

DIRECTRICES CONTEMPORANEAS DE LA PEDAGOGIA ITALIANA

A pesar de las tendencias que han venido imperando, es innegable que el movimiento más compacto y eficiente durante cierto tiempo en el terreno práctico y político, aparte del filosófico, si bien bajo algunos aspectos muy dañosos para el progreso de los estudios pedagógicos, ha sido el movimiento idealista, que se centra, sobre todo, en los nombres de Gentile y Lombardo Radice. Croce, que en filosofía había declarado la neta distinción entre el idealismo suyo y el de Gentile, no se ocupó propiamente de pedagogía, aunque no será difícil extraer de su obra filosófica y estética, de su filosofía práctica, de su lógica, de su doctrina de la historiografía y de los pasajes más importantes de la historia de la filosofía y de la política, la pedagogía que hay implícita en ellas.

Pero el pedagogo del idealismo italiano ha sido Gentile; y es claro que lo que él ha reiterado no ha sido tanto la desaparición del positivismo como la refutación del concepto común de educación y de toda tentativa de construir la pedagogía como ciencia en el sentido en que ésta pudiera haber adquirido consistencia y autoridad —ad opera, ad es., de un filósofo como Herbart—. En realidad, van contra este último los argumentos de Gentile y de sus seguidores; pero se abstiene de desautorizar toda la tradición pedagógica espiritualista y todas las tentativas de renovarla en una u otra forma. El punto de partida está en el concepto que Fichte había definido y forjado —yendo más allá que Kant— del espíritu, no como realidad sustancia, como sujeto unidad susceptible de varias determinaciones, sino como un hacer, una actividad que es en sí misma un hacerse, un crearse continuo, un autocrearse, un producirse por sí mismo sin ser su propia realidad, un quid que sea sujeto, sustancia y causa de tal proceso. Es evidente ahora que como no hay en el espíritu ningún momento de pasividad, porque nada hay en él de externo a sí mismo, no es concebible una relación real de sujeto a sujeto, no hay influjo de un espíritu sobre otro; más todavía: no se puede hablar de multiplicidad de sujetos, de espíritus. La multiplicidad y diversidad de los yo singulares es un dato empírico que carece de consistencia especulativa. No son más que circunstancias históricas y momentos históricos, a lo largo de los cuales y mediante los cuales, el espíritu se va haciendo lo que debe ser; el complejo de los objetos que parecen actuar desde fuera se reduce a experiencias internas del espíritu, a momentos de la historia de su devenir. Lo que llamamos educador es, en realidad, una sola cosa con el educando; lo que él dice, enseña, aconseja, etc., no es la voz que viene del

exterior: es la misma verdad, que se va abriendo camino en el alma del niño, y en la cual educador y educando no son más que uno. La educación existe tan sólo en virtud de esta unidad, porque si ella es un hecho espiritual, no puede tener lugar mas que en aquel espíritu que es absoluto y que no es mi yo empírico o el tú empírico, etc. Mi mismo cuerpo no es una realidad externa física que llevo detrás y que no se sabe cómo está unida a mi yo espiritual; no es más que una proyección espacial —por así decirlo— de mi mismo yo, un complejo de experiencias que tienen su sede en mi yo y que forman parte de su vida y de su historia interna, de su devenir y de su educarse, sin que todo esto le venga de fuera. Yo soy también mi cuerpo, y mi cuerpo es yo mismo.

Está claro que en esta concepción se desvanece el concepto corriente de educación como relación y acción de un sujeto, de un espíritu sobre otro. No hay en ella heteronomía; se suprime al educador que obra sobre el educando. La educación es absoluta autonomía, es siempre únicamente autoeducación. Nadie puede ser educado más que por sí mismo, y esta autoeducación no es ni siquiera verdadera educación, a menos que sea purificada por el propio sujeto. Ella se identifica con la misma historia del espíritu, con su mudarse y devenir como espíritu. El espíritu es historia de sí en sí mismo y en ninguno otro: el historicismo es la forma rigurosa del idealismo en cuanto inmanentismo, es decir, en cuanto negación de toda y cualquier realidad que lo trascienda o determine, por lo menos en parte. De aquí se deduce otra consecuencia: que no existe ni puede existir propiamente una pedagogía como ciencia distinta e individualizada; queda reducida a pura filosofía, porque el proceso de la educación no es otro que el hacerse históricamente del espíritu, lo cual es cabalmente la tarea que incumbe a la filosofía del entender. Todas las consideraciones y los recursos de la psicología están excluidos. La psicología coge al espíritu como naturaleza, como hecho, empíricamente, y por ello, en realidad, no lo coge como tal espíritu; no tiene nada que dar al educador. Todas las distinciones, los fines y las normas indicadas no sólo por el positivismo, sino por Herbart y los herbartianos y por la tradición común son arbitrarios por empíricos y extrínsecos. Toda enseñanza encontrará su ley, se hará racional, devendrá un hecho educativo, es decir, espiritual, sólo cuando sea conducida a constituir un momento o aspecto del devenir de la historia del espíritu, que se va formando poco a poco como tal para ser de esta manera siempre mejor.

No vamos a hacer aquí una crítica de esta concepción; diremos tan sólo de paso que destruye el hecho que quería explicar filosóficamente, y este hecho se halla en la experiencia que tenemos cada uno de nosotros, el estar mi yo en medio de los otros, en relación con ellos, de cuya relación es un caso típico la educación, un caso señalado por las condiciones y fines particulares por los cuales un sujeto (educando) está en relación con otro (educador). Si esta experiencia no puede ser eliminada, si permanece inseparable de toda tentativa filosófica de superarla y

destruirla, tal experiencia no es un hecho empírico, es decir, falso para el filósofo, es una realidad. Si una filosofía me quiere persuadir que es algo empírico y que no es verdad el hecho de que yo me sienta yo, no es mi experiencia la que yerra, me falla la filosofía, y el hecho de que yo me sienta yo es mi verdad y no un punto de vista provisional que debe ser abandonado. En general es dicho proceso del conocer —siendo este proceso también un hecho de experiencia— el que no tiene ya significado cuando el objeto no es ya *otro*, es decir, cualquier cosa externa, sino que es interior al mismo conocer, nacido y crecido con él. Por otra parte, el idealista no puede negar lo empírico, puesto que todo el devenir educativo estriba cabalmente, también para él, en el superar el yo empírico para identificarse con lo universal, para pensar y creer como espíritu universal. De lo contrario, ¿qué significado tiene el proceso? ¿Pero entonces es el yo empírico una realidad efectiva? ¿Es solamente un momento o un aspecto que asume lo universal en su devenir? Esto, provisionalmente, le daría una realidad, pero no explicaría ninguna, visto que la forma del yo, como unidad subjetiva permanece idéntica e indestructible a lo largo de todo el proceso espiritual. En toda identificación mía con lo absoluto, en todo mi universalizarme, yo sigo siendo mi yo, el yo de antes. Es la universalidad la que deviene una forma de mi yo, no mi yo, lo que se me asocia como una forma o un momento de lo universal. Además, si la educación no fuese mas que el devenir y el crearse autónomo del espíritu, no tendría nada de problemática. No sería más que la ley interna del devenir espiritual; algo espontáneo y necesario, no habría ni incertidumbres, ni errores, ni caducidad; el hombre no podría degradarse, ni errar, ni pecar o faltar a su último fin. La historia del espíritu, tal como la concibe el idealista, no admite ni el error ni el mal si no es en este sentido: que existen tan sólo en cuanto los hemos superado y que por ello nos acompañan como un pasado condenado por el porvenir, que no podrá ya tener sentido después de haberse cumplido, siendo, por tanto, un momento inevitable del proceso. Este, entonces, sería siempre progresivo y ascendente. Pero es esta tesis precisamente la que niega el significado real del error, del mal, del pecado, los cuales carecen del sentido si no se admite la distinción entre el yo y la ley, es decir, la trascendencia de la ley (de la verdad y del bien) respecto de la actividad del yo, que puede observarla o no. De cualquier modo, es una verdad evidente que el hombre no llegará a ser tal hombre sino por la educación, y que llega a serlo en mayor o menor proporción, según la educación, o mejor dicho, también o acaso absolutamente según la educación recibida. Y esto sería falso para el idealista, según el cual el espíritu deviene de acuerdo con su ley interna. Por lo demás, los idealistas se contradicen en la práctica, hablan al sostener su tesis de una autoridad que debe promover y suscitar la actividad espontánea, la libertad, la autonomía del educando. Pero esto no tiene sentido si no existe más que esta libertad y esta autonomía. Es perfectamente cierto que no se tiene verdadera

educación sino cuando el niño colabora con el maestro, se muestra activo y ejercita progresivamente su libertad y sus poderes creadores, así como que la autoridad del educador tiene valor en tanto en cuanto promueve y suscita esta actividad libre, porque la esencia del hombre como espíritu es la libertad en la libertad, la cual, por este motivo, es inalienable del fin educativo. Pero la educación deja de existir cuando llega a faltar el indispensable acuerdo entre autoridad y libertad, heteronomía y autonomía, precisamente porque el primer término, la autoridad y la heteronomía, está suprimido. Esto tiene más tarde graves consecuencias, ya que allí donde todo es interno al espíritu y donde, sin embargo, todo es fruto de su libertad y poder creador, no es concebible la distinción entre la acción de lo externo que coopera y la acción que viola tal libertad, y todo cualquier otro modo de tratar al niño, bien con humanitarismo y respeto o, por el contrario, con violencia y fuerza, es en sí indiferente y no influye para nada, porque el espíritu es completamente libre y se da todo, en sustancia, de sí mismo, creándolo todo de su propio interior.

En realidad, este modo de entender el proceso educativo y esta identificación, casi realizada, de filosofía y pedagogía, que tenía en el fondo dos presupuestos, la eliminación de todo fundamento psicológico y la identificación absoluta entre actividad teórica y práctica, entre pensar y hacer, debía llevar prácticamente a una consecuencia: a eliminar el problema educativo como problema distinto y a considerar inútil e ilógica toda enseñanza especial de pedagogía, debiendo bastar, sin más, la enseñanza filosófica. Y es cabalmente la consecuencia a que se llegará en cierto momento y la exigencia que presentarán algunos ardientes seguidores de Gentile. Tan sólo por una inconsecuencia lógica y por una concesión a la práctica, esto es, a la odiada y vituperada *empíria*, se opone el maestro a tales exageraciones y cree lícito y oportuno conservar una enseñanza pedagógica. Pero la doctrina pedagógico-filosófica del idealismo gentiliano lleva además consigo otra consecuencia inexcusable en virtud del proceso dialéctico del espíritu tal como ella lo concibe. Esta dialéctica, en el fondo, consiste en el diverso modo que tiene el espíritu de colocarse en la relación entre el sujeto y objeto. Allí donde el espíritu se coloca como sujeto absoluto y lo reduce todo a una forma de su propia subjetividad, tenemos el momento del arte. En el segundo momento el espíritu se coloca como absoluta objetividad, que asume por ello la forma de lo trascendente y en la cual el sujeto casi se extravía de sí mismo y reconoce como ley suya una verdad objetiva absoluta, y este momento es el de la religión. Tanto el primero como el último de estos momentos son y deben ser superados en un tercer momento, el de la filosofía, que son y deben ser superados en tercer momento, el de la filosofía, que es el conocimiento verdadero, es decir, la concesión del espíritu que no es sólo sujeto o sólo objeto, sino sujeto que es objeto y objeto que es sujeto; en suma, en la verdad filosófica se disuelven el momento artístico y el religioso. Lo extraño de esta dialéctica -- pero ello es un inconven-

niente de toda dialéctica— es que mientras no debería tener sentido más que en un orden ideal, fuera del tiempo, de forma que sus momentos deberían estar siempre copresentes, el uno como integración y corrección del otro, vemos después que, en realidad, tales momentos están presentes en sucesión cronológica, constituyendo cada uno una edad diversa. Y con esto se relaciona al momento el concepto de un desarrollo psicológico, condicionado en el tiempo, lo cual, en rigor, debía ser extraño al idealismo. De forma que, en primer lugar, se podría decir que el niño sería la edad del arte; el adolescente, la de la religión, y el joven y el adulto, la de la filosofía. Además, se presenta otra dificultad por cuanto no se ve qué puesto ocuparía en esta gradación la posición científica, que es la posición de una verdad objetiva, trascendente respecto del sujeto, que surge frente a él como algo que le es indispensable, sin que por ello puede identificarse con la religiosa, a pesar de lo que se esfuerza Gentile por hacer tal identificación. Es, sin embargo, evidente que con aquella distinción se explica cómo la forma imaginativa y artística debe ser la que ha de asumir toda enseñanza y educación para el niño, cómo a ella se debe añadir la de la religión y cómo, en fin, tal momento se halla superado en la juventud —escuela secundaria superior, liceo— con una enseñanza filosófica. En realidad, esta correspondencia no puede observarse más que al principio. De cualquier modo, la teoría de Gentile ha construido un esquema mediante el cual ha podido contribuir —tan sólo contribuir— a dar importancia y desarrollo a la educación estética en la infancia y, por otra parte, a admitir en la reforma de la escuela, y precisamente en la escuela elemental, la enseñanza de la religión «como fundamento y coronamiento» supremo de toda acción educativa, mientras que a continuación ella se reduce a una cuestión puramente cultural y cede el paso a la verdad filosófica. Como se ve, la religión es una verdad provisional que, en un período más maduro, se revela como un error a superar. Y si en la escuela elemental la religión es acogida por Gentile en la forma del catolicismo romano, ello es por una razón histórica, es decir, por el hecho de que una religión no existe sino en una forma concreta y determinada, y para los italianos la única forma ofrecida por la tradición histórica es precisamente la católica romana.

Esta doctrina, de la cual sólo puedo dar indicios porque lleva envueltas graves dificultades y porque sus bases pueden ser discutibles e inaceptables, siendo imposible entrar aquí en un estudio a fondo, ha sido presentada por el autor con solidez, originalidad, organicidad y alteza de miras indudables. Esta doctrina aparece tanto en obras menores, como «La reforma de la escuela», «La enseñanza de la Filosofía», etc., como en otra obra de capital importancia, el «Sumario de Pedagogía como ciencia filosófica», en dos volúmenes: el primero, de Pedagogía general; el segundo, de Didáctica; una obra en la que centra todo su esfuerzo en demostrar cómo la educación, convertida en reflexión sobre sí misma, en pensamiento de su propio ser, da lugar a la pedagogía; pero a una

pedagogía que no es más que filosofía, y como ésta, más tarde, determinándose en un órgano específico que es la escuela, se diferencia en didáctica, no como una especie subordinada al género, sino como el mismo género —la educación—, generando de sí mismo la riqueza dinámica de su contenido, sin que deje de existir la unidad esencial y la totalidad del pensamiento, que no tiene nada fuera de sí. Y ha sido ésta la concepción que, restringida —como ocurre siempre cuando se pasa al terreno práctico—, inspiró la reforma escolar de Gentile de 1923, cuyas principales líneas directrices fueron las de unidad, carácter humanístico e historicidad. El privilegio de preparar para la Universidad fué reservado al Liceo, dividido en dos tipos: el clásico y el científico, abarcando aquél el latín, que fué suprimido del Instituto Técnico, el cual quedó restringido a su carácter propiamente profesional con la supresión de la sección físico-matemática.

En todo Instituto se cuidaba la organicidad desde el principio hasta el fin, en completo contraste, por lo tanto, con la tendencia que hoy se afirma en Italia y en casi todas partes de articular la escuela en concentraciones y distinciones sucesivas, partiendo de un tronco común que sirva para poner a prueba a los alumnos y preparar diversas selecciones y orientaciones. Se procuraba dar mayor unidad a la escuela secundaria superior, reduciendo el número de profesores y reuniendo la enseñanza de la historia con la de la filosofía y la de la física con la de las matemáticas; se reformaba radicalmente la enseñanza filosófica, dándole un carácter histórico mediante amplias lecturas de los clásicos; se transformaba el Instituto Magistral, de preparación de los maestros de primera enseñanza, en Instituto humanístico, creyendo que una cultura humanística bastaba para formar al maestro, al cual se le hacía estudiar latín: se transformaba la enseñanza de la pedagogía en historia de las doctrinas, en estrecho ligamen con la historia de la filosofía, concentrándola principalmente en la lectura de los clásicos, y se suprimía toda la parte práctica profesional, es decir, los ejercicios de aprendizaje. Se procuraba ante todo suprimir toda preceptiva, todo bagaje de reglas y esquemas, toda forma memorística de aprendizaje y todos aquellos ejercicios que, como la composición tradicional, eran tachados de retóricos y falsos y que se trataba de sustituir por un ejercicio de explicación o exposición en público, considerado como una forma de expresión clara y honesta de lo que se ha expresado, experimentado, leído, etc.; ejercicio que auna lenguaje y pensamiento y que puede aplicarse a cualquier materia del pensar. Y fué ésta, a favor de la sinceridad y naturalidad en las manifestaciones del espíritu infantil y juvenil, es decir, en la escuela, una campaña que dió lugar a una vasta literatura y a un proceso de renovación de las costumbres escolares, así como también a la irrupción de un espíritu de mayor frescura y espontaneidad, si bien tiene igualmente algunas exageraciones dañosas. Aquí es justo recordar a un precursor, Giuseppe Fraccaroli, ilustre heleanista que, desde principios del siglo, había puesto de manifiesto cruda-

mente en el mismo sentido el carácter retórico y falso de tantos ejercicios escolásticos, y el cual, en un volumen posterior, «La Educación Nacional», expone su ideal de una educación humanista que, sin carácter filosófico, armonizaba notablemente con el pensamiento de Gentile. En fin, como conclusión y garantía de la seriedad de la escuela, teniendo en cuenta que Gentile dejaba amplio campo a la escuela privada, en la que creía imprescindible un severo control, se instituía el examen de Estado para los alumnos de todas las escuelas, públicas o privadas, ante Comisiones de profesores distintos de los del centro de origen de los examinandos, prueba que se celebraba al final de curso de la escuela secundaria superior (Liceos, Institutos técnicos, Institutos magistrales). No vamos a detenernos aquí a considerar las diversas circunstancias del examen de Estado, que ahora está sancionado también por la Constitución de la República italiana.

Esta doctrina idealista, que se encontró reflejada en una reforma escolar, ha tenido después muchos y valiosos seguidores más o menos fieles: Codignola, Fazio-Allmayer, Saitta, etc., algunos de los cuales colaboraron también a la reforma de aquella parte de la escuela secundaria que más directamente se hallaba inspirada por Gentile. Añadiremos que en la dirección pedagógica idealista se inclinó un hombre estudioso de agudo ingenio, Gino Ferretti, muerto hace poco, profesor de la Universidad de Palermo, si bien desde un punto de vista psicológico más bien que dialéctico. En su volumen sobre la «Ciencia como Poesía» y en otros trabajos menores sobre la enseñanza de la aritmética y del alfabeto trató de poner ingeniosamente de manifiesto un método fundado en el espíritu inventivo del niño, el cual va descubriendo poco a poco su mundo y su verdad hasta llegar a una especie de estetismo, incluyendo en las formas expresivas de la personalidad creadora el trabajo también, y casi identificando el motivo económico (técnico), siempre fundamental, con la naturaleza estética del espíritu humano, no sin hacer alguna concesión y sentir cierta simpatía por la ideología comunista.

Pero el discípulo más competente y el colaborador más eficaz de Gentile en la reforma de la Escuela Elemental, de la cual fué verdadero artífice, es Giuseppe Lombardo Radice. Muy versado en los estudios filosóficos, inspirado en Platón, se distinguía de Gentile y de Croce, maestros por igual de su pensamiento, por tener menor interés y fuerza propiamente especulativos, por un mayor espíritu práctico, verdadera vocación de apostolado, exquisita sensibilidad de educador y sentido vivo de la poesía de la infancia. Se puede decir que, a pesar de no desmentir el idealismo de Gentile, lo transformó en una especie de humanismo exento de doctrinarismo, preocupado siempre por conservar para la educación un carácter de delicada espiritualidad, por afirmar la fe en la bondad y en los poderes creadores del alma infantil, por hacer que ésta fuese siempre activa en la creación de su mundo, buscando su verdad como un bien que sólo ella puede darse; por evitar todo aquello que la violenta

y la mortifique o la imponga falsificaciones, sustituyendo su espontánea riqueza por las ideas preconcebidas, los hábitos mentales o las supuestas verdades del adulto. Así, Lombardo Radice, que en tantas obras sirvió de guía y que colaboró con el maestro, y que con tan gran acierto publicó «Los Nuevos Deberes» y «La Educación Nacional», fué un apóstol auténtico y generoso que organizó la escuela activa, que por el carácter que intenta imponerla toma el nombre de escuela *serena*. Lombardo Radice se sentía feliz siempre que podía encontrar ejemplos estimulantes e ilustradores. Pero fué la suya una escuela activa donde, con el niño, debía ser activo el maestro en una colaboración de amor, confianza, inteligencia y comprensión recíproca. No había aceptado por ello en rigor la fórmula tantas veces repetida de la revolución copernicana realizada por la escuela activa, es decir, la transferencia del centro de la escuela del maestro al alumno y que fué análoga a aquella otra kantiana que hacía legislador del conocer al sujeto en lugar de al objeto, porque para él, por encima de todo, el secreto de la educación estaba en la unidad de maestro y discípulo, en el esfuerzo amoroso y confiado del uno hacia el otro. Las «Lecciones de Didáctica» han tenido numerosas ediciones y en ellas se desarrollan para todos los aspectos de la educación y de la escuela y para todas las enseñanzas los principios de una escuela serena en la cual todo se desenvuelve libremente, mas no abandonando a sí mismo, en la que la actividad del niño es fruto de su curiosidad e investigación en continuo descubrimiento e integración de su personalidad, según una línea espontánea de desarrollo, es decir, de autocreación del espíritu a través de las experiencias que constituyen su historia. Se diría que Lombardo Radice aplica el concepto fundamental gentiliano del espíritu como historicidad, como algo autóctono, sin poner el acento sobre bases doctrinales, con mesura y sentido de profunda simpatía humana. Naturalmente, tampoco para Lombardo Radice existe una ciencia pedagógica o una didáctica como conjunto de normas. Por tanto, ¿cómo es posible distinguir la educación verdadera de la falsa, la enseñanza bienhechora de la perjudicial? Recurre a una distinción ingeniosa, diciendo que así como no existe una retórica que dé reglas para las obras de arte literario y, sin embargo, es posible una crítica del gusto en torno a la obra concreta de arte, así tampoco hay ciencia de reglas aplicables a la educación, pero es posible un examen y un juicio crítico en torno a las enseñanzas concretas o a los métodos didácticos. No discutiremos aquí si esto resuelve el problema; lo cierto es que de este modo Lombardo Radice invitaba a un trabajo concreto de experiencia directa y de examen crítico del trabajo efectivo realizado por uno u otro educador, forjando así un instrumento de refinamiento de la sensibilidad personal y de la más madura orientación educativa. Y de tal crítica didáctica, libre de todo el presupuesto normativo de una ciencia pedagógica, deduce los mismos ejemplos agudos y notables, ya examine el «I Pietoli Fabre», como le llamó, «de Portomaggiore», o la escuela de Agno, o la del Ticino, etc. Y sus programas para la escuela elemental se consideraron guía espiritual lu-

minosa del maestro, y para evitar que pudieran valer como normas, o falsas normas, admitió explícitamente y estimuló las diferenciaciones didácticas, es decir, las experiencias y los modos personales de enseñar y de organizar la escuela que todo maestro quisiera emplear.

Pondremos como buenos ejemplos de la escuela activa, en el sentido más pleno de la palabra, la escuela «Renovada» en la Ghisolfia (Milán), de la famosa Giuseppina Pizzigoni, pionera y benemérita mujer que ha hecho mucho ilustrando su método para los educadores; la escuela de la Montesca, fundada por el barón Franchetti cerca de Città de Castello, y la notabilísima de S. Gersole, cerca de Florencia, una escuela rural donde una maestra de talento, la señorita Maltoni, realiza hace años milagros en el dibujo y en la expresión lingüística mediante la espontaneidad bien estimulada y promovida de los alumnos. Lombardo Radice trató de desarrollar semejantes iniciativas: la escuela que él quería era una escuela nueva, abierta, en continua y viva revelación con el mundo exterior. El ambiente y la vida local deberán constituir el campo de exploración del niño, educar su curiosidad y sentimiento, darle, con experiencias vivas, palpables, el gusto y la capacidad de expresarse espontáneamente. El dialecto, como forma natural de expresión, era reivindicado en todo su valor y tenía su debido lugar en la escuela; el lenguaje debía desarrollarse como un proceso espontáneo del pensamiento y de la expresión, renunciando a la idea de fundarlo sobre la gramática, la cual viene después, no antes del lenguaje. El principio de la *Heimat Kunde* alemana encontraba una amplia aplicación; la literatura popular, como más próxima al alma del niño, debía ser empleada extensamente: las fábulas, novelas, tradiciones, leyendas, los proverbios y pasatiempos del ambiente han de ser contados al alumno y gustados por éste, quien, coleccionista de inclinaciones, debería recoger e ilustrar todo cuanto puede ofrecerle de interesante su lugar natal; habían de ser satisfechas especialmente sus tendencias y su capacidad imaginativa y artística mediante el dibujo espontáneo, verdadero lenguaje del niño, *lenguaje gráfico*, como se ha llamado al dibujo, mediante el cual podía ilustrar sus composiciones espontáneas; dibujo que se desarrollaría libremente sin correcciones ni importunas reglas del maestro. El libro de texto debía ser de uso limitado y venir tarde; lo que importaba era aquello que el alumno hacía y escribía por sí, redactando casi un libro suyo personal; era muy ventajoso y de uso casi cotidiano el diario en el que el alumno podía fijar las experiencias más interesantes del día y expresar sus reflexiones y sentimientos; la historia también debía orientarse o adecuarse al espíritu imaginativo y artístico del niño y se le debía contar como un pequeño poema, el pequeño gran poema de la humanidad en su penoso avance y en sus conquistas.

En esta idea, Lombardo Radice fué precedido por un maestro genial de Mellara Po. G. Santini, que en un trabajo suyo había presentado, precisamente de acuerdo con Lombardo Radice, la didáctica como arte de la expresión.

Es indiscutible que toda la obra de este educador ha tenido gran importancia y creado un fermento de renovación vital. Algunas de sus ideas están sujetas a crítica; muchas veces no se prestan a realizaciones prácticas por parte de los demás; otras presentan exageraciones, por ejemplo, en el dibujo, la gramática, la historia, etc.; algunas otras están determinadas por un motivo de reacción contra el pasado y tienen una función disgregadora. En general, aquello que acaso se debe realzar en su concepción educativa es una tendencia demasiado estética que llega hasta la unilateralidad, la idea de que el niño es un pequeño poeta, un pequeño artista y que debe ser tratado como tal. Por mucha que sea la parte de verdad que haya en tales concepciones, se corre el riesgo de caer en el artificio, acerca del cual ya se ha llamado la atención, del niño «desdoblado», que para unos no es más que un artista; para otros —los representantes del positivismo científico—, un pequeño pensador, un experimentador e indagador del cómo y del porqué de las cosas; para otros, en fin, es el operario, el artífice sediento de obrar con sus manos y transformar la materia con su trabajo, mientras que la verdad es que el niño es siempre y a la vez todo esto.

Si debiésemos emitir un juicio completo sobre el idealismo pedagógico italiano, creo que podríamos formularlo objetivamente de acuerdo con la predominante conciencia educativa italiana actual, distinguiendo la parte doctrinal de la práctica y, en la práctica, la que se refiere a la escuela secundaria de la que atañe a la escuela elemental. Esta última, en general, contenía muchas más cosas buenas y acertadas y ha dejado gérmenes y rastros duraderos y fecundos, aunque susceptibles de revisión e integración. La parte referente a la escuela secundaria ha sido bastante más discutible y en algunos aspectos dañosa. Ha considerado la escuela desde un punto de vista sólo o casi exclusivamente cultural, olvidando el aspecto social. Desde tal punto de vista, la reforma posterior del ministro Bottai en 1939 mudaba sustancialmente las bases, en cuanto afrontaba el problema del derecho de todos a la instrucción incluso superior, si eran capaces, y de aquí nace aquello de un examen de las aptitudes y de una orientación escolar retardada para la elección ulterior de carrera, creando la escuela secundaria de primer grado, es decir, la llamada escuela media, no propiamente en un sentido absoluto sino como tronco común de todos los Institutos secundarios superiores: Liceos, Institutos técnicos e Instituto magistral; organización sujeta también a crítica, pero que sigue valerosamente su camino hacia la solución de un problema educativo y social que hoy nos angustia. Además, la reforma Gentile de la escuela secundaria introducía improvisaciones, como la reunión de ciertas asignaturas, que resultaron dañosas por la falta de preparación de los profesores: dicha reforma fué beneficiosa al crear el Liceo científico y favoreció al Instituto Magistral aumentándole un año y haciendo más sólida la parte cultural, pero por otra parte le perjudicó dejándolo reducido a un Instituto cultural, suprimiéndole la parte profesional, el apren-

dizaje y la ejercitación didáctica y excluyendo los estudios psicológicos y reduciendo la enseñanza pedagógica a filosofía o historia de las doctrinas.

Asimismo no se puede negar que con su reforma y el ansia de iniciativa, el idealismo pedagógico italiano ha entrado de lleno en la historia de la escuela italiana y ha dado lugar a una renovación. Nuestro juicio es diverso si lo consideramos desde un punto de vista doctrinal. Es inaceptable su concepción del espíritu y su negación del alma como realidad sustancial, inaceptable la identificación del pensar y del querer, inaceptable el puesto que asigna a la educación religiosa, inaceptable su pretensión de reducir la heteronomía y de considerar el proceso educativo como un proceso completamente interno, como historia mediante la cual el sujeto se va creando poco a poco a sí mismo, absurda la supresión de lo trascendente y arbitraria a la reducción de la pedagogía a pura y simple filosofía y la negación del problema del método y de la norma. A este propósito se debe decir que lo mismo que el idealismo gentiliano perjudicó la preparación del maestro italiano, si bien hoy se va volviendo a la enseñanza pedagógica con una orientación más próxima a la tradición y se ha introducido en el Instituto magistral el estudio de la psicología y se han vuelto a instaurar los ejercicios prácticos. También la reducción de la pedagogía a filosofía hizo que la individualización del problema pedagógico fuese menos sentida y reconocida, que se descuidaran los estudios pedagógicos—excepto las cuestiones prácticas de organización escolar—y que se hiciese también más grave la situación, que hoy lamentamos en Italia, de una difusa falta de interés de la clase docente secundaria por los problemas de educación y didáctica.

Se comprende cómo desde el punto de visto doctrinal y de las consecuencias implícitas en las premisas filosóficas se dirigió la reacción en Italia contra la pedagogía, o no pedagogía, idealista. Cualquier indicio, si bien refrenado por la común disciplina fascista, reflejaba esa reacción, como se ve en la reforma Bottai, en la cual se plantea, como se ha dicho, de otra manera el problema de la escuela. Debemos pensar en el otro aspecto de esta segunda reforma, es decir, en la introducción del trabajo manual en toda clase de escuelas secundarias, principio que yo había sostenido siempre y defendido por muchos años y que fracasó tan sólo por la improvisación y la falta de seriedad y medios. Trabajando en torno a esta reforma—dicho sea entre paréntesis—estuvo otro de los mejores cultivadores de la pedagogía que hay hoy en Italia, Luigi Volpicelli, que escribió un estudio sobre la Escuela Media, donde sostiene con calor la transformación de la escuela mediante el trabajo y precisamente mediante el tipo de trabajo industrial que distingue a nuestra civilización, el cual en su volumen *Escuela y Trabajo* y en sus Capítulos sobre el Niño trató con acierto problemas vivos de la escuela y de la psicología y educación infantil, con un espíritu personal, si bien

con rasgos notables de la experiencia e ideas de Lombardo Radice y el cual, en fin, se ha incorporado decididamente al realismo espiritualista cristiano.

Pero aparte de aquella casi soterrada reacción, la más decidida y sustancial proviene bien de los representantes de las direcciones arriba indicadas o bien de la pedagogía católica. Esta es hoy en Italia bastante floreciente y productiva y está sólidamente organizada. En ella se podrían distinguir cuatro grupos: uno restringido pero activo de los Padres Lasalianos, que cuenta con valores representativos y continúa noblemente y con excelente preparación la tradición del Santo G. B. La Salle; el segundo, también restringido, que se afilia a nuestro gran filósofo, el más grande que haya tenido Italia después de Santo Tomás y del Renacimiento y de Vico, y que fué también un gran educador, uno de los mayores de la filosofía moderna. Antonio Rosmini, autor del Principio Supremo de la metodología. Este grupo tiene una revista, la Revista Rosminiana, representada principalmente por P. Bozzetti y por Dante Morando, el cual ha publicado hace poco un volumen amplio y definitivo sobre la Pedagogía de Antonio Rosmini. El grupo más numeroso, aguerrido y productivo es, después, el de la pedagogía neoescolástica, que tiene sus centros principales en Milán, en la Universidad Católica del Sagrado Corazón y en Brescia, donde la casa editorial «La Escuela», es una fragua de estudios y publicaciones periódicas numerosísimas que están al tanto de todo el movimiento pedagógico nacional y extranjero y mantiene vivo el pensamiento católico, sobre todo neotomista, inspirándose en él el tratamiento de todos los problemas de la educación y de la escuela y ejerciendo amplia influencia. Es notable el hecho de que este grupo presta un cuidado especial a los problemas de la educación familiar. Los representantes más notables y autorizados son Casotti, Olgiati, el mismo Padre Gemelli, si bien éste es psicólogo más que filósofo o pedagogo; Agazzi, que ha contribuido a la psicología infantil, a la didáctica de la escuela moderna y a la pedagogía del trabajo en la escuela Vittorio Chizzolini, Baroni, Modugno, autor de un volumen sobre Foerster y de muchos otros acerca de la educación moral y religiosa y sobre la escuela elemental; Agosti, Gesualdo Nosengo, organizador activísimo de los profesores católicos, que se ha ocupado en particular de los métodos activos en la enseñanza religiosa y escrito entre otros un volumen sobre Formación Cristocéntrica y recientemente otro sobre La Persona Humana y la Educación. Después de una experiencia juvenil idealista, ha pasado al catolicismo el mejor pedagogo de esta dirección, Mario Casotti. No es del caso recordar aquí la amplia obra suya que va desde los volúmenes sobre Santo Tomás, Rosmini, Lambruschini y Rousseau hasta los del Maestro y Escolar, La Escuela Activa, La Pedagogía Católica y el Tratado de Pedagogía y de Didáctica. Más que detenernos en una exposición imposible de su obra, importa señalar la posición central que ella representa y que es propia de toda la dirección,

la cual quiera restablecer el concepto de la educación tal como era en De Magistro de San Agustín, precisado y revisado por el De Magistro de Santo Tomás. Intenta fundar la educación sobre una filosofía del ser en vez del hacer, del objeto en vez del puro sujeto, considera al hombre en su doble naturaleza, como compuesto de cuerpo y alma y provisto de una vocación sobrenatural además de la natural y concibe la educación como un desarrollo armónico de las disposiciones propias de este compuesto, según su naturaleza psicológica, física y racional, integrada y apoyada esencialmente en la fe religiosa que apela a la intervención de la gracia. Desde este punto de vista ve y practica la reforma de los métodos activos de la pedagogía contemporánea, los cuales son acogidos sin prejuicio pero con la debida corrección en cuanto son capaces de integrarse en la doctrina de esta escuela. Converge hacia una educación integral para la formación de la persona, definida por Santo Tomás como «dictinctum subsistens in natura intellectuali», la cual tiene de un modo más concreto carácter de sustancia, es a la vez sujeto existe por sí separadamente, es principio activo, tiene dominio de su propia actividad y se distingue de todos los seres de la Naturaleza. Merece en consideración el hecho de que a este concepto de la educación se adhiere por vía científica uno de los más insignes clínicos italianos. Nicola Pende, el famoso autor de una doctrina constitucionalista sobre bases endocrinológicas, el cual hace años ha intentado contribuir con su doctrina a una pedagogía armónica del ser humano, cuerpo y alma en conjunto, llegando después de su Tratado de Biotipología Humana en 1939 al volumen titulado La Ciencia Moderna de la Persona Humana en 1947, del que se podía decir que es un tratado en torno al ser humano y a las exigencias elementales de su educación vistas por un médico y un biólogo neotomista. Y si debiera decir cuál es en esencia la contribución decisiva de esta dirección, afirmaría que se halla en esto: que en última instancia el proceso educativo no es comprensible más que sobre el esquema y en el sentido del proceso aristotélico, reproducido por Santo Tomás, del poder al acto, que es cabalmente el sentido negado tanto por el naturalismo como por el idealismo.

Un último grupo, o mejor dicho, una dirección a distinguir, sería la representada sustancialmente por un pensador agudo y elevado y a la vez docto historiador de la filosofía y pedagogo, Luigi Stefanini. profesor de la Universidad de Padua, autor notable de dos grandes e importantes volúmenes sobre la filosofía y el desarrollo del pensamiento platónico. El Stefanini católico ha recibido más el influjo de la corriente patristica que de la escolástica y por tanto todo aquello que de platónico, idealista y místico estaba vivo en aquella gran fase del pensamiento filosófico cristiano. Admite una dialéctica, casi una sucesión de momentos diversos que se remiten incesantemente el uno al otro en la vida del espíritu, y así explica la conciliación entre la multiplicidad y la unidad de los espíritus, lo particular y lo universal, alma y cuerpo, he-

teronomía y autonomía, maestro y discípulo y sus comunicaciones atencuosas. En todo caso el signo externo, la imagen pensante, la palabra, continúa siendo la expresión completa del espíritu individual y el medio de comunicación íntima entre los espíritus. De aquí se deriva por una parte el reconocimiento de la pedagogía como ciencia en sí, aunque filosófica, y por otra la gran importancia dada a la educación estética. Pero es la misma concepción de la educación como mediadora entre el finito del individuo y el infinito de la Idea que lo trasciende y el mismo el sentido de su devenir, su anhelo perenne. Si en filosofía ha sentido la necesidad de corregir e integrar el puro ontologismo, la filosofía del ser, con el *reditus in se ipsum* de San Agustín, con la importancia de la experiencia subjetiva de la persona que es viva por sí misma y el principal de los significados para llegar así a una metafísica de la persona como síntesis de la metafísica del ser y de la metafísica del corazón, su pedagogía está, si no desarrollada, proyectada sobre este plano, que implica una psicología racional y conduce a una teología racional. Relativamente aparte está en la pedagogía católica Marino Gentile, que se ha ocupado de las relaciones entre la técnica y el humanismo y concibe la educación católica como educación centrada y dominada por el principio de la romanidad, es decir, de la síntesis del humanismo clásico y del catolicismo. Otros universitarios pedagógicos católicos no catalogables en ninguno de los grupos citados son Caramella, Flores d'Arcais, Petruzzellis, etc.

Deberíamos ahora completar el cuadro indicando la actividad pedagógica italiana en el terreno más práctico de la reforma de los métodos. Es claro que el primer lugar **corresponde a Maria Montessori**, cuya importancia es universal igualmente en el plano teórico y la cual es demasiado conocida para que yo exponga su obra; baste recordar que su actividad data de principios de siglo y que tuvo dos impulsos iniciales: el estudio de los pioneros de la educación de los deficientes, Itard y Seguin, cuyos milagros le sugirieron la idea de intentar procesos análogos con los normales, y la necesidad de proveer a la educación de los niños abandonados por sus padres obligados a trabajar o separados de la vida familiar. Fundó en un importante barrio obrero romano la Casa dei Bambini. En 1909 publicó la Montessori el *Método de la Pedagogía Científica*. Hay que decir que si bien el aparato científico fué en un principio bastante enfadoso o molesto con sus materiales para la educación de los sentidos, había en el método una parte intuitiva que poco a poco iba prevaleciendo. Aquella preocupación científica de origen biológico y médico, aquel metodismo que acusaba una tendencia naturalista, determinaron en cierto momento el alejamiento crítico de Lombardo Radice, que se inclinó hacia el «asilo agazziano», cuyo primer experimento había precedido a la iniciativa de la Montessori, y hacia el método que las hermanas Agazzi habían infundido allí, más práctico y más de acuerdo con el espíritu italiano, con el desarrollo

DIRECTRICES CONTEMPORANEAS

de los juegos, del canto, de la expresión lingüística, el trabajo manual y artístico, con la actividad de observar a la naturaleza y de hacer colecciones para el pequeño museo, participando los niños pequeños en los trabajos inherentes a la vida de su asilo, y, en fin, con la práctica de la protección y ayuda recíproca. En realidad, la institución agazziana hace honor a la pedagogía práctica italiana y ha tenido amplia difusión, sobre todo en ciertas zonas. Pero la obra más que cincuentenaria de Maria Montessori tiene ciertamente un significado que va más allá de la organización de una institución pre-escolar, a la cual se le ha reprochado la poca participación concedida al juego y a la fantasía, la anticipación dañosa bajo el aspecto de la insospechada capacidad espontánea descubierta en el niño y también la anticipación dañosa de la natural maduración del hacerse infantil aplicándole las enseñanzas propias de la verdadera escuela: leer, escribir, aritmética, etc. Sea como quiera, nadie ha contribuido con tanta clarividencia e intenso amor a liberar al niño, a crearle un ambiente suyo, a ponerle en condiciones de ensayar y madurar por sí sus propias facultades al contacto de los problemas que le impone la vida y la experiencia de la realidad en que vive y según las necesidades que le brotan del interior, como ser viviente, a inventar lo que debe inventar sin que intervenga el adulto sustituyéndole e impidiendo el proceso natural y el esfuerzo autónomo verdaderamente fecundo. Pero acaso haya exagerado la Montessori este concepto profundo del niño como energía constructiva, viendo en él más el trabajo que el juego, la seriedad continua, constante y concentrada antes que la vivacidad y la movilidad compuesta de curiosidad y fantasía. Ella llamó al niño «el gran luchador para la conservación de la raza» y fundándose en un notable experimento de Levine, el de los films, representando dos grupos de niños, ha revelado que aquello que se aceptaría para el grupo normal, de los vivaces, de los inquietos y de los alegres, curiosos de una u otra cosa, es propio, por el contrario, del grupo de los deficientes, mientras que «la calma, el movimiento lento y meditado, la actitud reflexiva, son propios de los caracteres con los cuales se presenta la imagen de los otros, los normales». A pesar de ciertas exageraciones, la Montessori ha revelado lo que hay de nuevo y de profundo en el niño, ha definido a éste como la fuerza reconstructiva con la humanidad, en cierto sentido como el verdadero maestro que el adulto debe respetar, y con una fe inagotable ha impuesto quizás más en el resto del mundo que en Italia un método de autoeducación que es más valioso por su espíritu general que por sus detalles particulares. Ahora quiero hacer una observación: que a pesar del punto de partida y de ciertas tendencias naturalistas la concepción de la Montessori está cada vez más tendida de religiosidad y también más cerca del catolicismo como aparece claramente en sus escritos últimos. Ahora, en su reciente libro sobre el niño vuelve a sostener su doctrina sobre la teoría de los periodos sensibles de acuerdo con un naturalista, De Vries, a cuya teoría de

la mutación se refería ya en su Método de la Pedagogía Científica en 1909, períodos que en el niño son precisamente los de maduración de ciertas fuerzas y conquistas que le hacen más sensible a ciertas situaciones, más reactivo y atento a ciertos problemas. Pero en realidad en este madurar espontáneo de las fuerzas vitales de todo ser viviente y de las espirituales en el niño ha percibido siempre la Montessori un misterio casi divino que impone un religioso respeto y excluye toda manipulación arbitraria. Ya en su obra de 1909 escribía: «Acaso... a través de la conquista de la libertad de pensamiento y de conciencia vayamos hacia un gran triunfo religioso.» Todo el curso posterior de su experiencia y actividad moral ha desarrollado en ella este sentimiento religioso del hecho educativo.

Con la obra de la Montessori nos hallamos en un capítulo italiano importante del movimiento de la escuela activa de cuyo desarrollo pudo llamarse, por motivos obvios, precursora. Gracias a ello y a la obra de Lombardo Radice, la pedagogía italiana militante se ha encontrado preparada para debatir y en parte para poner en práctica principios e iniciativas de la escuela activa. No creo arrogarme demasiado mérito si digo que hace muchos años han llegado los estudios italianos a un mayor conocimiento de las instituciones y los métodos innovadores de la pedagogía extranjera, ya en los estudios míos de 1914 en un principio, en mis obras y en mi revista «Vida Escolar» después y luego con las traducciones. En una colección dirigida por mí y editada por la casa «Mazzocco», hace años he publicado, traducido y anotado, precedido de un estudio mío, el «Concepto de la Escuela del Trabajo» de Kerschensteiner y en la misma colección está comprendida la traducción de la «Escuela activa» de Ferrière. No puedo detenerme a hablar de todo lo que se ha escrito o hecho referente a este gran problema. Los métodos e ideas de Claparède, Decroly, Kerschensteiner, Dewey, Dautrens, Demolins, Cousinet, Ferrière, etc., han sido ampliamente discutidos y han tenido notable eficacia dando lugar a una literatura abundante. La actitud, sobre todo por parte de las corrientes espiritualistas, ha sido de aceptación máxima y de reconocimiento de su fondo de verdad y de su eficacia renovadora, con reservas críticas más o menos concretas sobre los planes particulares de los autores y el significado naturalista que los mismos asumen en su concepto de la actividad e intereses del niño, en fin, sobre el fundamento pragmatista con que se presenta la doctrina. En general, de la parte católica, es decir, de la parte de Casotti, que quizá exagera en ver casi toda la esencia del movimiento contenida ya en los grandes educadores cristianos, la actitud de adhesión crítica coincide con la de la notable obra de Devaud, *La Escuela Activa según el Orden Cristiano*, que ha sido traducida al italiano. No faltan las influencias y realizaciones en el terreno práctico: hombres de escuela como Giovanazzi, Gabrieli, Bettini, Mazza, Dal Piaz, etcétera, han trabajado para aplicar métodos activos en la escuela italiana, teniendo presente de un modo razonable el principio de la globa-

lización y, fuera de ciertos impacientes, los centros de interés de Decroly introduciendo el trabajo de grupos, la obra de Grabieli creando un método natural para aprender a leer y escribir espontáneo y global, si bien no es propiamente el de Decroly, y poniendo en práctica, por fin, con mayor o menor mesura los métodos de autogobierno, como hace ahora Codignola en su escuela-ciudad Pestalozzi de Florencia, y como se hace en otras escuelas, especialmente, en las numerosas «aldeas de niños» creadas en Italia después de la última guerra.

En este fervor por los estudios y realizaciones reformadoras tiene un nuevo desarrollo la educación estética del niño, que se concentra en el nuevo modo de entender el arte y en el desarrollo concedido al dibujo infantil, que ha de comenzar por los dos volúmenes de Lombardo Radice «Atenas Infantil» y la «Buena Cosecha». En este campo se ha hecho mucho por sus partidarios y por otros reduciendo un tanto la absoluta espontaneidad inicial. Asimismo se ha hecho bastante para renovar los criterios, los tipos y el uso de la literatura infantil, sobre la cual tenemos muchos estudios, los de Lombardo Radice, los míos, los de Giacobbi, Visentini, Fanciulli, Michieli, Tazio-Almayer, Santucci, Bargellini, etc. No ha dejado de producir efecto en el desarrollo de estos estudios y de este movimiento práctico la traducción mía publicada hace muchos años con notas y un largo estudio introductivo de las Cartas sobre la Educación Estética de Federico Schiller.

Para terminar he de recordar la gran cantidad de estudios históricos y críticos sobre pedagogía, de los cuales son fundamentales los de Sabbadini sobre los pedagogos del humanismo y los míos sobre Vergerio, Vittorino da Feltre, Montaigne, Rabelais, Pestalozzi, Rousseau, Froebel, Aporti, Lambruschini y otros pedagogos del Renacimiento, sobre los iluministas italianos del siglo XVIII, sobre Comenio, San José de Calasanz y otros pedagogos calasancios; los libros de Angiolo Gambaro, Vidari, Allegretti, Codignola, Saitta, Casotti, Fazio, Lombardo Radice, Volpicelli, Garin, Caramella y otros muchos. A este propósito recordaré también mi iniciativa de una grandiosa publicación titulada *Monumenta Italiae Paedagogica*, que ya admitida por la Academia d'Italia, va a ser puesta en marcha en la Academia Nacional dei Lincei.

Indicaré ahora la reanudación de los estudios psicológicos realizados intensamente, de un modo especial, en centros como Milán, el Instituto del P. Gemelli, de la Universidad Católica del Sagrado Corazón, Padua, Florencia, Turín, Roma, cuyo Instituto es dirigido por otro psicólogo ilustre, Ponzo; estudios que encierran también aplicaciones a la pedagogía y a los problemas de orientación escolar y profesional y para los cuales se van creando institutos particulares y en fin, la larga producción y el fervor por los estudios referentes a los problemas de organización escolar y didáctica determinados por la experiencia de reformas más o menos recientes y, sobre todo, por la apertura de una encuesta para la reforma preparada por el ministro Gonella. Se puede decir que

hoy día el más amplio interés y la mayor generosidad se dedican a los problemas de política y organización escolar y de didáctica concreta. Es un fenómeno estimulante, aunque se peca de unilateralidad, la creación de centros didácticos nacionales que se están construyendo, comenzando por el más importante y antiguo, el de Florencia, la de los círculos de didáctica, desarrollados por iniciativa de organizaciones de profesores, la reconstrucción de la asociación pedagógica nacional, la organización de muchas conferencias y cursos y el desarrollo de la Prensa escolar didáctica que contribuye al incremento del estudio de esta clase de problemas.

Con todo esto se ha dicho, y es verdad tan sólo en algunos aspectos, que la pedagogía italiana está en crisis. Varias circunstancias históricas que ya he señalado nos han alejado por cierto tiempo el interés de los estudiosos, en particular de los italianos. La Universidad no da ahora abasto, prevalece hoy día la discusión, muy útil ciertamente, de los problemas particulares de la escuela y la enseñanza. Falta una síntesis orgánica, fundada en bases integrales, del pensamiento filosófico, la investigación psicológica, la conciencia histórica y las más recientes experiencias y perspectivas prácticas, armonizado todo ello en una visión unitaria del problema educativo, en la cual una clara concepción filosófica de la naturaleza propia y del fin supremo de la educación se articule después en una determinación precisa, en una solución adecuada de los problemas concretos, en la que lo viejo se integre en lo nuevo y lo universal se concilie y compenetre con lo particular. Pero en proporciones diversas esto ocurre en todas partes. Las directrices generales, las líneas reestructurativas se abren camino. Nosotros nos adherimos, efectivamente, quizás más que otros, a un humanismo integral, como se ha dicho. Italia ha experimentado tres grandes experiencias históricas, el humanismo con sus valores inmortales, el iluminismo con su expansión racionalista-científica, que tiene su valor despojada de cierta unilateralidad y de algunas desviaciones y degeneraciones y el resurgimiento con la espléndida floración de todas sus energías espirituales, morales, artísticas y especulativas. A ello se añade hoy la necesidad de la técnica y los ideales sociales del trabajo. Debíamos procurar la síntesis de todo esto inserto en la verdad perenne del cristianismo, en la conciencia sublimadora de lo trascendente que nos conduce al mundo de la gracia y nos completa y redime en la esfera de lo sobrenatural. Problema formidable, que es precisamente el problema de la educación de hoy y de mañana; conciliar lo temporal y lo eterno, formar al hombre, en el cual los valores de la cultura humanista, los de la tradición y la historia, los de la ciencia, del trabajo, de la patria y de la humanidad formen una unidad viviente de espíritu y de acción iluminada por la fe y la ley de Cristo.

GIOVANNI CALÓ

Profesor de la Universidad de Florencia (Italia)

S U M M A R Y

In this article the contemporary trends of the educational theory and practice in Italy are orderly gathered. The philosophycal movement which had more practical, political vigour was the idealistic movement which inspired the school reform of Gentile and Lombardo Radice. Starting from their dialectic point of view they consider philosophy as the adequate position of spirit and they identify Pedagogy and Philosophy. Idealistic renovation took a surer direction in its reform of the primady school than in that of the secondary school. Catholic trend has four principal groups: the Brothers of St. Jean Baptist de La Salle, the followers of Rosmini, the neo-scholastic group, the most important of them, to which prominent figures like Cassotti, Father Gemelli, Agazzi, Nosengo and institutions like the University of the Sacro Cuore in Milan and the publishing society «La Scuola» in Brescia and finally the direction of Stefanini which is more akin to Patristics than to Scholasticism Montessori and Agazzi are the most outstanding names of Methodology.

Finally the author points out his opinion favourable to integral humanism which ought to gather the achievements of the different educational trends in the Christian stock.