

SOBRE EL PROBLEMA DE LOS FINES DE LA EDUCACION

«No son los métodos hábiles y refinados los que garantizan el éxito del educador, sino los fines clara y firmemente establecidos.»

F. W. FOERSTER.

El problema más debatido en el terreno pedagógico, el campo de discordias más confuso y embrollado que nos ofrece la teoría educativa, está en la determinación de los fines o ideales a perseguir por la actuación pedagógica. Sin embargo, a nadie se le oculta cuán deseable y fecunda sería aquí la unidad de pensamiento que, hoy por hoy, se nos presenta lejana e inasequible.

Pues la impresión que causa la consulta de este tema en las obras pedagógicas está bien expresada en estas palabras de Buyse: «Se siente uno aquí bamboleado por una absoluta confusión de sistemas; sufre uno al ir errando en una maraña de teorías contradictorias: *tot homines, tot sententiae* (1).

Tantos opinadores como opiniones; tal es el estado de la cuestión, que, por otra parte, no se advierte orientada hacia situaciones más simplistas.

Pero el mal no es atribuible exclusivamente a la Pedagogía; ésta, como subordinada a la Filosofía, hereda de la ciencia subordinante vacilaciones, divergencias, contradicciones. La Pedagogía, para fijar sus metas, se inspi-

(1) R. Buyse.—«La experimentación en Pedagogía». Ed. Labor, S. A. 1937, pág. 6.

ra en la Filosofía. Sin embargo de esta tonalidad filosófica que hace del capítulo de los fines zona mixta, en la que se enlazan Filosofía y Pedagogía, ello no quiere decir que para esta última la determinación de su teleología sea de interés secundario, mera zona lateral de contacto, sino, además, y ante todo, zona céntrica y vital que a la Pedagogía le es preciso fijar con anterioridad a todo otro principio, porque da «carácter y estilo» al sistema educativo.

No obstante, registremos el hecho de que no todos los pedagogos están acordados en ello. Es frecuente la opinión de que la Pedagogía es ajena al problema finalista. Se dice que el fin «le es dado; es decir, que ella lo tiene tal y como es, sin discutirlo, sin apreciar su valor» (2). Parece deducirse de aquí que a la Pedagogía le es, en cierto modo, indiferente y extraña la disquisición finalista. Este criterio es peculiar de la Pedagogía llamada científica, pues—dice—«la ciencia es incapaz de suministrar-nos el ideal» (3), y «siendo ciega para los fines que nos proponemos, como un daltoniano para el rojo, no sabría, pues, indicarnos lo que deba hacer de un niño, hacia qué destinos embarcarlo. ¿Debe convertirse en un ateo o en un beato, en un patriota o en un internacionalista, en un herrero, un notario o un marino? Jamás responderá la ciencia a preguntas de este género; todo aquello que será capaz de demostrar es que un niño determinado se halla predispuesto a tener éxito en una carrera más bien que en otra—predecirá, por ejemplo, que el niño muy ágil y diestro hará un buen ladrón—; pero nunca nos dirá si se le debe animar, o, por el contrario, contrariar en sus disposiciones naturales» (4).

(2) Claparède.—«Psicología del niño y Pedagogía experimental». Traducción de Domingo Barnés. F. Beltrán, editor. Madrid, pág. 124.

(3) Claparède.—*Op. cit.*, pág. 125.

(4) Claparède.—*Op. cit.*, pág. 125.

La ciencia, a propósito de fines, se encierra en el más riguroso mutismo. ¿Dónde encontrar respuesta al problema? A la Moral, a la Filosofía, a la Estética, a la Religión, a la Sociología, a la Política; ahí es donde habrá que ir a buscar «el ideal más o menos lejano, más o menos aproximado, hacia el cual es necesario orientar la acción educativa» (5).

La Pedagogía científica, por científica, se despreocupa de los fines; su campo propio son las técnicas; y la técnica «es por completo independiente del uso que de ella se haga. Cuando nosotros investigamos el método mejor para el aprendizaje de la lectura, de la escritura, de la ortografía, del cálculo, del dibujo, etc., no nos preocupamos del empleo que harán de ello los alumnos» (6). «El técnico sólo un problema se plantea: utilizar el mejor procedimiento, es decir, el que rinda más y con el menor esfuerzo» (7).

Sería poco lógico deducir de las afirmaciones que recogemos la consecuencia de que a los pedagogos científicos se les ha ocurrido la peregrina idea de que el educador puede actuar sin haber pensado en el objetivo que busca conseguir con su actuación. No obstante, tanta insistencia sobre la ciencia y la técnica como únicos campos propios de la Pedagogía ha suscitado en no pocos pensadores muchos recelos. Ha querido verse en esta Pedagogía científica, en esta Pedagogía que se encoge, indiferente, de hombros cuando se le pregunta a dónde se dirige con su bagaje de técnicas, ha querido verse—repite—una muestra más de la obsesión técnica que se atribuye a nuestra cultura.

Bien—se dice—que la técnica sea una cosa y los ideales pedagógicos otra; pero no tan aisladas e indiferentes

(5) Claparède.—*Op. cit.*, pág. 124.

(6) Buyse.—*Op. cit.*, pág. 13.

(7) Buyse.—*Op. cit.*, pág. 13.

entré sí como para que el educador se desentienda del empleo que den sus alumnos a las enseñanzas que les ha proporcionado. Porque «el método no es substancial y autónomo» (8). Es algo distinto al fin, pero no separado de él. Aquí me parece oportuno traer a colación lo que opina F. de Hovre: «Indícame el ideal de su formación y de su educación, y yo te diré todo lo que abarca su didáctica y su pedagogía y lo que vale. El método, la organización, el programa, etc., son secundarios con relación a aquella palanca interior que mueve la totalidad de su obra. El ideal educativo es el nudo vital de todo sistema pedagógico, y es bien cierto que el ideal educativo y formador no conoce otra fuente que la concepción de la vida; cual el ideal de la vida, tal el ideal formador» (9).

También es expresiva en este sentido la opinión de August Messer: «Precisamente, la desmedida estimación de lo técnico ha impreso al período actual de nuestra historia aquel carácter de *falta de alma*, de frío *intelectualismo*, bajo el cual las almas selectas tanto han sufrido. Por eso la tendencia hacia la *autonomía* de la Pedagogía, en lugar de llegar a convertirla en una mera facultad técnica, tendría que tender precisamente a espiritualizarla. Por tanto, aquella disposición parcial de la escuela en forma de *escuela activa y de trabajo* que se preocupase de desarrollar solamente la capacidad de trabajar, es decir, el poder técnico, olvidaría la misión central de la educación, si no infundiese preponderantemente la idea de comunidad y con ella destacara la importancia de la esfera moral» (10).

Y también están aquí en su punto las ideas de Foers-

(8) F. de Hovre.—«Pedagogos y Pedagogía del Catolicismo». Traducción de José M.^a Bernáldez. Ediciones FAX, 1941, pág. 16.

(9) F. de Hovre.—*Op. cit.*, pág. 16.

(10) August Messer.—«Fundamentos filosóficos de la Pedagogía». Traducción de José Rovira. Ed. Labor, S. A., 1933, pág. 175.

ter a este respecto: «La característica de una cultura meramente mundana consiste en que en ella el hombre aplica el pensamiento y la reflexión a lo secundario. Así ocurre en la actualidad. Desdeñamos «la vida interior» y ensalzamos los momentos de nuestro dominio sobre lo superficial» (11).

Mi intención era—me he desviado un poco de ella—, no el esbozar la crítica de la Pedagogía científica en lo concerniente a su actitud ante los fines, sino el señalar la circunstancia, insistentemente apuntada por los pensadores de esta tendencia, de que la Pedagogía, para fijar los ideales que le son propios, se inspira y nutre en la Filosofía. Hay que darle la palabra, en primer lugar, a la Ética, ciencia de los fines; pues la finalidad hacia la cual se dirige la educación no es ajena al «fin del hombre». Y, además de la Ética, también tienen algo que decir sobre este punto la Metafísica y la Estética. De otra parte, está la Religión; de otra, la Sociología. Podemos designar a estas ciencias de una manera global con la palabra cultura y decir que «cual sea el ideal de la cultura, tal será el ideal de la formación y de la educación» (12), y que «en su educación, un pueblo descubre su espíritu en forma condensada».

Si hay diversidad y diferencias en orden a la determinación de los fines propios de la tarea educadora—luego veremos esto—, coinciden los pareceres en que la última palabra y la razón última hay que buscarla en la Filosofía. Se ha dicho, con razón, que la Pedagogía riñe sus batallas decisivas fuera de sus fronteras. Cada sistema filosófico de cierta importancia y rigor trascendente ha dado a luz un modo pedagógico; aquél precede y es causa de éste. Afloran a la ruta de la Historia uno tras el otro, dejando, a veces, transcurrir intervalos de tiempo bas-

(11) Foerster.—«Instrucción ética de la juventud», pág. 17.

(12) F. de Hovre.—*Op. cit.*, pág. 17.

tante considerables. Esta marcha zaguera de la Pedagogía explica el fenómeno de que, cuando una Filosofía está ya trasnochada, aún se mantiene en pleno vigor histórico la Pedagogía que ella ha alumbrado; lo más frecuente es que convivan en la misma época una Filosofía nueva al lado de la Pedagogía nacida de ideas filosóficas ya fenecidas.

La Pedagogía girará, en cuanto a sus fines, alrededor de la Filosofía. Esta situación de subordinada no es demeritoria para la ciencia de la educación; tal les ocurre también a otras ciencias, que también han de ir a preguntar a la Filosofía lo que deben hacer en el mundo, cuál será su utilización más beneficiosa.

Cada época patrocina su Filosofía, de la cual emana una Pedagogía. Volvemos al aspecto de diversidad. Puede advertirse examinando cualquier libro sobre educación que se ocupe de los ideales o fines. Veamos, por ejemplo, ya que le tenemos muy a mano, la *Pedagogía* de Pablo Barth.

Empieza por reconocer que «la determinación de los fines difiere bastante» (13). Herbart, Basedow y Scheleiermacher, cada uno por su parte, apuntan distintas finalidades a la tarea educativa. El primero señala «la fuerza moral del carácter»; el segundo, «la posibilidad de una vida altruista, patriótica y feliz», y Scheleiermacher, «la capacidad de vida colectiva» (14). Tantos sentenciadores como sentencias. A Barth, por su parte, como pedagogo preocupado por lo social, le parece más acertada la opinión de este último, porque «la sociedad—dice—es la que únicamente *existe*»; el individuo *aislado* «sólo se concibe por abstracción de sus perennes relaciones» (15).

(13) P. Barth.—*PEDAGOGÍA*. Traducción de Luis de Zulueta. Espasa-Calpe, S. A. Madrid, 1936, pág. 19.

(14) P. Barth.—*Op. cit.*, pág. 19.

(15) P. Barth.—*Op. cit.*, pág. 20.

Mas de momento no nos interesa destacar el matiz social o socialista de Barth, sino registrar la variedad que se advierte en la determinación de la finalidad educativa, correlato de la variación de ideología filosófica.

Pero sigamos leyendo a Barth: «La educación ha dependido siempre de los fines o ideas de la sociedad en que vivían educador y educando» (16). «De ahí se deduce en rigor que las doctrinas relativas a la educación y a la instrucción no son absolutas, y sólo valen para una sociedad determinada». «Los fines cambian y dan el elemento variable» (17).

Entonces, ¿hay algo firme en donde se pueda hacer pie? Esto sería muy de desear. Barth lo reconoce también, pues—dice—«un fin que cambia siempre, no puede servir de guía» (18). Según él, lo único «que permanece constante es la *consagración* a los fines» (19). Y se pregunta si será necesario concretarlos en un sistema ético. Le parece que no hace falta, «pues todo el mundo sabe las virtudes que el hombre debe adquirir, porque las virtudes humanas son muy conocidas, las mismas para toda nuestra sociedad europea y americana». Lo que varía es la «fundamentación de los sistemas de moral» (20).

Esta diversidad, en orden a los fines de la educación, se acentúa a medida que el pensamiento del hombre se desvía de la filosofía católica; ésta—más tarde insistiremos en ello—es la única que se nos presenta consistente y perenne (*Philosophia perennis*, *Paedagogia perennis*) a través de las diferentes épocas y momentos históricos.

* * *

Y hemos de entrar, siquiera sea brevemente, en este maremágnum de opiniones con la modesta pretensión de

(16) P. Barth.—*Op. cit.*, págs. 20 y 21.

(17) P. Barth.—*Op. cit.*, pág. 21.

(18) P. Barth.—*Op. cit.*, pág. 23.

(19) P. Barth.—*Op. cit.*, pág. 21.

(20) P. Barth.—*Op. cit.*, pág. 23.

formarnos una idea de la manera de enfocar el problema teleológico por los distintos pedagogos.

Veamos, en primer lugar, a Herbart. Es el gran sistematizador de la Pedagogía, y aun llega a nosotros el eco de sus ideas.

Las aspiraciones del hombre son múltiples. Ahora bien, «siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tienen que ser múltiples los cuidados de la educación» (21). Dentro de esa multiplicidad, Herbart ensaya una clasificación: «el imperio de los fines futuros del discípulo se divide para nosotros inmediatamente en dos provincias: primero, la de los fines puramente posibles, que acaso algún día podría emprender y perseguir con la extensión que le plazca, y, segundo, la de los fines necesarios—completamente separada de aquélla—que no perdonará nunca haber descuidado. En una palabra: el fin de la educación se divide en fines de elección (no del educador ni del niño, sino del hombre futuro) y en fines de moralidad». «El educador se presenta en el niño el hombre futuro; por consiguiente, tiene que encaminar sus esfuerzos presentes a los fines que el discípulo se propondrá después por sí mismo como hombre, y ha de preparar de antemano a estos fines una interna facilidad» (22).

Herbart está inquieto por el futuro. Concibe la educación del niño bajo la preocupación del porvenir. Pero no todos ven las cosas del mismo modo. Por ejemplo, Claparède.

Claparède es figura representativa de un sector de la Pedagogía contemporánea; a su personalidad podemos asociar los términos de escuela nueva, activa, educación funcional, etc., etc.

Ya hemos visto antes su defensa de la Pedagogía

(21) J. F. Herbart.—«Pedagogía general». Traducción de Luzuriaga. Espasa-Calpe, S. A., 1936, págs. 94 y 95.

(22) J. F. Herbart.—*Op. cit.*, págs. 94 y 95.

científica, desinteresada de la finalidad de todo ese cúmulo de técnicas que—sin género de duda—son muy estimables. No obstante, Claparède tiene un «concepto del hombre y de la vida» y, por consiguiente, un concepto del fin que se pretende alcanzar con la educación.

Herbart es futurista. Para él no ofrece duda que hay que educar al niño de hoy con los ojos puestos en el hombre de mañana. Claparède va a «echar a pique» esta concepción previsora de la educación; adopta la fórmula norteamericana que dice: «La educación es una vida, no una preparación para la vida.» Hay muchas cosas que unen a Claparède con los pedagogos americanos. Tampoco debe olvidarse que, aunque en algunos puntos no coincide con Rousseau, Claparède es, en general, «rusoniano».

Y, claro, al preguntarse por el fin último de la educación, va enseguida a consultar a Juan Jacobo. Este dice: «Vivir es el oficio que le quiero enseñar.» (a Emilio). Pero los americanos, dice Claparède, son más incisivos. «Aquí la cuestión «vida o preparación para la vida» se refiere, en suma, a saber si el niño es un ser «imperfecto» o si es un ser funcionalmente autónomo» (23).

Su razonamiento es éste: el niño es cualitativamente distinto del adulto; presenta, además, estructuras mentales muy diferentes a las del adulto. «El niño presenta un tipo *sui generis* únicamente en cuanto a su estructura; desde el punto de vista funcional, hay identidad entre el adulto y él...» (24).

Si el niño es estructuralmente distinto del adulto, la educación no puede tener por «objeto inmediato la preparación para el oficio de adulto, si se me permite expresarme así, porque este oficio de adulto presupone estruc-

(23) Claparède.—«La educación funcional». Traducción de Mercedes Rodrigo. «La Lectura». Espasa-Calpe, S. A., 1932, pág. 205.

(24) Claparède.—*Op. cit.*, pág. 211.

turas que el niño no posee todavía (o no posee en la misma forma)...» (25).

Si la educación no es una preparación para la vida, ¿qué será? Una vida. Ello se deduce considerando la identidad funcional del hombre y el niño.

Después de estas afirmaciones, es natural que busquemos con ansiedad el sentido que da Claparède a la palabra VIDA. Es término clave del que hay que desentrañar la significación. «Una vida, es decir, un proceso de interdependencia recíproca entre el individuo y el medio físico y social, teniendo por función ajustar lo mejor posible el individuo a este medio; gracias al enriquecimiento progresivo de su experiencia» (26). Esto es—según él—la vida del hombre.

«La vida se vive en el presente.» «El presente no debe sacrificarse al futuro.» «La educación... tiene por objeto dilatar la vida presente, hacerla más llena, más intensa, más rica, más fecunda...» «No se puede preparar para la vida, no se puede más que vivirla.» (Fr. Bobbit, *The orientation of the curriculummaker*, citado por Claparède) (27).

Educación = vida. Ahora bien, no toda educación es vida. Hay sistemas pedagógicos divorciados de la vida. «La educación, que es una vida, es nuestra educación funcional; es la educación que une los deberes a las necesidades del medio presente, que relaciona el trabajo con las necesidades de la acción y estimula el esfuerzo por la recompensa que obtiene cuando lleva a buen puerto; en una palabra: cuando se apoya en los intereses del niño» (28).

Y termina Claparède su libro *La educación funcional*: «Precisamente para preparar para la vida debe la educa-

(25) Claparède.—*Op. cit.*, pág. 212.

(26) Claparède.—*Op. cit.*, pág. 212.

(27) Claparède.—*Op. cit.*, pág. 214.

ción ser una vida. Y si la educación se propone ser una preparación para la vida sin ser ella misma una vida..., no prepara para la vida» (29).

Vivir. La preocupación de Claparède es biológica. El fin educativo queda expresado esquemáticamente en una palabra: VIDA. Los ataques a esta teoría teleológica irán dirigidos contra ese vocablo, que ha sido considerado poco amplio, tomado en sentido limitado e insuficiente. Zarágüeta nos dirá que los pedagogos llamados «nuevos» han dejado la palabra VIDA vacía de sentido. Y F. de Hovre, a su vez, se expresa, a propósito de estas doctrinas, que denomina biocentristas, en estos términos: «Es hoy lugar común que la vida es fin, y destino, y norma, y valor, en sí misma considerada. La Biología ha ocupado el puesto de la Cristología.» «El concepto moderno de la vida ha bajado a un plano infrahumano.» «La vida orgánica y la vida instintiva inferior, raíces animales de la vida, son siempre expuestas y celebradas como el «gran impulso vital.» «La vida es sinónimo de vida animal; la vida del espíritu, o se niega o se desvalora» (30).

* * *

Después de Claparède, atraen nuestra atención otras teorías pedagógicas que se desenvuelven preocupadas por un nuevo—y viejo—punto de vista: EL SOCIAL. Y, al salirnos al paso este concepto, surge a su lado el nombre de Dewey, filósofo y pedagogo norteamericano, cuyo pensamiento ejerce hoy en el mundo educativo una influencia de proporciones considerables. En él encontraremos ideas no sólo distintas, sino también, en cierto modo, opuestas a la concepción de Claparède. En éste late, oculta o manifiesta, pero en todo caso poderosa, la ideología «ruso-

(28) Claparède.—*Op. cit.*, págs. 215 y 216.

(29) Claparède.—*Op. cit.*, pág. 223.

(30) F. de Hovre.—*Op. cit.*, pág. 50.

niana» con la que Dewey no siempre coincide. Así, dice que «la concepción de que la naturaleza proporciona el fin de la verdadera educación y la sociedad el fin de una educación falsa, es difícil que no merezca nuestra protesta. La doctrina opuesta toma una forma según la cual la tarea de la educación es, precisamente, proporcionar lo que no puede dar la naturaleza, o sea la adaptación del individuo al control social...» (31). Dewey pide se proporcione al alumno por medio de la educación el hábito de «obrar en comunidad», de hacerle «se sienta miembro de un grupo». El niño viene al mundo con una energía vital que hay que encauzar hacia la convivencia. Lo que el niño no sabe es vivir con otros, en sociedad; por consiguiente, hay que «socializar» su espíritu.

Más tarde volveremos sobre este punto. Vamos ahora a una cuestión previa.

Dewey, al pensar en los fines de la educación, no va a construir castillos en el aire; ello no va bien a un espíritu pragmatista. Ni siquiera nos hablará de «ideales»; utilizará otro término más a ras de tierra. Nos hablará de aspiraciones. Las aspiraciones no pueden formularse sin tener muy en cuenta «las condiciones existentes», porque entonces quedan *a nativitate* condenadas al fracaso; algo así como el escribir en la arena. El fin está condicionado al proceso de que forma parte; por consiguiente, no puede ser impuesto desde fuera. Para que no le impongan a uno los fines desde fuera, hay que vivir en régimen democrático. En otros sistemas políticos, «una parte del grupo social entero encontrará sus aspiraciones determinadas por un dictado exterior» (32). «Hablar de una aspiración educativa cuando todos los actos del discípulo están dictados por el maestro..., no tiene senti-

(31) Citado por Lourenço Filho.—«La Escuela nueva». Traducción de Enrique de Leguina. Ed. Labor, S. A., 1933, págs. 173 y 174.

(32) Dewey.—«Los fines, las materias y los métodos de la educación». Ed. «La Lectura», pág. 8.

do» (33). Los fines externos «ya preparados» que «deben ser impuestos por alguna autoridad externa a la inteligencia», sólo dejan a ésta «la elección mecánica de los medios». Más inconvenientes: la finalidad externa es rígida e inmodificable, cuando, precisamente, «las condiciones que hayan pasado inadvertidas» piden que sea flexible y pueda modificarse a medida que ellas se desenvuelven. Es absurdo, pues, que el educador imponga sus propias aspiraciones «como objetos adecuados para el desenvolvimiento del niño, como sería para el agricultor establecer un ideal de cultivo independientemente de las condiciones» (34).

Lo más frecuente es que tampoco el educador imponga los fines; él recibe la imposición de sus superiores, y éstos los toman de las opiniones de la comunidad. El maestro no es, en este sentido, libre, y ello, a Dewey, le parece mal; el remedio está en el triunfo del criterio democrático que estimará en lo que vale la «significación intrínseca de toda experiencia creciente» (35).

Así, pues, hasta ahora se había pensado que los fines a lograr por medio de la educación eran resultado de la meditación profunda de los hombres maduros; que el educador debía ir a su escuela con una idea clara y distinta de ellos; y que esa idea primaria y fundamental señalaría el rumbo al centro docente. El educador sería, según esto, una especie de capitán de barco encargado de cumplir la consigna de llevar su navío al destino fijado por quienes tienen derecho a hacerlo. Toda esta concepción vieja da una vuelta de campana empujada por las ideas del pedagogo americano. El capitán—educador—se hará a la mar, según ellas, sin propósitos predeterminados: «las condiciones existentes» le impondrán la derrota.

(33) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 10.

(34) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 21.

(35) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 25.

De ahí que Dewey aconseje a los educadores que se guarden de los fines «que se alegan como generales y últimos» (36).

Si tiene sentido el hablar de aspiraciones generales es porque ellas «ensanchan el horizonte» y porque desde su altura pueden observarse «las condiciones existentes y estimar sus posibilidades».

La aspiración implica alteración, cambio que sería deseable introducir en lo existente. Las distintas épocas o grupos sociales tienden a desear lo que no tienen: el autoritarismo suscita deseos de libertad; de la democracia brota el deseo de autoridad.

Para que se ensanche el horizonte coloquémonos en las tres torres—las tres aspiraciones generales—que Dewey considera:

- a) Desenvolvimiento natural.
- b) Eficacia social.
- c) Cultura.

Desenvolvimiento natural. Tampoco en este punto está conforme el filósofo norteamericano con Rousseau. Este cree que hay un desenvolvimiento espontáneo de los órganos y facultades nativas, independientemente del uso a que se consagren. Y eso—dice Dewey—no es cierto. Rousseau olvida que «el oficio del medio social es dirigir el crecimiento hacia el mejor fin posible» (37). Rousseau—como es sabido—cree que los poderes originarios son buenos porque vienen de Dios, bueno y sabio; mas el hombre, al determinar el uso a que ellos se consagran, se interpone en el plan divino y lo estorba (interfieren los artificios sociales). Por el contrario, Dewey piensa que los impulsos primitivos no son en sí ni buenos ni malos; llegan a ser lo uno o lo otro, según los objetos (medio) en que se emplean.

(36) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 26.

(37) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 37.

Esto no quiere decir que el desenvolvimiento natural no deba ser considerado como aspiración, pues «fija la atención sobre los órganos corporales y la necesidad de salud y vigor» (38). Para lograr ese desenvolvimiento hay que respetar «la movilidad física», pues a los niños—ya lo dijo Rousseau—la vida sedentaria les es perjudicial. Con esta aspiración se relaciona el «atender las diferencias individuales». «Las capacidades brotan y florecen irregularmente» y «tenemos que golpear en hierro cuando está caliente» (39).

Pero Dewey no cree que toda inclinación natural, por el hecho de serlo, sea buena. Sí advierte no debe olvidarse «que están allí (las inclinaciones), que están actuando y deben ser tomadas en cuenta» (40). Las tendencias naturales buenas han de encontrar un ambiente favorable que las mantenga activas. Esta actividad ayudará a la atrofia de las malas, que desaparecerán por desuso, por «no ejercicio».

Rousseau supervaloriza las inclinaciones naturales y de ninguna manera acepta que el medio—la sociedad—las tuerza. La fobia a lo social, característica de Rousseau, se explica, según Dewey, porque el orden social entonces existente era tenido como malo. Contra esta situación social que pervierte y desvirtúa nuestras inclinaciones nativas, el naturalismo fué también bandera política. Pero «la conclusión no debe ser la de educar aparte del medio, sino la de proporcionar un medio ambiente en el que los poderes nativos sean puestos en su mejor uso» (41).

Eficacia social. La naturaleza no puede proporcionarlo todo. Rousseau se olvidó del medio; al destacar con intensidad las disposiciones naturales, el factor «medio»

(38) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 39.

(39) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 41.

(40) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 43.

(41) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 46.

pierde importancia, se considera secundario. Y, al revés, cuando se piensa que el «medio» lo es todo, o casi todo, las disposiciones naturales quedan reducidas a nada o a casi nada. Dewey vuelve por los fueros del «medio», que en la teoría naturalista quedan capitidiminuídos.

El medio o ambiente (el medio ambiente) está formado por las cosas inanimadas y los seres vivos. Entre éstos, el más importante es el hombre. Primerísima tarea de la educación es disponer al hombre para la vida con el hombre; para que no sea verdad aquello de *homo homini lupus*. Y el *homo* no será *lupus* si la educación le prepara para ser eficaz en el orden social.

Eficacia social quiere decir, por una parte, capacidad para ganarse la vida, no ser un parásito, una carga para los demás. De otra, recto uso de la riqueza, adiestramiento en la utilización de los productos de la industria.

Ahora bien, la eficacia social que es deseable adquiera el discípulo, «no sólo se alcanza por coacción negativa, sino por un uso positivo de las capacidades individuales nativas en las ocupaciones que tienen una significación social» (42).

El uso positivo de la capacidad individual supone colocar al sujeto en condiciones de escoger y seguir la carrera que desee, es decir, que no esté la elección en función de la posición económica de los padres. Se esboza aquí, como aspiración de la educación progresiva de la sociedad, la corrección de los privilegios y privaciones absurdas, pues si éstas persisten es imposible conseguir la eficacia social (43).

Dentro de ella es dimensión esencialísima la eficacia cívica, que consiste en hacer del individuo un compañero más agradable para la ciudadanía en el sentido político: denota habilidad para juzgar a los hombres y para

(42) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 47.

(43) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 49.

medirlos discretamente y para tomar una parte determinada en una buena conducta de obediencia a las leyes» (44).

En resumen: «la eficacia social es, nada menos, que la socialización del espíritu activamente implicada en el hecho de hacer más comunicables las experiencias; rompiendo las bareras de la estratificación social, que hace a los individuos impenetrables a los intereses de los demás» (45).

Una última aspiración: La cultura; en el sentido de algo maduro. Además, personal, pero que no se opone a la eficacia social. En ningún ambiente, como en el democrático, podrán florecer las capacidades distintivas. La personalidad es siempre «una mayor promesa para un servicio social» (46).

El pensamiento socialdemócrata de Dewey pudiera considerarse como expresivo de la ideología anglosajona. Pero hay otro tipo de socialismo más absorbente y riguroso que ha tomado especial virulencia en Alemania y Rusia. Rusia es para el mundo, en bastantes aspectos al menos, una incógnita celosamente oculta. En Alemania, el socialismo ha tomado una limitación racista «El hombre existe, no para sí, en egoísta insulación, sino siempre como miembro de una comunidad racial, ligado a ella; a la unidad de la sangre debe su existencia; fuera de ella pierde todo su jugo y su destino; sólo dentro de la raza, y para ella, puede el hombre realizar su fin último» (47). El Estado toma «las supremas decisiones en la vida del pueblo. Por él y para él son el individuo, la familia, la profesión, la clase, la Iglesia misma; por él, pues, y para él solamente, adquiere la educación su plenitud y sen-

(44) Dewey.—*Op. cit.*, págs. 49 y 50.

(45) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 51.

(46) Dewey.—*Op. cit.*, pág. 53.

(47) Vid. «Boletín de la Institución del Divino Maestro». Noviembre, 1943. Año X, núm. 73, pág. 236. Realismo pedagógico. P. Ceñal.

tido». El Estado tiene como forma el nacionalsocialismo. Y ese Estado quiere formar al hombre del tercer Reich, que es «el hombre de la realidad, del destino y de la vida trágica; es el guerrero, el hombre de la raza, que amasó una Historia de colosales destinos; el hombre de la disciplina, de la sangre, de la fuerza, del dominio, del honor; en una palabra: el héroe» (48).

Sería muy interesante estudiar, desde luego con más amplitud y profundidad de las que podemos alcanzar en este trabajo, los ideales pedagógicos proclamados por el socialismo. La ideología socialista deriva, cada vez más, hacia formas extremas y radicales, emancipadas de matices intermedios o de soluciones mixtas. El individuo se ve amenazado de desaparición, absorbido por la masa social; si quiere prevalecer, habrá de disponerse a defender sus irrenunciabiles derechos en cualquiera de los terrenos que pueda presentarle la batalla ese amenazador socialismo total. Sería interesante—repito—y oportuno estudiar con acertado espíritu crítico los ideales pedagógicos que postula el socialismo.

* * *

No todo es confusionismo y desorientación en el campo de la teleología pedagógica. Algo ha permanecido firme e inmovible frente a las novedades aireadas por cada época: la filosofía católica. Ella, al igual que toda Filosofía, engendra una Pedagogía; de la *Philosophia perennis* nace la *Paedagogia perennis*.

En cuanto al problema que aquí nos ocupa, interesa destacar, en primer lugar, la coincidencia de los pedagogos católicos en dar gran relieve a la cuestión teleológica. Juzgan este capítulo de la Pedagogía primordial, ya

(48) Vid. «Boletín de la Institución del Divino Maestro». Núm. citado, pág. 237.

que lleva sumiso a él el plano técnico. Spalding cree que «exponer y explicar ese ideal (el educativo) es más importante que cualquiera de entre los mil problemas que procupan a nuestros pedagogos teorizantes» (49).

Una segunda nota propia de la Filosofía católica de la educación es su universalismo, en oposición al punto de vista parcial, unilateral, que adoptan otras concepciones. «Si hay alguna característica por la que el catolicismo, en cuanto filosofía de la vida, se distinga realmente en su estructura de la concepción moderna, es, sin duda, ese impulso que le lanza hacia la universalidad, hacia la totalidad y hacia el omnilateralismo: esa tendencia hacia la unidad y la síntesis» (50).

De Hovre ha visto con claridad el error fundamental de que adolecen las concepciones no católicas de la educación, inspiradas en tesis metafísicas incompletas, en nociones fragmentarias del hombre y de la vida. Culpa a la Pedagogía moderna de unilateralismo. Desde luego, en ella está ausente el plano sobrenatural; el plano puramente natural también está definido de manera exclusivista. «Spencer no conoció más que al hombre animal; Fichte, al hombre de una nación; Chamberlain, al hombre racial; Hegel, al hombre de un Estado; Bonald, al hombre de la tradición; Marx, al hombre económico; Durkheim, al hombre social; Freud, al hombre libido; Adler, al hombre fuerza; Descartes, al hombre pensante (*homo sapiens*); Spengler, al hombre técnico (*homo faber*); Bergson, al hombre de intuición; Schopenhauer, al hombre voluntad; Darwin, al hombre de la lucha por la vida; Rousseau, al hombre sentimental; Watson, al hombre reflejo; Nietzsche, al superhombre, etc.» (51).

Y este concepto mutilado del *homo* se resuelve en

(49) Citado por Hovre.—*Op. cit.*, pág. 87.

(50) Hovre.—*Op. cit.*, pág. 41.

(51) Hovre.—*Op. cit.*, pág. 403.

parcialismos al llegar el momento de fijar los fines educativos.

Por el contrario, los pedagogos creyentes se ven libres del confucionismo que brota de esta pluralidad desacordé del pensamiento filosófico. Tiene razón Buyse al afirmar que «para los pedagogos creyentes y, en particular para los católicos y protestantes, el gran problema de la educación implica conducir al pequeño hombre, «éste animal religioso que ha perdido su camino», como dice Chéster-ton, hacia su doble fin natural y sobrenatural». «Para los cristianos no hay aquí dificultad alguna; no existen, en efecto, dos morales; no hay más que una ley, como no hay más que un Credo. El libro es uno: el Evangelio» (52).

«Para ellos, la cuestión, tan ardua, de los fines trascendentales de la educación puede ser resuelta con luminosa claridad por el más humilde niño. Su catecismo responde inmediatamente resolviéndole las graves cuestiones de la vocación del hombre hacia un destino sobrenatural, de la existencia de una ley divina, de las consecuencias del pecado original, de los efectos de la gracia. Y estos datos, él sabe que son absolutos, definitivos» (52).

«Para ellos, el problema de los fines no debe ser debatido; está ya bien resuelto, y justamente de aquí reciben esa tranquila seguridad que les deja enteramente libres cuando se consagran a la investigación en orden a las técnicas» (53).

La cita es larga; discúlpese su extensión en gracia a la precisión y expresividad con que toca nuestro tema. En ella nos han salido al paso los conceptos primarios en que se apoya el ideal educativo católico: destino sobrenatural, ley divina, pecado original, la gracia. Su sólo enunciado nos advierte algo que, o no siempre fué advertido

(52) Buyse.—*Op. cit.*, págs. 4 y 5.

(53) Buyse.—*Op. cit.*, pág. 5.

con claridad, o no se ha insistido en ello lo suficiente. «La primera consecuencia que se impone es la de tener presente en la fundamentación de la educación, no sólo la Filosofía, sino también la Teología, puesto que la realidad humana no se puede explicar cristianamente si no se acude al orden sobrenatural...» (54). «De hecho, la Pedagogía de los creyentes recibe su consigna desde más allá de los sistemas metafísicos; es propiamente una disciplina teológica.»

La Filosofía católica nos dice que en la unidad substancial de la naturaleza humana hay el elemento materia y el elemento espíritu, los cuales perdieron su primera armonía por el pecado. El dogma del pecado del Paraíso informa toda la Pedagogía del catolicismo, muy especialmente el problema finalista sobre el que vierte claridad meridiana. Así, nos dice el P. Ruiz Amado que «el fin de la educación se descubre de una manera luminosa al resplandor del dogma católico de la caída original» (55). (Rousseau niega este dogma y todo el pensamiento educativo en él inspirado arrastra este error base.)

El pecado destruyó la armonía; desde él, la vida es lucha sin descanso entre la materia y el espíritu. La educación es ayuda, auxilio para que el espíritu salga victorioso en el combate. «El fin de la educación es remediar, en el educando, en el mayor grado posible, los efectos de la herencia del pecado, aproximándole cuanto nos sea dado a la armonía de sus facultades que poseyera en el estado feliz de la inocencia y justicia originales» (56).

De aquí que la Pedagogía católica llame la atención con su voz más autorizada sobre la falsedad de las doctrinas educativas que no arranquen de la verdad del pe-

(54) V. García Hoz.—«Sobre el Maestro y la Educación», páginas 175 y 176.

(55) P. Ruiz Amado.—«La educación moral». 3.^a edición. Ed. Librería Religiosa. Barcelona, pág. 58.

(56) Ruiz Amado.—*Op. cit.*, pág. 60.

cado. «Es erróneo todo sistema de educación que se funde en todo o en parte sobre la negación u olvido del pecado original y de la gracia y, por tanto, sobre las fuerzas solas de la naturaleza humana.»

Pero sería ilusorio pensar que sólo por medio de la educación—ayuda humana—llegara el triunfo del espíritu. El auxilio del hombre no basta; también se requiere la ayuda divina: la gracia. (Esto nos lleva a una cuestión que forzosamente hemos de dejar a un lado, conformándonos sólo con apuntarla.) (57).

La educación persigue el triunfo del espíritu, el domoñamiento de la carne, la derrota del pecado, gracias a la cual el hombre se une con Dios. La continuidad en el mantenimiento de esta unión es la santidad; «venimos a parar en que el fin de la educación cristiana está en la santidad».

Pues es preciso alejar la idea equivocada de que la santidad «es una meta o ideal que pueda proponerse únicamente a contados cristianos, y de la cual se halle de antemano excluida la generalidad de los hombres» (58).

Se ha dicho que la Pedagogía católica, en su preocupación por la vida sobrenatural, deja en un segundo término, y como olvidada, la peregrinación terrena del hombre. La censura es, a todas luces, injusta. Si el pedagogo católico busca, en último término, la santidad, no por eso olvida que hay en el hombre—por ejemplo—una vida fisiológica y, en consecuencia, propugna fines vitales y físicos en atención a «la reconocida solidaridad de la conciencia con el organismo» que impone el interés por la vida corporal, base de la vida mental.

Ni se le pasa por alto a la Pedagogía católica que el hombre vive en comunidad, es un ser social y hay que formarle para la convivencia. «Toda pedagogía de ampli-

(57) Ver García Hoz.—*Op. cit.*, págs. 175 y siguientes.

(58) García Hoz.—*Op. cit.*, pág. 177.

tud de miras habrá de hacerse cargo de estas perspectivas para preconizar entre sus ideales el de la formación del individuo *para* la vida social y la disciplina de la propia vida social bajo un triple vínculo de ejemplaridad, solidaridad y afectividad, y en la doble esfera de la vida privada y de la vida pública» (59).

Ya se advierte, no obstante, que los pensadores católicos abordan más «de raíz» la dimensión social del hombre. «El problema social es un problema, no de ciencia, sino de moral. Nuestra humanidad, nuestro corazón, nuestra caridad, nuestro valor moral, nuestras simpatías, nuestra conciencia, nuestra modestia, constituyen la norma de nuestras prestaciones sociales. La reforma personal es la cuna de la reforma social. *Not measures but men*, máxima aplicable también al progreso social. La educación moral del carácter es la condición principal en la formación del hombre social» (60).

Para formar al hombre social hay que formar primero al hombre moral. La moralidad es *conditio sine qua non* de todo el complejo humano que se propone como ideal la Pedagogía.

Aunque de manera inesperada, nos ha salido al paso el concepto de moralidad. Nos interesa recogerle, porque es de suma trascendencia dentro de la Pedagogía católica. «... el blanco de la educación es la personalidad moral, y la *realización de su fin* consiste en convertir la ley moral en norma constante de los actos del niño y del hombre» (61).

Pudiera parecer que hay desacuerdo en decir, por una parte, que «el blanco de la educación es la personalidad moral»; por otra, que «el fin de la educación está en la

(59) Zaragüeta.—«Pedagogía fundamental». Ed. Labor. S. A., 1943, página 204.

(60) F. de Hovre.—*Op. cit.*, págs. 418 y 419.

(61) Ruiz Amado.—*Op. cit.*, pág. 62.

santidad». No hay tal, sin embargo, porque la santidad constituye la plenitud de la moralidad (62). La santidad es la ausencia de pecado, y por ella el hombre se une a Dios; es decir, que el camino por donde la criatura llega a Dios es la ley moral, los Mandamientos. Ama a Dios quien guarda sus santos Mandamientos. Como dice Buyse, el católico encuentra en el Catecismo la respuesta a sus últimos interrogantes, mientras el filósofo que desdeña el Catecismo naufraga en las aguas revueltas y confusas de «las tendencias metafísicas inconciliables».

DAVID DE FRANCISCO ALLENDE

(62) Ver García Hoz.—*Op. cit.*, pág. 179.