

ESPECULACION Y PEDAGOGIA

Jede ernsthafte Theorie muss den Weg
zur Praxis führen, sonst hat sie verspielt.
Natorp

La breve incursión que hemos hecho por los dominios de la historia nos ha aproximado al objeto buscado. Un fenómeno, el fenómeno educativo, está ahí, para nosotros. Está ahí, como lo estuvo ya para la India, para Grecia, para Roma, para la Edad Media, cuyas respectivas culturas lo trataron a su modo y de acuerdo a sus propios mirajes, según lo hemos adelantado en otro lugar.

Nos hallamos ahora en las dimensiones del alma. Aquí se cruzan los caminos, y aquí es donde el educador suele verse en el dilema de optar entre su personal experiencia y las posibilidades que le promete la especulación. Esto cuando no prefiere adoptar una actitud que trata de tender un puente entre la especulación y la empiria; situación de incertidumbre que las ciencias naturales no han podido resolver y cuya superación constituye el anhelo de la labor pedagógica del presente.

La historia de la pedagogía registra reiterados intentos de salvar la inconsistencia de los elementos empíricos mediante una construcción de validez general partícipe de la solidez

de un sistema filosófico. En los tiempos modernos, pensadores de la alcurnia de Fichte y de Nartorp han puesto a contribución todo su esfuerzo creador en obsequio de este objetivo supremo y lo han puesto en modo tan relevado que el examen de sus resultados proporciona la más exacta medida para decidir del valor de la especulación en la fundamentación pedagógica.

Para Fichte la educación es el arte seguro y razonado de dotar al hombre de una voluntad firme dispuesta para obrar bien. Obrar bien no por motivos hedonísticos ligados al bienestar personal — egoísmo que es fuente del mal — sino por mandato de un íntimo orden moral que el propio individuo crea con libertad.

Educación referida directamente al sujeto, su primer problema radica en el respeto de la actividad del sujeto con relación a un objeto. Pues el sujeto no es un ente pasivo y, lejos de limitarse a aceptar las imágenes que el educador le presenta, es él quien las crea mediante su actividad personal. Fines, justamente, en este libre juego de las fuerzas espirituales el contentamiento íntimo y creador del propio individuo. La facultad de imaginar posée, sin duda, sus reglas, pero ellas solo se pueden descubrir en el ejercicio de la acción. Está, pues, en esta experiencia el método correspondiente al fin que queda indicado. El ejercicio de la facultad representativa es, al fin de cuentas, el ejercicio de la facultad cognoscitiva del educando, “ejercicio superior y filosófico acorde con las leyes que rigen y hacen necesario el estado actual de las cosas”.

Dando por admitida la bondad del hombre, la educación fichteana aspira a librarlo del imperio de las necesidades inmediatas que, a las veces, estorban su desarrollo, y, para ello, procura alcanzar el autónomo despertar de la actividad espiritual y personal del discípulo. Despertar de decisiva importancia porque produce el conocimiento, elemento esencial de la educación, fuente de la imagen que formará el hombre maduro. No se trata, empero, de un conocimiento concreto y determinado, conviene advertirlo por lo mismo que Fichte se

vuelve enérgicamente contra la educación pasiva vigorante en su tiempo, sino del conocimiento que es dado por añadidura.

En lucha contra todo propósito de formar sabios, propugna la necesidad de formar voluntades puras, firmes e infalibles voluntades puras.

Atiende al individuo, pero no olvida sus relaciones con la comunidad. Enfrentado al problema inmediato y acucioso de la Alemania sojuzgada, su primer cuidado práctico debió consistir en exaltar el sentido nacional de su pueblo.

Si por la voluntad pura consigue el hombre desligarse de todo cuanto lo empuja al bienestar egoísta, y si su amor lo determina a amar el orden moral que es su creación, su propia actividad lo llevará también a la comprensión del orden social. Y no quedará en ella, porque reconocerá al propio tiempo, al hombre "como miembro de una cadena eterna en la vida espiritual en un orden superior".

Nada existe fuera de la vida espiritual que alienta en sus pensamientos. Lo demás es apariencia; nada mas que apariencia. La vida espiritual es la única verdadera, y su raíz está en Dios. La luz divina se exterioriza realmente en el pensamiento vivo, y toda vida es un anillo en las manifestaciones de la vida divina.

La educación asume así el rol de elevar el discípulo, el hombre entero, a la dignidad humana. Cultiva el hombre vivo y no una sombra. Esto en cuanto a la forma. Por lo que concierne a los contenidos de esta forma, es de todo punto claro que lo que deberá cultivar son todas las partes esenciales del hombre, en igual grado y medida y sin excepción. Estas partes son la razón y la voluntad. Si esta es pura, aquella deberá ser clara.

Dos cuestiones fundamentales se plantean aquí. La primera es la de saber en qué consiste la voluntad pura y cómo se puede obtener. De la respuesta que se dé a esta pregunta dependerán los demás conocimientos que se han de dar al discípulo. La segunda inquiere sobre el principio y la esencia

de la voluntad pura. Esta es la que determina el conocimiento religioso.

Fichte aspira a resolver estas cuestiones en sus relaciones con la vida real. El hombre se desarrolla por grados. El primero es el del sentimiento obscuro. Es la etapa del egoísmo material, en la que el individuo se mueve por amor a sí mismo. El segundo momento es el del sentimiento claro. Es aquel momento que alcanza el sentimiento obscuro cuando lo ayuda la educación bien dirigida y cuando el hombre mismo tiene disposiciones para ascender.

La determinación de estos pasos define la existencia de dos clases de hombres. El arte educativo ayuda al hombre a ascender al grado más elevado, que es el de la moralidad, y lo conduce libremente en cuanto fomenta la autoactividad libre.

Según lo dicho, cada individuo parece poseer un plan. Asciende, o no, según sus disposiciones íntimas e innatas. La educación no tiene mucho que hacer puesto que todo lo que el hombre sea o llegue a ser, es obra de su amor. Pero este amor que hace posible el despertar ascensional hacia "el mundo eternamente futuro", solo actúa mediante la observación y la experiencia. El mismo Fichte ofrece como prueba de sus conclusiones la experiencia histórica.

Con esto la empiria se filtra en el sistema obtenido por la especulación y reclama en él un título de ciudadanía. Así apunta ya todo un proceso antropológico-psicológico, y no se necesita más para demostrar la inconsistencia de la construcción que quiso ceñirse a una actitud rigurosamente especulativa.

*
* *
*

Más coordinado que Fichte, Natorp, el último gran representante del neokantismo de Marburgo, fundamenta la pedagogía de acuerdo a la idea y se empeña en guardar una rigurosa distancia con los elementos empíricos.

Educar es formar. El formar, en tanto es construir o alcanzar un perfeccionamiento adecuado, supone un concepto final. "Al concepto de algo que no es, sino que debe ser le llamamos nosotros en general, idea". A quién pediremos esa idea? La naturaleza no la posee. Tampoco la posee la experiencia. Evidentemente, hay que obtenerla por deducción lógica. Con el procedimiento metódico del conocimiento, desde luego.

El valor de la idea, en general, no se puede fundar más que en relación a la unidad de la propia conciencia. La idea guarda contacto con la experiencia y significa, en último término, el problema infinito de la experiencia. Alude a un proceso según un punto final inasequible empíricamente.

De acuerdo a lo dicho, resulta innegable el fundamento idealista, y consiguientemente, filosófico de la pedagogía. Fundamentación teórica que no puede limitarse a una legislación de la voluntad, como lo quiere Herbart al reducir a la ética la determinación del objeto y del fin de la educación, sino que debe reposar en la filosofía toda como unidad indivisible puesto que necesita referirse a las actividades esenciales de la actividad armónica.

Naturalmente, la armonía que resulta de la concurrencia de las disciplinas filosóficas — la lógica como legislación del pensar, la estética como legislación de la libre fantasía creadora, la ética como legislación moral, y la filosofía de la religión como crítica de los fundamentos de las especiales consideraciones objetivas elevadas por la conciencia religiosa — supone una relativa independencia de los elementos unificadores en relación al último centro: la idea.

Las ciencias puramente legales señalan el fin y también el proceso de la educación; pues, al referirse a todo el contenido de la conciencia desde sus primeros elementos, prescriben, en forma objetiva y de validez general, la graduación natural y, desde luego, la vía normal de la formación humana. La formación del espíritu no consiste en otra cosa que en la formación, según sus propias leyes, del mundo de los objetos, del mundo de la ciencia, del mundo de la moral, del mundo

de las formas artísticas, y, por último, del supermundo de la religión. Las ciencias filosóficas (lógica, ética, estética, filosofía de la religión), constituyen el fundamento y no necesitan del auxilio de la psicología que, para Natorp, es la ciencia de la subjetividad. La psicología solo puede indicar el camino tal como acontece en los casos particulares dados, pero no puede señalar la marcha de la educación en general. Para la pedagogía lo esencial es la consideración del contenido.

Aquí se plantea ahora el problema que inquiere cómo este sistema tan empeñosamente elaborado con sujeción a la posición filosófica del autor cumple la tarea que, en relación a la praxis, señalara el propio Natorp, en otra ocasión. Cómo se comporta esta validez general respecto de cada caso particular? Cómo opera respecto del educando, ahora y aquí?

Acaso se quiera responder que opera mediante la psicología. La psicología de Natorp se propone representar, con la mayor integridad posible, lo individual de la vida subjetiva. Mas no es la suya una psicología empírica sino "reconstructiva", como la ha llamado su fundador. Por lo consiguiente, ella no procede construyendo a la manera de las ciencias naturales; procede de un modo contrario. No objetiva, y con esto hace imposible el conocimiento. La psicología queda relegada a otro plano por la filosofía, y así es como este el sistema pedagógico edificado sobre las disciplinas esenciales permanece impermeable a la realidad. El propio Natorp parece darse cuenta de ello tanto en su esforzada interpretación del método pestalozziano como en la conclusión según la cual el educador, para realizar su tarea, necesita hundirse (*hineinversetzen*) inmediatamente en el alma del educando.

Por lo expuesto se ve claramente que todo sistema obtenido por vía especulativa está condenado a irremediable fracaso. Pues, tarde o temprano, o necesita reconocer derechos a los elementos empíricos y admite de hecho, la insuficiencia de la especulación, o permanece fiel al fundamento especulativo, en tesonera actitud unilateral, y se priva entonces del comercio con la realidad y se hace inocuo para sus fines.

La necesidad de adecuar el sistema filosóficamente fundado a la realidad inmediata no pudo pasar desapercibida para el genio avisado y vivo de Herbart.

En su pedagogía, la primera que instaura con ponderado rigor el afán constitutivo de esta ciencia y que, por esto mismo, ha merecido un considerable prestigio y una remozada pervivencia, tanto en Europa como en América y en Oriente, el fin y el medio puesto al servicio de este fin, quieren marchar de consuno.

“Virtud” es el nombre de la totalidad del fin pedagógico, y este fin de filiación ética, deducido especulativamente, es el centro del cual se derivan lógicamente las proposiciones pedagógicas. Con esta deducción acota Herbart un dominio de la pedagogía. El segundo dominio que la integra es deducida de la psicología. Como ciencia, la pedagogía depende, así, de la filosofía práctica, que proporciona el fin, y de la psicología, que señala el camino y sus riesgos.

Para Herbart la filosofía trabaja dubitativamente con lo dado en la experiencia. La experiencia contiene, a la vez, la materia y la forma. La materia se estructura en las formas espacio y tiempo.

De la actitud dubitativa nacen dos escepticismos. Uno, el *inferior*, nos enfrenta a la apariencia equívoca y contradictoria. El otro, el *superior*, está determinado por las formas de la experiencia.

Ambos presentan a la reflexión los problemas con los cuales comienza el filosofar.

El trabajo lógico exigido por la necesidad de aclarar y distinguir los conceptos dados por la experiencia descubre notas e indica vías al pensamiento y es completado por la metafísica.

Su proceso intelectual parte de lo dado — problema — y va a lo dado. Su cuestión previa es la de saber cómo se va del concepto problema al concepto en que se soluciona. Tarea del método de la metafísica.

La relación expresada se llama relación de principio y

consecuencia. Es contradictoria y Herbart la resuelve mediante las “consideraciones contingentes”, esto es, mediante un modo nuestro que puede producir una variación en el proceso racional.

La sensación nos notifica de un ser. Herbart aborda la ontología con el método de la integración de los conceptos. En ella el ser es puesto. Es la manera como lo ponemos nosotros. Es un predicado.

Poco podemos saber de la cualidad de ese real así puesto. Sólo sabemos que es simple, que no es cantidad, que no sabemos si hay uno o muchos. Herbart funda aquí el pretendido realismo que opone al idealismo.

El problema de la inherencia es resuelto por Herbart mediante la consideración contingente de acuerdo a la cual se produce una concurrencia de reales (concurrencia que no se explica bien, si se atiende a la naturaleza del real). El yo es una inherencia. Mi yo es una unidad de una muchedumbre de representaciones. En él se realizan los momentos ontológicos — inherencia, propia conservación y variación.

El yo puro, el alma, es el principio general de la psicología herbartiana. Los fenómenos psíquicos son la variedad en la unidad. Los reales inciden sobre el alma. Esta se *conserva*; pero, si en este estado, experimenta otra influencia de diferente cualidad, entra en conflicto con la influencia forastera. Toda la dinámica psíquica se nutre de estas influencias y de las respuestas que provocan. El acto de conservación del alma es un representar, un darse cuenta de sí misma. Las representaciones se *estorban* y esta actividad es reducible a cálculo. Si la que arriba es fuerte puede detener a la anterior, o suprimirla. Hay una suma de estorbos. El mínimo determinado a favor de una de las representaciones para que esta gane la conciencia es el *umbral de la conciencia*.

Las representaciones pueden unirse, si no son opuestas. De acuerdo al parentesco de clases se fusionan, o se complican,

Cuando una representación se presenta en la conciencia le sale al paso la preexistente y, reduciéndola, la hace apta

para convivir con ella. Esta es la apercepción. Aquí es donde la unidad de la conciencia se hace clara y aquí es donde la educación cobra su valor, pues se la considera eficaz para llevar a la conciencia los contenidos intelectuales, morales y estéticos ejemplares que forman y enriquecen la apercepción. Educar es fomentar esa apercepción.

Con una concepción de lo bueno y de lo malo que se aproxima al valor, tal como hoy se lo entiende, la ética de Herbart releva el gusto como la sensibilidad que es órgano de esos valores. La ética es ciencia de la sensibilidad estimativa. Hay lo bello musical, lo bello plástico y lo bello moral. Estimación y desestimación son momentáneas declaraciones de la conciencia.

Con el nombre de *ideas prácticas* se señalan esas valoraciones. La primera es la *libertad íntima*. Ella señala toda volición con el juicio valorativo. De aquí surge una relación entre nuestro querer y la valoración del gusto moral. Viene, después, la idea de *perfección* que procede de la comparación cuantitativa de varias voliciones. Perfección es potencia.

La tercera relación típica es la idea de *benevolencia*. Aquí mi volición está en relación con el querer de otras personas. Hace suyo aquel querer.

No es con la voluntad de otras personas como *realidades* con quienes se establece ese comercio sino con la representación que tengo de ella. La idea del derecho evita conflictos siempre ingratos. Una quinta idea, la de la *compensación o equidad*, expresa la nota de esencial desaprobación. Acontece en la producción de actos que producen ventaja o enojo. Aquí se funden las nociones de *premio y castigo*.

En esta filosofía, somera y esquemáticamente señalada, lo suficiente a satisfacer la necesidad, relevada por el propio Herbart, de hacer proceder su conocimiento a la inteligencia de su doctrina pedagógica, se apoya esta pedagogía y la distinción de los dos grandes dominios que la integran, esto es, el filosófico y el psicológico.

¿En qué medida resuelve Herbart la dificultad antes apuntada?

En la situación binaria y concreta creada por la actividad docente de un educador frente a un educando, éste constituye el material. El fin viene de otra parte. La prescripción de un conocimiento psicológico del educando por parte del educador traduce aquí la concepción de su actividad como una técnica. “El educador que no conoce la psicología ignora el material y las propiedades del material con el que debe construir”, afirma Barth.

La psicología es, pues, a la educación lo que la técnica a la física y a la química.

Tal es la consecuencia de la doctrina herbartiana que divide la pedagogía en dos grandes dominios, con todo y pretender que estos dominios son una sola y misma cosa. Su aspiración científica ha llegado a superar la empiria docente. Pero lo ha conseguido a virtud de la tendencia general que aspira a salvar la actividad humana del acaso y del tanteo mediante el perfeccionamiento de la técnica. Se resuelve en técnica desde que ésta ha conseguido someter a su servicio incondicional las leyes científicas. Ya hemos dicho en otro lugar cómo, a virtud de este avasallamiento, de tan extraordinaria repercusión en la vida moderna, la técnica ha cobrado un señorío tan absoluto que se ha considerado en condiciones de instaurar una técnica de las almas.

Técnica de las almas es ahora el nombre de las psicología pedagógica. Para ella es indiferente que la ética proponga el fin: los medios y los riesgos corren de su cuenta con tanta mayor razón cuanto más se cree en vías de un seguro apoderamiento de las leyes del alma. Se sabe bien cómo la psicología de Herbart, siendo, como es, metafísica aplicada, ha abierto tan desmesuradas pretensiones al experimento.

Aquí tornamos a encontrar la explicación de las actitudes que quieren ver en la pedagogía una técnica y un arte. No necesitamos repetir la demostración de los errores en que se apoyan.

SAUL TABORDA