y olvida las eternas exigencias del mundo de los valores. Kessler contesta : su gran valor está, precisamente, en fomentar lo personal, sin cuyo perfeccionamiento no gana nada ninguna nación; y sólo resta procurar que la educación doméstica se profundice y atienda también el cultivo de lo general del mundo ideal. Segunda : que es asocial, siendo así que la educación debe llenar de mentalidad social al hombre; la familia resulta cultivando un egoísmo estrecho. No es exacto, responde Kessler, pues toda buena familia educa precisamente preparando para un círculo social más amplio. Lo que sí es cierto es que la familia no puede capacitar al niño para que más tarde se pronuncie eligiendo su actuación social. Pero este defecto se corrige completando la educación doméstica con otras formas de educación. Tercera : que las necesidades

industriales en la clase obrera, disuelven la familia alejando padre y madre del lado del niño durante casi todo el día. Kessler reconoce la seriedad de esta objeción; pero ella sólo es válida aceptando la familia como es, mientras que la Pedagogía debe luchar por llevar la familia a como debe ser, y el remedio sería trabajar tenazmente por elevar el espíritu familiar y pedir una fórmula racional de trabajo para la clase obrera.

La educación doméstica se debe exigir como base de toda cultura, desde un triple punto de vista: metódico, formal y material.

Considerada desde el punto de vista del método, la familia ofrece el mejor punto de partida para todas las creaciones pedagógicas por sus evidentes bases naturales.

Desde el punto de vista formal se debe exigir la educación familiar por cuanto ella ofrece la mejor forma, sin la cual toda cultura es imposible. La familia es la única forma puramente natural que pone orden en la vida diaria sin compulsión ni amenazas.

Finalmente, desde el punto de vista material se debe pedir la educación familiar, porque la familia es el tipo de vida donde pura y exclusivamente domina el amor, determinándolo y arreglándolo todo en las relaciones de padre a hijo, de hermano a hermano, etc.

Con todo, la familia es y queda un círculo relativamente pequeño. Esa es su grandeza y el secreto de su eficacia educativa. Pero también en ello está su límite.

Cuando la familia fracasa completamente y es incapaz de atender sus deberes educativos, hay instituciones que pueden sustituirla y cuya organización es un ineludible deber del Estado moderno.

En este sentido, no puede negarse el valor del *Kindergarten* como institución complementaria conveniente aun cuando la educación familiar fuese excelente. Hasta las mujeres que dirigen el *Kindergarten* obtienen una magnífica educación pedagógica, siendo casi una preparación de futuras madres, como lo había previsto Froebel.

Una tercera función del *Kindergarten* será servir de introducción a la escuela popular general, produciendo una suavización de las desigualdades sociales, como lo pedía Rein.

Por todas estas razones, la nueva Pedagogía debe pedir la obligatoriedad del *Kindergarten*, como escalón previo de la escuela fundamental, ya que es imposible exigir de los padres el tiempo necesario y la preparación pedagógica y psicológica indispensable para el cumplimiento de su seria tarea educativa.

La escuela popular. — Kessler no emplea esta expresión, sino que habla de una escuela « básica general », y después de una « escuela cívica » (*Burgerschule*), pasando finalmente a referirse a las escuelas de aprendizaje (*Fortbildungsschule*). No podemos seguirlo muy detalladamente en este resumen y preferimos el título de Escuela popular.

La escuela no debe estar sólo al servicio del saber y del conocimiento: esto pondría en peligro la universalidad de la *Bildung*. La escuela no debe dejar sin cultivo ninguno de los varios terrenos de valores en los que se diferencia la vida espiritual. Eso es lo que caracteriza, a juicio de Kessler, el ideal de la escuela cultural. Esta tiene la tarea de comunicar una educación humana con sello nacional mediante cultivo de lo personal y enseñanza. Con eso deja Kessler, establecido un objetivo idealista puro en el senti-

do de la fundamentación idealista hecha por el autor. Todo utilitarismo debe ser expulsado de la escuela. Los tres círculos de materias en que se descompone el contenido de enseñanza (matemática-ciencias naturales; idiomas extranjeros; alemán-civismo) deben ser sometidos incondicionalmente a un objetivo idealista. Todo materialismo educativo debe ser evitado.

Cree Kessler que una modificación de los métodos educativos, buscando ante todo una espiritualización e interiorización de la mentalidad, puede encaminar a una conciliación social, pero nunca a una modificación de la materia de enseñanza.

El centro de toda enseñanza debieran formarlos « los dos ojos de la vida espiritual alemana », que son alemán e historia, reuniéndose a ellos una propedéutica filosófica. La enseñanza de lo alemán anhela la penetración en el espíritu de la lengua y en el conocimiento de los valores. De manera expresa se adhiere Kessler a las direcciones modernas que enfáticamente defiende Budde, quien quiere extender la enseñanza de lo alemán también a la escuela popular.

Conocimiento de ley y valor, especialmente conocimiento de valores alemanes, debe comunicar el Gimnasio, llamado por Kessler « Instituto de Estudios ». La formación de la futura concepción del mundo en la juventud debe influir en sentido alemán idealista. La enseñanza filosófica dará claridad y unidad a los demás conocimientos y procurará imágenes totales de las concepciones filosóficas principales.

Kessler pide que se cree un fundamento unificado del sistema escolar correspondiendo a las nuevas circunstan-

çias creadas (Alemania 1920), por los ideales de la democracia y el socialismo. En la escuela pública general, el Estado cultural debe ofrecer a todos los niños, sin distinción, los bienes culturales de la humanidad, para llevar así a los niños a la vida cultural y entusiasmándolos por ella.

Pero se deberá considerar cuidadosamente que esta escuela básica común no devenga una escuela de igualdad en la que serían nivelados todos los talentos especiales, y particularmente rebajadora de los talentos altos en favor de la mediocridad. Por eso, dice Kessler, los espíritus dirigentes del movimiento de la escuela unificada han exigido siempre al lado de la unificación la diferenciación, para hacer valer dentro de toda unidad la mayor variedad. Así se impide el rebajamiento de escuela unificada a escuela de igualdad. De esta manera el problema de la diferenciación deviene el problema más importante de la escuela unificada; más importante que el problema de la comunidad, sobre el cual predominará en caso de conflicto.

Se debe exigir diferenciación según la especie y la altura del talento; aquélla debe impedir la sobrestimación unilateral del intelecto : el talento práctico-técnico es *otra* especie de talento, pero no una especie inferior. En cuanto a la altura del talento, la escuela debe atender separadamente a los subnormales, los normales y los talentados, en clases especiales. En opinión de Kessler, esta diferenciación debiera empezar muy pronto, quizá después del primer año escolar.

Otra tarea de la escuela básica común, así diferenciada, es la preparación para la escuela futura que corresponda al talento del niño. Para decidir el camino futuro del niño

se necesita el juicio del maestro, el del médico, el del psicólogo y el del padre.

Kessler acentúa mucho la importancia del trabajo como forma educativa capital. La colectividad de trabajo reúne un número de escolares en una obra común; en este trabajo en común deben someterse los escolares a un objetivo común. Así nacen comunes intereses y las virtudes sociales; altruismo, voluntad de servicio, mentalidad social. La enseñanza, además, deberá ligarse a cuestiones sociales de la vida y a problemas culturales de importancia social.

En cuanto a la tarea de educación religiosa, no se puede negar que corresponde a la familia y a la Iglesia, por su pureza, inmediatez y subjetividad. La escuela del Estado deber ser neutral en lo dogmático y confesional. No la eliminación, sino una reforma de la enseñanza religiosa es lo que se pide.

A la escuela popular sigue la escuela profesional obligatoria (en Alemania) con el objetivo de reconfortar y profundizar lo aprendido en aquélla, comunicando además los conocimientos y orientaciones espirituales necesarios para ciertas profesiones. En estas escuelas la enseñanza corre paralela al aprendizaje. Para los aprendices, ella es y debe ser obligatoria, porque son demasiado poco maduros y autónomos para buscarse voluntariamente su preparación ulterior, después de la época escolar.

Este tipo de escuela debe agregar a toda ciencia profesional una ética profesional. Esta tiene su importancia especial, porque aquí en lo esencial se trata de miembros de la clase trabajadora manual, que por su género de trabajo es la más amenazada de desaliento. Se le demostrará al obrero que todo trabajo sirve para la estructura de la colectividad

humana, que aun la obra más humilde tiene la más alta importancia social.

El Instituto de Estudios. — Sobre la común escuela básica (primer escalón) se eleva no sólo la escuela cívica (o popular) sino también la escuela de doctos, que en lo porvenir debiera ser llamada, según opinión de Kessler, « Instituto de Estudios » para acabar con la mala expresión de *Escuela superior*.

El objetivo de la escuela popular debe ser fijado por la vida práctica ; el objetivo del Instituto de Estudios por la Universidad, para la cual prepara. Por eso el Instituto de Estudios debe educar para una *Bildung* pronunciadamente *científica*, al pensar abstracto dirigido hacia la unidad del conocer, naturalmente sin omitir la formación de la capacidad de intuición y del entendimiento del ambiente, que es lo particular de la escuela popular.

El más alto fin del Instituto de Estudios es la fundamentación de una concepción del mundo científicamente basada. En eso se manifiesta característicamente lo propio del Instituto. Pero no escuelas de doctos, sino institutos de *Bildung*, en lo cual vuelve Kessler a adherirse a Budde.

Kessler pide la conciliación de la alta cultura humanista con la moderna realista, siempre que se trate de evitar los vicios respectivos : filologismo y utilitarismo. Pero como una misma escuela no puede proporcionarlo todo simultáneamente, debe procederse a la separación de estos institutos en clásicos y modernos. Según Kessler, ha fracasado de una vez por todas el Gimnasio humanista que pretendía proporcionar ambas orientaciones.

La amplitud inmensa de la vida cultural moderna, su

descomposición en factores naturales o históricos, hace desearle una diferenciación ulterior en : una escuela orientada más hacia la filología y otra más hacia las ciencias naturales.

La universalidad del ideal educativo convierte en deber de la escuela superior, al lado de la cultura del intelecto, también la formación del carácter. No cabe duda de que una seria preparación científica reconforta también a la voluntad, por cuanto educa en la consciencia de la verdad. El Instituto de Estudios debe conducir a la universalidad y preparar hombres y mujeres que más tarde llegarán a posiciones dirigentes. El dirigente, empero, debe ser un *carácter*, pues ser dirigente no significa mandar sino entusiasmar. Para ello Kessler recomienda que el Instituto de Estudios se organice según los principios de la comunidad de trabajo y del *self-government*.

Hoy ya no es posible dudar seriamente de la necesidad de la enseñanza filosófica en los grados superiores del Instituto de Estudios. Esa necesidad resulta no sólo de los intereses de la cultura intelectual, sino aun más de los de la cultura del carácter. La enseñanza filosófica debe educar en el pensar filosófico y en la interioridad filosófica, es decir, en el deseo de tomar su posición teórica y práctica en la actual lucha dentro de las concepciones del mundo. La cultura filosófica es la fundamentación de la preparación de verdaderos dirigentes.

A ello contribuyen también el arte y la religión. Los estudiantes deberán saber que hay valores que no pueden ser captados con el intelecto.

La constitución alemana estatuyó la enseñanza religiosa simultánea, garantizando una enseñanza confesional y aun

no confesional o liberal para aquellos que la deseen. La razón decisiva, según el parecer de Kessler, en pro de la escuela simultánea a base de paridad, es el deseo de la unidad de la nación alemana, que no debe buscarse fusionando las confesiones, sino por el contrario manteniéndolas separadas : pues hay por encima de las divergencias religiosas un bien común que los une a todos : el idealismo alemán. Indirectamente cada uno recibe en sí mismo, por intermedio del idealismo alemán, una influencia cristiana.

El Instituto de Estudios debe buscar y cultivar vivas y estrechas relaciones con la Universidad. Primeramente, el Instituto debe ser severo en sus exigencias, a fin de impedir que a la Universidad lleguen jóvenes no convenientes que tarde o temprano fracasan y son, de esa manera, también perdidos para otras profesiones. La escuela unificada no significa que ahora cada muchacho pueda dar el bachillerato. El Instituto debe considerar y preparar para profesiones doctas ; por eso debe poner las exigencias más altas en aplicación, energía de trabajo e inteligencia, no debiendo tolerar escolares débiles.

La Universidad, a su vez, podrá aprender del Instituto de Estudios la manera de formular los problemas pedagógicos, metódicos y didácticos, y para eso sería ventajoso que se incorporaran a la Universidad aquellos profesores gimnasiales que trabajan científicamente. El ideal sería que todo catedrático universitario hubiera sido profesor en los dos últimos años del Instituto de Estudios.

La Universidad. — La Universidad es el lugar donde se educa para el trabajo severamente científico, que excluye fines prácticos accesorios. La preparación profesional puede

ser atribuida a la Universidad sólo en cuanto ese trabajo profesional tenga bases científicas. De la Universidad debe quedar excluido todo trabajo pragmatista y utilitarista : el idealismo alemán así lo quiere.

Desde este punto de vista hay que protestar de manera muy clara contra todas las tentativas de despojar a la Universidad de su carácter puramente científico, degradándola a escuela profesional, con lo cual se la dividiría en una serie de institutos especiales de investigación. Puro entusiasmo, puro eros, es el único motivo admisible del trabajo académico.

La Universidad sirve exclusivamente a la ciencia pura ; no es escuela profesional, sino instituto científico de Bildung. Por consiguiente, no debe transmitir solamente educación científica en el sentido estrecho y severo de la palabra, sino también formación ideal de la vida. Es decir : el estudiante debe ser educado no sólo para la rendición al valor del conocimiento, sino también para un entregamiento ante los valores del arte, de la vida moral, de la filosofía y de la religión. De esa manera, la naturaleza de la Universidad semeja una elipse en uno de cuyos focos está la Bildung científica y en el otro foco la Bildung de la vida irracional.

En opinión de Kessler, la Facultad de Filosofía (en sentido estricto) debe volver a ser lo que antes : la base de *toda* educación académica. No debe existir ningún académico (sea médico, jurista, etc.) que no haya mirado profundamente valiéndose de los ojos de Platón y de Kant.

Hay que acabar en la Universidad con el sistema de las conferencias ; en su lugar pide Kessler comunidad de trabajo al estilo de los ejercicios de seminario en los que se tratan temas restringidos. El estudiante debe ver cómo ha

nacido un problema y debe aprender a subir gradualmente los sencillos escalones hasta la solución.

También pide Kessler para la Universidad una amplia libertad académica, tanto para aprender como para enseñar. El catedrático debe decirlo todo sin trabas y sin más juez que su propia conciencia. Antes que el Estado y la Iglesia está la verdad, — declara Kessler en un gesto simpático. — Para él hay que ponerlo todo en cuestión : de la negación se pasa a la duda, y de la duda al conocimiento de Dios.

La educación de la vida. — Consecuente con su sistema universalista, Kessler dedica algunas páginas al comentario de las formas de Bildung no escolares, que se caracterizan como educación de la vida : el cultivo de la Juventud (*Jugendpflege*), las Universidades populares (rurales y urbanas), exposiciones de arte, etc. y trata luego las formas alemanas de la educación libre : el movimiento de la juventud (*Jugendbewegung*), las asociaciones juveniles ; para todas ellas valen los principios cardinales de la pedagogía de Kessler.

LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS

Quien pretende elevar al hombre por encima del mero escalón natural hacia la cultura, hacia el espíritu ; quien quiere abrir para la juventud un mundo superior a la naturaleza, puramente espiritual, — ése debe él mismo ser ya culto y ser ya espiritual. — Los objetivos del idealismo alemán : libertad, personalidad y comunidad, deben ya haber devenido realidad en la vida del formador de juventudes. Debe estar libertado de la naturaleza de lo meramente huma-

no, de capricho y terquedad, de egoísmo y ambición. Hombres que no hayan sentido de cualquier modo algo de la pulsación artística y religiosa, no son idóneos para servir de educadores.

La unidad del magisterio exige además una ciencia profesional común de los maestros, basada sobre el común conocimiento de su alta profesión humana y de sus problemas especiales. Para eso ya no es bastante el Seminario; urge tener un concepto de los problemas profesionales y para ello se necesita una cierta medida de pensar científico que sólo da el Instituto de Estudios.

Además de la unidad se ha deseado para el magisterio la igualdad, es decir un estudio académico obligatorio para todos los maestros.

Pero la diferenciación de la actividad de los maestros pide una diferenciación en su preparación. En las escuelas populares se necesita un maestro con educación superior general dada por el Instituto de Estudios, al lado de la cultura profesional, que será dada en una Academia especial. En cambio para los profesores del Instituto de Estudios, se exige un estudio académico puro. Y ya para los catedráticos universitarios la exigencia de formación científica alcanza su máximo: la Universidad debe pedir que sus catedráticos trabajen siempre productivamente y no sólo enseñen la ciencia sino la fomenten.

Como se ve, Kessler opina que la preparación profesional de los maestros populares debe realizarse en institutos especiales: en las Academias pedagógicas. Esto, dice Kessler, es tener aprecio alto por la cultura de los maestros populares.

La Academia Pedagógica tendría la triple tarea de la Bil-

dung profesional, la ciencia y la vida. La primera debe hacer avanzar al maestro en aquellos ramos sobre que versará su enseñanza futura; los conocimientos traídos del Instituto no bastan para el maestro futuro en cuanto a su anchura y profundidad. La segunda tarea de la Academia es la cultura científica que comunicará mediante Filosofía y Pedagogía; para estos dos ramos son necesarias cátedras académicas de pleno valor, cuyos titulares sean investigadores y a su vez estimulen la actividad investigadora del alumno. La tercera tarea de la Academia sería la transmisión de Bildung de vida, a que también están obligadas las Universidades; el fundamento lo dará aquí el estudio de la filosofía: se añadirá el cultivo del arte y como especialmente importante para el maestro popular: preparación económico-social, ciencia y ética de las profesiones.

Esto mismo, más profundizado, lo dice Kessler para la formación del Profesor, y en grado sumo, para el catedrático, quien además será un especialista.

La continuación de su preparación científica es deber de todo maestro. Lo debe tanto a su profesión como a la colectividad cultural en la cual y para la cual vive. La formación científica le pide que nunca se petrifique. La ciencia no se detiene: su carácter real es el progreso infinito hacia un fin nunca alcanzable. Y un maestro que no adelanta influye sobre sus alumnos entorpeciéndolos. La frescura espiritual es cualidad incondicional e imprescindible para todo oficio de enseñanza, y esta frescura la adquiere el maestro mediante continuo contacto en su ramo especial. Finalmente, el maestro debe su progreso científico a la colectividad cultural a la que pertenece. La profesión del maestro no se agota en la vida para la escuela. Un maestro que sea absorbido por su estre-

cha profesión escolar habría fracasado desde el punto de vista de esa misma profesión. Ser maestro significa colaborar en la cultura popular, tanto como en los terrenos económico, artístico, político y religioso.

LA BILDUNG COMO FUNCIÓN DE LA COMUNIDAD POPULAR

La Pedagogía actual es pedagogía estadual, aunque se pongan a su disposición libres fuerzas populares como familia, juventud, Iglesia, en libre acción. Estas fuerzas frente al poder del Estado tienen que procurar que la pedagogía no caiga bajo el « terror estadual », sino que sea sometida a ideas espirituales, es decir, las ideas del idealismo alemán, hasta que llegue en el desarrollo un momento en que el ritmo del progreso pedagógico supere la pedagogía estadual, en favor de una pedagogía social idealista en un sentido tal que el libre movimiento eduque a sus miembros como libres personalidades mediante libres instituciones. Pero entre tanto, hay que defenderse mediante un sistema pedagógico de consejos populares (soviéticos) contra un terror estadual en lo pedagógico.

Kessler comenta aquí las instituciones que con tal fin han propuesto Schmidt, Natorp y Mathías. El fin de tales instituciones propuestas es una Bildung que hasta en sus más pequeños detalles está en función de la comunidad popular, pero orientada según inteligencia pedagógica. Pasará mucho tiempo sin que esto llegue a ser realidad. Pero no olvidemos, — dice Kessler, — que si queremos salir de la miseria de la época, podremos alcanzarlo sólo si la vida espiritual, sólo si la fuerza del idealismo alemán penetra hasta en la más hu-

milde cabaña; y, por otra parte, si el habitante de la más humilde cabaña aprende por eso a orientar su actuación conforme a inteligencia de los expertos.

Mostrar los caminos para el ascenso de la nación alemana y hacer más llevaderas las penas de ese ascenso : ésa es la tarea de un sistema de Bildung organizado cooperativamente, que pone atención en la superficie del suelo pero que también va mirando hacia arriba, a las estrellas.

CAPÍTULO QUINTO

CARACTERES GENERALES DE LA PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD

La pedagogía de la personalidad, cuyas tres grandes obras hemos epilogado en los tres capítulos anteriores, es un cuerpo de doctrina unitario a pesar de las formas diversas que le imprimen los autores. Estos han vertido la teoría cada uno en vaso diferente, al grado de que podemos señalar una primera particularidad diciendo que en Budde predomina la filosofía y en Gaudig lo pedagógico, mientras en Kessler se nos ofrece un cauto balanceamiento de ambos dominios. De aquí nacen cualidades y defectos que adelante comentaremos.

Pero sobre el matiz personal de los autores flota la atmósfera común, que reconocemos por ciertos caracteres inconfundibles; éstos no son, desde luego, caracteres exclusivos de la pedagogía de la personalidad; hay algunos comunes a toda la pedagogía contemporánea o a un sector de ella. No podemos clasificar los caracteres en « exclusivos » y « comunes » porque esto rompería el orden en que a nuestro juicio deben ser enunciados tales caracteres. Mas, bien que no todos sean exclusivos, lo distintivo de la pedagogía de la personalidad es que los reúne sistemáticamente bajo el concepto de « personalidad », tal como lo elabora Rodolfo Eucken, no siendo — por otra parte — esta doctrina peda-

gógica otra cosa que la ampliación y aplicación de las ideas pedagógicas que preocupaban al espíritu profético de Eucken.

De todos los caracteres anotados en nuestra tabla, todos son euckenianos y fuera de ellos no queda ningún carácter importante que sea común a los tres autores. Esta será la mejor demostración de que Gaudig no puede escapar a la filiación euckeniana. No todos los caracteres asoman claramente como euckenianos, pero un poco de atención nos pone sobre el sendero de esta procedencia.

El estudio de los caracteres que distinguen a cada uno de nuestros autores, nos llevaría por caminos que harían interminable este trabajo. Algo dijimos ya en el Capítulo I, y algunas coyunturas para insistir nos brindará este resumen de los caracteres generales.

Llamaré la atención que entre los caracteres enumerados no cuente el de mayor significación, pues muy en primer lugar debimos decir que ésta es una « pedagogía personalista ». Hemos desalojado de la serie esta nota porque ella está en cada una de todas las restantes. A nuestro juicio, la idea de personalidad es el « género », cuyas son las once « especies » de la tabla.

Por otra parte, dentro de los once caracteres no hay jerarquía posible : hay, sí, un orden que preferimos como el más conveniente, pero nadie podría tomar como última la « actividad » dentro de las notas del concepto euckeniano de personalidad. No hay jerarquía posible ni hay una absoluta independencia de cada uno frente a los otros : todos se suponen mutuamente y se sirven a la hora de las definiciones. La personalidad es un concepto uno que se diversifica de un momento a otro, pero en cada uno de sus aspectos consta el testimonio de los demás.

Es pedagogía filosófica

Queremos decir que no es pedagogía científica, aunque uno de los autores: Gaudig, haya llamado « ciencia autónoma » a la Pedagogía; pero ni siquiera Gaudig mismo rompe la uniformidad, porque él entiende esa ciencia como ciencia de normas y no de hechos.

Hija legítima de Eucken, la pedagogía de la personalidad reacciona contra la pedagogía naturalista, ciencia de los hechos y de las leyes que integran el saber educativo. La persona humana, objeto y sujeto de su propia educación, traspasa los límites del « hecho » y de la « ley » que se pretende fijar por un dictado racional. La razón es el gran reflector que alumbra lo científico; pero en la personalidad humana hay algo más, algo y mucho más que este cono luminoso, y no sabemos todavía si lo científico tiene más valor que lo irracional. Por lo menos sabemos que el valor de utilidad, que podría esgrimirse, no es el supremo valor.

Por eso la pedagogía de la personalidad no quiere protegerse tras el firme bastión ofrecido por la ciencia, y va buscando, insegura pero creyente y optimista, un asidero distante y al mismo tiempo íntimo, según reza la doctrina de Eckhart absorbida por Eucken, — por un mundo superior a la naturaleza y a toda legalidad previsora y calculista. No niega ni desmedra el poder de la ciencia, sino la circunscribe y la completa. Al lado del valor « ciencia », hay otros valores: « moral », « arte », « religión », « filosofía », etc., y por encima de todos el valor « espíritu » que los informa y los fecunda. Es por eso la pedagogía de la personalidad una doctrina de aliento metafísico y de estructura axiológica:

la búsqueda de un mundo espiritual superior a la naturaleza, pero sin abandonar esta naturaleza en la que hay valores que nos son imprescindibles.

Mal podía ser científica una pedagogía que, como ésta, problematiza todo el saber y proclama la limitación y relatividad de nuestros juicios. La filosofía es meditación de problemas insolubles : la pedagogía de la personalidad se coloca francamente en esta posición filosófica declarando que el problema educativo es un problema eterno. Y no se diga que es flaqueza escéptica, pues su contribución positiva es enorme. Y mal podía ser científica una pedagogía que tiene en su médula el concepto de personalidad, concepto filosófico puro (irracional además) a cuya exploración puede contribuir la ciencia sólo en parte.

Es tan conscientemente filosófica esta escuela, que no sólo acepta la filosofía como fuente suya, sino la pide como valiosa materia de enseñanza. Toda la educación debe tratar de enderezar la conciencia de los alumnos hacia una concepción de la vida y del mundo, preparándolos para la lucha dentro del campo filosófico.

Se ve, pues, que estamos en franco desacuerdo con la censura hecha por Moog a Budde sobre el particular.

Es pedagogía idealista

Hay, ciertamente, una filosofía llamada « científica », que pone los poderes especulativos bajo el freno de la razón, la cual aspira a ser juez y policía en la república de la verdad. Pena grande ha sido la de esta filosofía cuando se vió vendida por su propio juez, en cuyos cofres había mucha noción irracional.

Contra esta falsa filosofía, que ni siquiera sabe ponerse lealmente « al servicio » de las ciencias, se levanta unánime la dignidad filosófica desde fines del siglo pasado, y a esta hora la batalla está ganada en favor de los insurgentes.

Eucken solicitó para su lucha el concurso de los más grandes filósofos clásicos; a la inspiración bebida de fuentes que no pueden ser notadas de impureza, agregó su propia experiencia creando para la metafísica la noción de un mundo espiritual superior que comparte con la naturaleza los derechos de la realidad. Este mundo espiritual vive en nosotros y por encima de nosotros: por él nos elevamos a la categoría de personalidad. Es el mundo de las ideas, de las normas, de los valores. Este mundo vale más que el de la mera naturaleza, y en esta preferencia finca su idealismo.

Esta posición filosófico-idealista se proyecta sobre la educación y le da rumbos nuevos y nueva estructura. También la pedagogía de la personalidad, así nacida, buscará las fuerzas ideales que mueven la actividad humana, sus aspiraciones de perfección, y las preferirá sobre la necesidad inmediata de vida. Lo real, el ser del alumno, vale sólo como un aspecto de su persona; pero hay un sector superior que es ideal, normativo, y que debe merecer la preferencia en el proceso educativo. La pedagogía de la personalidad repudiará toda preocupación realista, pragmatista. Los bienes mejores son los bienes ideales, por cuya virtud avanzamos más allá de la animalidad y que nos levantan a formas cada vez más nobles. Si conquistamos la dignidad de *personas*, eso se debe a la gracia concedida por el mundo del espíritu.

Una filosofía personalista es por definición, antisensualista, y, por definición también, idealista. La personalidad no

se conforma con grados naturales ni con valoraciones utilitarias. La pedagogía de la personalidad, a su vez, aspira a formar algo más que el individuo animal, el ciudadano del Estado, el buen empleado o el trabajador capaz : todo esto lo atiende, pero por encima se ase al deseo incurable de mejorar la humanidad como tal, sueña ingenuamente con formar caracteres, hombres en quienes haya encontrado eco un soplo de la divinidad : es decir (según Eucken), personalidades. Y lo « incurable » y lo « ingenuo » son esta vez notas que jamás desearíamos dar en cambio de las de « sensato » y « razonable ». Todo idealismo, por ingenuo e incurable que sea, es siempre más valioso que el más austero realismo. Por lo menos en la historia del espíritu humano es una adquisición superior.

Es cierto : una pedagogía no idealista tiene más probabilidades de éxito. Pero el éxito es un valor subalterno en la vida de la personalidad y en la vida social. Nos hubiera gustado poder demostrar aquí que el éxito es síntoma de mediocridad. Una pedagogía idealista no quiere sumar resultados positivos de esos que se anotan con números y los entiende y aplaude todo el mundo. En la actividad pedagógica también hay valores inefables, valores ilegibles, valores anónimos. Pero no por carecer de nombres son valores inferiores. El maestro los presiente y no importa que el público los ignore. Kessler parece haber pensado esto mismo cuando dijo : « es mejor ser cien veces idealista decepcionado, que ofender una sola vez a un niño mediante desconfianza ».

Es pedagogía totalizante

Nos incomoda un poco el adjetivo (preferido por Kessler y Gaudig). En realidad de verdad, casi no habrá habido nunca pedagogía alguna que no fuese en su más propia intimidad, totalizante. Toda pedagogía abarca al hombre íntegro, pero es ocioso advertir que esa integridad no es la que nosotros vislumbramos desde nuestro 1934, en que por incesante ascenso de la montaña estamos al frente de mayor panorama. Ellos, los hombres de la antigüedad, también vieron todo el panorama; mas, era « su » panorama, y sobre esos límites escorzaron la teoría educativa. Sucesivamente, a lo largo de la historia de la pedagogía, hay un constante e inevitable reproche de « parcialismo » o de « unilateralidad », que cada pedagogo « moderno » dirige a los antiguos. Pero en ese reproche hay un mucho de espejismo y un poco de injusticia. La visión que ahora se tiene del hombre (y de la realidad), visión completa y exacta según la filosofía de nuestros días, dentro de muy pocos lustros pasará a la menospreciada condición de « parcialista ».

Ahora bien : hay doctrinas pedagógicas que mutilan la esfera de vida del niño, pidiendo, por ejemplo, la supresión definitiva de la enseñanza religiosa. Pero en realidad no hay mutilación sino ceguera para percibir el valor de lo sagrado. Los que esto pretenden no son parciales : también ellos son totalizantes, pues en su concepción del mundo y de la vida, lo religioso no es valor y sólo se explica como un extravío de la afectividad.

Señalados el espejismo y la injusticia, ya podemos aceptar que la pedagogía de la personalidad sea una pedagogía totalizante.

Ella es pedagogía global, primero, porque estudia la persona del niño en todos sus aspectos: físico, moral, intelectual, estético, volitivo (el método noológico de Eucken pide fundamentar toda actividad sencilla en su totalidad interpretándola según su totalidad); segundo: porque dentro de la escuela, no erige al niño en amo y dictador sino que, respetándolo y elevándolo como personalidad, respeta y eleva al mismo tiempo todas las personalidades concurrentes en la obra educativa: maestro, Director, padres, autoridades, etc. En tercer lugar, es global porque reconoce alta capacidad educativa a instituciones extraescolares, exigiendo un completo e infatigable estudio de las condiciones circundantes: la calle, la familia, el Municipio, el Estado, las amistades del niño, etc. Y finalmente es pedagogía totalizante porque lleva su ambición hasta querer informar con su espíritu no sólo los círculos directa o indirectamente ligados al niño, sino a todas las esferas de la vida cultural de la nación reconociendo el deber de toda pedagogía filosófica de llenar no sólo una función « escolar » sino cumplir con un alto deber pedagógico intersocial.

En este último sentido, nuestros pedagogos de la personalidad vibran como al unísono, animados del más puro fervor culturalista. Obraban no sólo como mentalidades de inapagable vocación pedagógica, sino como ciudadanos de la nación alemana dolorosamente flagelada por la barbarie militar, alemana y extranjera. Budde pudo escribir su libro antes del desastre; pero ya en él se refleja el desapasionado socialismo y culturalismo de Eucken.

Un límite tiene esta « totalidad » de nuestros pedagogos: y es que nunca han pensado en una pedagogía universal, para todos los países. Ellos, filósofos e idealistas, no llega-

ron sin embargo hasta la abstracta vaguedad de pensar un hombre para todas las naciones y para todas las épocas. Piensan en la humanidad, pero al través de Alemania, y a ella y a ellos refieren su pedagogía. Es, pues, una pedagogía totalizante « dentro de Alemania ».

En aquella globalización, un aspecto hay que casi es un nuevo carácter : la preocupación por el fenómeno « vida ». Pero esa preocupación es precisamente la mejor concreción de su totalismo. Un desarrollo espiritual, había dicho Eucken, puede probar su verdad sólo de modo noológico, o sea, mediante un desarrollo de la existencia fundamental. La pedagogía de la personalidad aspira a dar « vida » a la escuela, fomentar y ennoblecer la « vida », la « existencia » total del niño, inspirar « vida » a la enseñanza. La alegría, la naturalidad, la espontaneidad, la actividad, la libertad, la responsabilidad : tales son los resortes que pondrán en juego la vida escolar. En este tema, no hay pedagogía más vitalista que la de Gaudig, en donde no sólo se está pidiendo más vida para dondequiera se eduque, sino está él mismo viviendo e infundiendo vida, vida escolar, en los capítulos de su obra.

Ya sabemos que en Budde la educación « total » se consigue mediante cultivo igual de emoción, voluntad, intelecto y fantasía. Y en Kessler mediante el respeto de la universalidad del mundo de los valores.

Es pedagogía antiintelectualista

Queda supuesta esta nota en la nota anterior : pero merece énfasis particular por el papel que ha desempeñado en la historia de la pedagogía de la personalidad.

La filosofía hegeliana, cuyo apéndice pedagógico lo constituye Schulze, imperó sin obstáculos en todo el sistema escolar alemán produciendo en las clases dirigentes del país un hartazgo de saber. La reacción no se hizo esperar, y Nietzsche y Eucken levantan la protesta defendiendo los fueros de lo irracional. El sentimiento, la emoción, la voluntad, regiones « oscuras » del alma, no por ser oscuras dejan de ser parte, y muy importante, en el gobierno de nuestra vida. Somos no por lo que pensamos y sabemos, sino muchas veces a pesar de lo que pensamos y sabemos. La razón es la cara bonita de la personalidad, y la ciencia es fotografía de esa cara bonita. El alma humana, sin embargo, no puede ser averiguada según destellos de una fingida sonrisa. Para saber lo que somos no hay ciencia suficiente: se necesita vivir nuestra propia subconsciencia, y vivirla es a la vez emanciparla de toda conceptualización. En el vago pero cierto placer que nace de la emoción confusa y fugaz, hay más verdad que en el triángulo equilátero de cualquiera definición.

El conocimiento del ser, de nuestro mismo propio ser, es un proceso de cuyo comienzo nunca tuvimos consciencia y de cuya culminación no sabremos nunca nada. Cuando el adolescente se da cuenta de que « es », ese darse cuenta tiene su historia en la rica experiencia infantil que nunca es experiencia « sabedora » sino experiencia vivida, si se admite el pleonasma.

(Como quiera que algo nuestro va quedando en este comentario de la pedagogía de la personalidad, no está mal que digamos habernos ya plegado al irracionalismo en un ensayo publicado hace un año, y en el cual nos sirve de pretexto un tema exótico. Nos referimos a *Viajar es Vivir*. De allí (pág. 12) tomo este párrafo: « Nada: ni las apretadas noches

amenazadas de tormenta nos parecen tan oscuras como nuestros estados de ánimo. Y aquel que no quiera mentir confesará que hay en la historia de su vida psíquica una rica porción que jamás llegó a comprender. Los períodos de lucidez son demasiado fugaces y hondamente distantes entre sí; ellos van sirviéndonos para conjeturar lo que ha sido de nosotros en el borrascoso intervalo en que nuestra consciencia se puso al servicio de lo subconsciente. » Quiere decir, pues, que la tendencia irracionalista (así como la individualista) de la pedagogía de la personalidad, no nos encontró mal prevenidos.)

La ciencia misma, hija noble de la mera razón, es también un proceso infinito de afirmaciones y rectificaciones cuando quiere penetrar en el misterio de la realidad. Hay una « historia » de la ciencia natural que en nuestros días se enriquece con doctrinas revolucionarias en la Física y discusiones interminables en la Biología. Meyerson no escribió su *Identidad y Realidad* por un mero prurito de conversar, y allí ha demostrado que en los cimientos y en el ápice de la ciencia, y aun dentro de su propio cuerpo, lo irracional se agazapa como un felino respetable.

La razón no está en derrota, pero está enjuiciada : no se la acusa de fraude sino de abuso. La pedagogía tuvo un momento de fiesta intelectualista con el magnífico sistema de Herbart. Ahora ya sabemos que por bueno que sea un sistema, el sólo hecho de ser sistema ya lo vicia. La pedagogía de la personalidad fué por eso en su primer momento una sensibilidad disidente : le molestaba mucho ese casillero para la escuela, para el maestro, para la clase, para el alumno. Los pasos formales tienen un desagradable sabor militar. En la actividad docente no hay compás posible.

Toda medida es para la personalidad, cuando la tasa viene de fuera, un abuso innegable, que la Iglesia, el Estado, la familia... y los maestros han tratado de justificar cada uno desde el punto de vista de sus particulares intereses. Pero la extrema libertad no es precisamente lo que anhela la pedagogía de la personalidad. (En toda pedagogía que no quiera ser pantomima, habrá siempre un *mínimum* de autoridad). Ella también ha sabido justificar el « pequeño abuso » que significa educar a un niño convirtiéndolo o pretendiendo convertirlo de individuo en persona.

De su tendencia antiintelectualista nace para la pedagogía de la personalidad la orientación humanista que prefiere. Esto ha sido hábilmente defendido por Budde y Kessler en su labor de crítica histórica y de sistematización pedagógica. Gaudig no « elabora » tanto la idea, pero la siente y la acepta con no menor vigor cuando dice que el fin de toda educación es el hombre que ha superado la educación mediante la educación. La paradoja, sabemos, es vestidura privativa del irracionalismo, y era el recurso expresivo de Gaudig.

Es pedagogía religiosa

Paralelamente al despertar de la filosofía pura en lo que va del siglo xx, ha venido retomando estimación dentro de la cultura general el valor religioso.

El lugar de la religión en la filosofía de Eucken es tan grande que casi se la podría llamar una filosofía de la religión. Su actitud es polarmente distante de la actitud positivista, cuyas famosas leyes daban por sepultado el espíritu religioso de la humanidad. Eucken vuelve a la religión, y vuelve a ella por intermedio del cristianismo.

Consecuente con su filosofía madre, la pedagogía de la personalidad — que es pedagogía de la universalidad de los valores — no puede olvidar el importante sector religioso. Mas no por obligación idealista, sino por realismo de la mejor manera : la psicología y la historia, los dos grandes lastres que pone Kessler al ideal educativo para que no fantasee demasiado, nos están demostrando — a quienes no queremos cerrar los ojos — hasta dónde la religión es carne y hueso dentro de la real idealidad del espíritu. Y cuantas veces la razón voluntariosa ha querido despóticamente impedir nuestra creencia, ha estado en ello mismo justificando la fe : el espíritu se venga inmediatamente creyendo en la razón, creyendo en la ciencia, creyendo en la Verdad. Y creer en la verdad vale tanto como creer en el misterio.

No es posible mantener por largo tiempo una actitud negadora del valor religioso. Se puede, dentro de su esfera misma, distinguir las varias formas como se presenta jerarquizándolas según su valor relativo, y señalar después sus formas aberrantes. Pero la esencia del valor religioso, la noción de lo sagrado, quema en nosotros como una llama que no apagará nunca la perpetua invasión de la ciencia. Necesitamos de la fe para vivir, tanto como para pensar necesitamos del pan.

La pedagogía de la personalidad vuelve a la religión, pero en su forma cristiana. En la cultura occidental, la religión es parte de la nacionalidad. Conviene a la evolución de la mentalidad, poner reparos al antropomorfismo grosero de las masas ; pero nos es imposible vaciar el alma de ese contenido substantivo que es el anhelo de perfección, dado a nuestra cultura como legado del cristianismo.

Para cualquier pedagogía doctrinaria, en nuestros días,

esta vuelta a la religión es un paso lleno de guijarros. Es muy difícil empresa llevar a la enseñanza, tal como conviene a la pureza del valor religioso, un material irreprochable capaz de proporcionar vivencia y no saber o sumisión. Pero lo escarpado del camino no es razón para desalentarse.

Es pedagogía nacionalista

Entre las notas que resguardan la pedagogía de la personalidad contra una acusación de utopismo se halla la de imponer a la educación un objetivo nacional. La educación obra en su época y para un conglomerado de hombres agrupados solidariamente bajo el concepto de nación.

Esta vez también, la psicología y la historia nos están mostrando el fuerte arraigo del sentimiento de patria durante la adolescencia y a lo largo de las edades, aunque experimente notables alternativas, y las distintas generaciones van transmitiéndose el afecto acrecentado con el anecdotario de los héroes.

Este concepto de nación no depende sólo de hechos psicológicos y de recuerdos históricos: también viene en gran parte condicionado por la realidad geográfica. Por eso, todo nacionalismo educativo tiene que contemplar las diversas aspiraciones regionales, si no quiere a su vez ser tan abstracto como el supranacionalismo pedagógico.

Pero dos advertencias hay que hacer ante este nacionalismo (que naturalmente es germanismo) de la pedagogía euckeniana. La primera es que la nación se le aparece como un terreno de los muchos en que se desarrolla la personalidad, muy estimable, pero no de valor superior. (No superior a los

otros terrenos de vida, pero sí superior a las otras naciones, como veremos en el capítulo siguiente). De ahí que esta pedagogía no acepte como fin principal la formación del perfecto ciudadano, pues para ella antes que el ciudadano está el hombre íntegro, el hombre pleno de valores. El Estado no puede poner la escuela a su servicio; de lo contrario ocurriría una penosa inversión de los valores. La escuela no debe servir al Estado sino vigorizar el sentimiento nacionalista de la personalidad que crece: es decir, debe servir — como lo pide infatigablemente Gaudig — a la personalidad en formación.

La otra advertencia es que este nacionalismo no excluye una justa y simpática valoración de las culturas extranjeras. No hay concepto de nación que pueda crecer desarraigado del subsuelo cultural de la época y deslabonado de las demás naciones. La pedagogía de la personalidad desea incorporar a la escuela alemana todos los bienes culturales que florecen en la cultura extranjera antigua y de la actualidad. No hay incompatibilidad alguna, siempre que se conserve al germanismo el puesto más alto.

Con estas dos advertencias hemos querido decir que en la pedagogía de la personalidad no hay un nacionalismo *invasor* frente a los otros terrenos de vida, ni hay un nacionalismo *negativo* frente a las otras culturas.

Es pedagogía dualística en la antinomia individuo-comunidad

Utilizamos el término « dualístico », propuesto por Natorp (pág. 107) como opuesto a « monístico », siempre que se nos permita señalar cierta jerarquía entre los dos términos de la antinomia.

La pedagogía de la personalidad ha nacido de una filosofía que se propone superar el individualismo puro y el colectivismo grueso. Hablando con propiedad, no hay posible superación de estas antinomias, como no fuese proponiendo un tercer término que por definición queda excluido. La contemplación simultánea de ambos extremos y la elección de un prudente término medio no es un superar la antinomia sino un salvar las deficiencias. Eucken acude a mundos objetivos supraindividuales a los cuales asciende la personalidad cuando ha realizado los valores culturales y ha ennoblecido su individualidad natural. La « persona » sería para Eucken el anhelado tercer término nulificador de la antinomia.

La pedagogía de la personalidad reproduce con notable insistencia la tesis euckeniana. Nuestros tres autores, temerosos de la acusación pública, se empeñan en aproximar términos que se repugnan, y declaran que el concepto de personalidad es la única salvación para una pedagogía filosófica.

Afortunadamente, a nuestro juicio, tal dualística no es pura y tanto en Eucken como en los pedagogos que comentamos hay un visible desnivel en favor del individualismo. Para beneficio de su propia doctrina, no fueron fieles a sí mismos, y la « persona », puesta por Eucken en el lomo de la curva, se resbala en todos ellos hacia el lado del individuo. Diríamos que se siente atraída por « la sangre ». Toda la teoría de la historia y toda la filosofía de la religión en Eucken son legítimos productos del individualismo. Y Budde y Gaudig y Kessler, todas las veces que pueden dan un clandestino abrazo a Nietzsche. Es que por ennoblecida y por superada que parezca la individualidad en la categoría de

persona, lo que en ella se ha eliminado es lo natural, lo primitivo, lo torpe, pero nunca la individualidad misma. Que la persona, para llegar a serlo, necesite empaparse de valores supraindividuales, es cosa que no puede negarse ; pero sancionar con eso la anhelada bigamia, en que la persona lleva del brazo por un lado la individualidad, y por otro la colectividad, es asunto que no nos parece lícito.

Por fortuna, repetimos, tal propósito de sanción era sólo un programa que no pudo efectuarse. Lo mejor en toda la obra de nuestros autores es categóricamente la inclinación individualista. Su mismo concepto de personalidad es una diatriba contra los colectivistas. La persona no es el fiel que anuncia la perfecta igualdad de peso en la balanza : es por el contrario, la pesa agregada en el platillo del individualismo para contrarrestar la acusación que a éste se le ha hecho de carencia de valor. Es eso lo que queríamos decir : que la personalidad es la instancia valiosa en el desarrollo del individuo.

La « dualística » esta vez sólo puede conservarse atendiendo a que nuestros pedagogos no han querido ser ciegos ante la realidad social en que arraiga — para nutrirse sin tregua — la personalidad. Esto se ve más claramente en Budde, que ha puesto « al lado » del fin humanístico, los fines social y natural, pero con el recado de preferir siempre el primero en cualquier caso de conflicto. Y una fiel discípula de Gaudig sale en nuestra ayuda cuando dice : « En el reconocimiento de que es necesario formar hombres que vivan en comunidad no puede ser olvidado que la educación tiene que acomodarse, en primer lugar, a los hombres en particular. El ideal de comunidad resulta vacío si no es valorada en sí misma la personalidad individual » (Müller, pág. 130). En cuanto a

Kessler ya hemos visto que su individualismo degenera hasta en una educación de dirigentes. Esto que señalamos en los tres pedagogos, también lo ha advertido claramente Marx en Gaudig.

Razones había, pues, para que nuestros autores recomendaran (excepto Gaudig) el discutido sistema norteamericano llamado *self-government*.

Es pedagogía dualística en la antinomia ser y deber ser

También aquí la dualística ofrece un desnivel, esta vez en favor del deber ser.

La pedagogía de la personalidad pide un estudio de las condiciones actuales del ser que se educa y un reconocimiento del valor educativo del mundo circundante. No es una pedagogía « en el aire »: tiene su más sólido asidero en la humanidad efectiva que es el niño, con su equipaje de exigencias naturales. La persona del maestro no es tampoco para nuestros pedagogos una idea de maestro, sino un ser capaz de fuerzas educativas de inmediata eficacia. La sociedad flota alrededor de la escuela como un factor real, actual, tangible, y como si esto no bastara, constan a cada instante las ligaduras de la intransigente legislación estadual, muy propias para despertar al educador durante su soñar optimista.

La pedagogía de la personalidad no niega a la Psicología, ciencia de hechos, su precioso concurso para el conocimiento de la individualidad que haya de convertirse en personalidad. La solicita como un saber, pero no le acepta normas.

Lo mismo ocurre con la historia, valiosa para determinar

el ser de la sociedad. Sin saber histórico no hay manera de llegar a una seria aspiración sobre lo venidero. La historia da los cimientos fijos sobre los cuales cada uno puede levantar su proyecto idealista: sin ese basamento se cae en la utopía. Hasta Gaudig mismo, que no quiso nunca hacer historia de la pedagogía (si se exceptúa un breve trabajo sobre Ellen Key), no puede menos de reconocer que sin cultura histórica no hay seriedad posible en la enseñanza.

Pero una cosa es atender el ser individual y social, y otra cosa es quedarse en este punto sin querer ir más allá para no perder el contacto con la realidad. También los barcos de ultramar llevan anclas para poder cumplir su empresa, aun sabiendo que durante largas semanas, por mucho que soltaran el arpón, las uñas de hierro no encontrarían dónde aferrarse. El símil no es inútil. En la hazaña pedagógica también tenemos que pagar cierto muellaje, pero lo esencial de la función no es la carga de provisiones sino el transporte, el trayecto, en una palabra: la alteración de lo real ponderable mediante esa realidad imponderable que es la voluntad humana. (Pese o no al infancialismo pedagógico que habla de un absoluto respeto hacia el niño: doctrina que debiera empezar por pedir la clausura de las escuelas para ser después abiertas si los niños lo solicitan). Hay, pues, un más allá que nos espera: para los barcos es puerto, para la educación es objetivo, es imagen del hombre conformada según una amplia concepción del mundo.

El empirismo pedagógico tiene una noble y paciente tarea que cumplir; pero no es bastante para inspirar las líneas generales de la educación: de su propio seno no puede salir legítimamente una tarea educativa.

Al lado de toda técnica pedagógica hay un deber ser irre-

cusable que norma nuestra acción educadora. La pedagogía de la personalidad halla esa norma en la personalidad perfecta, meta inalcanzable, mas no por eso infructuosa. La etapa final, el yo perfecto, dice Gaudig, sólo es un caso límite ideal. Mientras tanto, el camino se anda « como si » fuésemos a conquistar la meta. De nuevo nos invade la fe, sin cuyo concurso no sabríamos dar un paso hacia la perfección. La norma, el deber ser, está en la esencia de la teoría educativa desde que ella naciera, para el mundo occidental, creada por el ingenuo e incurable cerebro de Platón.

Es pedagogía dualística en la antinomia libertad-autoridad

Dos adversarios poderosos tuvo que enfrentar la pedagogía de los euckenianos : la escuela de Nietzsche y la escuela de Hegel ; aquélla con su absoluta libertad, ésta con su autoridad sin límites. En ambas pedagogías extremas, la educación pierde su dignidad : ni la libertad vegetal de la selva, ni la sumisión exacta del reloj. La personalidad humana va de un punto a otro sin comprometerse en los extremos. En los ámbitos de la personalidad no hay leyes de acero ni capricho animal. Un severo engarce dentro de sistemas de valores objetivos es condición ineludible para ser persona, ajustándose a normas que proceden de voluntades extrañas. Pero esta incorporación, que es valoración de los hechos externos, no significa renunciar a la más íntima espontaneidad que nos impulsa, serena y prudente, hasta darnos un lugar decoroso al lado y nunca debajo de las otras personas.

En toda educación hay un **mínimum** de autoridad. Esa autoridad puede consistir en el imperio de las leyes orgáni-

cas, que no dan nunca tregua para discutir las ; en la realidad natural ambiente, que castiga con dureza toda actitud negativa ; en la realidad social inmediata, que exige nuestro respeto a sus leyes cardinales ; en la voluntad de poderes educativos, que se impone protestando siempre de su buena fe ; en las normas éticas aceptadas por todo hombre que salvó la etapa de salvajismo y que atan la impulsividad ; y por fin, en todas aquellas normas que espontáneamente nos proponemos como valiosas y que una vez propuestas se convierten en « voluntades » que rigen nuestra voluntad. En una palabra, desde la necesidad animal de comer, hasta el seguimiento de un ideal, libremente propuesto por nosotros, la autoridad (necesidad a veces) se manifiesta como una multiplicidad de limitaciones al capricho soberano del ser.

Mas, también : desde la limitada capacidad en la elección del alimento, hasta la amplia capacidad de elegir nuestros fines espirituales, la libertad se va manifestando no sólo como un derecho sino como un hecho magno en la actividad plural del hombre. Desde la estética, que es flor pura de la intimidad, hasta la religión que es anexión del hombre a lo divino, la libertad se salva como supuesto invulnerable de nuestra humanidad.

La educación, con mayor razón si se ha fundamentado filosóficamente, no puede anular ninguno de los cabos de la antinomia. Sólo tiene el derecho de manifestar su simpatía por alguno de ellos : y la pedagogía de la personalidad, a ley de individualista, prefiere cordialmente vigorizar las instancias de libertad : tanto, que hay momentos en que Nietzsche parece desplazar a Eucken. Con Hegel, en cambio, nunca ha tenido la menor cortesía.

Es pedagogía antipolitista

Ya Eucken había convenido en que la invasión de la política en la escuela perturba la visión natural de las cosas y daña gravemente el ánimo juvenil. Unánimes están Budde, Gaudig y Kessler en mantener limpia la escuela de tal amenaza, alejándola del campo de luchas políticas, que en nuestros días más que lucha de partidos es pleito de clases.

Es una ambición legítima, pero quizá la más difícil de alcanzar mientras la escuela siga siendo una institución sustantivamente estadual. La estamos viendo dolorosamente fracasada en Rusia y en Alemania en estos días. La misión educativa pura fácilmente se presta a degenerar en instrumento de propaganda, y no hay doctrina pedagógica, así sea ella diáfana y firme, capaz de alumbrar en la mentalidad de un político obcecado que se ha hecho dueño y señor de un país.

En cada caso se ha demostrado que esta « politización » de la escuela no puede llevarse sin un paralelo despertamiento de odios y de malas pasiones, dirigidos contra los propios compatriotas. Se carcome así la base nacionalista de la escuela, incapaz de crecer allí donde no hay un amoroso reconocimiento hacia el connacional, que por ese solo hecho debe aparecernos ciertamente como valioso. La atribución de valor no es incompatible con una jerarquía de las cualidades : antes bien, la exige.

En esta jerarquía de valores, que la axiología tímida de nuestros pedagogos no quiso darnos, el valor político (la lucha por el poder) ha de quedar en lugar francamente subalterno. No puede exigir puesto preferente en la actividad pedagógica. Pertenece a esas actividades impulsivas, que la

escuela debe más bien contrarrestar, porque ya naturalmente traemos por ellas una propensión vigorosa.

Todo esto, sin contar con lo grotesco de convertir el alma pura de un niño en criadero de pasiones bastardas. Los políticos no tienen nunca esta sensiblería : para ellos la escuela está « al servicio » de un partido, de una clase, de un gobierno, y el niño es « soldado » en la lucha por los altos puestos administrativos. Nadie puede negar que estas ideas renacen precipitadamente en nuestros días y encuentran albergue no sólo en mentalidades políticas (pseudo-intelectuales) sino también en espíritus cultivados. El río de los odios va cargándose de ímpetu, y no estamos muy lejos de caer en una nueva Edad Media.

Es pedagogía activista

La personalidad euckeniana no se logra sino por propia actividad : he ahí el principio cardinal de su pedagogía y de toda la pedagogía contemporánea.

Mientras Budde y Kessler se contentan con adherirse a la *Arbeitsschule* aplaudiéndola y recomendándola como única escuela provechosa, Gaudig elabora por su cuenta una forma particular de escuela del trabajo, conocida con el nombre de *Gaudigschule*, que cuenta ya con crecido número de adeptos.

Esta actividad euckeniana es fundamentalmente una actividad espiritual, es actividad intelectual en gran parte y es, subsidiariamente, actividad manual. Ya sabemos que Gaudig censura en otros la manía manualista. Este mismo autor se niega a oponer la escuela del trabajo a la « escuela de aprender » (término despectivo muy usado en Alemania), pues en ésta hay algo de trabajo y en aquélla mucho se aprende. El aprender intelectual es una actividad preciosa y no en grado menor.

No participamos de la creencia en la novedad del asunto : no ha habido nunca escuela alguna en la que la actividad fuese nula. (Con satisfacción hemos leído en Kerchensteiner una opinión semejante, aunque él habla de « autodeterminación » y no precisamente de « trabajo », pág. 31). Pero es mérito y no grande de la pedagogía actual el haber impulsado el principio llevándolo a la categoría de medio capital de la educación. En la impulsión está el mérito, pero de allí mismo nace la sistematización que ha llevado a la pedagogía actual a una ebriedad activista sumamente censurable. Nos explicaremos en el siguiente capítulo.

La naturaleza del niño, que es movedizo e infatigable, justifica la nueva manera educativa. Difícilmente se llegará más allá de Gaudig en este conocimiento de la naturaleza infantil. El definió al niño, en un momento lúcido, como *persona agens* en el proceso de trabajo. La no participación del niño en el trabajo docente resta validez a la enseñanza.

No menos vivamente estima Kessler la virtud de la actividad infantil. Sólo que en Kessler la actividad tiene un fin específico. Jugando (dice) es como en el niño creador madura el mundo de las ideas a la claridad y a la luz. La clara concepción del mundo está en la meta de la actividad infantil.

Que la actividad genere actividad es innegable ; pero que la actividad genere una nítida concepción de la vida es imposible de aceptar. Quede la actividad como un precioso instrumento para llevar más alegría a la escuela, y más « rendimiento », pero la educación espiritual, la educación de la personalidad no debiera haberse plegado sumisamente a un principio tan resbaladizo, en el cual la anhelada personalidad libre y eficiente, puede caer en un vacío mecanismo, en un « ritmo » uniforme y ciego.

CAPÍTULO SEXTO

OBJECIONES

I. Según nuestro comentario de los caracteres generales, se ve que estamos globalmente de acuerdo con la doctrina sustentada por la pedagogía eúckeniana. Sus tres grandes obras pertenecen a esa categoría de libros con los cuales no se puede estar nunca en desacuerdo. Los anima un generoso espíritu de reforma y los males que fustigan son males tan ciertos y tan visibles, que inmediatamente nos sentimos solidarios con los autores. O sea : que en el terreno de lo puramente pedagógico, la pedagogía de la personalidad nos arrastra consigo.

Otra cosa sería si se tratase de aceptar dogmáticamente el postulado de un mundo espiritual, superior a la naturaleza e independiente de ella : pues esa idea cardinal de Eucken tiene un sabor metafísico puro, a pesar de sus protestas en sentido contrario, y la metafísica difícilmente traba contacto con las necesidades de una fundamentación filosófica para la pedagogía. Filosofía, y principalmente filosofía de los valores, sí : pero no metafísica.

Y no metafísica, porque es muy fácil vislumbrar la vertiginosa distancia que va de lo pedagógico — que sólo quiere fijarse una norma ideal averiguando la más justa jerarquía de valores — a la discusión del ser y esencia de la vida y de las cosas.

Esta hermosa tarea levanta nuestro espíritu tan alto que se acaba por perder de pronto la memoria de lo que son las cosas concretas llamadas escuela, maestro y alumno. Memoria concreta que el filósofo entregado a la especulación metafísica no necesita, pero quienquiera se ocupe en pedagogía debe tener a la vista. Y este conflicto está gruesamente marcado en Budde, quien nos ha dado un manojito de conclusiones pedagógicas que no necesitaban, para valer, el artificio metafísico de que las rodea. El mundo espiritual superior euckeniano no será jamás alcanzable por los medios que aconseja la pedagogía noológica ni por medio pedagógico alguno. La educación no se puede permitir el lujo divino de transformar esencialmente las almas : aquel que vino al mundo con una estructura psíquica incapaz de alcanzar ese elevado mundo espiritual (u otro semejante) no llegará a él aunque Budde en persona lo educara en la más pura manera noológica.

Guardar la pedagogía del peligro metafísico no es querer rebajarla al plano empírico puro. Pero sí es podarla de ese exceso de ilusión que tan vivamente se ofrece en la primera parte del libro de Budde. El ministerio pedagógico es bien modesto y no debe nunca aspirar a la función sacerdotal de poner las almas en comunión con Dios. La ráfaga divina que sopla en la vida de algunos no se podrá imitar nunca por la más inteligente reforma metodológica.

Claro está que nos será imposible mantenernos absolutamente a salvo de la preocupación metafísica : algo de ella caerá cuando menos se piense, pues ya la misma filosofía de los valores está amenazada regionalmente de metafísica. Pero que esta condición de impureza — consubstancial a todo sistema de pensamientos — nos ponga sobre aviso, aun

cuando de vez en vez nos manche un *mínimum* de infidelidad, así como al más severo materialismo no puede faltarle alguna apreciación de origen supraempírico.

II. Fuera, pues, de esta salvedad, la pedagogía de la personalidad nos satisface. Y nótese también que muchos de sus méritos — quizá no pequeños — harían más grande la escuela a nuestros ojos si nos hubiese sido posible comprobar su valor de verdad frente al sistema escolar alemán contemporáneo a la guerra europea, a cuyo sistema va dirigida toda la emoción de los autores. Aquel sistema escolar se reformó básicamente después de la guerra (y no pocas ideas de Budde y de Gaudig fueron realizadas), pero en nuestros días ha sido arrancado casi de raíz. Esa comprobación, por lo tanto, se nos escapa, y con ella la posibilidad de demostrar hasta dónde nuestros autores no andaban tan descaminados frente al plano de las realidades educativas alemanas.

No que se nos antoje afirmar con esto que el valor de una doctrina educativa se halle necesariamente comprometido por su valor de aplicabilidad o bien de utilidad pública dentro de un determinado sistema político; sólo queremos decir que la viabilidad es uno de los valores pedagógicos, aun cuando no sea el más alto ni el más puro.

III. Pero bien podemos señalar algunas objeciones menores, aisladas, que no alcanzan a comprometer el conjunto; mas, no por aisladas, menos dignas de atención.

Un primer « exceso » general se advierte inmediatamente en el arrebató germanista que los mueve. Si fuéramos a presentar la escala, comenzaríamos con el germanismo vanidoso de Gaudig cuando dice que « ser alemán significa ser persona-

lidad » ; seguiríamos con el germanismo miope de Kessler que cree que solamente la cultura alemana conduce a la esencia del espíritu, y finalmente llegaríamos al germanismo delirante de Budde que ha puesto como noción fundamental de su pedagogía la afirmación lapidaria de que el germanismo es una síntesis superior de helenismo y cristianismo.

De estas tres frases, elegidas entre muchas, sólo la última está en mitad de nuestro camino, y necesitamos por eso removerla. Para hacerlo no es indispensable seguir desde sus principios el vicio del pensamiento : nos basta con llegar a la conclusión. Aceptada como cierta la afirmación de Budde, a todo el mundo occidental no le queda otro camino que poner sus escuelas al servicio del germanismo. Este absurdo, derrumba la tesis de Budde. No hay necesidad de acudir a la historia, a la psicología ni a la lógica, que juntas habrían de rechazarla.

Mucho antes de leer a Cornelius Marx, ya habíamos encontrado en esta tendencia el vicio que consiste en creer que *sólo* los germanos han logrado el alto puesto a ellos concedido en la cultura contemporánea. Marx también desearía que Gaudig demostrara que « ese no es el caso en las otras naciones ». Y Lehmann señala también el defecto, llamándolo en Kessler « nacionalismo ingenuo » emparentado con el de Fichte, que asimilaba lo valioso a lo alemán.

IV. Nota censurable de nuestros tres autores, es la superestimación de la actividad como valor pedagógico general. No se nos escapa la audacia de esta objeción, ahora que la pedagogía todavía no ha salido de su mareo activista ; pero la mayoría o la unanimidad de adeptos no es valor de la cosa sino circunstancia.

El descubrimiento del alto sentido vital y emocional del juego en los niños empezó a llamar la atención sobre el valor educativo de la actividad, y del olvido de esa idea (porque en toda escuela se ha trabajado siempre) se pasó precipitadamente a la dogmatización convirtiéndola en exigencia temosa. Extender la actividad todo lo posible, activar toda la vida del niño, toda la enseñanza, toda la vida escolar : y allí donde no hay actividad espontánea, provocarla por cualquier medio. ¡Cualquier medio es bueno con tal de despertar actividad! El sonrosado ideal de la pedagogía contemporánea es convertir al niño en una dínamo.

Pues bien : tan repugnante es ante una educación de personalidades el niño estatua como el niño dínamo. Ambas son caricaturas del niño. El juego, ciertamente, es pura actividad; pero no toda la vida del niño es juego. Y si el juego vale para el niño, será solamente en la medida en que sea querido. No quiere decir esto que se tome como norma el consultar hasta el último capricho del niño; pero si su voluntad no puede ser norma, servirá cuando menos de índice.

En el niño, en el adolescente, en el adulto, la vida se compone de numerosos momentos de actividad y de no pocos instantes de reposo. Pocas o abundantes, las horas de reposo y de pseudoactividad (conversación, paseos, diversiones, observación, etc.) tienen tanto valor como la actividad, y aun, en casos especiales, mayor valor. El desarrollo de la mecánica ha traído hasta el campo pedagógico esta imagen de la vida como actividad; el pensamiento contemporáneo se va desligando en lo filosófico de predomios y ataduras exóticas. La realidad de la vida, y más aún la realidad espiritual, sólo puede aceptar imágenes extranjeras por tiempo muy breve. Una mayor profundización de nuestra realidad espiri-

tual nos pondrá en las vías de comprender que la actividad no define toda nuestra vida y mucho menos nuestra vida anímica. Toda actividad que no sea puramente espiritual (el estudio, la investigación, la meditación densa, son actividades espirituales del mejor tipo : la creación, su tipo por excelencia) traen una progresiva pérdida de consciencia. Hay trabajos escolares que llegan a convertirse en mecanismo puro, y si no se vigila atentamente este desfiladero, la escuela del trabajo puede fácilmente convertirse en una escuela de autómatas. ¿Puede aceptar eso una pedagogía de personalidades?

La actividad como sistema, la actividad como norma que « señorea » en toda la vida escolar es un peligro serio que oscila entre un vicioso formalismo activista (tan censurable como el formalismo intelectualista) y un traidor automatismo. La personalidad es campo más extenso — metafóricamente, se entiende — que la actividad personal, — y hay géneros de actividad que salen mucho más allá de las fronteras de la personalidad.

Conviene, pues, que la apasionante fórmula « educación igual actividad », y la particularmente euckeniana « personalidad igual actividad », sean severamente revisadas y limitadas a fin de asignarle a la actividad un más justo valor dentro del amplio terreno de la educación. Por nuestra parte insistiremos en decir que hay, a nuestro juicio, momentos en que la personalidad se define por la *expectación*, que es actitud intensa, pero no actividad.

V. Al referirnos particularmente a los autores, dejaremos de lado defectos mínimos que señalan más bien pequeñez del crítico y no pecado del autor.

Budde está hoy considerado, y con justicia, como uno de los precursores de la didáctica contemporánea. Lehmann, refiriéndose a la *Pedagogía Noológica*, dice que es « el primer ensayo serio de reformar la educación ». Además, la ya censurada manía erudita de Budde, es por otra parte un indiscutible mérito de la obra como información seria.

No estamos, pues, dispuestos a considerar justa la acusación de Lehmann cuando dice que a Budde le falta originalidad. Exceso de erudición no implica falta de originalidad, y la originalidad de Budde está en la manera como ha elaborado una pedagogía según principios filosóficos nuevos. Eso sí que la originalidad de esa obra queda escondida bajo el nombre de autores como Nietzsche, Spranger, Foerster, Paulsen, Lehmann, Kerchensteiner y Schleiermacher, a quienes también acude el autor en los temas capitales de su libro.

Moog ha demostrado la falsa raigambre metafísica de los postulados de Budde, trayéndolos Moog al campo de la gno-seología y de la filosofía de los valores. Nos es difícil aceptar esta censura. Al empezar estas objeciones hemos querido acentuar la inutilidad de la fundamentación metafísica para la pedagogía; pero no hemos tratado de su verdad o de su falsedad. Es discusión propia del campo filosófico estricto.

Por su parte, Lehmann subraya la ociosidad de la nueva fundamentación del concepto de personalidad, asumida por Budde, basado Lehmann en que ese concepto está arraigado desde hace cien años en el pueblo alemán, sirviendo como ideal de Bildung desde entonces. La objeción es más seria, pero no es difícil desvirtuarla. Hace cien años se pedía formación de la personalidad; pero, ¿entendían por tal lo mismo que Eucken? Hace cien años la personalidad era un ideal estético subjetivista, derivado del romanticismo: Eucken

nos propone una personalidad supraindividual, derivada metafísicamente. No vemos, pues, la ociosidad cuando de ambos conceptos han salido dos diversas proyecciones pedagógicas.

Sólo una objeción vamos a agregar, que nos parece importante. Budde llama armonioso al desarrollo preferente de las facultades y disposiciones mejores del individuo, y con descuido de las otras. Sin embargo, este criterio no resulta mantenido cuando habla, al definir su idea de *Bildung*, de cultivo « igual » de emoción, voluntad, inteligencia y fantasía. No comprendemos por qué esta vez se nivelan las facultades sin dar preferencia a aquella para la cual está mejor dispuesto el alumno.

Finalmente, es de todo punto lamentable la situación de menosprecio en que ha caído la escuela primaria o popular dentro del sistema pedagógico de Budde. Esta permanece siempre como una pedagogía de la enseñanza media, y por lo tanto, una pedagogía mutilada.

VI. Gaudig es el pedagogo a quien tratan mejor todos los críticos, y no es una preferencia inmerecida. Su gran libro, que pasará indudablemente a la categoría de obra clásica en la historia de la pedagogía, está sólidamente asentada sobre una fina, penetrante y novedosa elaboración psicológica de la vida personal del alumno y de la vida de la clase. Es por eso el verdadero gran representante de la pedagogía de la personalidad, y es además el padre espiritual de una de las más laboriosas organizaciones escolares del mundo moderno.

Moog acusa a Gaudig de no acentuar especialmente la relación de la personalidad a la comunidad: sospechamos que Moog no haya leído íntegramente la obra de Gaudig,

pues es una acusación gratuita. Sólo así se explica también que Moog hable del peligro de que la pedagogía de la personalidad conduzca a menospreciar las bases teórico-científicas de la Pedagogía. Leyendo bien a Gaudig se convence uno de lo contrario.

Es muy justo, en cambio, reprochar a Gaudig su silencio frente a las fuentes filosóficas de su doctrina. Marx ha intentado inmunizar esta flecha ya lanzada por Lehmann, pretendiendo que el concepto de personalidad, en Gaudig, tiene su historia dentro de su propia bibliografía génesis que demuestra la no procedencia filosófica del concepto gaudigiano de « personalidad ». El intento de Marx es en verdad satisfactorio; pero es lástima que no se haya seguido el mismo procedimiento para con los demás conceptos euckenianos que hay en Gaudig. La influencia de Eucken sigue pareciéndonos indiscutible.

No es admisible la objeción coincidente de Moog y de Marx de que Gaudig no exprese con vigor el valor propio de los bienes objetivos culturales. Ellos no se conforman con lo que Gaudig ha dicho hasta la saciedad acerca de tales valores, por él llamados « terrenos de vida »; hubieran querido que los valores culturales fuesen puestos por Gaudig en el centro de su pedagogía. Pero eso es tratar a Gaudig como representante de la pedagogía culturalista, olvidando que él ha querido ser y es personalista. Es pedirle a Gaudig que deje de ser Gaudig para convertirse en Kerchensteiner; y en verdad casi lo llega a decir Marx cuando expresa (necesariamente, desde luego): « Le hace falta a Gaudig la tendencia más robusta, varonil y orientada políticamente de Kerchensteiner » (pág. 84).

Gaudig ha dicho y repetido tenazmente que la persona-

lidad del niño nunca deja de ser « personalidad en formación ». No comprendemos, pues, cómo ha pretendido Marx decir que el trato prematuro del alumno como personalidad es lo que estorba en Gaudig un completo entregamiento hacia los bienes culturales. Lotte Müller, colaboradora de Gaudig, no ha conseguido poner las cosas en su lugar al defender a Gaudig de esta acusación (pág. 129).

La sensata objeción hecha por Kerchensteiner a Gaudig (págs. 31 y 32) sobre la falta de una vivificación de valores objetivos en la idea de personalidad, ha quedado sin efecto desde la aparición de *La escuela al servicio...*, pues la crítica de Kerchensteiner se refería a los primeros desarrollos de Gaudig sobre su idea básica (1912). Por otra parte, también Kerchensteiner acepta el « yo ideal » como bien supremo interior para el individuo (pág. 32), y ha llegado a convenir en que la educación desenvuelve la individualidad aislada a la plenitud de su personalidad; ambas afirmaciones indican una influencia de Gaudig.

Verdadera censura merecen, en cambio, las normas que da Gaudig (pág. 294) para el resguardo del orden legal escolar. Dice allí que la educación de la personalidad considera (lo olvidó Moog) como parte básica en la formación de la personalidad que el individuo se infiltre con mentalidad positiva colectiva. Puede y debe entonces reaccionar enérgicamente — dice — contra un alumno aun cuando no haya tenido malas intenciones en una contravención contra el orden. Es ésta, sin duda, una verdadera « caída » de la pedagogía gaudigiana, tan celosa de la personalidad infantil. No es compatible con una educación ética de la personalidad esta inversión de valores éticos, en la cual se prefiere la integridad de un reglamento a la pureza de una sana intención

desafortunada. Gaudig, el gigantesco, parece empequeñecido esta única vez.

Quienquiera que lea *La escuela al servicio de la personalidad en desarrollo* recibirá una sensación de exceso en las exigencias para el maestro y para el niño. No importa : Gaudig abunda en exigencias, pero ellas tienen que ser tomadas como directivas a seguir independientemente, según la medida de las fuerzas, y no como programa « oficial » obligatorio. Cuando se escriben libros de orientación idealista, todo recargo de exigencias es, a la postre, una liberal invitación al trabajo.

VII. En elogio de Kessler ya hemos dicho algo en el capítulo I. Lehmann, el único crítico de Kessler hasta hoy, es parco en aplausos, limitándose a decir que la *Pedagogía sobre base filosófica* es una obra « bien hecha ». Podemos agregar que es una obra admirable como desarrollo científico del asunto : Kessler maneja técnicamente sus libros, y éste que comentamos es una obra de bella arquitectura, irreprochable desde el punto de vista estructural interno y externo.

Lehmann señala varios defectos a Kessler en esta obra. En primer lugar, una notable desigualdad entre las dos grandes partes del libro : demasiado teórica la primera, demasiado práctica la segunda. A su juicio, faltaría un eslabón. No vemos qué eslabón sea posible entre una teoría y su práctica correlativa : siempre queda un hiato, que es defeción lógica y por lo mismo universal. Un racionalismo severo se espanta demasiado ante estas grietas del razonamiento : un pensar irracionalista, en cambio, está más familiarizado con estos frecuentes abismos, y si bien no los

colma, tiene por lo menos más agilidad para saltarlos. El racionalismo podrá seguir pretendiendo rellenarlos grano por grano, como un ejército prudente que quiere afirmar el terreno ~~para~~ una posible retirada. El racionalismo siempre ha sido un estratega. El irracionalismo es más un espía que cohabita en la propia alcoba del enemigo, aunque le vaya en ello la vida.

Otra objeción de Lehmann es también discutible : que falte a Kessler originalidad por demasiado apego a Eucken. Aquí, como en Budde, la erudición y la originalidad conviven. Esta vez la originalidad culmina en una casi perfecta sistematización de la filosofía pedagógica difícilmente comparable a la de ningún autor. Y a pesar del sistema, es posible ir señalando la abundante experiencia personal de Kessler.

Lo que sí ha visto con justicia Lehmann es la falta de « sacudimiento emotivo » en todo el libro. La misma exigencia sistemática apaga la vida que pudo haber respirado la obra. Es, en realidad, demasiado fría, indiferente, circunspecta. La pedagogía de Kessler es una pedagogía desteñida : la preocupación de medida mata el color. La pluma de Gaudig semejava un río de montaña : la de Kessler parece un taxímetro : lo desvive el ansia de simetría.

Es curioso que un autor manifiestamente adherido a la filosofía de los valores, que es por definición una filosofía jerarquizante, caiga en el error de promediar democráticamente los derechos de las ciencias filosóficas en la fundamentación de la pedagogía. No creemos que lógica, ética, estética y religión merezcan igual atención para los intereses pedagógicos. Que deba atenderse a todas es cosa innegable ; pero no se puede evitar una escala de preferencia, que a nuestro

juicio lo daría el siguiente orden : ética, lógica, estética y religión.

Una tercera censura sugiere ese espíritu de sistema : la obra de Kessler balancea demasiado lo filosófico y lo pedagógico, hasta el punto de que no se sabría afirmar cuál de los dos platillos puede más. Desde el capítulo I, y defendiendo a Gaudig, hemos pedido un franco y enérgico predominio de lo pedagógico en estas obras de filosofía de la educación. El peligro se salva sólo cuando los valores pedagógicos han sido íntimamente vividos, y después depurados, elaborados, teorizados, única manera como puede resultar una filosofía netamente pedagógica. Kessler, en cambio, (y Budde cae también en esta falta) escribe una fórmula filosófica y por deducción matemática quiere despejar la incógnita o las incógnitas pedagógicas que trae consigo la ecuación. No negamos que estas pedagogías tengan valor ; sólo nos interesa decir que es el rumbo inverso el único por donde lo pedagógico viene a ser dignificado.

Hablemos también de « la » caída de Kessler. Tal nos parece su justificación de la guerra. Dice que hasta tanto el desarrollo de la humanidad no haya avanzado en parte esencial, quedarán las guerras como una « necesidad trágica ». Agrega que las guerras son un destino austero de la humanidad, y que debe ser tomado en cuenta hasta en la *Bildung* (pág. 34). Toda la filosofía idealista se derrumba de golpe, y la filosofía de los valores se esconde avergonzada al pensar el autor en Alsacia y Lorena. Esta flaqueza de Kessler tiene su explicación y, considerado como ciudadano alemán de 1920, tiene hasta su justificación. Pero el filósofo de la educación ha adulterado en seria proporción su doctrina.

Finalmente, señalemos que el personalismo pedagógico

de Kessler degenera en cierto lugar en una educación de « dirigentes », dando así por tierra con su respeto hacia la educación en colectividad.

VIII. Como se habrá advertido, algunas de las objeciones hechas a nuestros autores por los colegas citados, son objeciones que resultan desde el particular punto de vista en que ellos se colocan : culturalista y axiológico. Las objeciones que por nuestra parte hemos agregado, no son más que lunares aislados, que no afectan la doctrina general.

Pero colocándonos dentro del propio punto de vista de la pedagogía de la personalidad, una objeción seria tenemos que hacerle, que va hasta las propias fuentes filosóficas.

En efecto : la doctrina de la personalidad que nos han dado, se nutre en un concepto monista. Cuando insisten en decirnos que la personalidad es una noble transfiguración de la individualidad natural, todos ellos creen habernos dejado satisfechos en cuanto al contenido del concepto. Ese concepto lo dan linealmente, como flecha que asciende por una sola vía, y que visto en toda su trayectoria ofrecería en ambos extremos dos regiones bien marcadas : la individualidad natural y la personalidad espiritual, y entre ellas, una zona intermedia, sin límites precisos, que sería aquella época en que el individuo ha dejado de ser pura naturaleza y está ya bebiendo espiritualidad a pequeños sorbos. Gaudig se ha atrevido aún más y nos ha dado tres denominaciones, llamando seres pre-personales, casi-personales y personales a aquellos que han vencido la individualidad, habiendo a lo largo, según Gaudig, una escala con pasos infinitamente cortos. Como se ve, el esbozo de clasificación nominal no deja en Gaudig de ser linealmente ascendente,

es decir, monista. En Budde y en Kessler no hay ni siquiera esta segmentación. Eucken nos ha dado una clasificación de « grados » o momentos por que se pasa antes de llegar a ser espiritualidad triunfante; esos grados son : elevación, lucha y superación. Siempre estamos en una única línea.

Creemos que una semejante doctrina de la personalidad presta muy pocos provechos a la filosofía y a la educación. La personalidad humana es una realidad plural que se diversifica según el timbre con que suena en cada hombre la gestación de las sucesivas instancias de valor y según la preferencia de valores supremos. Pero dentro de la gama innumerable, bien puede el espectador agrupar a los semejantes, según ciertas categorías o jerarquías. Así, cuando menos se consigue poner faros en el horizonte brumoso.

En este problema, de tal modo encarado, hay una fusión del concepto de personalidad, ya de por sí axiológico, con la doctrina general de los valores en cuanto significa un imperativo de jerarquía. Así es como ha nacido la idea que anima el breve capítulo final de este trabajo.

CAPÍTULO SÉPTIMO

LAS JERARQUÍAS DE LA PERSONALIDAD

El concepto de personalidad es una estirpe que comienza siendo una en su arraigo filosófico y va ramificándose hasta diversificarse numerosamente en el terreno de la realidad. En mitad de ese camino, en un plano intermedio entre la pura especulación y la concreción existencial, una observación radiográfica nos da copia de las ramas fundamentales del árbol : son las jerarquías de la personalidad definidas según categorías de valor.

La noción de valor sirve a los hombres para levantar a planos dignos su existencia individual hasta convertirla en personalidad, y hace descender hacia el plano de las vivencias inmediatas las ideas filosóficas puras impulsadas naturalmente hacia fuera de la vida terrenal. La doctrina de los valores, por lo tanto, pone sobre la existencia humana un manto de nobleza orientándola hacia rumbos por donde puedan ser actualizadas las virtudes específicas del hombre.

Los valores son presentidos por nosotros, y los empezamos a vivir cuando todo nuestro ser se organiza de nueva manera, como si estuviésemos « gruesos », transformando toda nuestra constitución espiritual, y aun la corporal, para servir el nuevo valor que experimentamos por dentro, y disciplinando nuestra voluntad según conviene. Claro está

que este poder fecundante no lo poseen en igual medida todos los valores, sino son ciertamente los valores más puros y más altos los que por gracia de su misma esencia se imponen a los otros atenuándolos o sometiéndolos.

La personalidad se determina según los fines a que tiende, y a su vez los fines son aceptados según el grado de valor que nos ofrecen. Una clasificación de los fines, pues, es al mismo tiempo una clasificación de los valores, y puesto que de valores se trata, esa clasificación no puede ser niveladora sino jerarquizante.

Por condición natural, el hombre se entronca con la animalidad : en ésta queda empantanada gran parte de nuestro ser, y no es sino por esfuerzo incesante como conseguimos libertar el resto empujándolo hacia fuera, en una inapagable sed de dignidad. Esta dignidad « humana » se nos va concediendo como por grados; pero no todos la logramos por los mismos medios ni la entendemos de idéntico modo. Esa dignidad humana la revestimos con un valor particular que pasa para nosotros a la categoría de fin, y es al logro de ese valor a lo que nosotros llamamos nuestra dignificación. Un fin, un objetivo valioso tiene ya nuestra vida, fin que se prolifera en fines menores para cada una de nuestras acciones.

Porque eso queremos decir : que el fin por el cual se determina, se « define » nuestra vida individual como personalidad, no es el fin más o menos inmediato que orienta la acción particular en un momento dado de la vida ; pues hasta momentos hay de inevitable infidelidad para con nuestro ser más íntimo. No ; el fin que nos define como « personalidad » es aquel que orienta nuestra vida total, nuestra vida considerada como un solo acto gigantesco e

indiviso. Es el fin supremo (supremo para mí); es el fin valioso por excelencia : es el supremo valor. Esto no puede impedirnos que vayamos, durante el trayecto, viviendo valores menores siempre que, desde luego, no perviertan la integridad de aquel valor máximo a cuyo servicio se pone toda nuestra conducta. Y hasta vivimos otros valores que otras personas consideran como supremos, pero que nuestra particular experiencia (que es valoración de valores) no permite colocarlos sino en un lugar subalterno.

Pues bien : fines o valores de esta alta jerarquía, cuatro conocemos a cuya conquista se disponen las vidas humanas erigidas en personalidades. (Personalidades son solamente aquellos individuos que han propuesto a su vida total un fin valioso como norma). Esos cuatro valores supremos son : *placer, poder, saber y ser*.

Cada una de estas cuatro maneras de la personalidad abarca la integridad del portador individual, pues la personalidad no admite zonas rebeldes (aunque sí haya instantes insurrectos) : personalidad es disciplina general del ser. Pero un aspecto hay en la persona que ejerce hegemonía sobre las demás. Así, la personalidad organizada según la finalidad placer, es un imperio de la sensualidad general (baja o ennoblecida, según los casos) que da el tono a la conducta ; la personalidad que valúa como cosa suprema el poder, admite un predominio notable de la voluntad, el mejor instrumento en su caso ; la persona cuya vida es un ansia inextinguible de saber, concede a la inteligencia la total administración de sus actos, y finalmente, quien busca una pura realización de su ser, lo supedita todo al dominio del espíritu puro.

Se ve, entonces, que a lo largo de la escala sopla una progresiva búsqueda de dignidad, desde las formas casi animales en que caen ciertos hombres de sensualidad grosera, hasta las formas limpias de toda animalidad que se dan preferentemente en el artista, el educador, el filósofo y el místico, todos ellos movidos por la mágica idea de ser.

Partiendo de estos principios se puede continuar el desarrollo hasta constituir, ya en campos francamente psicológicos, toda una caracterología.

Estos cuatro grandes valores son las categorías que se distribuyen entre sí el caudal de las vidas personales. Pero por virtud de su desigual esencia, la distribución no es proporcional. La categoría *placer* arrastra turbulentamente a la gran mayoría de las personas; el *poder* es ambición suprema de muchas, pero siempre en muy pequeña escala comparada con la anterior; el *saber* es ya un valor minoritario, y finalmente la ambición de *ser*, síntoma de la más pura elevación humana, es finalidad que se fijan unas pocas almas dispuestas a salvar heroicamente la mayor proporción de humanidad. (Entendemos por humanidad, claro está, la condición de ser hombre).

Algo grave, sin embargo, tenemos que advertir. Hemos llegado casi a una identificación de las nociones de fin y de valor. Basta ese hecho para que se comprenda que la « elección » de los fines supremos de la vida es cosa que no depende de nuestra inteligencia, siendo los valores (como son) nociones cargadas de irracionalidad. No elegimos, pues, estos fines según una clara y distinta racionalidad; no los preferimos después de haber pensado, no ponemos la voluntad después de haber recibido un mandamiento intelectual: sino que los « elegimos » un poco y un mucho

subconscientemente, con esa obscura razón (tan certera como la discursiva) que llamamos el sentimiento o presentimiento de algo, la emoción vital, que sabe alumbrar a su modo y tiene también su silogismo.

Estamos, pues, pisando un terreno que nada tiene que ver con la moral. Nuestra elección de fines *valiosos* no es cosa dependiente de directivas racionales. Nadie puede « demostrarnos » la validez suprema de un fin si no hemos empezado nosotros a vivir ese valor. Y para la vivencia de ese valor venimos ya internamente constituidos. Ese « internamente » es al mismo tiempo vida física, psiquis, razón, espíritu, voluntad, emoción y todo cuanto asoma en la conducta humana. Ninguno de esos sectores, por sí solo, es bastante a conformar una vida : pero todos ellos se « entienden » y por obra subterránea se va operando el acuerdo de todas las fuerzas. La visión clara y firme de un valor supremo es un paisaje que asoma de pronto por una ventanilla del alma, después de haber caminado por largo y obscuro túnel.

Decimos, pues, que en la preferencia de un valor no hay « culpa » alguna, y tampoco hay « virtud » en elegir el más alto valor de la escala. Lo moral y lo inmoral son adjetivos exóticos en el plano de la pura personalidad : empiezan a valer cuando se produce una comunión de personalidades.

Pero tampoco queremos decir que la fijación de un fin sea un acto mecánico, un destino para el cual ya venimos necesariamente organizados. Dijimos que para ello veníamos « internamente » constituídos ; pero con ese internamente (ya explicado como totalidad del ser) no entendemos una figura precisa sino capacidad de propia configuración. La

capacidad de configuración, sin embargo, no es racional ni voluntaria, sino plasticidad vital que se va organizando según la calidad de las experiencias vividas.

Estamos, por consiguiente, en una zona intermedia entre la *libertad*, que es deducción y elección racional, y la *necesidad*, que es proceso ciego e ingobernable. Estamos en el terreno de la *espontaneidad*, que es pronunciamiento vital, según la subconsciencia visionaria.

Pero todavía más : las cuatro grandes jerarquías de la personalidad no son « simples ». Dentro de cada categoría hay una nueva jerarquización de fines menores, que es también ordenación jerárquica de valores principales, no supremos. Es lástima que éste no sea el momento de abundar en explicaciones sobre este nuevo aspecto. Sólo diremos que los valores principales, en que se descompone un valor supremo, están como regidos por éste, y en cada uno de aquéllos el valor supremo se realiza con menor o mayor pureza.

En el plano de estos valores principales, la personalidad es ya un poco más capaz de libertad que frente al valor supremo. Los « principales » son también valores finales, pero quedan subalternizados con respecto al valor supremo y están — casi podríamos decirlo — a su servicio. « Con tal de » realizar el valor supremo, la personalidad puede « preferir » un valor subalterno dentro de los congéneres. Aquí el campo de la razón crece un poco y su importancia empieza a ser considerada. Ella crece en razón inversa de la jerarquía del fin, y podemos demostrarlo con la observación de que en los pequeños menesteres de la vida, (tan distantes de nuestro supremo fin que ya casi parecen haberlo olvidado), la razón entra en el uso cabal de sus derechos.

Adviértase que el concepto de « profesión » nada tiene que ver, según lo que va dicho, con la íntima personalidad. La profesión es algo externo y accidental, que puede sin embargo coincidir alguna vez con el rumbo de la personalidad. Así, se puede — por ejemplo — ser profesor de filosofía y tener sin embargo una suprema ambición de popularidad (poder), ambición esencialmente antifilosófica.

Si todo esto es cierto (y suspendiendo aquí la fundamentación iniciada), una primera consecuencia nos viene, de mucha seriedad : las « personalidades » son orientaciones axiológicas que no podemos desviar a voluntad. Ellas se nos imponen a cada uno de nosotros según va desarrollándose la experiencia privada, íntima, del ser. Nuestra voluntad puede muy poco en esa orientación y toda invasión de voluntades ajenas en nuestra modalidad axiológica es una violación, tan torpe como estéril. En esto mismo ya queda expresada una terminante advertencia para la pedagogía.

En segundo lugar, la labor educativa (que según lo dicho no puede prometerse transfiguraciones esenciales) deberá considerar y respetar las grandes categorías en que se clasifican las personalidades, mas no como categorías existentes sino como categorías posibles. El estudio de las « posibilidades » irá poco a poco convirtiéndose en tema central de la pedagogía. La escuela deberá organizarse de manera que cada uno y todos sus niños puedan experimentar oportunamente toda la serie de valores que caben dentro de los cuatro supremos : *placer, poder, saber y ser*. Esta experiencia « escolar » desde luego, no es ni con mucho la definitiva para la formación de la personalidad : pero contribuye a su nutrición. La

fijación de fines a la conducta humana, es tarea que no compete a la pedagogía; su misión será más bien proporcionar vivencias, experiencias de valores (expresión pleonástica, según nuestro criterio), lo más variadas y frecuentes hasta donde la vida escolar y educativa general lo permita. Y función importante del maestro sería la de explorar cautelosamente la categoría a que tiende la incipiente persona del niño, del adolescente y del joven. Esa sería una preciosa contribución de la escuela al conocimiento de la personalidad en el alumno, y valdrá mucho indudablemente ese dar la mano al viajero para que surque mejor su camino. Pero la escuela no tiene por qué organizarse básicamente según las jerarquías de la personalidad.

En efecto: si la escuela fuese a preparar « para la vida », como lo pide cierta tendencia, nada más lógico que imponer a la escuela una organización según las grandes categorías citadas, y se llegaría a una pedagogía « pluralista »; pero la escuela no es una institución al servicio de la vida futura o actual, sino al servicio de la cultura. La cultura no está aislada de la vida, pero tampoco se confunde con ella. Sus intereses tienen autonomía y uno de sus grandes dominios es la escuela. Que haya o no haya *vida* en la escuela, sólo son notas de buena o de mala organización escolar y de buena o pésima mentalidad en el maestro; pero lo que define a la escuela como institución en la historia de las naciones y en la historia de cada individuo, es su vigilancia sobre los intereses de la cultura.

Esta cultura, esencia de la institución escolar, y su razón de ser en la historia, es lo que la resguarda como una coraza contra la abusiva aplicación de postulados filosóficos extremos. La escuela, afortunadamente, sólo ha ido aceptando

superficialmente influencias filosóficas ; medularmente ella lleva su propio ritmo de progreso, paralelo a la pulsación de la cultura general. Gracias a eso la escuela no ha sido el teatro de las más extraviadas reformas.

Nuestra idea de la personalidad, por ejemplo, llevaría primero a una multiplicación de las pedagogías (sirviendo cada una a un tipo de personalidad) ; pero empujada hasta sus últimas raíces conduciría a la negación del poder educativo, a un consecuente escepticismo pedagógico que soñaría con la absoluta supresión de las escuelas. Pero a mucha distancia de nuestra particular concepción se hallan los valores culturales, que no son valores « míos », individuales, sino valores de la colectividad en que vivo. Esa colectividad tiene intereses que ciertamente no están por encima ni por debajo de los intereses de mi persona ; pero están al lado y aun se mezclan con mis propios intereses. La escuela está en función de esos valores colectivos y primero servirá la cultura antes que ponerse al servicio de una particular filosofía de la personalidad.

Las jerarquías de la personalidad, aquí esbozadas, no son una norma pedagógica, sino un aporte que puede iluminar todo el campo educativo, pero jamás regularlo. Sólo aspiramos a que se tenga un mejor conocimiento de la personalidad humana : nunca habríamos de destronar la cultura para poner en el gobierno de la escuela general una idea de la personalidad. Ya otra cosa es preguntarse si la escuela no sirve mejor a la cultura vigorizando las personalidades que nivelándolas en un término medio. Y entonces cambia polarmente nuestra opinión.

La filosofía de la educación ha sido, desde Platón a nosotros, una verdadera filosofía de los valores : axiología sin

saberlo. La filosofía de los valores, en la actualidad, desemboca por su parte en una pedagogía de los valores, quizá la más fecunda aplicación pedagógica de doctrina filosófica alguna. Sirva de contribución este esbozo relativo a la pluralidad del concepto de persona.



BIBLIOGRAFÍA

A. FUNDAMENTAL

- BUDDE, GERHARD : *Noologische Pädagogik*, VI más 430 páginas, Langensalza (Beyer & Söhne), 1914.
- GAUDIG, HUGO : *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, VI, más 448 páginas, Leipzig (Quelle und Meyer), tercera edición, al cuidado del profesor O. Scheibner, 1930.
- KESSELER, KURT : *Pädagogik auf philosophischer Grundlage*, I más 174 páginas, Leipzig (Klinkhart), 1921.

B. AUXILIAR

- EUCKEN, RODOLFO : *La lucha por un contenido espiritual de la vida*, Madrid (Jorro), 1925.
- *Recuerdos de mi vida*, Madrid (Jorro), 1926.
- LEHMANN, RUDOLF : *Die pädagogisches Bewegung der Gegenwart*, tomo II, Leipzig (Rösl & Cie.), 1923.
- MOOG, WILLY : *Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart*, Osterwieck (Zieckfeldt), 1923.
- MARX, CORNELIUS : *Die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs*, Paderborn (Schöningh), 1925.
- KESSELER, KURT : *Pädagogische Charakterköpfe*, Frankfurt am Main (Diesterweg), 5ª edición, 1929.
- *Schulreform im Geiste des deutschen Idealismus*, Langensalza (Beyer & Söhne), 1916.
- BUDDE, GERHARD : *Versuch einer prinzipiellen Begründung der Pädagogik der höh. Knabenschulen auf Rudolf Euckens Philosophie*, Langensalza (Beyer & Söhne), 1911.
- KERCHENSTEINER, J. : *Concepto de la escuela del trabajo*, Madrid (La Lectura), sin fecha.
- WICKERT, RICHARD : *Historia de la Pedagogía*, Madrid (Revista de Pedagogía), 1930.

- MESSER, AUGUSTO : *La filosofía actual*, Madrid (Biblioteca de la *Revista de Occidente*), 1930.
- BENRUBI, J. : *La philosophie de Rudolf Eucken*; en *Revue Philosophique de la France...*, tomo I, París (Alcán), 1909.
- BANFI, A. : *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca e il problema di una teoria filosofica dell'educazione*, en *Levana* (1925 y 1926), Firenze (Vallechi).
- MESSER, AUGUST : *Pädagogik der Gegenwart*, Leipzig (Kröner), 2ª edición, 1931.
- DE HOVRE, FR. : *Ensayo de filosofía pedagógica*, Madrid (Razón y Fe), 1932.
- SCHEIBNER, OTTO : *Hugo Gaudigs Weg und Werk*, publicado como apéndice de la gran obra de Gaudig (1930).
- NATORP, PABLO : *Pedagogía Social*, Madrid (La Lectura), 1915.
- MÜLLER, LOTTE : *El trabajo escolar activo*, Madrid (Biblioteca de la *Revista de Pedagogía*), 1933.

C. ACCESORIA

- GURVITCH, GEORGES : *Las tendencias actuales de la filosofía alemana*, Madrid (Aguilar), 1931.
- ORESTANO, FRANCESCO : *I valori umani*, Torino (Bocca), 1907.
- BRENTANO, FRANCISCO : *El origen del conocimiento moral*, Madrid (Biblioteca de la *Revista de Occidente*), 1927.
- MESSER, AUGUSTO : *La Estimativa o la filosofía de los valores en la actualidad*, Madrid (S. E. L. E.), 1932.
- PLATÓN : *La República o el Estado*, Madrid (Medina y Navarro), 1872.
- MEYERSON, EMILIO : *Identidad y Realidad*, Madrid (Reus), 1929.
- SEGOND, J. : *La philosophie des valeurs d'après un livre récent*, (el de Hugo Münsterberg) en *Revue Philosophique de la France...* », tomo II, París (Alcán), 1908.

ÍNDICE

ADVERTENCIA	7
-------------------	---

INTRODUCCIÓN

Introducción	II
--------------------	----

CAPÍTULO I

CONSIDERACIONES EXTERNAS

1. — Rodolfo Eucken, filósofo y pedagogo.....	17
2. — El desarrollo procurado por Gerardo Budde.....	26
3. — La incorporación de Hugo Gaudig.....	30
4. — La sistematización de Kurt Kessler.....	35

CAPÍTULO II

EXPOSICIÓN ANALÍTICA

<i>Pedagogía Noológica</i> , de Gerardo Budde.....	39
--	----

CAPÍTULO III

EXPOSICIÓN ANALÍTICA

<i>La escuela al servicio de la personalidad en formación</i> , de Hugo Gaudig	99
--	----

CAPÍTULO IV

EXPOSICIÓN ANALÍTICA

<i>Pedagogía sobre base filosófica</i> , de Kurt Kessler.....	161
---	-----

CAPÍTULO V

CARACTERES GENERALES DE LA PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD

Caracteres generales de la pedagogía de la personalidad.....	195
--	-----

CAPÍTULO VI

OBJECIONES

Objeciones	219
------------------	-----

CAPÍTULO VII

LAS JERARQUÍAS DE LA PERSONALIDAD

Las jerarquías de la personalidad.....	235
BIBLIOGRAFÍA	245



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Presidente

INGENIERO JULIO R. CASTIÑEIRAS

Vicepresidente

DOCTOR HÉCTOR DASSO

Secretario General y del Consejo Superior

ABOGADO BERNARDO ROCHA

Miembros del Consejo Superior

Facultad de Agronomía : decano, ingeniero agrónomo Santiago Boaglio ; delegado, ingeniero agrónomo Santos Soriano.

Facultad de Ciencias Físicomatemáticas : decano, doctor Hilario Magliano ; delegado, ingeniero Enrique Humet.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales : decano, doctor Eduardo F. Giuffra ; delegado, doctor Juan Carlos Rébora.

Facultad de Ciencias Médicas : decano, doctor Héctor Dasso ; delegado, doctor Orestes E. Adorni.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación : decano, doctor Alfredo D. Calcagno ; delegado, profesor Francisco Romero.

Facultad de Medicina Veterinaria : decano, doctor Carlos J. B. Teobaldo ; delegado, doctor Guido Pacella.

Facultad de Química y Farmacia : decano, doctor Enrique V. Zappi ; delegado, doctor Antonio G. Pepe.

Instituto del Museo : director, doctor Joaquín Frenguelli ; delegado, profesor Milcíades A. Vignati.

Instituto del Observatorio : director, ingeniero Félix Aguilar.

Escuela Superior de Bellas Artes : interventor, doctor Juan E. Cassani ; delegado, profesor Antonio Alice.

Delegados Estudiantiles : señores Exequiel C. Ortega y Eusebio Zubasti.

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

AUTORIDADES DE LA FACULTAD

Decano

DOCTOR ALFREDO D. CALCAGNO

Vicedecano

PROFESOR RAFAEL ALBERTO ARRIETA

Secretario

Profesor Marcelino E. Villar

Delegado Titular al Consejo Superior

Profesor Francisco Romero

Delegado Suplente al Consejo Superior

Doctor Luis J. Guerrero

Consejeros Académicos Titulares

Profesor Romualdo Ardissonne, doctor Augusto Cortina, profesor Ernesto L. Figueroa, profesor Pascual Guaglianone, doctor Fernando Márquez Miranda, profesor Alberto Palcos.

Consejeros Académicos Suplentes

Profesora Elisa Esther Bordato, doctor Arturo Capdevila, doctor Pedro Henríquez Ureña.

Delegados Estudiantiles

Señorita María I. Johnson y señor Fernando M. Lizarralde

CUERPO DOCENTE

SECCION FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Biología y sistema nervioso : profesor titular, doctor Christofredo Jakob.

Psicología : profesor titular, profesor Ernesto L. Figueroa ; suplente, doctor Eugenio Pucciarelli.

Lógica : profesor titular, doctor Alfredo Franceschi ; suplente, profesor Sansón Raskovsky.

Introducción a la filosofía : profesor titular, profesor Coriolano Alberini.

Historia de la filosofía : profesor titular, profesor Ernesto L. Figueroa ; adscripto, profesor Francisco Maffei.

Filosofía contemporánea : profesor titular, profesor Francisco Romero.

Ética : profesor suplente en ejercicio, profesor Carlos Astrada.

Estética : profesor titular, doctor Luis J. Guerrero ; suplente, profesor Raimundo Lida.

Gnoseología y metafísica : profesor titular, profesor Coriolano Alberini ; suplente, doctor José A. Rodríguez Cometta.

Teoría e historia de las ciencias : profesor titular, profesor Alberto Palcos.

Didáctica general : profesor titular, profesor José Rezzano ; adjunto, profesor Juan Mantovani.

Legislación escolar : profesor titular, doctor Juan E. Cassani ; adscripto, profesor Carmelo V. Zingoni.

Psicopedagogía : profesor titular, doctor Alfredo D. Calcagno.

Filosofía de la educación : profesor interino, profesor Juan Mantovani.

Seminario de filosofía : director, profesor Ernesto L. Figueroa.

Seminario de ciencias de la educación : director, doctor Alfredo D. Calcagno.

Metodología especial y práctica de la enseñanza : profesor y director interino de práctica en geografía, historia e instrucción cívica, profesor Carlos Heras ; profesor y director interino de práctica en ciencias naturales, profesor Eutimio D'Ovidio.

Lectura y comentario de textos filosóficos : director, doctor José A. Rodríguez Cometta.

Trabajos prácticos : director, doctor Eugenio Pucciarelli.

SECCIÓN HISTORIA

Historia de la civilización antigua : profesor titular, profesor Pascual Guaglianone ; adscripto, profesor José Luis Romero.

Historia de la civilización moderna : profesor titular, profesor José A. Oría ; profesor suplente, profesor Ricardo Caillet Bois.

Introducción a los estudios históricos argentinos y americanos : profesor titular, doctor Rómulo D. Carbia ; adscriptos, profesores Luis Aznar y Juan F. de Lázaro.

Prehistoria argentina y americana : profesor titular, doctor Fernando Márquez Miranda.

Historia argentina : profesor titular, doctor Ricardo Levene ; suplente, doctor Antonino Salvadores ; adscripto, profesor Roberto H. Marfany.

Historia argentina contemporánea : profesor titular, profesor Carlos Heras ; adscripto, profesor Carlos F. García.

Historia americana contemporánea : profesor interino, profesor Carlos Heras ; adscripto, doctor Enrique M. Barba.

Historia de la historiografía : profesor interino, doctor Rómulo D. Carbia.

Sociología : profesor titular, doctor Ricardo Levene ; adscripto, doctor José M. Rosa (h).

Historia de las religiones : profesor interino, profesor Pascual Guaglianone.

Seminario de historia : director, doctor Rómulo D. Carbia.

Geografía económica y política : profesor suplente en ejercicio, profesor Romualdo Ardissonne.

Geografía económica y política argentina : profesor titular, profesor Augusto Tapia ; adscriptos, profesores Alberto A. Mignanego y Juan Carlos Vázquez.

Geografía matemática : profesor interino, ingeniero Virginio Manganiello.

Lectura y comentario de textos históricos : director del primer curso, profesor Luis Aznar ; director del segundo curso, doctor Enrique M. Barba.

SECCIÓN LETRAS

Composición y gramática : profesor titular, profesor Arturo Marasso ; suplente, profesor Carmelo M. Bonet ; adjunto, director del curso de trabajos prácticos, doctor Augusto Cortina.

Literatura castellana : profesor titular, profesor Arturo Marasso ; suplente, profesor Juan Millé Giménez.

Literatura argentina y de la América española : profesor titular, doctor Arturo Capdevila ; suplente, doctor Arturo Vázquez Cey.

Literatura de la Europa meridional y septentrional : profesor titular,

profesor Rafael Alberto Arrieta ; suplente de *Literatura de la Europa septentrional*, doctor Pedro Henríquez Ureña.

Literatura contemporánea : profesor suplente, doctor José María Monner Sans.

Griego : profesor titular, doctor Leopoldo Longhi.

Latín : primer curso : profesor titular, doctor Ramón Miguel Albesa ; segundo curso : profesor titular, doctor Enrique François.

Literatura griega y latina : profesor titular, doctor Leopoldo Longhi ; adjunto de *Literatura griega*, doctor José R. Destéfano.

Filología castellana : profesor interino, doctor Américo Castro ; profesor extraordinario, doctor Amado Alonso.

Historia del arte : profesor interino, doctor José R. Destéfano.

Seminario de letras : director, profesor Carmelo M. Bonet.

Lectura y comentario de textos literarios : director, doctor Augusto Cortina.

SECCIÓN DEL PROFESORADO EN IDIOMAS VIVOS

Director honorario : profesor José A. Oría.

Idioma francés (conversación, composición, fonética) : primer curso : profesora titular, profesora Elisa Esther Bordato ; segundo y tercer cursos : profesora interina, profesora Susana Menassé.

Gramática francesa moderna : profesor titular, profesor José A. Oría.

Historia y literatura francesa : profesor interino, doctor Enrique François.

ESCUELA GRADUADA « JOAQUIN V. GONZALEZ »

Director : profesor Vicente Rascio.

Vicedirectora : profesora Romilda P. de Mendióroz.

Encargado de turno : señor Antonio Rascio.

Profesores : María E. Arias Castro, Matilde E. de Blanco, Lina Briasco, Zulema Briasco, Esther Brito, Delia Z. de Castells, Rosa Castells, Arminda B. de Casterán, Cristina M. de Ceppi, María E. L. de Desmarás, Margarita B. G. de Godoy, Agustina Fonrouge Miranda, Otilia I. P. de Izurieta, María E. L. M. de Monteagudo Tejedor, Emilia B. de Pérez Duprat, Matilde Quijano, Lidia B. de Reymond, Idalia G. de Sagastume, Amelia N. de Silva, Susana Soulá, Elvira Vicentini, Jorge Garbarino, Federico Garbet, Arturo M. González, Andrés Ringuelet, Eduardo V. Szelagowsky.

PUBLICACIONES

DE LA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

HUMANIDADES

25 volúmenes publicados (1920-1936).
Los tomos I a XII, XV, XVII, XIX y XX están agotados.
Humanidades sólo publica trabajos inéditos.

BIBLIOTECA HUMANIDADES

- I. *El lenguaje interior y los trastornos de la palabra*, por Enrique Mouchet, con introducción por Ricardo Levene, 1 volumen.
 - II. *Historia de la historiografía argentina*, por Rómulo D. Carbia, 1 volumen.
 - III. *Elementos de neurobiología* (1ª parte), por Chr. Jakob, 1 volumen.
 - IV. *La teoría del conocimiento*, por Alfredo Franceschi, 1 volumen.
 - V. *Reconstrucción y versión poética de « Edipo Rey »*, por Leopoldo Longhi, 1 volumen.
 - VI. *Filología y Estética*, por Juan Chiabra, 1 volumen.
 - VII. *Estudios de literatura española*, por Juan Millé y Giménez, 1 volumen.
 - VIII y IX. *Investigaciones acerca de la historia económica del Virreinato del Plata*, por Ricardo Levene, 2 volúmenes.
 - X. *Las ideas religiosas y morales en el teatro de Sófocles*, por José R. Destéfano, 1 volumen.
 - XI. *Bergson (exposición de sus ideas fundamentales)*, por Ernesto L. Figueroa, 1 volumen.
 - XII. *Escolios y reflexiones sobre estética literaria*, por Carmelo M. Bonet, 1 volumen.
 - XIII. *Rubén Darío y su creación poética*, por Arturo Marasso, 1 volumen.
 - XIV. *La crónica oficial de las Indias occidentales*, por Rómulo D. Carbia, 1 volumen.
 - XV. *Instituciones sociales de la América Española en el periodo colonial*, por José M. Ots.
 - XVI. *La ciudad del Bosque*, por Rafael Alberto Arrieta, 1 volumen.
- Los tomos I, II, III, VIII, IX, XIII y XIV están agotados.

ANUARIO BIBLIOGRAFICO

- Tomo I. Bibliografía correspondiente al año 1926, con Advertencia de Ricardo Levene.
- Tomo II. Bibliografía correspondiente al año 1927.
- Tomo III, 1ª y 2ª partes (2 vols.). Bibliografía correspondiente al año 1928.
- Tomo IV, 1ª y 2ª partes (2 vols.). Bibliografía correspondiente al año 1929.

TRABAJOS DE SEMINARIO, CURSOS DE LECTURA
Y COMENTARIO DE TEXTOS Y CLASES PRACTICAS

- I. « *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia* », de Enrique Bergson. Comentarios a los tres primeros capítulos; con Advertencia del profesor Ernesto L. Figueroa.
- II. *Diálogo entr'el Amor y un Viejo*, de Rodrigo Cota; edición crítica con Prólogo del profesor doctor Augusto Cortina.
- III. *El valor testimonial de cuatro cronistas americanos: Funes, Rui Díaz, Las Casas y Acosta*; con Advertencia del profesor Rómulo D. Carbia.
- IV. *Plan de organización fundamental del sistema nervioso central de los vertebrados*; con Advertencia del profesor doctor Christofredo Jakob.
- V. *Pueyrredón, Agrelo y Sarmiento, considerados como memorialistas*. (Valor cierto de sus testimonios), con Advertencia del profesor Rómulo D. Carbia.
- VI. *Exposición crítica a los prólogos e introducción de la « Crítica de la razón pura »*, de Manuel Kant, con Advertencia del profesor Ernesto L. Figueroa.
- VII. *Paisajes de Emilia Pardo Bazán*; con Advertencia del profesor doctor Arturo Vázquez Cey.
- VIII. *La organización subcortical del sistema nervioso central de los vertebrados superiores: el paleoencéfalo y sus funciones instintivas*; con Advertencia del profesor doctor Christofredo Jakob.

CUADERNOS DE TEMAS PARA LA ESCUELA PRIMARIA

- I. *Concepción actual de los problemas de la escuela primaria*, por María de Maeztu, con Advertencia de Ricardo Levene.
- II. *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori*, por María Montessori.
- III. *El contenido pedagógico de la reforma escolar rusa*, por José Rezzano.
- IV. *Pestalozzi y su doctrina pedagógica*, por Enrique Mouchet.
- V. *La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria*, por Angel Cabrera.
- VI. *Perfil geográfico*, por Juan José Nágera.
- VII. *Labor educativa de la escuela graduada « Joaquín V. González »*, por Vicente Rascio.
- VIII. *La nueva educación y la escuela activa*, por Clotilde Guillén de Rezzano.
- IX. *La lectura en la escuela primaria*, por Arturo Marasso.
- X. *La enseñanza de la física en la escuela primaria*, por Enrique Loedel Palumbo.
- XI. *Función del maestro en los sistemas nuevos de educación*, por José Rezzano.
- XII. *La enseñanza primaria de la cosmografía*, por Juan Hartmann.
- XIII. *La enseñanza de la botánica en la escuela primaria*, por Augusto C. Scala.
- XIV. *El problema de la educación*, por Juan Mantovani.
- XV. *Ciencia y pedagogía*, por Alberto Palcos.
- XVI. *Educación del razonamiento en la escuela primaria*, por Alfredo Franceschi.
- XVII. *Algunos aspectos de la enseñanza de la geografía*, por Romualdo Ardissoni.
- XVIII. *Lo principal y lo accesorio en la renovación de la metodología pedagógica*, por Clotilde Guillén de Rezzano.
- XIX. *Las edades en el hombre. Su significado pedagógico*, por Juan Mantovani.
- XX. *Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela primaria*, por Pedro Henríquez Ureña.
- XXI. *La enseñanza agrícola en la escuela primaria*, por Tomás Amadeo.
- XXII. *El lenguaje gráfico: su función en la escuela primaria*, por Luis Falcini.