

La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la modernidad

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity

Dr. Jaime VILARROIG-MARTÍN. Profesor Titular. Universidad CEU Cardenal Herrera (jaime.vilarroig@uchceu.es).

Resumen:

El objetivo de este trabajo es profundizar en la obra pedagógica del filósofo (maestro, nunca mejor dicho) catalán, haciendo una exposición sinóptica de su pensamiento. La metodología seguida es la revisión exhaustiva de las fuentes primarias (obras completas) más aquella bibliografía secundaria que se ha considerado pertinente. Como resultados, señalamos las fuentes de las que bebe su pedagogía: Cossío, sobre todo, pero también Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Llull, Rousseau o Bergson. Luego trazaremos lo que podría ser su pedagogía sistemática: la causa final, la causa eficiente (el maestro), la causa material (el alumno), el método, la acción educativa y las antinomias pedagógicas. Discutiremos, por un lado, los contenidos que debe tener la educación y los valores que deben orientarla y, por otro lado, las tres etapas básicas del proceso educativo: enseñanza primaria, media y superior, según los piensa Xirau. Como conclusión, analizaremos algunos tópicos habituales de

ayer y hoy en el mundo de la educación, en los que se detiene especialmente el autor.

Descriptores: pedagogía, filosofía de la educación, Joaquín Xirau, Escuela de Barcelona, filosofía española.

Abstract:

The aim of this work is to examine the pedagogical work of this Catalan philosopher (teacher, never better said) and offer a summary of his thought. The methodology comprises an exhaustive review of the primary sources (complete works) adding secondary sources that are considered relevant. As a result, we identify the sources he draws on for his pedagogy: primarily Cossío, but also Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Llull, Rousseau, and Bergson. We then trace what his systematic pedagogy might be: the final cause, the efficient cause (the teacher), the material cause (the student), the method, the educational action and

Fecha de recepción del original: 09-04-2023.

Fecha de aprobación: 05-06-2023.

Cómo citar este artículo: Vilarroig-Martín, J. (2023). La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la modernidad [Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 511-526. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-04>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

the pedagogical antinomies. On the one hand, we discuss the content that education should have and the values that should guide it, and, on the other hand, the three basic stages of the educational process, primary, secondary and higher education, according to how Xirau conceptualises them. To conclude, we analyse

some common commonplaces from then and now in the world of education, to which Xirau pays particular attention.

Keywords: pedagogy, philosophy of education, Joaquín Xirau, School of Barcelona, Spanish philosophy.

1. Introducción

La obra de Joaquín Xirau (1895-1946), doblemente truncada por el exilio de la Guerra Civil y por su prematura muerte, está siendo recuperada y estudiada sistemáticamente en los últimos años, sobre todo gracias a la publicación de sus obras completas. Aunque los tres grandes centros de interés para Xirau fueron la filosofía de los valores, la pedagogía y el hispanismo, la pluralidad de temas es asombrosa en su corta biografía: derecho (Rousseau, filosofía de los valores), psicología (Gestalt, Viqueira, Emilio Mira), filosofía de la biología (Pi i Sunyer), estética (análisis de la risa, del arte, etc.) o la política (Pi i Margall, Campalans, el proceso de paz tras la Segunda Guerra Mundial, o Iberoamérica). Por motivos de espacio, no profundizaremos en la biografía del autor, pero sus líneas generales pueden hallarse en la fundamental obra del profesor C. Vilanou (2001).

2. Fuentes del pensamiento pedagógico de Xirau

La relación de Joaquín Xirau con la pedagogía no es circunstancial, sino esencial (Sáiz y Sáiz, 2010). En sus cursos de doctorado en Madrid (1918-1919) entra en con-

tacto con Bartolomé Cossío, discípulo de Giner de los Ríos, discípulo a su vez de Sanz del Río. De 1923 a 1935 colabora en la *Revista de Pedagogía*. En Barcelona organiza la revista *Psicología i Pedagogia*, los estudios universitarios de Magisterio y el Seminario de Pedagogía. Como veremos, estuvo hondamente preocupado por la formación universitaria de los que iban a ser maestros a cualquier nivel. En su exilio no dejó esta vinculación con la pedagogía, sino que la trasplantó a toda Iberoamérica, siendo consejero de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno mexicano y, sobre todo, a través de su discípulo Joan Roura-Parella (Vilanou, 2002-2003; Álamo, 2012). Aunque la principal fuente del pensamiento pedagógico de Xirau es la Institución Libre de Enseñanza, a través de la figura de Cossío, hay otros nombres que fecundan su filosofía pedagógica, como Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Llull, Rousseau o Bergson.

La influencia de Cossío es tan grande que, como pasa en el pensamiento socrático reflejado a través de su discípulo Platón, nunca se sabe bien qué es de Cossío y qué es de Xirau (y aun podría decirse que no se sabe bien qué procede de Giner, o de Sanz del Río). Educar es vivificar, tanto para

Cossío como para Xirau. Cossío fue la obra maestra de Giner; y para Xirau, Cossío fue un auténtico maestro, en el cabal sentido de la palabra. A Cossío dedica Xirau la más extensa obra de cuantas escribió y resalta la calidad humana del maestro, contraponiéndolo al egocentrismo de Unamuno u Ortega y Gasset (algunos autores sitúan incomprensiblemente a Xirau en la zona de influencia de Ortega). Para Cossío, la educación es una obra espiritual, una tarea de salvación y el maestro es un misionero de la cultura (Xirau, *OCII*¹, 1999, p. 95); por ello, no es extraño que Cossío fuera el principal promotor de las misiones pedagógicas, calcadas de las misiones populares de carácter religioso promovidas por los jesuitas y otros religiosos, tan habituales en aquella época. Sin embargo, en alguna ocasión no se sustrae Xirau al espíritu de cuerpo que tenían los pensadores de la órbita de la Institución Libre de Enseñanza: magnificando la repercusión de su fundador, parece asumir la afirmación de Giner, según la cual «si el cincuenta por ciento de españoles no andan de cuatro patas se debe a la presencia de don Julián Sanz del Río»; o cuando dice que los protagonistas de la ILE «trabajaban sin descanso para limpiar de la “roña” tradicional a la España en que les tocó desarrollar su vida» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 18; véase también Llopart, 2002-2003, p. 436).

Aunque el pensamiento de Husserl no tiene nada que ver *a priori* con la pedagogía, en Xirau es esencial tenerlo en cuenta para entender algunas de sus posiciones. Para Xirau, Husserl representa el gran bastión frente al relativismo contemporáneo que amenaza el mundo entero del pensamiento y la cultura. Dicho relativismo también

afecta cualquier teoría formativa, porque la educación depende de la concepción del mundo (Xirau, *OCIII*, 2000, p. 162). Contra el relativismo, la pedagogía xirauésca apuesta decididamente por la verdad (Xirau, *OCI*, 1998, pp. 3-76). Pero la verdad no puede ser exclusivamente certeza, como pretende la modernidad, ni mera coherencia, ni mucho menos utilidad: «La verdad no pretende ser otra cosa que la coincidencia de mi subjetividad con el ser en sí» (ibid.). El pensamiento de Xirau y su pedagogía han de ser concebidos desde el intento husserliano por superar el relativismo que siempre amenaza el mundo del pensamiento.

Scheler tampoco es directamente pedagogo, pero es indudable que su filosofía de los valores influyó en la filosofía de la educación de Xirau; y, posteriormente, fue seguida por otros autores en España, no siempre reconociendo explícitamente la deuda con Xirau (Marín, 1968, p. 117). El punto más evidente son todas las reflexiones sobre los valores y el sentido de la vida que continuamente el filósofo catalán prodiga en sus escritos pedagógicos: a menudo repite que «sólo vale la pena ser vivida una vida consagrada a los valores ideales» (Xirau, *OCI*, 1998, p. 326). La educación no se agota en la vida, sino que debe proporcionar a la vida el fin al cual tender:

Error fundamental del vitalismo es definir la vida como máximo valor. [...] La vida no es valiosa por sí misma, sino al servicio de un ideal valioso. Por sí misma es pura naturaleza, mecánica, indiferente al valor, y depende en su valor de la cultura. Adquiere valor si participa en los valores que se levantan por encima de la vida (Ibid. p. 324).

Y de nuevo frente al relativismo, no todos los valores valen lo mismo: «En efecto, hay jerarquías. Es forzoso que las haya. Solo mediante ellas es posible una cultura espiritual. Suprimirlas equivaldría a sumirnos en la barbarie y, en el límite, en la pura animalidad» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 439).

Fichte sí que es un pensador cuya atención se centró en la pedagogía, entre otras cosas. Por ello, le dedica Xirau un estudio introductorio a una selección de textos pedagógicos (Xirau, *OCII*, 1999, p. 395). El filósofo alemán es una prueba viviente de que la pedagogía no es un tema de segundo orden o de poca importancia, poco apto para filósofos de grandes vuelos. El tema favorito de Fichte, en torno al cual elabora su pedagogía, es el de libertad. La filosofía que parte del objeto se hace dogmática; solo partiendo del sujeto tenemos una filosofía de la libertad (y de ahí el idealismo de Fichte). Pero ni Fichte ni Xirau entendían la libertad como capricho: porque no hay libertad sin ley ni autonomía sin *nomos* (Xirau, *OCII*, 1999, p. 465). Para Fichte, si los dos elementos del sujeto son la representación y el amor, la educación se dirigirá al conocimiento y a la moralidad respectivamente (más adelante veremos la importancia del amor para la pedagogía de Xirau).

Juan Luis Vives, según Xirau, también proponía la moralidad como fin primordial de la educación (Xirau, *OCII*, 1999, p. 505-512), y atrajo su atención sin duda por ser uno de los filósofos que con más intensidad han escrito sobre pedagogía. Para Xirau, si el humanismo de Erasmo es más aristocrático, el del valenciano es más popular. Su ideal de un príncipe cris-

tiano opuesto al maquiavelismo, el rechazo a la guerra, eterna portadora de males, la prudencia y mesura de su pensamiento, no podían dejar de llamar la atención de Xirau. La educación humanista de Vives entendida como ideal de la humanidad coincide con la *Paideia* griega (sobre la cual escribió Jaeger su clásica monografía, que comenzó a traducir en México el propio Xirau, como afirma Delgado, [1998, p. 293]), y, en ese sentido, coincide con el objetivo de toda educación. Filósofo cristiano del mismo crisol al que pertenecía Vives fue Ramón Llull, quien, a pesar de su vastísima obra y la intensa atención que le dedicó Xirau, apenas encontramos profundización en sus ideas pedagógicas (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 215-351). Como mucho, el afán de claridad (fábulas, poesía, artificios visuales) y la confianza en la razón (el arte general) del filósofo mallorquín llamarían la atención de Xirau, como llaman la atención de cualquiera que se acerca a sus obras.

Otros autores menos importantes influyeron en las ideas pedagógicas de Xirau, como Rousseau o Bergson. Aunque Rousseau sea un clásico de la pedagogía, Xirau apenas lo menciona y siempre que lo hace es para negar que educar sea solo dejar vivir. Las referencias pedagógicas de Xirau a Rousseau, a pesar de haber escrito una tesis sobre su filosofía política y del derecho (*OCIII*, vol. 1, 2000, pp. 35-73), no pasan de ahí. De Bergson, sin embargo, sí que podemos encontrar una influencia más clara, sobre todo en la oposición a cualquier forma de mecanicismo en favor del organicismo (Xirau, *OCIII*, vol. 2, 2000, pp. 57-74), fondo de la crítica que realiza

a la educación comunista en Rusia (Xirau, *OCII*, 1999, p. 381-385).

3. La pedagogía de Joaquín Xirau

Vistas las fuentes, podemos pasar a sistematizar el pensamiento del autor. Lo primero será ver cuál es el fin de la educación y luego hablaremos del educador y del educando; a continuación, pasaremos revista al método y a la particularidad de la acción educativa, para concluir mencionando el peculiar método de presentar la pedagogía por medio de antinomias.

Antes de concretar cuál es el fin de la educación uno se pregunta si es posible y necesario. ¿Tiene sentido plantearnos para qué educamos? Para Xirau este no es solo un asunto relevante, sino que es lo que fundamenta la pedagogía que, además de una ciencia, es un arte; y el arte tiene que ver con la finalidad (Xirau, *OCII*, 1999, p. 355). La cuestión, por obvia, a menudo se olvida, pero es el desafío esencial de toda la pedagogía: ante nosotros, el niño, ¿qué vamos a hacer con él? Porque determinado esto, el problema técnico es secundario (Xirau, *OCII*, 1999, p. 377). Pero ni la pregunta es obvia, ni la respuesta trivial: «¿Qué haremos del niño? Escéptico o creyente, herrero o científico, artista o comerciante... ¿En qué jerarquía de valores lo educaremos?» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 358).

Y aquí hay tres concepciones básicas sobre cómo proceder con un niño (o adulto, que para el caso es lo mismo): o intentamos moldearlo según una idea preconcebida nuestra; o le dejamos hacer lo que quiera; o favorecemos que desarrolle todo su poten-

cial. Dicho de otro modo: suplantar lo que el otro es por algo que yo quiero que sea; dejarlo vivir y ser sin ponerle limitaciones; o ayudarlo a encontrar su plenitud (Xirau, *OCI*, 1998, p. 133-263). Aunque no lo diga Xirau, podríamos asociar la primera postura a ciertos pensadores pesimistas (Hobbes) y la segunda al pensamiento progresista y utópico (Rousseau). Evidentemente, la finalidad de la educación para Xirau está en la última opción, entre la tradición y la modernidad: llevar esta vida a su realización más plena (Xirau, *OCII*, 1999, p. 376).

La única finalidad de la enseñanza, en la cátedra y fuera de ella, es sacar al discípulo de la obscuridad y de la torpeza y elevarlo, mediante el diálogo y la intimidad, a la libre investigación, al trabajo personal y a la recta orientación de su conducta (Xirau, *OCII*, 1999, p. 74).

Educar es «conducir toda vida a la plenitud de su propia esencia» (Idem, p. 88).

Un problema ulterior, una vez aceptado que esta vida es digna y que hay valores a los que se orienta la educación (belleza, justicia, verdad o santidad), es si educamos para esta vida o educamos para la otra (Idem, p. 106). ¿Educamos para la tierra o para el cielo? Aquí estaría toda la contraposición entre una educación de tipo religioso y una educación de tipo laico; contraposición que Xirau resuelve siguiendo a Cossío:

Vivir es desvivirse, consagrarse. Sólo educando para esta vida, en lo que tiene de espiritual y perenne, es posible educar para la vida eterna. La eternidad se halla implícita en todos y cada uno de los momentos de la temporalidad (Idem, p. 107).

La causa eficiente de la educación es el educador. Ya hemos visto cómo en Cossío la función del maestro se identifica con la del misionero, pero su objeto es el reino de la cultura y no tanto el reino de Dios. Caben dos actitudes contrapuestas: o el educador moldea en gran medida la mente del niño (tal como pensaría Herbart), o bien el educador es solo una circunstancia mínima que debería tender a cero en la educación del niño (tal como piensa Rousseau). Según el fin de la educación arriba visto, para Xirau el educador pone al educando en las condiciones óptimas para que se eduque (en la línea de Froebel, Pestalozzi o Fichte). Para realizar su tarea el educador necesita vocación (amor), conocimiento (ciencia) y voluntad (determinación), porque, si no, tenemos un educador indiferente, ignorante o abúlico, es decir, un no-educador. Hablando del educador, incluso habría que remitirse a Dios, puesto que lo relativo siempre conduce a lo absoluto (Idem, p. 105). La referencia no está fuera de lugar ya que, al igual que en las viejas cosmogonías, se narra el paso del caos al cosmos, también en la educación se pasa de la materia informe al orden por obra del educador: «La animalidad desnuda del niño se ha de convertir en humanidad» (Xirau, OCII, 1999, p. 358).

Sin embargo, el maestro está al servicio del alumno, que vendría a ser la causa material de la educación; pero es una materia viva porque la educación atañe exclusivamente a los seres vivos; por eso, a menudo Xirau habla de la pedagogía como un problema de biología (pero entendida esta en un sentido muy amplio, como veremos). El

educando vive en sociedad: por un lado, se parece a los demás y, por otro lado, tiene algo de específico que lo distingue; ahora bien, ¿lo formaremos para lo social o para lo individual?, ¿para lo genérico o para lo específico?, ¿para lo común o para lo propio? (Xirau, OCII, 1999, p. 103). Si en la antigüedad el individuo estaba fundido con el Estado, según avanza la modernidad la persona se individualiza más y más. En el fondo, se trata de la contraposición entre socialismo y anarquismo: educar para la sociedad o educar para el individuo (Idem, p. 107). Aunque no lo llegue a decir, Xirau estaría plenamente de acuerdo con el postulado personalista de que la persona no es ni individuo totalmente autónomo, ni se halla por completo subordinado a la sociedad, sino que es un ser capaz de cooperar libremente con otros.

Este niño que vamos a educar, ¿cómo es? Según los fines posibles de la educación antes señalados, para unos es malo por naturaleza (y por tanto la pedagogía se encargará de corregirlo); para otros, es bueno por naturaleza (y, por tanto, la pedagogía debe abstenerse de actuar). Xirau repite en varios sitios (por ejemplo, en «*Idees fonamentals d'una pedagogia [Ideas fundamentales de una pedagogía]*», OCII, 1999, pp. 443-445) que el alumno, el hombre, no es ni bueno ni malo por naturaleza, sino indiferente (Delgado, 1994, p. 751). Al educando hay que vivificarlo y esto coincide maravillosamente con la etimología de alumno (*alere*): alimentar, nutrir, capacitar, dar poderes para la vida. Ahora bien, que los alumnos no sean ni buenos ni malos sino *neutros*, no quiere decir que sean todos iguales; nada más

lejos de la visión personal de Xirau. Hablando del proceso de paz subsiguiente a la Segunda Guerra Mundial, dice Xirau que la Sociedad de Naciones está destinada a fracasar porque trata a todos los países por igual, cuando ningún país es igual a otro: la convención de considerar a todas las naciones como individualidades iguales es un error fundamental (Xirau, *OCIII*, 2000, p. 316). ¿No es evidente la aplicación de este ejemplo a la pedagogía y al niño? Porque educar es «hallar el propio ideal, es encontrar la propia idea, el propio contenido, alcanzar plena conciencia de un destino y de una misión a cumplir» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 97).

¿Cuál será el método de la pedagogía? Ante todo, como el hombre pertenece tanto al mundo animal como al específicamente humano, estará sometido a leyes puramente naturales y otras culturales o específicamente humanas. Todas deben ser tenidas en cuenta (Xirau, *OCII*, 1999, p. 377). Tanto las leyes naturales como las culturales cabe entenderlas como leyes de la vida en un sentido amplio. Por ello, la pedagogía es un capítulo más de la biología, siempre que se entienda el *bíos* en un sentido no reduccionista. Atendiendo a esto, podemos dividir tales leyes en generales y especiales.

Se educa «vivificando, sin duda alguna, alimentando y nutriendo las fuentes originarias de la vida» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 108). La ley general aquí es que no se trata ni de reprimir ni de dar rienda suelta, porque el hombre no es ni malo ni bueno. La libertad no se da en el punto de partida, sino en el punto de llegada; es una conquista más que algo

dado al inicio. La educación se mueve en el equilibrio dinámico entre el impulso y la inhibición (Idem, p. 110): el primero debe ser favorecido y orientado, pero controlado cuando hay peligro de desbordamiento. Si el niño fuera bueno, bastaría con estimular; si el niño fuera malo, bastaría con refrenar... Pero ni lo uno ni lo otro. Esta idea es muy interesante porque permite huir de moldes prefijados y para todos iguales. A imagen de este equilibrio dinámico, ley fundamental de la educación, entre exaltación y control (Dionisos y Apolo), se establecen otros entre la educación para el hoy y la educación perenne (pasado, presente y futuro); o la educación enraizada en el terruño y la educación cosmopolita (Idem, p. 111). En todos estos casos, se trata de buscar un equilibrio dinámico.

Las leyes especiales de la pedagogía de Cossío, que Xirau asume de sus clases orales (Idem, p. 77), consisten en adaptarse a la personalidad de cada alumno, porque no hay dos iguales. Por ello, existe «la necesidad de que el educador posea amor y tacto para adecuar su propia individualidad a la personalidad del individuo que tiene a su cargo. Si esto falta, todo el resto sobra» (Idem, p. 114). Las leyes especiales se refieren a la salud y la enfermedad del alumno (nivel natural), y luego a los tres ámbitos espirituales de todo ser humano (nivel cultural): sentir, querer y conocer, que pueden valorarse respectivamente según la calidad y la cantidad. Según su inteligencia, el alumno se mueve entre la verdad y el error; según la voluntad, entre lo que uno es o lo que es otro (autenticidad-inautenticidad); según la sensibilidad,

entre el exceso y el defecto. El maestro debe adaptarse al alumno según sea fuerte o débil, rápido o lento, masculino o femenino (Idem, p. 116). Siguiendo la norma clásica, el principal mandamiento del maestro es que «al niño se le debe la máxima reverencia» (*maxima debetur puero reverentia*, Juvenal, Sátiras, XIV, p. 47).

Xirau, como buen fenomenólogo, se detiene a describir la acción educativa. ¿Qué tipo de acción es la que realizan algunos seres vivos para formar a otros? Existen cuatro tipos de influencia sobre otros seres (Idem, p. 86):

1. Acción de determinación: el agente se confunde con el sujeto de la acción.
2. Acción de contemplación: el material está impasible ante el agente, que es exterior a él.
3. Acción de fabricación: el agente y el material se distinguen y hasta oponen.
4. Acción de alimentación, sugestión o iluminación: el agente crea las condiciones favorables o indispensables para el pleno desarrollo del material.

Partiendo, de nuevo, de que la función de la educación es «vivificar, capacitar, otorgar poderes para la vida» (Idem, p. 99), está claro que la relación que surge entre el educador y el educando es una relación del último tipo; distinta de la influencia puramente teórica que es unilateral y no dual, como en la educación. Pero tampoco es sentimental, porque no se tiende a la confusión entre el amante y el amado.

Lo distintivo de la relación educativa es la estimulación activa.

En el pensamiento de Xirau aparecen recurrentemente algunas de las antinomias que trata a propósito de la pedagogía de Cossío (y que recoge de su magisterio oral, según confesión del propio Xirau, *OCII*, 1999, p. 77). Ya hemos visto algunas: ¿educamos impulsando o inhibiendo?; ¿para la comunidad o para la individualidad?; ¿para hoy o para siempre?; ¿para un lugar o para todo el mundo?; ¿para esta vida o para la otra? Otras que sugiere Xirau son: ¿la pedagogía abarca toda la persona o solo una parte de ella?; ¿se educa consciente o inconscientemente?; ¿para la rebelión o para la sumisión?; ¿según la naturaleza o según el espíritu? La pregunta, apunta finamente Xirau, solo tiene sentido para aquellos que entienden estos conceptos como contradictorios (Idem, p. 83). Sorprende comprobar la afinidad de este planteamiento con el de R. Guardini a propósito de la polaridad como constitutiva de la realidad (Guardini, 1996).

La pedagogía, por otra parte, ¿es ciencia o es arte? Hay que huir de falsas dicotomías puesto que, aunque no es necesaria la primera para practicar el arte, sí lo es para alcanzar la perfección (Idem, p. 91). Para el intelectualista, basta saber las cosas para saberlas hacer; para el pragmatista, solo sabe las cosas quien sabe hacerlas. Pero el error está en separar la teoría de la práctica (Idem, p. 92). Los hechos (arte) y las leyes de los hechos (ciencia) quedan superados por los valores, que deben orientarlo todo, tal como señala Xirau y enseguida

desarrollaremos (Idem, p. 97). Más adelante ahondaremos en esta falsa contraposición a propósito de algunos tópicos habituales en el mundo de la enseñanza.

4. Los contenidos de la educación

Fijado el cuadro general de la pedagogía que nos propone Xirau, hay que examinar cuáles son los contenidos de la educación. ¿Qué vamos a enseñar? En primer lugar, veremos qué se debe tratar de transmitir a cualquier persona. A continuación, trataremos una cuestión específica que aparece en sus obras y que tiene que ver también con la educación: la religión.

En al menos dos ocasiones Xirau habla del *currículum* que debería abarcar cualquier educación. Para ello, sigue el hilo de

los trascendentales clásicos, como buen conocedor de la filosofía griega. Se debe educar en la verdad y, para ello, tenemos la ciencia; se debe educar para el bien y, para ello, tenemos la moralidad; se debe educar para la belleza y, para ello, tenemos el arte. Junto a estos tres grandes ideales que deben dirigir la educación (verdad, bondad, belleza) está la cultura de medios, que no son fines en sí mismos, sino que ayudan a lo anterior, tales como la economía o el derecho; es lo propio de la utilidad. Por último, está la relación del hombre con el Todo que también debe ser objeto de la educación y es lo propio de la religión (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 356-357, 378-379). De nuevo se ve la mano de la filosofía de los valores de Max Scheler en el fondo de estas consideraciones. En un esquema quedarían así:

SANTIDAD (Religión)		
VERDAD (Ciencia)	BONDAD (Moral)	BELLEZA (Arte)
UTILIDAD (Derecho, Economía, etc.)		

El valor de la santidad, como propio de la religión, merece alguna aclaración. ¿Se puede enseñar esto?, ¿se debe enseñar? La opinión de Xirau (y la de la Institución Libre de Enseñanza en general) es que sí, pero sin dogmatismos y respetando la conciencia del maestro. Xirau reflexiona a menudo sobre temas propios de la religión o ligados a ella (Xirau, *OCIII*, 2000, p. 295; Arada et al., 2014, pp. 13-50). Critica el dogmatismo de la educación confesional española con la misma fuerza que critica el

ateísmo laicista propagado en las escuelas de la URSS, por ser esta «...dogmática e irreductible. Opone a los viejos dogmas las hipótesis de Darwin y Marx, sublimadas y convertidas en verdades inconcusas; a la enseñanza de la religión, la enseñanza obligatoria de la irreligión» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 384). Xirau aboga no por una escuela arreligiosa (menos aún irreligiosa), sino por una escuela no dogmática. Dos son las afirmaciones que se extraen sobre esto de las obras de Xirau, como en «El

principi de llibertat i la consciència moral [El principio de libertad y la conciencia moral]» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 396-400): en primer lugar, el niño debe ser educado en los valores religiosos tales como la santidad, pero de modo no dogmático; en segundo lugar, el maestro debería tener libertad para poder enseñar o no enseñar religión católica (recuérdese que por entonces los deberes del maestro incluían enseñar doctrina cristiana). Tras la reflexión del Vaticano II sobre la libertad de culto y, por tanto, de la libertad de enseñanza reconocida a los padres, y la no confusión entre la clase de religión y la catequesis, la divergencia no es tanta con las posturas actuales de la propia Iglesia Católica.

5. Etapas del proceso educativo

En diversos lugares de su obra Xirau habla de las distintas etapas del proceso educativo. Estas pueden resumirse en las tres consabidas: la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la universidad. En la obra sobre Cossío hay todo un capítulo dedicado a hablar del estado de los distintos niveles educativos en la España previa a la República, y sirve como excelente introducción a la historia de la educación en España. Hay dos etapas educativas que quedan fuera de los intereses de Xirau: por un lado, la educación infantil, puesto que en la época en la que escribió su obra seguía sin considerarse como una auténtica etapa educativa; y, por otro lado, la educación profesional o enseñanzas técnicas en general. Estas dos etapas educativas no merecen su atención.

Xirau entiende que la niñez está tan necesitada de educación como la juven-

tud. Por ello, con Cossío, tiene varias propuestas: equiparación de los sueldos de profesores a los percibidos en la educación superior; coeducación entre niños y niñas; ampliación de dicho período educativo en el que se ponen las bases de la educación posterior; la escuela como lugar de juego (Xirau, *OCII*, 1999, p. 117); ampliación del número de escuelas rurales; propuesta de misiones pedagógicas que eleven el nivel de escolarización en España. ¿Qué nos debemos proponer con esta etapa?

La escuela debe hacer al niño más bueno, más fuerte, más inteligente, ágil de espíritu y de cuerpo, lleno de interés por las cosas bellas y justas, capaz de las más altas empresas y de los más nobles idealidades, dotándole de una personalidad robusta y firme, enérgica y confiada (Xirau, *OCII*, 1999, p. 371).

Si hubiera que reducirlo a dos palabras, dice Xirau, el maestro debería enseñar Música y Gimnasia: espíritu y cuerpo, según el ideal griego y platónico. Todo lo demás viene por añadidura, como afirma en «La formación universitaria de Magisterio» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 438-442).

Es constante la petición de que los maestros tengan educación universitaria; y a ello contribuyó el propio Xirau, como se ha dicho al inicio, organizando la carrera de Magisterio y el Seminario de Pedagogía en la Universidad de Barcelona. La razón fundamental de esto es considerar absurdo que la educación del niño sea menos importante que la de los adultos: porque el niño sea más pequeño no se lo

confiamos a un curandero, sino a un médico con toda su preparación académica; ¿por qué no lo exigimos así en la educación? Tomando la idea de Cossío dice: «Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 141). Los hombres se mueven por ideas, y la pedagogía se hace con ideas; por ello, los maestros deben tener una sólida preparación intelectual universitaria, porque «si la pedagogía prescinde de estos y parecidos problemas no es otra cosa que vacía pedantería y rígida vanidad» (Xirau, *OCI-II*, 2000, p. 267).

La educación media, dice Xirau, ha pretendido imitar a la educación universitaria y el mal ha sido más grave; por eso la reforma pedagógica ha empezado por esta etapa, como afirma en «Sentido de la Universidad» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 467-498). La razón de lo anterior es histórica, puesto que la enseñanza secundaria o media surgió de las antiguas facultades de artes universitarias. Es deplorable, según el filósofo catalán, que dicha etapa educativa haya estado en manos privadas, situación muchas veces propiciada por el propio Estado porque dicha situación le era ventajosa. Como novedades, siguiendo las ideas de Cossío, Xirau propone que se acabe con las asignaturas divididas por años porque no favorecen el desarrollo orgánico de la inteligencia del niño; que se acabe con la enseñanza confesional de la religión porque las divisiones por causa de religión ya las vivirán de mayores;

que se acabe con la disciplina llevada por quienes no son maestros, como sucedía en los colegios jesuitas, porque se da a entender que la disciplina es menos importante que la lección teórica (aunque en realidad dicha medida instaurada por los jesuitas estaba más bien destinada a prevenir abusos); que se acabe con los exámenes porque toda la educación se orienta a ellos deformando su sentido; que se acabe con los internados porque el niño debe estar con la familia. También este período, como el de la educación primaria, debería alargarse.

Por fin tenemos la enseñanza superior o universitaria, a la que Xirau dedicó la atención en varias ocasiones. Por ejemplo, explica la evolución de las universidades, desde la educación superior grecorromana (Academia Platónica, Liceo Aristotélico, etc.), donde primaba la educación en el sentido griego de *scholé*, ocio, opuesta al negocio. La universidad medieval, por su parte, era una corporación más al servicio de una sociedad jerárquica y orgánica, funcionando como un gremio más (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 471-472). Además, habría tres tradiciones europeas de universidad: la latina, más preocupada por la formación profesional; la anglosajona, más preocupada por la cultura general, y la alemana, preocupada por la investigación. En la España del s. XIX, por otra parte, existían pocas facultades (Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Ciencias sociales, Medicina y Farmacia), y la Facultad de Teología se había suprimido durante la Primera República. Para Xirau era inaceptable el altísimo número de exámenes, que llevaban al descontento del alumnado, el poco sueldo del profesorado, que buscaba su pan en

otra parte, o el elitismo del alumnado que corría el riesgo de caer en el señoritismo, tal como afirma en «La reforma universitaria» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 420-434).

Existen tres lugares comunes sobre lo que da una universidad: preparación profesional, cultura general e investigación; y Xirau asocia estas ideas a las tres tradiciones europeas que acabamos de citar. El discípulo de Cossío, con instinto de fenomenólogo, intenta determinar el contenido exacto de estas tres intuiciones vagas y elevarlas al rango de conceptos (Idem, p. 470). Estas tres funciones solo se pueden dar en la libre comunidad espiritual entre maestros y alumnos (Idem, p. 480). Sobre la investigación y la preparación profesional, de nuevo, no hay dicotomía, porque no hay separación entre la teoría y la práctica; o no la hay en el sentido en el que se pretende a menudo. Huelga decir que en nuestra universidad del siglo XXI a los profesores se nos insiste mucho en la docencia entendida como preparación profesional e investigación, faltando a menudo la función de proporcionar cultura. ¿Y para qué sirve la cultura? Dice Xirau:

La tierra entera se halla henchida de sus huellas luminosas. Palacios y templos, ciudades y panteones, códigos, poemas, estatuas, sinfonías... son vivo testimonio de aquel esfuerzo secular. Ellos constituyen la atmósfera que respiramos. Solo porque en ella y por ella alienta, es el hombre un hombre y se separa de la nuda animalidad (Idem, p. 492).

Sin ella nos volvemos animales: «Lo que en la historia hace el Espíritu humano en miles de años, lo hace en maravi-

llosa miniatura cada hombre en su corta evolución» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 356).

6. Tópicos de antaño y hogaño en torno a la educación

En este último apartado revisaremos algunos de los tópicos de siempre que aquejan a la pedagogía. Hemos detectado seis que aborda Xirau a lo largo de su obra y que se resumen en los siguientes eslóganes: «lo importante es la práctica»; «la pedagogía no es una ciencia»; «educar es tan solo una técnica»; «lo importante son los contenidos»; «la educación coarta la libertad del niño»; «la escuela no sirve para nada».

El primer tópico afirma que la teoría no sirve: hay que ser prácticos. En pedagogía esto significa que el estudiante de derecho lo que debe saber es ganar pleitos, el de medicina hacer un vendaje, etc. Xirau afirma en «Pedagogía y practicismo» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 360) que los que así piensan es porque creen que las ideas siguen a la vida, la teoría a la práctica; o, dicho de otro modo, que lo verdadero, bueno o bello se ha de someter a lo útil (Idem, p. 360-361). Pero es que la teoría mejora la práctica: para hacer algo no basta con hacerlo, hay que hacerlo bien; y para hacerlo bien hay que tener conocimientos teóricos (Idem, p. 363). Como le gustaba repetir a Xirau en italiano, «*La teoría è il capitano, e la prattica sono i soldati*» (La teoría es el capitán, y la práctica son los soldados). De hecho, si los hombres solo se hubieran preocupado por ser prácticos y por la utilidad de lo que hacían sin dedicarse a la pura especulación, aún

tallaríamos piedras como en la prehistoria (Idem, p. 364).

El segundo tópico afirma que la pedagogía no es una ciencia. En un enjundioso ensayo, Xirau hace un minucioso análisis del tipo de proposiciones científicas que emplea la pedagogía. Por cierto, casi nos atreveríamos a decir que es uno de los primeros ensayos de filosofía analítica en España, aunque en Xirau, ciertamente es un ejemplo aislado y no deja de hacerlo desde la fenomenología (y, sin embargo, fue uno de los primeros traductores de Russell). Comienza estableciendo que una teoría educativa se compone de un sistema de reglas que no dice cómo son las cosas, sino cómo deben ser (Xirau, *OCII*, 1999, p. 365). Las proposiciones de la pedagogía son del tipo A debe ser B (el niño debe ser libre, el niño debe ser valiente, etc.). Pero para que el precepto sea norma hay que buscar su fundamento en la razón (Idem, p. 366). El fundamento de las normas es su valor: «A debe ser B» porque es valioso. Ahora bien, el valor no es algo que se *perciba* o *conozca*, sino que es algo que se *estima* (aquí, de nuevo, Scheler). Sin embargo, los valores (deber ser) se remiten a absolutos que se rigen por el ser, no solo por el deber. De la proposición «el niño debe ser valiente», de tipo práctico, pasamos a proposiciones teoréticas del tipo «la valentía es un valor» (Idem, p. 368). En resumen: la pedagogía se compone de juicios normativos, estos implican deber y el deber se fundamenta en un valor.

El tercer tópico afirmaría que educar es una técnica análoga a la que el ser humano emplea con las cosas del mundo;

y que, por tanto, el amor no tiene relevancia formativa. Podríamos resumirlo diciendo: «la educación es cuestión de pericia técnica». En el último capítulo de su obra maestra, «Amor y mundo», Xirau se detiene a examinar la cuestión; para ello, analiza la expresión «educar es amar» y trata de ver si hay en ella algo de razón (Xirau, *OCI*, 1998, p. 262). Primero, Xirau comienza deslindando el amor de los procesos fisiológicos, porque, aunque el amor humano tenga que ver con ellos, no se reduce a ellos. «La educación tiende a mejorar una realidad dada, a llevar una cosa, de lo que es a lo que debe ser, a introducir en el mundo de la educación cualidades que no tiene, pero que es preciso que tenga, y a eliminar defectos que posee y que no debe poseer» (Xirau, *OCI*, 1998, p. 127-128). Educar no es solo dejar vivir, sino vivificar, porque «no es vida la vida que no consiste en otra cosa que en ir viviendo» (Idem, 129). Y para vivificar y llevar a alguien a su perfección no basta con tener una técnica: hay que amar.

El cuarto tópico que hemos identificado afirma que en la educación lo que importa son los contenidos, y que no es función de la escuela impartir valores. A esto responde Xirau: «A los problemas psicofisiológicos que preocupan con toda razón al educador digno de este nombre, hace falta agregar los graves problemas que plantea el hecho de que la vida humana se encuentra íntegramente inmersa y vívidamente polarizada en el ámbito ideal de los valores» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 404). Xirau plantea de nuevo la pregunta que orienta toda la pedagogía:

ante nosotros el niño, ¿qué haremos de él?; ¿qué valores situaremos en lo alto? No se puede renunciar a poner valores porque «el hombre vive siempre para algo que le reclama, en un afán insaciable que le lleva más allá de sí mismo y lo consagra a algo que hace la vida digna de ser vivida. Ello es lo que diferencia la educación del hombre de la cría del animal» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 461). Así que la educación, además de transmitir un contenido, está radicalmente orientada por los valores, y ya hemos visto más arriba cuál es su jerarquía de valores.

El quinto tópico sería pensar que la educación coarta la libertad del niño. Según esto, cualquier obra educativa conllevaría represión; al niño habría que dejarlo más bien campar libremente interviniendo lo mínimo posible. Pero aquí de lo que se trata, según Xirau, es de delinear un concepto de libertad que vaya más allá del mero capricho; de conciliar la arbitrariedad con la necesidad (Xirau, *OCII*, 1999, p. 418). Y es que para nuestro autor no hay dicotomía entre libertad y autoridad porque solo es legítima una autoridad libremente aceptada; en cambio, la dicotomía es entre arbitrariedad y autoridad. La educación es una mediación que ayuda al niño a ser libre: «Educar la voluntad es darle una ley determinada e invariable, con la que el hombre pueda contar» (Ibid). Así, nos muestra que no hay libertad sin ley ni autonomía sin *nomos*, al modo kantiano.

El último tópico afirma que la escuela no sirve para nada. Aquí Xirau esta-

ría de acuerdo, en cierto sentido, como también afirma Nussbaum (2010). Como es bien sabido, el vocablo proviene del griego *scholé*, *otium* en latín, que es lo opuesto al negocio (*nec-otium*) (Xirau, *OCII*, 1999, p. 83). Así que en tal lugar se enseña a los hombres el tipo de actividades que son valiosas por sí mismas, y que no están al servicio de otras: «La escuela se opone al taller como el ocio al trabajo, la perfección desinteresada a la producción interesada, la teoría a la práctica, la contemplación a la acción» (Idem, p. 84).

7. Conclusión

Hemos constatado las influencias humanistas (Quintana, 2009, p. 223) y pedagógicas del maestro catalán. Luego hemos analizado sus ideas pedagógicas y su orientación según los valores de la utilidad, verdad, bondad, belleza y santidad. Nos hemos referido a lo específico de las etapas educativas y, por último, hemos analizado una serie de tópicos pedagógicos actuales y la réplica que daría Xirau. En esta última sección es donde puede apreciarse mejor la actualidad del pensador catalán. Dado que los tópicos por esencia son lugares comunes, sorprende la vigencia que siguen teniendo tanto en nuestro tiempo como en el tiempo de Xirau. Nuestro pedagogo se sitúa en el parteaguas entre la modernidad y la postmodernidad, aprovechando las corrientes pedagógicas previas a él y abriendo el camino para nuevos modos de repensar la pedagogía, situando a la persona en el centro de todo el proceso educativo.

Nota

¹ Se citará por la edición de las *Obras Completas (OC)* preparadas por la editorial Fundación Caja Madrid/Anthropos, seguida del tomo (I, II o III, que a su vez consta de dos volúmenes), y la página, como es habitual. En la bibliografía se recoge un elenco de todas las obras citadas en el presente trabajo.

Referencias bibliográficas

- Álamo, M. (2012). Educación y revolución: filosofía de la educación en el pensamiento iberoamericano en el siglo xx. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 7, 431-440. <https://doi.org/10.15366/bp2012.7.036>
- Arada, R., Vilanou, C., y Carreño, A. (2014). Lectura pedagógica de la novetat cristiana. Una aproximació a través de la filosofía de l'educació de Joaquim Xirau i Octavi Fullat. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 23, 13-50. <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/351524>
- Delgado, B. (1994). *Historia de la educación en España y América. Vol. 3. La educación en la España contemporánea (1879-1975)*. Morata, Fundación Santa María.
- Delgado, B. (1998). El pensamiento pedagógico en España: del 98 a la II república. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (210), 285-298.
- Guardini, R. (1996). *El contraste*. BAC.
- Juvenal (1996). *Sátiras*. Gredos.
- Llopart, P. (2002-2003). De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita. *Temps d'Educació*, 27, 419-441. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126396>
- Marín, R. (1968). La jerarquía axiológica y su proyección educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 26 (101), 25-42.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Quintana, J. M. (2009). Propuesta de una pedagogía humanista. *Revista Española de Pedagogía*, 67 (243), 209-230.
- Sáiz, M., y Sáiz, D. (2010). El lugar de Joaquim Xirau en el «Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya». *Revista de Historia de la Psicología*, 31 (2-3), 41-62.
- Vilanou, C. (2001). *Joaquim Xirau. 1895-1946. Quan la filosofia esdevé pedagogia*. Universitat de Girona.
- Vilanou, C. (2003-2004). Juan Roura-Parella (1897-1983) y la difusión de la pedagogía de las ciencias del Espíritu en Latinoamérica. *Historia de la Educación*, 22-23, 301-316.
- Xirau, J. (1998). *Obras completas I*. Fundación Caja Madrid/Anthropos.
El sentido de la verdad (pp. 3-76).
L'amor i la percepció dels valors (pp. 77-132).
Amor y mundo (pp. 133-263).
El sentit de la vida i el problema dels valors (pp. 311-326).
- Xirau, J. (1999). *Obras completas II*. Fundación Caja Madrid/Anthropos.
Manuel B. Cossío y la educación en España (pp. 3-214).
Vida y obra de Ramón Llull (pp. 215-350).
La filosofía i el mestre (pp. 355-359).
Pedagogía y practicismo (pp. 360-364).
Normas y valores (pp. 365-369).
Educación y libertad (pp. 370-375).
Filosofía i educació (pp. 376-380).
Notas de Rusia (pp. 381-385).
Prólogo a la antología de Fichte (pp. 386-395).
El principi de llibertat i la consciència moral (pp. 396-399).
La pedagogía y la vida (pp. 400-404).
El concepte de llibertat i el problema de l'educació (pp. 405-419).
La reforma universitaria (pp. 420-434).
La formación universitaria del Magisterio (pp. 438-442).
Ideas fonamentals d'una pedagogía (pp. 443-445).
Libertad y vocación (pp. 460-466).
El sentido de la Universidad (pp. 467-498).
Luis Vives y el humanismo (pp. 505-512).
- Xirau, J. (2000). *Obras completas III* (Vol. 1). Fundación Caja Madrid/Anthropos.
Rousseau y las ideas políticas modernas (pp. 35-73).
- Xirau, J. (2000). *Obras completas III* (Vol. 2). Fundación Caja Madrid/Anthropos.
La plenitud orgánica (pp. 57-74).
Cultura relativista (pp. 159-162).
Del pasar a la historia (pp. 262-268).
Educación sexual (pp. 285-290).
Notes sobre la vida interior (pp. 291-295).
Sobre la organización de la paz (pp. 313-327).

Biografía del autor

Jaime Vilarroig-Martín es Profesor Titular de la Universidad CEU Cardenal Herrera, con dos sexenios reconocidos de actividad investigadora. Imparte docencia de antropología filosófica y otras materias en los grados de magisterio y enfermería. Es colaborador ocasional de la Universitat Jaume

I y del Centro Superior de Estudios Teológicos Mater Dei de Castellón. Ha publicado un manual de antropología filosófica y de ética aplicada. En sus publicaciones en obras colectivas o revistas ha abordado distintos autores y temas ligados a la filosofía española.



<https://orcid.org/0000-0003-2612-475X>

Sumario*

Table of Contents**

Estudios Studies

Kristján Kristjánsson

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter
Phronesis, meta-emotions, and character education 437

**Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró,
Fran-J. García-García, Inmaculada López-Francés,
y Piedad-M.ª Sahuquillo-Mateo**

*Perfiles de estudiantes universitarios en la
competencia aprender a aprender y su relación con
el rendimiento académico*

*University student profiles in the learning to learn
competence and their relationship with academic
achievement* 457

**Gemma Fernández-Caminero, José-Luis Álvarez-
Castillo, Hugo González-González, y Luis
Espino-Díaz**

*Enseñando moralidad como competencia inclusiva
en educación superior: efectos de la discusión de
dilemas y contribución de la empatía*

*Teaching morality as an inclusive competence in higher
education: Effects of dilemma discussion and contribution
of empathy* 489

Jaime Vilarroig-Martín

*La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición
y la modernidad*

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity 511

Notas Notes

Ana Romero-Iribas, y Celia Camilli-Trujillo

*Diseño y validación de una Escala de Amistad
de Carácter para jóvenes*

*Design and validation of a Character Friendship Scale
for young adults* 529

**Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla,
y Angélica Martínez-Zarzuelo**

*Instrumento para valorar el impacto del sistema
de acreditación en educación superior: validación
mediante análisis factorial exploratorio*

*An instrument to evaluate the impact of the higher education
accreditation system: Validation through exploratory factor
analysis* 555

**Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, y José-Luis
Gaviria-Soto**

*La prueba de Historia de España para acceder
a la universidad: análisis y comparación entre
comunidades autónomas*

*The Spanish History test for university entry: Analysis and
comparison among autonomous regions* 579

**Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benítez, y Milagrosa
Sánchez-Martín**

*Desarrollo y validación del Test de Competencia
Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios
de nuevo ingreso*

*Development and validation of the Test of Spelling Competence
(TCORT) in incoming university students* 601

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Reseñas bibliográficas

Abad, M. J. (Coord.) (2022). *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* (Ezequiel Delgado-Martín). **Nasarre, E. (Ed.) (2022).** *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo* (Clara Ramírez-Torres). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., y García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).** *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (Marisol Galdames-Calderón). 637

Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam
Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam 649

Índice del año 2023
Table of contents of the year 2023 653

Instrucciones para los autores
Instructions for authors 659

Información para lectores y suscriptores
Notice to readers and subscribers 663



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity

La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la modernidad

Jaime VILARROIG-MARTÍN, PhD. Associate Professor. Universidad CEU Cardenal Herrera (jaime.vilarroig@uchceu.es).

Abstract:

The aim of this work is to examine the pedagogical work of this Catalan philosopher (teacher, never better said) and offer a summary of his thought. The methodology comprises an exhaustive review of the primary sources (complete works) adding secondary sources that are considered relevant. As a result, we identify the sources he draws on for his pedagogy: primarily Cossío, but also Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Llull, Rousseau, and Bergson. We then trace what his systematic pedagogy might be: the final cause, the efficient cause (the teacher), the material cause (the student), the method, the educational action and the pedagogical antinomies. On the one hand, we discuss the content that education should have and the values that should guide it, and, on the other hand, the three basic stages of the educational process, primary, secondary and higher education, according to how Xirau conceptualises them. To

conclude, we analyse some common common-places from then and now in the world of education, to which Xirau pays particular attention.

Keywords: pedagogy, philosophy of education, Joaquín Xirau, School of Barcelona, Spanish philosophy.

Resumen:

El objetivo de este trabajo es profundizar en la obra pedagógica del filósofo (maestro, nunca mejor dicho) catalán, haciendo una exposición sinóptica de su pensamiento. La metodología seguida es la revisión exhaustiva de las fuentes primarias (obras completas) más aquella bibliografía secundaria que se ha considerado pertinente. Como resultados, señalamos las fuentes de las que bebe su pedagogía: Cossío, sobre todo, pero también Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Llull, Rousseau o Bergson. Luego trazaremos lo

Date of reception of the original: 2023-04-09.

Date of approval: 2023-06-05.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 286 of the **Revista Española de Pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Vilarroig-Martín, J. (2023). La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la modernidad [Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 511-526. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-04>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

que podría ser su pedagogía sistemática: la causa final, la causa eficiente (el maestro), la causa material (el alumno), el método, la acción educativa y las antinomias pedagógicas. Discutiremos, por un lado, los contenidos que debe tener la educación y los valores que deben orientarla y, por otro lado, las tres etapas básicas del proceso educativo: enseñanza primaria, media y supe-

rior, según los piensa Xirau. Como conclusión, analizaremos algunos tópicos habituales de ayer y hoy en el mundo de la educación, en los que se detiene especialmente el autor.

Descriptores: pedagogía, filosofía de la educación, Joaquín Xirau, Escuela de Barcelona, filosofía española.

1. Introduction

The work of Joaquín Xirau (1895-1946), which was cut short both by his exile as a result of the Spanish Civil War and by his premature death, has been rediscovered and systematically studied in recent years, above all thanks to the publication of his complete works. Although Xirau's three major centres of interest were the philosophy of values, pedagogy, and hispanism, the plethora subjects in his short biography is remarkable: law (Rousseau, philosophy of values), psychology (Gestalt, Viqueira, Emilio Mira), philosophy of biology (Pi i Sunyer), aesthetics (analysis of the smile, of art, etc.), and politics (Pi i Margall, Campalans, the peace process following the Second World War, and Ibero-America). For reasons of space, we will not consider the author's biography. A general outline of it can be found in the work of Vilanou (2001).

2. Sources of Xirau's pedagogical thought

Joaquín Xirau's relationship with pedagogy is not circumstantial but essential (Sáiz & Sáiz, 2010). During his doctoral studies in Madrid (1918-1919) he came into

contact with Bartolomé Cossío, a disciple of Giner de los Ríos, who in turn was a disciple of Sanz del Río. From 1923 to 1935 he collaborated in the *Revista de Pedagogía*. In Barcelona he organised the journal *Psicología i Pedagogia*, the university courses in primary school teaching and the pedagogy seminar. As we will see below, he was deeply concerned with the university training of future teachers at any level. In his exile he did not abandon this link with pedagogy but instead transplanted it to all of Ibero-America, being an adviser to the Secretariat for Public Education of the Mexican government, and above all through his disciple Joan Roura-Parella (Vilanou, 2002-2003; Álamo, 2012). Although the main source of Xirau's pedagogical thought was the Institución Libre de Enseñanza (ILE), through the figure of Cossío, other figures contributed to his pedagogical philosophy, such as Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Lull, Rousseau, and Bergson.

Cossío's influence is so great that, as with Socrates' thought reflected through his disciple Plato, it is never entirely clear what is Cossío's and what is Xirau's (and it could even be said that it is not known what

comes from Giner, or from Sanz del Río). To educate is to vivify, both for Cossío and for Xirau. Cossío was Giner's magnum opus; and for Xirau, Cossío was a true teacher, in the full meaning of the word. Xirau dedicates the longest work of all the ones he wrote to Cossío and he underlines the human quality of the teacher, contrasting it with the egotism of Unamuno or Ortega y Gasset (some authors inexplicably put Xirau in the area of influence of Ortega). For Cossío, education is a spiritual work, a task of salvation, and the teacher is a missionary of culture (Xirau, *OCII*¹, 1999, p. 95); therefore, it is no surprise that Cossío was the main promoter of the pedagogical missions, based on the religious popular missions promoted by the Jesuits and other religious orders that were so common in that period. Nonetheless, on some occasions Xirau does not avoid the *esprit de corps* of the thinkers of the orbit of the Institución Libre de Enseñanza: magnifying the impact of its founder, he appears to take on Giner's statement, according to which "if fifty per cent of the Spanish do not walk on all fours, it is because of the presence of Julián Sanz del Río"; or when he said that the protagonists of the ILE "worked tirelessly to wash away the traditional 'grime' from the Spain in which they lived their lives" (Xirau, *OCII*, 1999, p. 18; see also Llopart, 2002-2003, p. 436).

Although Husserl's thinking does not in itself have anything to do with pedagogy, in Xirau it is essential to take it into account to understand some of his positions. For Xirau, Husserl represented the great bastion against the contemporary relativism that threatened the world of thought

and culture. This relativism also affected any formative theory because education depends on the conception of the world (Xirau, *OCIII*, 2000, p. 162). Xirau's pedagogy decisively backed truth (Xirau, *OCI*, 1999, pp. 3-76) against relativism. But truth cannot exclusively be certainty as modernity purports, nor mere coherence, nor much less utility: "The truth does not purport to be anything other than the coincidence of my subjectivity with the being in itself" (*ibid.*). Xirau's thought and his pedagogy must be conceived from the Husserlian attempt to overcome the relativism that always threatens the world of thought.

Scheler was also not directly a pedagogue but there is no doubt that his philosophy of values influenced Xirau's philosophy of education, and was later followed by other authors in Spain, who did not always explicitly acknowledge their debt to Xirau (Marín, 1968, p. 117). The clearest point is the reflections on values and the meaning of life that the Catalan philosopher constantly offers in his pedagogical writings: He often repeats that "only a life dedicated to ideal values is worth living" (Xirau, *OCI*, 1998, p. 326). Education is not limited to life but must provide life with the end to aim at:

The fundamental error of vitalism is that it defines life as the maximum values. (...) Life is not valuable in itself, but instead is at the service of a valuable idea. In itself, it is pure nature, mechanics, indifferent to value, and it depends in its value on culture. It acquires value if it participates in the values that are raised above life (*Ibid.* p. 324).

And again, in contrast with relativism, not all values are worth the same: “In fact, there are hierarchies. It is necessary that they exist. It is only through them that a spiritual culture is possible. To eliminate them would be equivalent to sinking into barbarism and, ultimately, pure animality” (Xirau, OCII, 1999, p. 439).

Fichte was indeed a thinker whose attention was focussed on pedagogy, among other things. Therefore, Xirau dedicates to him an introductory study to a selection of pedagogical texts (Xirau, OCII, 1999, p. 395). The German philosopher was living proof that pedagogy is not a second order subject or one that is of little importance, unsuited for philosophers with grand ambitions. Fichte’s favourite subject, around which he developed his pedagogy, was freedom. Philosophy that starts from the object becomes dogmatic; it is only by starting from the subject that we have a philosophy of freedom (and hence Fichte’s idealism). However, neither Fichte nor Xirau understood freedom as whim: because there can be no freedom without law nor autonomy without *nomos* (Xirau, OCII, 1999, p. 465). For Fichte, if the two elements of the subject are the representation and love, education will be aimed at knowledge and morality respectively (below we will see the importance of love for the pedagogy of Xirau).

Juan Luis Vives, according to Xirau, also proposed morality as the essential aim of education (Xirau, OCII, p. 505-512), and he undoubtedly attracted our author’s attention as one of the philosophers who had written on pedagogy with the most intensity. For Xirau, if the hu-

manism of Erasmus is more aristocratic, that of the Vives is more popular. His ideal of a Christian prince opposed to Machiavelliansm, the rejection of war, eternal bringer of evil, the prudence and moderation of his thinking, could not fail to catch Xirau’s attention. The humanist education of Vives, seen as an ideal of humanity, coincides with the Greek *paideia* (on which Jaeger wrote his classic monograph, which Xirau himself started to translate in Mexico as Delgado notes [1998, p. 293]), and in this sense it coincides with the objective of all education. Another Christian philosopher from the same crucible as Vives was Ramón Llull, to whose pedagogical ideas Xirau devotes little in-depth examination, despite his extensive body of work and the close attention he paid to it (Xirau, OCII, 1999, pp. 215-351). At most, the pursuit of clarity (fables, poetry, visual artifices) and the confidence in reason (the general art) of the Mallorcan philosopher attracted Xirau’s attention, as they attract the attention of anyone who approaches his works.

Other less important authors influenced Xirau’s pedagogical ideas, such as Rousseau and Bergson. Although Rousseau is a key figure in pedagogy, Xirau barely mentions him and whenever he does it is to deny that to educate is just to let live. Xirau’s pedagogical references to Rousseau go no further, even though he wrote a Mallorca thesis on his philosophy of politics and the law (OCIII, vol. 1, 2000, pp. 35-73). In the case of Bergson, however, we do find a clearer influence, above all in the opposition to any form of mechanism in favour of organicism (Xirau, OCIII, vol. 2, 2000, pp. 5-74), the basis of his criticism

of Communist education in Russia (Xirau, *OCII*, 1999, p. 381-385).

3. The pedagogy of Joaquín Xirau

Having seen the author's sources, we can now systematise his thinking. The first step will be to see what the aim of education is, and then we will consider the educator and the learner; afterwards we will examine the Mallorca method and particularity of the educational action, and conclude by mentioning the peculiar method of presenting pedagogy by means of antinomies.

Before setting out what the end of education is, one asks oneself if it is possible and necessary. Does it make sense to ask ourselves what we educate for? For Xirau this is not just an important issue; in fact, it is the foundation of pedagogy, which, as well as being a science, is also an art; and art is related to the purpose (Xirau, *OCII*, 1999, p. 355). The question, being obvious, is often forgotten, but it is the essential challenge of all pedagogy: Before us is a child, what will we do with it? Because once this is decided, the technical problem is secondary (Xirau, *OCII*, 1999, p. 377). But neither is the question obvious nor the answer trivial: "What will we do with the child? Sceptic or believer, blacksmith or scientist, artist or merchant ... In what hierarchy of values will we educate it?" (Xirau, *OCII*, 1999, p. 358).

And here there are three basic conceptions of how to proceed with a child (or an adult, which in this case is the same thing): we attempt to mould it according

to a preconceived idea we have; we let it do what it wants; or we encourage it to develop its full potential. To put it another way: replacing what the other is with something I want it to be; letting it live and without placing limitations on it; or helping it to find its plenitude (Xirau, *OCI*, 1998, p. 133-263). Although Xirau does not say it, we could associate the first position with certain pessimistic thinkers (Hobbes) and the second with progressive and utopian thinking (Rousseau). Clearly, the goal of education for Xirau is in the second option, between tradition and modernity: Carrying this life to its fullest realisation (Xirau, *OCII*, 1999, p. 376).

The only aim of teaching, in the classroom and outside it, is to take the pupil out of the obscurity of torpidity and elevate him, through dialogue and closeness, to free investigation, to personal work, and to the straight orientation of his behaviour (Xirau, *OCII*, p. 74).

To educate is to "lead every life to the fullness of its own essence" (*idem*, p. 88).

An additional problem, once it is accepted that this life is worthwhile and that there are values to which education aims (beauty, justice, truth, or sanctity), is whether we educate for this life or for the other (*idem* p. 106). Do we educate for Earth or Heaven? Here we find all of the clash between religious education and a lay one; a clash that Xirau resolves following Cossío:

To live is to strive, to dedicate oneself. Only by educating for this life, in what is spiritual and lasting within one, is it possible to educate for the eternal life. Eternity

is implicit in each and every moment of temporality” (*idem* p. 107).

The efficient cause of education is the educator. We have already seen how in Cossío the function of the teacher is identified with that of the missionary, but its object is the realm of culture and not so much the kingdom of God. Two contrasting attitudes are possible: either the educator moulds the mind of the child to a great extent (as Herbart thought), or the educator is only a minimal circumstance who should tend towards nothing in the education of the child (as Rousseau thought). According to the end of education seen above, for Xirau the educator places the learner in the optimal conditions to be educated (on the line of Froebel, Pestalozzi, and Fichte). To do their task, educators need a vocation (love), knowledge (science) and will (determination), because if not we have indifferent, ignorant, or apathetic educators, that is to say, non-educators. Speaking of the educator, it would even be necessary to refer to God, given that the relative always leads to the absolute (*idem* p. 105). The reference is not out of place since, just as ancient cosmogonies narrate the journey from chaos to the cosmos, so in education there is a movement from shapeless matter to order through the work of the educator: “The naked animality of the child must be turned into humanity” (Xirau, *OCII*, 1999, p. 358).

However, the teacher is at the service of the pupil, who is the material cause of education; but it is a living material because education exclusively concerns living beings; therefore, Xirau often speaks of pedagogy as a problem of biology (but this is

understood in a very broad sense, as we will see). The learner lives in society: on the one hand, it resembles the others and, on the other hand, it has something specific that distinguishes it; that said, will we shape it for the social or the individual? For the generic or the specific? For the common or what is proper to each individual? (Xirau, *OCII*, 1999, p. 103). If in antiquity the individual was not distinct from the state, as modernity progresses, the person becomes ever more individualised. Ultimately, it is a clash between socialism and anarchism: to educate for society or educate for the individual (*idem* p. 107). Although he does not go so far as to say so, Xirau would be wholly in agreement with the personalist view that the person is neither a fully autonomous individual, nor completely subordinate to society, but instead is a being able to cooperate freely with others.

This child we are going to educate, what is it like? According to the possible ends of education identified above, for some it is bad by nature (and so pedagogy would take charge of correcting it); for others it is good by nature (and so pedagogy should refrain from acting). Xirau repeats in various places (for example, in “*Idees fonamentals d’una pedagogia* [Fundamental ideas of a pedagogy]”, *OCII*, pp. 443-445) that the student, the human being, is neither good nor bad by nature, but rather indifferent (Delgado, 1994, p. 751). The learner must be vivified, and this coincided marvellously with the etymology of *alumnus* (*alere*): to feed, nourish, enable, give powers for life. However, the fact that students are neither good nor bad but instead *neutral*, does not mean that

they are all the same; nothing could be further from Xirau's personal vision. Speaking of the peace process following the Second World War, Xirau says that the League of Nations is destined to fail because it treats all countries equally, when no country is equal to another: the convention of considering all nations as equal individualities is a fundamental error (Xirau, *OCIII*, 1999, p. 316). Is the application of this example to pedagogy and to the child not clear? Because to educate is to "find the individual's ideal, to encounter the individual's idea, the individual's content, to achieve full conscience of a destiny and of a mission to fulfil" (Xirau, *OCII*, 1999, p. 97).

What will the method of pedagogy be? Above all, as people belong to both the animal world and the specifically human one, they would be subject to purely natural laws and to other cultural or specifically human ones. All of them should be taken into account (Xirau, *OCII*, 1999, p. 377). Natural laws and cultural laws alike should be understood as the laws of life in a broad sense. Therefore, pedagogy is another chapter in biology, so long as the *bios* is understood in a non-reductive sense. Considering this, we could divide such laws into general and special ones.

We educate by "vivifying, without any doubt, feeding and nourishing the original sources of life" (Xirau, *OC II*, p. 108). The general law here is that it is not a matter of holding back or of giving free rein, because humans are neither good nor bad. Freedom is not given from the start but instead at the end point; it is something conquered rather than something given from the start.

Education moves in the dynamic equilibrium between impulse and inhibition (*idem* p. 110): the former must be favoured and guided but controlled when there is a risk of overflowing. If the child were good, it would be enough to stimulate; if the child were bad, it would be enough to rein it in, but it neither one thing nor the other. This idea is very interesting because it makes it means that pre-set forms that are the same for everyone can be eschewed. In the image of this dynamic balance, a fundamental law of education, between exaltation and control (Dionysus and Apollo), others are established between education for today and perennial education (past, present, and future); or education rooted in the homeland and cosmopolitan education (*idem*, p. 111). In all of these cases it is a matter of seeking a dynamic balance.

The special laws of the pedagogy of Cossío, which Xirau takes from his oral classes (*idem*, p. 77), consist of adapting to the personality of each student, because no two are the same. For this reason, there is "a need for the educator to have love and tact to adapt his own individuality to the personality of the individual in his care. If this is lacking, all else goes to waste" (*idem*, p. 114). The special laws refer to the health and illness of the student (natural level), and then to the three spiritual areas of every human being (cultural level) — feeling, loving, and knowing — which can respectively be valued according to quality and quantity. Depending on the student's intelligence of the student, he or she moves between truth and error; depending on the student's will, between what one is and what is other (authenticity-inauthenticity); depending on

the student's sensitivity between excess and lack. The teacher must adapt to each student, according to whether they are strong or weak, fast or slow, masculine or feminine (*idem*, p. 116). Following the classical norm, the principal command of the teacher is that "the child is owed the maximum reverence" (*maxima debetur puero reverentia*, Juvenal, Satires, XIV, 47).

Xirau, as a good phenomenologist, pauses to describe the educational action. What type of action do some living beings perform to shape others? There are four types of influence on other beings (*idem*, p. 86):

1. Action of resolution: the agent is confused with the subject of the action.
2. Action of contemplation: the material is impassible before the agent, who is external to it.
3. Action of fabrication: the agent and the material are distinguished and even opposed.
4. Action of feeding, suggestion or illumination: the agent creates the favourable or indispensable conditions for the full development of the material.

Starting again from the idea that education's function being to "vivify, capacitate, give powers for life" (*idem*, p. 99), it is clear that the relationship that develops between the educator and the learner is a relationship of the last type; different from purely theoretical influence, which is unilateral and not bilateral as in education.

But nor is it sentimental, because it does not tend towards confusion between the one who loves and the one who is loved. What is distinctive about the educational relationship is active stimulation.

In Xirau's thought, some of the antonymies that he considers with regards to the pedagogy of Cossío repeatedly appear (and that he takes from his oral teaching, as Xirau himself admits, *OCII*, 1999, p. 77). We have already seen some: do we educate by encouraging or inhibiting?; for the community or for the individual?; for today or for always?; for one place or for the whole world?; for this life or for the other? Others that Xirau suggests are: does pedagogy encompass the whole person or just part of it?; does one educate consciously or unconsciously?; for rebellion or for submission?; according to nature or according to the spirit? The question, Xirau acutely notes, only makes sense for those who understand these concepts as contradictory (*idem*, p. 83). It is surprising to observe the affinity between this approach and that of R. Guardini regarding polarity as constitutive of reality (Guardini, 1996).

Moreover, is pedagogy a science or an art? It is vital to eschew false dichotomies given that although science is not needed to practice the art, it is in order to achieve perfection (*idem*, p. 91). For the intellectualist, it is enough to know things to know how to do them; for the pragmatist, only one who knows how to do things knows them. But the error lies in separating theory from practice (*idem* p. 92). Facts (art) and the laws of the facts (science) are overcome by values, which should guide

everything, as Xirau observes and which we will consider below (*idem*, p. 97). We will then consider this false clash in greater depth with regards to some common commonplaces in the world of teaching.

4. The content of education

Having set the general framework of the pedagogy that Xirau proposes, it is necessary to examine what the content of education is. What are we going to teach? First we will see what we should attempt to transmit to each person. Next we will cover a specific question that appears in his works and is also related to education: religion.

On at least two occasions, Xirau speaks of the curriculum that any education should encompass. In so doing, he follows

the thread of the great classical works, like a good student of Greek philosophy. We should educate in truth, and for that we have science; we should educate for good, and for that we have morality; we should educate for beauty, and for that we have art. Along with these three major ideals that should guide education (truth, goodness, beauty) there is the culture of means such as the economy or law, which are not ends in themselves but which help the previous ideals; these are what belong to utility. Finally, there is the relationship with the All, which should also be the object of education and is what belongs to religion (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 356-357; 378-379). Again, the influence of the philosophy of values of Max Scheler can be seen in these considerations. Schematically it would look like this:

SANCTITY (Religion)		
TRUTH (Science)	GOODNESS (Moral)	BEAUTY (Art)
UTILITY (Law, Economics, etc.)		

The value of sanctity, as pertaining to religion, deserves some clarification. Can it be taught? Should it be taught? Xirau (and the Institución Libre de Enseñanza in general) felt that the answer was yes, but without dogmatisms and respecting the conscience of the teacher. Xirau often reflects on commonplaces that pertain to religion or are connected to it (Xirau, *OCI-II*, 2000, p. 295; Arada et al., 2014, pp. 13-50). He criticises the dogmatism of Spanish confessional education with the same

force that he criticises the secularist atheism propagated in the schools of the USSR for being “dogmatic and unyielding. To the old dogmas it opposed the hypotheses of Darwin and Marx, sublimated and turned into undeniable truths; to the teaching of religion, the obligatory teaching of irreligion” (Xirau, *OCII*, 1999, p. 384). Xirau argues not for a non-religious school (much less an irreligious one) but rather a non-dogmatic one. Two claims about this can be found in Xirau’s works, as in

“El principi de llibertat i la consciència moral” [The principle of freedom and the moral conscience] (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 396-400): firstly, the child must be educated in religious values such as sanctity, but in a non-dogmatic way; secondly, the teacher should be free to be able to teach or not teach the Catholic religion (remember that at that time teachers’ duties included teaching Christian doctrine). Following the reflection of Vatican II on religious freedom and therefore of the freedom of teaching recognised for parents, and not conflating religious education classes and catechism, the divergence is not so much with the current positions of the Catholic Church itself.

5. Stages of the educational process

At various points in his work, Xirau discusses the different stages in the educational process. These can be summarised in the three familiar ones: primary education, secondary education, and the university. His work on Cossío dedicates a whole chapter to examining the state of the different educational levels in Spain before the Republic, and this serves as an excellent introduction to the history of education in Spain. Two educational stages fall outside Xirau’s interests: early childhood education, as this was not yet regarded as a true educational stage when he wrote his book; and professional education or technical teaching in general. These two educational stages do not deserve his attention.

Xirau understands that education is as necessary in childhood as in adolescence.

Therefore, with Cossío, he has various proposals: aligning the salaries of teachers with those paid in higher education; coeducation of boys and girls; extending the educational period in which the foundations of the subsequent education are laid; the school as place of play (Xirau, *OCII*, 1999, p. 117); increasing the number of rural schools; and proposing pedagogical missions to raise the level of schooling in Spain. What should we propose in this stage?

The school should make the child better, stronger, more intelligent, agile in spirit and body, full of interest in beautiful and just things, capable of the highest undertakings and the most noble ideals, giving him a personality that is robust and firm, energetic and confident (Xirau, *OCII*, 1999, p. 371).

If he had to reduce it to two words, Xirau says, the teacher should teach music and gymnastics: spirit and body, according to the Greek and Platonic ideal. Everything else is an addition, as he states in “La formación universitaria de Magisterio [Teacher training at the university]” (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 438-442).

Calls for teachers to have a university education were continuous, and Xirau himself contributed to this, as noted above, by organising the degree in teaching and the pedagogy seminar at the Universidad de Barcelona. The fundamental reason for this is that he felt it to be absurd that the education of children should be less important than that of adults: we do not entrust children to healers because they are younger but rather to doctors with all of their

academic training; why do we not demand the same in education? Taking Cossío's idea, he says: "If the age of the student, which is all that changes, were to be the basis of the purported hierarchical order of the teaching role, we would find ourselves in the absurd position, which you all reject, of regarding a paediatrician as inferior to a doctor who treats adults" (Xirau, *OCII*, 1999, p. 141). People are moved by ideas, and pedagogy is done through ideas; therefore, teachers must have a solid university intellectual grounding, because "if pedagogy disregards these and similar problems it is no more than empty pedantry and rigidity" (Xirau, *OCIII*, 2000, p. 267).

Secondary education, Xirau says, has set out to imitate university education and the harm has been more serious; therefore, pedagogical reform has started with this stage, as he affirms in "Sentido de la Universidad [Meaning of the university]" (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 467-498). The reason for the above is historical, as secondary education derived from the old university faculties of arts. According to Xirau, the fact that this educational stage has been in private hands is to be deplored, a situation that was often encouraged by the state itself because this situation was advantageous for it. As innovations, following the ideas of Cossío, Xirau suggests doing away with dividing subjects by year as this does not favour the organic development of the child's intelligence; doing away with confessional teaching of religion because the children will experience the divisions caused by religion when they are adults; putting an end to discipline conducted by

people who are not teachers, as happened in Jesuit colleges, as this implies that discipline is less important than the theoretical lesson (although in reality this measure introduced by the Jesuits was more intended to prevent abuses); doing away with exams because all of the education focusses on them deforming, its meaning; and doing away with boarding schools because children should be with their families. This period should also be extended, as should primary education.

Finally, there is university or higher education, which Xirau turned his attention to on various occasions. For example, he explains the evolution of universities from Greco-Roman higher education (Plato's Academy, Aristotle's Lyceum, etc.), where education in the Greek meaning of *scholé*, leisure (*otium*), opposed to business (*negotium*, *nec-otium*), was predominant. The medieval university, in turn, was another corporation at the service of a hierarchical and organic society, functioning as another guild (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 471-472). In addition, there were three European traditions of universities: the Latin one more concerned with professional training; the British more concerned with general culture, and the German concerned with research. Moreover, in nineteenth century Spain there were few faculties (philosophy and letters, sciences, law, social sciences, medicine and pharmacy), and the faculty of theology was abolished during the First Republic. For Xirau the very large number of exams that led to student discontent, the low wages of teachers, who had to seek an income elsewhere, and the elitism of the students, who ran the risk of falling into

snobbery, were unacceptable, as he argues in “La reforma universitaria [University reform]” (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 420-434).

There are three conceptions of what a university should provide: professional training, general culture, and research; Xirau associates these ideas with the three European traditions mentioned above. This disciple of Cossío, with the instinct of a phenomenologist, tries to determine the exact content of these three vague insights and raise them to the rank of concepts (*idem*, p. 470). These three functions can only occur in the free spiritual communion between teachers and students (*idem*, p. 480). With regards to research and professional training, there is again no dichotomy, because there is no separation between theory and practice, at least not in the sense that is often intended. It goes without saying that in our university of the twenty-first century, teachers are often expected to emphasise teaching understood as professional training and research, often neglecting the role of providing culture. And what is culture for? As Xirau says:

The whole world is full of its shining traces. Palaces and temples, cities and pantheons, codes, poems, statues, symphonies ... are living witnesses to that age-old effort. They make up the atmosphere that we breathe. Only because in culture and through culture, it nourishes, man is a man and is separated from bare animality (*idem*, p. 492).

Without it, we would be animals: “What the human spirit does in thousands of years of history, each man does

in marvellous miniature in his short evolution” (Xirau, *OCII*, 1999, p. 356).

6. Old and new commonplaces regarding education

In this last section we review some of the commonplaces that afflict pedagogy. We have identified six that Xirau addresses in his work and which can be summarised in the following slogans: “being practical is what matters”; “pedagogy is not a science”; “educating is just a technique”; “what matters is content”; “education inhibits the freedom of the child”; “school is useless”.

The first commonplace states that theory is of no use: we must be practical. In pedagogy this means that a law student must know how to win cases, a student of medicine how to put on a bandage, etc. Xirau affirms in “Pedagogía y practicismo” [Pedagogy and practicality] (Xirau, *OCII*, p. 360) that people think this way because they believe that ideas follow life, theory follows practice; or to put it another way: that what is true, good or beautiful must be subject to what is useful (*idem*, 360-361). But the fact is that theory improves practice: to do something, it is not enough to do it, it must be done well; and to do it well, theoretical knowledge is needed (*idem*, p. 363). As Xirau liked to say, in Italian, “*La teoría è il capitano, e la pratica sono i soldati*” (The theory is the captain, and the tactics are the soldiers). In fact, if people had only concerned themselves with being practical and the utility of what they did, without dedicating themselves to pure speculation, we would still be carving rocks as we did in prehistory (*idem*, p. 364).

The second commonplace affirms that pedagogy is not a science. In a lively essay, Xirau provides a thorough analysis of the type of scientific propositions that pedagogy uses. Indeed, we would go so far as to say that this is one of the first attempts at analytic philosophy in Spain, although in Xirau, it is certainly an isolated example, and it does not stop him doing it from phenomenology (and yet he was one of the first translators of Russell). He starts by establishing that an educational theory comprises a system of rules that do not say how things are, but how they should be (Xirau, *OCII*, 1999, p. 365). The propositions of pedagogy are of the type "A should be B" (the child should be free, the child should be courageous, etc.). But for this precept to be a rule, its foundation must be sought in reason (*idem*, p. 366). The foundation of the rules is their value: A should be B because it is valuable. Yet value is not something that is "perceived" or "known", instead it is something that is "esteemed" (again Scheler here). Nonetheless, values (should be) refer to absolutes that are governed by what is, not by what should be. From the proposition "The child must be courageous", which is practical, we pass to theoretical ones of the type: "courage is a value" (*idem* p. 368). In summary: pedagogy comprises normative judgements, these entail duty and duty is based on a value.

The third commonplace argues that educating is a similar technique to the one that human beings use with the things of the world, and so love does not have formative relevance. We could summarise this by saying: "education is a question

of technical skill". In the final chapter of his magnum opus, "Amor y mundo [Love and world]", Xirau pauses to consider this question; to do so he analyses the expression "to educate is to love" and tries to see if there is something of truth in it (Xirau, *OCI*, 1998, p. 262). Xirau starts by separating love from physiological processes, because even though human love is related to them, it is not reduced to them. "Education tends to improve a given reality, to lead a thing from what it is to what it should be, to introduce into the world of education qualities that it does not have but that it is necessary that it has, and to eliminate defects it possesses and that it should not possess" (Xirau, *OCI*, 1998, p. 127-128). Educating is not just letting someone live but vivifying, because "a life that only consists in surviving is no life" (*idem*, 129). And technique is not enough to vivify and lead someone to their perfection: it is necessary to love.

The fourth commonplace we have identified holds that what matters in education is content, and that it is not the role of the school to impart values. Xirau responds to this by saying: "To the psychophysiological problems that rightly concern any educator worthy of the name, we must add the grave problems raised by the fact that human life is wholly immersed in and vividly polarised by the ideal field of values" (Xirau, *OCII*, 1999, p. 404). Xirau again poses the question that guides all of his pedagogy: before us is a child, what do we do with it?; what values do we place highest? We cannot forego setting values because "man always lives for something that claims him, in an

insatiable striving that leads him beyond himself and devotes him to something that makes life worth living. This is what differentiates educating people from raising animals” (Xirau, *OCII*, 1999, p. 461). So, as well as transmitting content, education is radically directed by values, and we have seen above what its hierarchy of values is.

The fifth commonplace would be to think that education restricts the child’s freedom. According to this one, any educational undertaking entails repression; the child should be left to roam freely, with as little intervention as possible. But what this entails, according to Xirau, is delineating a concept of freedom that goes beyond merely indulging whims; conciliating arbitrariness with necessity (Xirau, *OCII*, 1999, p. 418). The fact is that for our author there is no dichotomy between freedom and authority because only freely accepted authority is legitimate; instead the dichotomy is between arbitrariness and authority. Education is a mediation that helps the child be free: “To educate the will is to give it a particular and invariable law, on which one can rely” (*ibid*). He shows us that there is no freedom without law nor is there autonomy without *nomos*, in the Kantian mode.

The last commonplace holds that the school is useless. Here Xirau would, to some extent, agree, as Nussbaum (2010) also states. As is well known, the word school comes from the Greek *scholé*, *otium* in Latin, which is the opposite of business (*neg-otium*) (Xirau, *OCII*, 1999, p. 83). So, in such a place, people are taught the type of activities that are valuable in them-

selves, and that are not at the service of others: “The school is in contrast with the workshop as leisure is with work, disinterested perfection with interested production, theory with practice, contemplation with action” (*idem*, p. 84).

7. Conclusion

We have established Xirau’s humanistic (Quintana, 2009, p. 223) and pedagogical influences. We have also analysed his pedagogical ideas and his focus on the values of utility, truth, goodness, beauty, and sanctity. We have noted what is specific to the different educational stages and finally have analysed a series of current pedagogical commonplaces and the response Xirau would give. It is in this last section that we can best appreciate the relevance of the Catalan thinker. Given that the commonplaces are by nature commonplaces, it is surprising how much they are still resent in our time, as much as in the time of Xirau. Xirau is positioned on the watershed between modernity and postmodernity, drawing on pedagogical currents that preceded him and opening up pathways to new ways of rethinking pedagogy, situating the person at the centre of the whole of the educational process.

Note

¹The citations are from the edition of his complete works (*Obras Completas – OC*) published by Fundación Caja Madrid/Anthropos, followed by the volume (I, II or III, which in turn comprises two parts), and the page, as is normal. All translations are by the author of the present work. The reference list includes all works cited in this article.

References

- Álamo, M. (2012). Educación y revolución: filosofía de la educación en el pensamiento iberoamericano en el siglo xx [Education and revolution: Philosophy of education in Latin American thought in the 20th century]. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 7, 431-440. <https://doi.org/10.15366/bp2012.7.036>
- Arada, R., Vilanou, C., & Carreño, A. (2014). Lectura pedagògica de la novetat cristiana. Una aproximació a través de la filosofia de l'educació de Joaquim Xirau i Octavi Fullat [Pedagogical reading of the Christian novelty. An approach through the philosophy of education by Joaquim Xirau and Octavi Fullat]. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 23, 13-50. <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/351524>
- Delgado, B. (1994). *Historia de la educación en España y América. Vol. 3. La educación en la España contemporánea (1879-1975)* [History of education in Spain and America. Vol. 3. Education in contemporary Spain (1879-1975)]. Morata, Fundación Santa María.
- Delgado, B. (1998). El pensamiento pedagógico en España: del 98 a la II república [Pedagogical thought in Spain: from 98 to the second republic]. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (210), 285-298.
- Guardini, R. (1996). *El contraste* [The contrast]. BAC.
- Juvenal (1996). *Satires*. Gredos.
- Llopart, P. (2002-2003). De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita [From Joaquim Xirau to M. B. Cossío: Twelve letters and a visiting card]. *Temps d'Educació*, 27.
- Marín, R. (1968). La jerarquía axiológica y su proyección educativa [The axiological hierarchy and its educational projection]. *Revista Española de Pedagogía*, 26 (101), 25-42.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro* [Non-profit]. Katz.
- Quintana, J. M. (2009). Propuesta de una pedagogía humanista [Proposal for a humanist pedagogy]. *Revista Española de Pedagogía*, 67 (243), 209-230.
- Sáiz, M., & Sáiz, D. (2010). El lugar de Joaquim Xirau en el "Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya" [Joaquim Xirau's place in the "Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya"]. *Revista de Historia de la Psicología*, 31 (2-3), 41-62.
- Vilanou, C. (2001). *Joaquim Xirau. 1895-1946. Quan la filosofia esdevé pedagogia* [Joaquim Xirau. 1895-1946. When philosophy becomes pedagogy]. Universitat de Girona.
- Vilanou, C. (2003-2004). Juan Roura-Parella (1897-1983) y la difusión de la pedagogía de las ciencias del Espíritu en Latinoamérica [Juan Roura-Parella (1897-1983) and the dissemination of the pedagogy of the sciences of the Spirit in Latin America]. *Historia de la Educación*, 22-23, 301-316.
- Xirau, J. (1998). *Obras completas I*. Fundación Caja Madrid/Anthropos.
El sentido de la verdad [The sense of truth] (pp. 3-76).
L'amor i la percepció dels valors [Love and the perception of values] (pp. 77-132).
Amor y mundo [Love and the world] (pp. 133-263).
El sentit de la vida i el problema dels valors [The meaning of life and the problem of values] (pp. 311-326).
- Xirau, J. (1999). *Obras completas II*. Fundación Caja Madrid/Anthropos.
Manuel B. Cossío y la educación en España [Manuel B. Cossío and education in Spain] (pp. 3-214).
Vida y obra de Ramón Llull [Life and work of Ramón Llull] (pp. 215-350).
La filosofía i el mestre [Philosophy and the teacher] (pp. 355-359).
Pedagogía y practicismo [Pedagogy and practicality] (pp. 360-364).
Normas y valores [Norms and values] (pp. 365-369).
Educación y libertad [Education and freedom] (pp. 370-375).
Filosofía i educació [Philosophy and education] (pp. 376-380).
Notas de Rusia [Notes from Russia] (pp. 381-385).
Prólogo a la antología de Fichte [Foreword to the Fichte Anthology] (pp. 386-395).
El principi de llibertat i la consciencia moral [The principle of liberty and moral conscience] (pp. 396-399).
La pedagogía y la vida [Pedagogy and life] (pp. 400-404).
El concepte de llibertat i el problema de l'educació [The concept of freedom and the problem of education] (pp. 405-419).
La reforma universitaria [University reform] (pp. 420-434).

La formación universitaria del Magisterio [Teacher training at university] (pp. 438-442).

Idees fonamentals d'una pedagogía [Fundamental ideas of a pedagogy] (pp. 443-445).

Libertad y vocación [Freedom and vocation] (pp. 460-466).

El sentido de la Universidad [The meaning of the University] (pp. 467-498).

Luis Vives y el humanismo [Luis Vives and humanism] (pp. 505-512).

Xirau, J. (2000). *Obras completas III (vol. 1)*. Fundación Caja Madrid/Anthropos.

Rousseau y las ideas políticas modernas [Rousseau and modern political ideas] pp. 35-73.

Xirau, J. (2000). *Obras completas III (vol. 2)*. Fundación Caja Madrid/Anthropos.

La plenitud orgánica [Organic wholeness] (pp. 57-74).

Cultura relativista [Relativistic culture] (pp. 159-162).

Del pasar a la historia [From passing into history] (pp. 262-268).

Educación sexual [Sex education] (pp. 285-290).

Notes sobre la vida interior [Notes on inner life] (pp. 291-295).

Sobre la organización de la paz [On organising peace] (pp. 313-327).

Author's biography

Jaime Vilarroig-Martín is an Associate Professor at the Universidad CEU Cardenal Herrera, with two recognised six-year periods of research activity. He teaches philosophical anthropology and other subjects on the degrees in primary teaching and nursing. He is an occasional collaborator with the Universitat Jaume I and the Centro Superior de Estudios Teológicos Mater Dei in Castellón. He has published a handbook of philosophical anthropology and of applied ethics. His publications in collaborative works and journals consider different authors and subjects linked to Spanish philosophy.



<https://orcid.org/0000-0003-2612-475X>

Table of Contents

Sumario

Studies *Estudios*

Kristján Kristjánsson

Phronesis, meta-emotions, and character education
Phrónesis, metaemociones y educación del carácter 437

**Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró,
Fran J. García-García, Inmaculada López-Francés,
& Piedad-M.ª Sahuquillo-Mateo**

*University student profiles in the learning to learn
competence and their relationship with academic
achievement*
*Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia
aprender a aprender y su relación con el rendimiento
académico* 457

**Gemma Fernández-Caminero, José-Luis Álvarez-
Castillo, Hugo González-González, & Luis Espino-Díaz**

*Teaching morality as an inclusive competence in
higher education: Effects of dilemma discussion and
contribution of empathy*
*Enseñando moralidad como competencia inclusiva en
educación superior: efectos de la discusión de dilemas y
contribución de la empatía* 489

Jaime Vilarroig-Martin

*Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and
modernity*
*La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la
modernidad* 511

Notes *Notas*

Ana Romero-Iribas, & Celia Camilli-Trujillo

*Design and validation of a Character Friendship Scale
for young adults*
*Diseño y validación de una Escala de Amistad de Carácter para
jóvenes* 529

**Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla,
& Angélica Martínez-Zarzuelo**

*An instrument to evaluate the impact of the higher
education accreditation system: Validation through
exploratory factor analysis*
*Instrumento para valorar el impacto del sistema de acreditación
en educación superior: validación mediante análisis factorial
exploratorio* 555

**Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, & José-Luis
Gaviria-Soto**

*The Spanish History test for university entry: Analysis
and comparison among autonomous regions*
*La prueba de Historia de España para acceder a la universidad:
análisis y comparación entre comunidades autónomas* 579

**Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benítez, & Milagrosa
Sánchez-Martín**

*Development and validation of the Test of Spelling
Competence (TCORT) in incoming university students*
*Desarrollo y validación del Test de Competencia Ortográfica
(TCORT) en estudiantes universitarios de nuevo ingreso* 601

Book reviews

Abad, M. J. (Coord.) (2022). *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* [Screen-addicts. How to educate your children successfully in a world full of screens] (Ezequiel Delgado-Martín). **Nasarre, E. (Ed.) (2022).** *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo* [In favour of humanistic education. A contemporary challenge] (Clara Ramírez-Torres). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., & García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).** *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* [Networked learning. A multidimensional perspective] (Marisol Galdames-Calderón).

637

Table of contents of the year 2023

Índice del año 2023 649

Instructions for authors

Instrucciones para los autores 657

Notice to readers and subscribers

Información para lectores y suscriptores 661

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 286 of the **Revista Española de Pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Legal deposit: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid