

42
R.

educación

Sumario:

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA.— Pedagogía fundamental por Jonas Cohn (página 129).

INFORMACIÓN PSICOLÓGICA.— Apuntes de Psicología Infantil (XII.— Filosofías infantiles) por A. E. N. [página 164. — La fatiga mental en los escolares, por Luis Felipe González, [página 169].

INFORMACIÓN LEGISLATIVA.— Legislación Educativa Costarricense, [página 196].

DOCUMENTOS HUMANOS.— La Tercera Independencia de Costa Rica, por José Guerrero, [página 211].

INFORMACIÓN METODOLÓGICA. — Glaciares y Hielos Flotantes, por Miguel A. Solera, [página 218]. Plantas Textiles de Costa Rica, por Berta Ortiz Cartín, [página 226]. La Dieta y las Enfermedades, [página 230]. La Enseñanza de la Lengua en el Liceo, por Luis Isaac Felipe Azofeifa, [página 235]. Sugestiones (página 247).

VIDA ESCOLAR.— Una Excursión, por Manuel López Lutz (página 250).

PARA RECITAR.— El Agua Corriente, por Juana de Ibarbourou, (página 256).

45-46

Setiembre, 1937

San José, Costa Rica

€ 0.25

educación

Organo de la Asociación de Inspectores
y de Visitadores Escolares de Costa Rica

Nos. 45 y 46

* Décimo Tomo *

Setiembre 1937

INFORMACION PEDAGOGICA

PEDAGOGIA FUNDAMENTAL

Nos preocupa encontrar el fin de la educación y, por de pronto, el fin que generalmente se asigna a una buena educación, no aquel que distingue la educación de una época, de un pueblo, de una clase, ignorando si existe siquiera tal fin general y de qué manera, una vez supuesta su existencia, se comporta frente a aquellos aspectos peculiares. Podría suceder que únicamente la finalidad general tuviese atribuciones suficientes para establecer normas, condenando todas las creadas por situaciones especiales; podría en cambio, también darse el caso de que sólo fuera dable establecer fines especiales. Si en esta incertidumbre absoluta queremos encontrar un punto de partida para la investigación, únicamente lo hallaremos dentro del concepto general de la educación que no fija objetivo determinado, aunque sí encierra tal aspiración. Como ya dijimos constituye la educación el influjo consciente y continuo sobre la juventud dúctil con propósito de formarla. Al meditar sobre el significado de este concepto surge la cuestión de dónde saca el adulto el derecho de ejercer una influencia sobre la juventud e inculcarle sus propósitos mediante un trabajo continuado. Hemos de preguntarnos más bien: ¿Qué es lo que justifica la violencia inherente a toda educación? Claro es que partimos del principio de que hay una educación justifica-

da, desde luego con el propósito de abandonarla al no poder justificarla. Ahora bien, este derecho y la finalidad de la educación han de estar en estrecha conexión; la finalidad general ha de constituir aquello que justifica generalmente esas intervenciones en la ductilidad de la juventud. Si, por tanto, meditamos sobre los fundamentos legales de la educación en general podemos esperar dar con ese objetivo.

La mera superioridad, la más intensa voluntad autocrática del adulto no puede conferirnos tal derecho; pues, por de pronto, todo adulto tiene preponderancia sobre el niño; por consiguiente, de ello no se derivaría ningún principio que concediera a determinado adulto el derecho a educar, excepción hecha de aquellos que con la mayor intensidad sienten la vocación pedagógica. Al querer conceder en tal sentido un privilegio a los padres habría de basarse en otros fundamentos. En el sentido de una mera teoría de dominación, tal privilegio sólo sería posible si se considerase al niño como producto de los padres y, por consiguiente, sujeto a su dominio. Pero el principio: lo producido por mí es de mi pertenencia ya de por sí constituye un principio de derecho y encierra realmente un derecho personal superior a toda violencia en cuanto a pretensión (aunque ciertamente no sea necesario realizarla). Para mayor claridad haremos observar que aquí no se trata de un derecho positivo, sino de un derecho moral. Ahora bien, al niño por lo menos como personalidad futura, le corresponde el mismo derecho que al educador. Si aquel fundamento legal ha de favorecer, por tanto a la persona, no puede tener aplicación *contra* la misma. En efecto, los padres, respecto a toda ética más íntima, no son los amos de los niños en virtud de la procreación, sino que están destinados a ser guardadores y tutelares y en virtud de esta misión son sus amos en la medida en que lo exija la misma, aunque dicha ética proceda de la filosofía o de una de las grandes religiones universales. De esta manera llegamos a una transformación de la cuestión primera: ¿cuál ha de ser el incentivo de la voluntad del educador

para que sea justificado su dominio? Ya que dicho derecho no puede basarse en una preferencia personal ni en un provecho para el educador, hay aún dos posibilidades, a saber: este derecho puede tener por base al alumno mismo o a un conjunto superior que abarque tanto a éste como al educador. Puesto que se ejerce influencia sobre la situación actual del alumno, ésta, si se efectúa en el interés del educando, sólo puede ser favorable para su porvenir. En cuanto a un conjunto predominante sólo puede tratarse de una comunidad humana, a la que pertenezca o habrá de pertenecer el alumno, pues la comunidad con Dios, en la que aún podría pensarse, o procede de una comunidad humana o es producto del alma misma, perteneciendo, por lo tanto como finalidad, a la primera o a la segunda categoría. El camino que habremos de seguir será, por lo tanto, partiendo por de pronto del alumno, intentar deducir los conceptos necesarios, incluyendo después el de comunidad y procurando finalmente aunar los objetivos obtenidos de esta manera.

La voluntad y la felicidad futuras del alumno

En estrecha unión con la ductibilidad del joven está la indeterminación y la imperfección de su ser, que tiene su expresión más pronunciada en la falta de circunspección y de consecuencia de su pensamiento y acción. El niño es un ser del momento, entregado a sus varios instintos, que no cuenta todavía con una voluntad unitaria que determine desde un centro la totalidad de sus acciones; le falta aún la idea de la coherencia de los objetivos volitivos, así como de la condición y amplitud de los medios de que se vale para satisfacerlos. Pero ha de preverse que esta voluntad unitaria o por lo menos la aspiración a la coherencia llegue a desarrollarse. El educador, como tutor del menor, ha de reemplazar por de pronto dicha voluntad; es decir, representa el porvenir del niño frente a su presente. Ahora bien, por su contenido la voluntad futura es todavía completamente desconocida. El educador, por consiguiente, sólo puede cuidarse de obtener, fortalecer y preparar para una volun-

tad de orientación indefinida los instrumentos necesarios para el logro de sus propósitos. El derecho del educador estriba entonces en su mayor previsión y en su voluntad lógica; se toma de antemano el derecho en la confianza de que el alumno habrá de aprobar más tarde su ejercicio. La voluntad futura del alumno aparece así como justificante de la educación. No podría considerarse como motivo en contra el hecho de que esta fundamentación legal de la educación restringe en grado mucho más amplio su objetivo y volumen que de costumbre, pues aún está por demostrar la justificación de este uso general. Por más que se reduzca el terreno de la influencia educadora, ésta siempre obra sobre la voluntad misma y no sólo sobre sus medios. El perfeccionamiento de aptitudes constituye al mismo tiempo una formación de la voluntad: obliga a la voluntad a fijarse objetivos más lejanos, la dirige hacia el porvenir. ¿Y no considerará el discípulo más adelante esta educación como equivocada, no anhelará el sosiego, no querrá vivir pura y simplemente la vida del momento, que se le ha hecho imposible por habersele acostumbrado al trabajo, al orden y a la previsión? Supongamos también que no se dé este caso: que la educación logre encauzar la voluntad de tal suerte que, en lo sucesivo, aquel apruebe su obra; entonces la voluntad misma, a cuyo servicio habría de estar la educación, dependerá de la educación. Esto es una contradicción: el mandante, en el caso de la educación, resulta ser, por lo menos en parte, subordinado al mandatario. Ahora bien, un mandato sólo lo es realmente si la orientación del mandante es independiente de la del mandatario, pues de lo contrario aquél resulta una ficción insostenible. Esta teoría, por lo tanto, no es adecuada para reglamentar o delimitar la educación, dependiendo entonces el derecho a educar en un sentido determinado únicamente del éxito, del grado de habilidad, en virtud de los cuales el educador pueda inculcar su voluntad al alumno, sustituyéndola por la suya.

Esta teoría quizás sería ratificable por la práctica. Al tratarse de un alumno no demasiado joven, el edu-

cador hará referencia frecuentemente a su porvenir, diciéndole: «Te arrepentirás de no haber practicado esto o aquello», «Aún me lo agradecerás». «Sentirás no haberme escuchado». Tal medio educativo supone ya en todo caso una conformidad parcial de la orientación volitiva del alumno respecto al objetivo pedagógico, es decir, que se dispone ya de un espíritu voluntarioso, aunque la carne sea flaca. En la medida en que es acertada esta hipótesis puede surtir efecto el «argumentum ad hominem». En tal caso, o ha precedido ya una educación determinada de la voluntad o ha resultado superflua a consecuencia de una disposición favorable (es decir, incidental, no necesaria). Pero no se puede fundamentar una teoría general en una casualidad, en una coincidencia que puede fallar.

Otro es el caso si resulta justificada la hipótesis de que toda voluntad humana persigue la misma finalidad. A base de la igualdad de fines y de la mayor experiencia del educador respecto a los medios para lograrlos, podría hacerse la deducción de que el educador ha de representar el «interés real» del alumno. Se ha establecido como objetivo universal el acrecentamiento del placer y la aminoración del dolor. Se supone que toda acción tiende al placer o a evitar el dolor; es decir, el placer y el desplacer se comportan como unidades diametralmente opuestas, siendo la finalidad, si al placer se le considera positivo, el aumentar todo lo posible su suma algebraica. Es indiferente si logramos una suma positiva o si hemos de conformarnos con una lo menos posible negativa. Esta tesis tomada en tal amplitud es indudablemente errónea como teoría psicológica, lo que puede demostrarse sin recurrir al discutido caso de la moralidad, a la acción moral. A menudo nuestras acciones obedecen a la costumbre o al deseo instintivo de servirnos de una energía de que disponemos sin que preceda como motivo cualquier placer o pesar, ni siquiera en pensamiento. Ahora bien, con esto no quedaría refutada una opinión que considerase falsa la acción basada en la costumbre o en el instinto por no entenderse a sí mis-

ma y decepcionar su resultado. No se afirma aquí que todo hombre proceda siempre de la manera por la que espera lograr la mayor suma de placer, sino que el hombre sensato procede de esta manera y todo hombre haría lo mismo si comprendiese el sentido de su proceder. El educador debe, por tanto, preservar de desengaños al alumno, abrirle los ojos y preparar los medios que conducen de la mejor manera posible al logro del objetivo general, reconocido como acertado. Ahora bien, la finalidad de por sí no es equívoca. Los representantes mismos del hedonismo ponen de relieve que en todo placer que constituya la meta que se quiere alcanzar ha de tomarse en consideración no sólo la amplitud del placer que se espera, sino también su duración, la seguridad de lograrlo, la suma de placer o de pesar, de sus consecuencias y, finalmente, si está exento de dolor adicional. Ahora bien, estas propiedades son diferentes en cuanto a cualidad e inaccesibles a la adición, si no se establecen reglas convencionales respecto a la equivalencia de sus medidas fundamentales. En los muy variados cuadros de la vida que establecen diferentes hedonistas, vemos confirmada esta afirmación: Aristipo concede mayor valor a la intensidad del goce que a su duración y elimina como insegura la referencia al porvenir. Epicuro piensa en la extinción del desplacer y en la duración tranquila de un estado de ánimo moderadamente placentero. Bentham toma en consideración, en primer lugar, las consecuencias para el porvenir. En el terreno de la doctrina del placer resulta imposible una decisión entre ellos, pudiendo únicamente afirmarse que dependerá del temperamento de cada cual la preferencia que habrán de dar a uno u otro de estos modos de apreciación. Constituiría, por lo tanto, la misión del educador averiguar el tipo a que en lo futuro habrá de pertenecer el niño, no dejándose engañar en cuanto a ello por el carácter de la edad propia de la niñez y de la juventud con respecto al carácter futuro del alumno. Procediendo de esta forma el educador toma por base una mayor duración de la vida del alumno. ¿Qué sucedería si éste muere a edad

temprana? En tal caso todos los cálculos resultan erróneos; su obra carece de valor, pues la doctrina del placer descompone la vida en momentos equivalentes; según ella, ningún estado posterior puede de por sí tener mayor valor y justificar, por consiguiente, un mayor sacrificio. Partimos aquí siempre de la hipótesis de que el educador procede exclusivamente en interés del alumno y que no le está permitido acortar la suma de placer de éste en favor de la de otros. Además, es completamente inseguro si el porvenir no habrá de acarrear al alumno tantos pesares que una prolongación de su vida solamente menguaría la suma de placer. El pesimista que considera esto hasta como norma podrá ser rebatido con dificultad, aunque le sea difícil demostrar objetivamente su tesis.

Volviendo sobre esta ideología nos damos cuenta de que la atomización de su vida, su fragmentación en momentos ricos de placer o desplacer en que se basa el cálculo del placer global, motiva la imposibilidad de poder derivar de ella un objetivo pedagógico. Quizás al corregir este error logremos un objetivo real. En tal caso hemos de comprender la vida como un todo, del cual forma parte subordinal la infancia al igual que cualquier otra edad. *La vivencia inmediata del valor positivo inherente a esta totalidad vital es la felicidad; la vivencia inmediata de su valor negativo es la desgracia.* La felicidad se diferencia por consiguiente del placer y puede darse el caso de que un enfermo cargado de dolores sea más feliz en su conciencia más íntima que un vividor sano. Sin duda no carecen de relaciones positivas entre sí la felicidad y el placer, a saber: el placer es una parte aislada, revela una felicidad parcial, pero solamente en el caso de que estas partes formen un conjunto nace de ello la felicidad. El conjunto significa más que la suma de sus componentes, como también el significado de una oración es superior a la suma de los significados de sus palabras. La condición primordial para la felicidad es, por consiguiente, la unitariedad, la coincidencia interior del total. El recuerdo nos hace felices si

nos muestra tal unidad entre nuestra vida pasada y la actual, mientras que nos hace desgraciados si nos pone de manifiesto la incoherencia de nuestra vida, lo cual no excluye la inestabilidad de la felicidad, ya que sufre variación el conjunto de mi vida, así como mi actitud frente a ella. Existe, desde luego, la tendencia a adoptar puntos de vista cada vez más firmes, tendencia que se ve fomentada por el recuerdo que transforma y por el efecto del pasado, que cristaliza en la experiencia y en la sensibilidad general.

La consideración que nos merece este conjunto de la vida la contienen ya los primeros grados, más bien, instintivos, de la educación, o por lo menos puede derivarse fácilmente del sentido de la educación. El conjunto de la vida actual y de la futura lo abarca el amor con sus presentimientos, mientras que el intelecto calculador suma los detalles. Sustituyendo la suma del placer por la felicidad como objetivo, se coloca al mismo tiempo el amor como motivo que justifica la educación, en lugar del intelecto superior. En tal caso son los padres los primeros educadores autorizados en los que generalmente puede suponerse amor, y en primer término la madre, quien está unida al niño por los lazos de su amor instintivo; el niño, al principio, constituye casi una parte de ella y es ella quien mejor le conoce. La preponderancia que en casi todas partes se ha asegurado el padre en la educación de modo especial en la de los hijos varones, o es equivocada o indica que es por lo menos incompleta la derivación de la finalidad pedagógica de la felicidad y que lo es también el derecho a educar derivado del cariño.

La primera objeción que se podría hacer a la felicidad como objetivo pedagógico podría consistir en que la influencia sobre la felicidad ajena no puede ser sino indirecta. Pues si para ser felices hemos de sentir el conjunto vital uniforme en toda su satisfacción interior, la felicidad no puede ser inspirada desde fuera. Sin embargo, existen indudablemente condiciones para ser felices que podemos favorecer en otros y, sobre todo, hay

obstáculos para ser felices que podemos reducir o eliminar. Una acción contraria a la felicidad la ejerce todo lo que aminora unidad vital o su energía; así, por ejemplo, los achaques, la discrepancia entre el querer y el poder, entre las exigencias que hacemos a la vida y las que se nos cumplen. Es indudable, empero, que por una educación adecuada podemos fomentar la salud, la concordancia entre el querer y el poder, la adaptación de las exigencias a los medios existentes. Todavía no sabemos si no se reproduce en todas las determinaciones de objetivo posibles esta relación indirecta de las medidas pedagógicas con su finalidad.

Mayor importancia tiene una ampliación de esta idea: la felicidad de uno mismo tampoco puede ser fomentada sino indirectamente, puesto que la felicidad es una de las cosas que no está en nuestras manos «hacer». En efecto, entre el deseo y el logro de la felicidad sólo existe una controversia. Aquel que tiene puesta su mente en la felicidad, observará con tanta intensidad el modo de producirse los sucesos en su vida que por ello romperá la unidad de ésta. El aspirante a la felicidad dirige también su mirada hacia lo que obstaculiza este querer; pues toda voluntad se fija antes que nada en las adversidades. De este modo intensifica, en cambio, el efecto de todos los impedimentos y defectos. La mejor base para la felicidad la ofrece una vida inspirada en fines objetivos o también en la vida misma, en su conservación e intensificación. La disposición anímica fundamental en caso favorable será enérgica y a la vez despreocupada de sí misma. Lo que traspase este límite, es decir, la intensa felicidad pasional en momentos emocionantes, o el reposo venturoso de la vida sobre la base segura de una gran confianza, representará en todo caso una gracia, un don. Estos hechos indican que la felicidad no es un fin, sino únicamente un producto accesorio de la acción; que aquélla no constituye la finalidad de la vida, sino el sentimiento adicional de una vida intensa y acorde consigo misma.

Mayor importancia todavía tiene la vaguedad esen-

cial al concepto «felicidad». La felicidad como vivencia de un conjunto vital unitario y satisfecho en sí, muestra indiferencia hacia la riqueza y hacia el nivel del valor de la vida. Existe una felicidad humilde, así como una heroica, una felicidad del embrutecimiento, así como una de la plenitud espiritual, una felicidad de la frivolidad amoral, así como de la perfecta santidad. Si la felicidad como tal constituye la finalidad esencial, entonces son equivalentes entre sí todos esos tipos de la felicidad y hasta ofrecen los que menos exigen a la vida la ventaja de poder ser conseguidos con más facilidad. Estos habrían de formar la norma general: el «lazzarone» sería el prototipo ideal al cual habría de acercarse la mayoría de los demás tipos; a lo sumo habría que eliminar a tiempo una minoría de naturalezas demasiado vigorosas, y educarlas para el tipo de felicidad único posible para ellas, aunque inseguro y peligroso. A estas deducciones se resiste, en cambio, toda vida de aspiraciones sanas. Esta indicación está justificada porque dentro de los límites trazados a una pedagogía no se puede recurrir en todo a los últimos principios, debiéndose limitar más bien a evidenciar y tomar en consideración las deducciones procedentes de una fijación estimativa. La controversia que se entabla entre esta deducción y toda aspiración a la vida se agudiza por el hecho de que debería ocultarse a los alumnos hasta la existencia de las clases de valor de que no pueden disfrutar por su tipo de felicidad. De lo contrario, la aspiración a estas clases de felicidad independiente de la voluntad podría destruir su felicidad. Si en lugar de la felicidad simple y llanamente se puede establecer como objetivo una felicidad «verdadera» o «rica» o «superior», entonces se reconoce un principio superior a la felicidad, al que corresponde la elección entre los diferentes tipos de felicidad. Como este principio de algún modo está ligado siempre al aumento de valor que se concede a la persona, se producen conflictos para con la pureza de la felicidad. Pues hay casos en que el aumento del valor personal se manifiesta en la transición de la felicidad a

la desgracia. Y esto no sucede solamente en el reconocimiento de la culpa por una persona que hasta entonces obra de manera irresponsable, sino hasta en el caso de que se vislumbra un valor más elevado, en comparación con el cual aparece insuficiente la vida llevada hasta entonces. Ciertamente, esta insuficiencia se supera a sí misma, es decir, el valor superior vislumbrado quiere erigirse en principio vital, y habiéndolo logrado se constituye una felicidad nueva, pero el logro de esta aspiración resulta inseguro. Y cuanto más elevada sea la finalidad apetecida tanto menor es la probabilidad de lograrla.

No ha de constituir, por lo tanto, la felicidad del alumno el objetivo primordial de la educación como tampoco ha de ser objetivo dominante en la vida la felicidad propia. Subsiste, en cambio, el valor inherente a la felicidad, y con esto el postulado de intensificar en la educación los factores fomentadores de aquélla, así como de eliminar los factores que ponen trabas a la felicidad, en la medida compatible con los fines pedagógicos más elevados. Y constituye precisamente una condición para la felicidad futura el que no se llame la atención del alumno sobre ella.

La futura autonomía (moralidad) del alumno. La finalidad exigida en la educación no puede estar en el placer o en la felicidad ni siquiera en un valor que solamente exista en la realidad, sino que para tal fin se necesita más bien más bien un valor general, es decir, un valor cuyo reconocimiento general puede exigirse. Al expresar esto se tropieza con la pregunta de si es comprobable tal valor y, por consiguiente, también la finalidad pedagógica superior o si ha de admitirse, por decirlo así, sin fundamento, como artículo de fe o de doctrina. Para dilucidar esta cuestión es preciso saber lo que se entiende por prueba. Si por prueba ha de entenderse la derivación de un postulado de otro anterior, entonces habrán de ser improbables los últimos. Improbables son entonces la contradicción, los axiomas de la aritmética, todo lo último sensiblemente dado. Sin

embargo, nadie dirá que todo esto se supone arbitrariamente por doctrina o por fe ciega, ya que aquí *no cabe la derivación, pero sí la demostración*. La diferencia de dos colores, es decir, el mayor parecido del color encarnado y del color naranja en comparación con el rojo y amarillo, esto lo puedo mostrar en seguida a un hombre capacitado para distinguir los colores. Ahora bien, aunque no cabe la demostración directa frente a un individuo que no los distinga, sí cabe la indirecta. Se puede demostrar que las apreciaciones unánimes de personas no afectas de daltonismo están sujetas a las mismas condiciones objetivas, comprobables también por él; por ejemplo, a puntos en el espectro. La misma diferencia entre la demostración directa e indirecta existe también entre los valores. Indicando casos adecuados se pueden evidenciar diferencias entre valores y valores; se puede demostrar, por otro lado, que diferentes modos de proceder, actividades, formas de comunidad, dominios culturales están combinados con valores determinados. Para el fin general de la educación ha de tomarse en consideración, entre todos los valores, principalmente sólo los valores morales. No quiere decir esto que estos últimos sean los únicos valores pedidos, pero sólo el valor moral por principio exige a todo hombre lo mismo. Pues forma parte de toda acción humana, y la acción, en el sentido más amplio de la palabra, corresponde en todo momento a cada uno. La demostración del valor moral sólo puede verificarse directamente de manera que cada uno recuerde las experiencias hechas al actuar. Existe el deseo de sustituir a veces demostración por la deducción, haciendo equivalentes la libertad interior de contradicción con el valor moral. Esto equivaldría a su derivación del valor lógico y del hecho de la acción. Pero hasta el demonio y el perfecto egoísta obran sin contradicción. La contradicción se introduce solamente en su proceder cuando reconoce y descuida simultáneamente el derecho de otro. Aun el ser amoral, el animal, el niño, no tienen en sí contradicción (no se contradicen). En el postulado moral existe más bien una estratificación y con ello una

bipartición del ser unitario en un entendimiento que reconoce el bien y en una voluntad que puede obedecer u oponerse al entendimiento. Esta bipartición y la estratificación relacionada con ella es sólo lo demostrable, pero en todo caso, puede ser demostrada cuando se hace una distinción entre el proceder debido e indebido. A base de la educación misma cabe una demostración indirecta. Si el educador indaga sobre el derecho de sus influencias, si se niega a colocar al mismo nivel su obra con la de un cultivador de plantas que procura adaptar las plantas a fines discrecionales, reconoce en sí mismo la distinción moral entre los valores. Y la reconoce también como existente en el alumno, puesto que se siente responsable por éste, le coloca en el mismo lugar. Y es precisamente esta igualdad, relacionada con la superioridad, la que lleva aparejada la posición de educador y crea la tensión característica del educar. Como finalidad de la educación figura por lo tanto la moralidad. *Es moral una persona que quiere lo que reconoce por justo y precisamente porque lo reconoce por justo; no porque accidentalmente le aporte también una ventaja.* La decisión moral es, por tanto, consecuencia del propio entendimiento. La ley la encuentra cada uno en sí mismo y ha de obedecerla. Así se explica también la expresión de Kant «autonomía», así se ha de comprender cuando designamos la autonomía como fin de la educación. Se ha de evitar la mala interpretación de que el yo obtenga la ley de algo arbitrario; la ley la encuentra, por el contrario, en su entendimiento. Se ha confundido la expresión porque «nomos», ley, significa una regla general, mientras que lo exigido moralmente aparece a menudo como algo ocurrente e individual, como exigencia que se presente en tal situación a este hombre y a él únicamente. Pero la expresión ley es adecuada siempre que designe lo exigido superior a la voluntad. Además, posee una generalidad al menos en cuanto se exige de un modo general que el hombre obedezca a su idea moral.

Si en toda moralidad hay un conocimiento de lo justo, una voluntad que obedezca ciegamente a la orden

de otro, no es una voluntad moral. Existe también, sin duda, una sumisión consciente a una voluntad ajena: podemos comprender que es imprescindible la unidad de distintas orientaciones volitivas para una finalidad por nosotros prefijada; por consiguiente, podemos someternos incondicionalmente al que dirige, aunque nosotros, como directores, obráramos de distinta manera. Esta actitud observa, por ejemplo, el hombre libre moralmente en la obediencia militar. En tal caso, nosotros mismos no establecemos la obligación de obedecer, es decir, la sumisión se basa en el propio entendimiento.

El obedecer a una ley reconocida por justa, ley que, por consiguiente, está cimentada en el propio ser de uno, quiere decir obrar con *autonomía*. Contrastan con la autonomía la *heteronomía*, es decir, la sumisión incondicional a una ley ajena y la *anomía*, es decir, la falta de ley, la mera impulsividad. Estos dos contrastes conceptuales, ostentan en la realidad una relación muy distinta respecto a la autonomía. La arbitrariedad impulsiva está en franca oposición a ella; a dicha arbitrariedad habrá que poner freno por de pronto. La mera docilidad frente a la superioridad ni siquiera significa heteronomía, sino simplemente miedo, y a lo sumo discreción. Nos aproximamos a la moralidad cuando el sentido de la dependencia interior, el amor o el respeto, producen una obediencia fundamental aunque ciega. Esta obediencia ciega, aunque sea heteronómica, comparte con la moralidad el factor del estado de ánimo. La *voluntad obediente* es, por tanto, para la educación un importante grado previo de la voluntad moral, pero en ningún caso ha de ser confundido con ésta, ni constituir la finalidad de la educación.

La unidad del conjunto de la vida, la consonancia íntima consigo mismo, la habíamos reconocido como condición esencial para la felicidad; la concordancia entre la voluntad y el entendimiento es una moralidad. A partir de este punto parece iniciarse una estrecha conexión entre ambas. La felicidad es unidad en sí, es una unidad de índole discrecional; la unidad

que exige la moralidad está bajo el dominio del entendimiento de lo justo, es decir, representa el entendimiento logrado por separación, pues solamente podemos comprender lo justo cuando rechazamos por injustas las orientaciones de la voluntad que se nos imponen. La felicidad, producto de la plena moralidad, solamente se logra sacrificando la felicidad primitiva de la inocencia infantil. Únicamente de esta manera resulta justificado que la educación destruya la hermosa unidad del niño; de lo contrario sería un crimen. El educador individual quizás podría consolarse con que también sin su intervención, sería deshecha la inocencia por el influjo del medio ambiente, pero aún cabría una defensa inocente animal y una adaptación a estos influjos, que partiendo de la unidad del niño daría por resultado la de un animal salvaje adulto. La más enérgica objeción del hombre natural contra la moralidad será siempre que la unidad impulsiva, la del impulso natural inquebrantada es superior en energía y felicidad a la unidad moral quebrantada, lograda por la lucha y que lleva las cicatrices de la misma. Frente a esto hay que recordar la falta de orientación, es decir, la anarquía de los impulsos; el niño ahora es cariñoso, abnegado, acogedor, en el próximo minuto no piensa sino en el goce, es ávido o excitado, insensato, orgiásticamente cruel. Ciertamente que en la lucha interior no puede basarse la finalidad, por lo que también la moralidad se define como unidad interior. Nuestra vida ha de pasar, no obstante, por esta lucha. La finalidad constituye una nueva unidad dentro de la cual el hombre obra humildemente, pero únicamente en el sentido de lo justo. Si al estado premoral lo designamos como el estado de la inocencia, lo consideramos como símbolo, como presentimiento de este estado perfectamente moral.

Toda acción moral comprende dos decisiones: la del entendimiento o comprensión moral de lo que hay que hacer y la de la voluntad que se determina en la orientación del entendimiento. Es esta última decisión la que

contiene la moralidad o la inmoralidad. Para eso es esencial la decisión, no el éxito. Si decimos: la moralidad de una acción es independiente de su éxito, no queremos decir sino que la independencia es del logro del éxito y no del deseo de éxito o del esfuerzo que se haga por alcanzarlo. Allí donde un fracaso es el signo de una falta de voluntad, bien sea ésta la pereza, bien sea una voluntad adversa que sirve de obstáculo, se le critica justificadamente como consecuencia de un comportamiento antimoral. De la diferenciación de las dos decisiones y de la adhesión del valor moral a la decisión, se deduce, además, que el hombre puede combinar un entendimiento moral erróneo con un recto estado de espíritu. Esta posibilidad solamente podría eludirse por una especie de armonía preestablecida, es decir, la voluntad moral debería aportar el entendimiento recto por una fuerza inherente a ella. Los hechos demuestran que no existe tal armonía preestablecida. Los hombres de buena voluntad no sólo disputan sobre hechos que tienen importancia para decisiones morales, sino también sobre las finalidades de la acción. Basta recordar las diferencias de los puntos de vista referentes a la guerra o al arte. Nuestro juicio moral tranquilo, no empañado por la pasión, concede también una moralidad subjetiva a aquel que firmemente convencido de obrar bien, realiza alguna acción que en sentido subjetivo consideramos injusta.

Ha existido el temor de que por esta deducción quedara destruída toda moral objetiva, puesto que un criminal en tal caso podía en todo momento invocar su juicio moral divergente. Ahora bien, esto es una interpretación errónea, una apreciación absolutamente superficial de la autonomía. El principio de la autonomía no implica ninguna protección contra las consecuencias reales de la acción, no compete siquiera al tribunal exterior de la sociedad, sino únicamente al tribunal interno de la conciencia. En estas circunstancias el error sólo resulta disculpable si se ha cometido con toda buena fe, es decir, cuando tuvo suficiente energía la voluntad para la comprensión. El cegarse respecto a lo que pudiera

tornar la propia opinión es constitutivo de una inmoralidad, pues demuestra que se desea alcanzar algo (por ejemplo, tener razón), aunque no sea lo justo.

Hemos de combatir otra interpretación errónea de la autonomía y es precisamente la opinión de que la finalidad de acción de la moral sea representada únicamente por la propia moralidad. A base de esta apreciación se ha tachado de fariseísmo esta concepción de la moralidad autónoma, diciendo que el motivo de la acción sólo era el deseo de verse a sí mismo puro y superior. Ahora bien, la afirmación de que el valor moral del hombre no depende solamente de la pureza de sus intenciones, ni de la armonía entre el entendimiento y la voluntad, ni del contenido de aquél, ni siquiera de su exactitud, no significa de ningún modo que al que obra moralmente le sea igual el contenido de sus objetivos. El que obra moralmente, en cuanto a la acción, está compenetrado completamente con la finalidad que desea alcanzar, y esta finalidad generalmente es objetiva y sólo excepcionalmente la propia moralidad (por ejemplo, en acciones, que sirven a la autoeducación moral). Por consiguiente, el individuo moral realiza una acción porque desea lograr un objetivo valioso, no porque desee ser moral o aparecer moral ante sí mismo. Ahora bien, si con la voluntad más enérgica e intensa no logra el fin apetecido, puede afirmar haber cumplido su deber. Únicamente en la reflexión, que prepara y enjuicia la acción—casi siempre con intervalos—, surge la cuestión de la intención recta. En este sentido ha de entenderse la tesis de Goethe, según la cual el actor nunca tiene conciencia, teniéndola solamente el observador. La contemplación, cuya actitud está determinada en menor grado por el afán de obrar, ha de constituir, por lo tanto, el verdadero campo del dominio de la conciencia. La meditación, que precede a la acción, desea llegar a la decisión, trata de crear el debido entendimiento moral. Esto significa que pesa ante todo el valor objetivo de los diferentes fines y medios posibles. La relación que estos fines y medios guardan respecto a

nuestro modo de pensar, y muy especialmente la cuestión de si tenemos tendencias extramORALES para una finalidad o una modalidad de acción determinada, tiene aquí sólo importancia secundaria. Hemos de guardarnos de confundir esta disposición con el valor objetivo y de obcecarnos. La meditación retrospectiva solamente habrá de fijarse especialmente en comprobar si hemos obrado guiados por una intención recta, porque esto es decisivo para nuestra posición frente a nosotros mismos y para nuestra autoeducación moral. Sólo en la medida en que sirve a esta finalidad tiene valor la meditación moral; de lo contrario, puede ejercer una influencia obtaculizadora para la acción posterior y producir hasta un efecto realmente antimoral.

De las consideraciones anteriores pueden deducirse algunos objetivos fijados para todo el que quiera obrar con moralidad. Lo primero que habrá de desear será un entendimiento moral, lo cual quiere decir: ha de desear la comprensión respecto a la totalidad de los valores y de su conexión, pues moral exige que se perciban los múltiples valores cuya realización es fomentada o perturbada por una acción determinada. Como además el individuo moral desea la realización de lo justo y no se conforma solamente con un simulacro, ha de desear también adquirir y conservar las cualidades necesarias para la realización, es decir, la energía de la voluntad misma independiente de la orientación moral de la voluntad y las habilidades especiales que además se necesitan. Todo esto se deriva objetivamente de la naturaleza de aquello que es base de todo valor ético moral central, de la naturaleza de la acción moral. Puede suceder que un individuo moral no pueda sacar por sí mismo estas deducciones. Si posee la facultad de la lógica resultaría incomprensible que les negase su conformidad interior si se le exponen de una manera inteligible para él. Precisamente, la transformación de las capacidades en destrezas por la educación (como dice Goethe, el educador), defiende aquello que una vez desarrollado exige la voluntad autónoma del alumno.

Importa tener presentes estas primeras deducciones procedentes del principio de la moralidad cuando se trata de resolver la cuestión de si la moralidad constituye la finalidad de la educación y en qué medida. Si todo el modo de ser de una persona está impregnado de moralidad, ésta parece ser exclusivamente producto de la propia decisión, debiendo suponerse que una moralidad influenciada e inculcada deja de ser moralidad. Y es más: el modo de ser, que es esencialmente personal, no puede ser comunicado. Lo acertado de esta objeción consiste en que la moralidad más íntima se supone en toda educación moral como existente o esperada, pero no se crea. Se cuenta de antemano con el sentido para diferenciaciones morales, sentido que solamente puede ser "despertado". Si falta, la educación para la moralidad no habrá de dar ningún resultado, al igual que no lo produciría si se quisiese educar la vista a un ciego. Al incapacitado para diferenciaciones morales no se le puede educar, a lo sumo se le puede adiestrar. Téngase en cuenta que también la educación intelectual presupone la voluntad para la verdad. En todo caso, habrá que esperar la propia decisión, la transformación de la intención en la voluntad. Pueden darse los tres casos siguientes: primeramente, el despertar del sentido moral; en segundo lugar, la formación de una conducta ordenada y reglamentada como grado preliminar, sin la cual la decisión moral sin duda puede producirse, mas apenas mantenerse; en tercer lugar, por fin, el desarrollo de los factores que todo individuo moral ha de desear ver desarrollados en sí, que son los siguientes: intención, energía, aptitud. La analogía que hay entre la felicidad y la moralidad se basa en la intimidad genuina que ambas tienen de común. Por muy diferentes que sean en otros aspectos, siempre coinciden en el hecho de que no se les puede inculcar al hombre desde fuera. De las tres partes de la educación moral, la primera, el despertar del sentido moral, coincide en la práctica con una parte de la tercera, es decir, con la educación del entendimiento moral. Es verdad que en sentido conceptual es distinto

hacer comprender a alguien la capacidad que posee para una educación moral y distinto también formar en él el entendimiento para que llegue a las decisiones adecuadas. Pero como el valor de la manera de ser se patentizará, en todo caso en el ejemplo concreto coinciden ambos factores. El grado preliminar, el acostumbrarse a la debida conducta objetiva, no crea la moralidad, pero oprime la arbitrariedad, el capricho de los instintos anárquicos y da paso libre a la autonomía. Por poco moral en sí que sea la acción determinada por la costumbre, economiza energía moral para fines más elevados, cuando en los casos corrientes se realiza sin lucha la debida acción objetiva.

El contenido del entendimiento moral. Para saber hasta qué punto nos ayudan los factores reconocidos hasta ahora y en qué medida necesitan ser complementados, fijemos nuestra atención sobre el entendimiento moral como principio director, preguntándonos, en primer término, lo que habrá de contener el entendimiento moral completo de un caso determinado, *habremos de analizar lógicamente lo que pertenece al entendimiento moral concreto y completo*, sin preocuparnos de qué manera y en qué medida se realicen estos requisitos. Posteriormente volveremos sobre este nuestro cometido.

El entendimiento moral concreto significa el reconocimiento de aquello que he de hacer ahora. Ahora bien, toda acción tiene un objetivo determinado, y si perseguimos con la energía y el tiempo oportunos un objetivo excluye esto el trabajo respecto a otros objetivos. Si en un caso determinado, la acción debe ser comprendida como perfectamente moral deberá existir la convicción de que de todos los objetivos posibles de acción el que perseguimos es el más importante, pues evidentemente es un postulado moral la elección de un objetivo máspreciado. Casi en ningún caso puede lograrse inmediatamente la finalidad, sino que para ello hacen falta medios especiales. El discernimiento de los medios a adoptar es de índole técnica, pues contiene conocimientos sobre las relaciones de los efectos, es decir, dis-

cernimientos que no son de índole valorativa, sino positiva. El discernimiento técnico no equivale al entendimiento moral y puede servir igualmente para objetivos morales e inmorales. Ahora bien, el discernimiento técnico y el moral pueden entrelazarse íntimamente; la elección se hace, en todo caso, entre objetivos alcanzables. El hecho de si un objetivo resulta alcanzable para un individuo depende, en parte, de la perfección de su entendimiento técnico. Mayor importancia todavía tiene para la decisión moral el que también los medios tengan o puedan producir un valor positivo o negativo. Los medios en sí pueden ser inmorales; pueden, por efectos secundarios, producir valores negativos o pueden, si prescindimos del objetivo apetecido, coincidir con las leyes de la vida moral y tener valiosas consecuencias accesorias. Estos componentes, no técnicos, sino valorativos del conocimiento medio, forman parte del discernimiento del valor de los objetivos posibles; unimos ambos factores como *entendimiento valorativo*. Para analizarlos en la medida que nos es necesaria, necesitamos establecer otra definición. Hemos de distinguir el *valor*, es decir, la cualidad que confiere valor y que en todo caso es general, y *los bienes*, es decir, el conjunto especial que tiene esta propiedad. El valor moral, por ejemplo, es la concordancia de entendimiento y voluntad, el bien moral es la acción aislada si muestra dicha concordancia. La "fecundidad científica", es decir, la capacitación para un juicio, para una diferenciación, una denominación, un planteamiento de un problema, crear un conocimiento científico nuevo, constituye un valor: una invención científica fecunda aislada o un invento, por ejemplo, la nomenclatura binaria de Linneo o el cálculo diferencial, constituyen un bien. La seguridad jurídica, la justicia, son valores; la reglamentación del derecho bajo el cual vivimos, la sentencia individual justa, son bienes. La misma relación que guardan los bienes con los valores la guardan también los males con los valores negativos. Entre los bienes, podemos, a su vez, distinguir los bienes ideales y los bienes reales. Los bienes ideales se derivan

del valor, es decir, se evidencia, por ejemplo, el curso que habría de tener una acción bajo determinadas circunstancias para que tuviera valor moral. Los bienes reales forman parte de la realidad, mirados y enjuiciados desde el punto de vista de un valor. El perfecto conocimiento de los valores habría de abarcar, por lo tanto, los valores de todas las clases y enjuiciar todos los medios y consecuencias de la acción, así como a la acción misma como bien según estas clases de valor, procediendo de igual manera con los males según todas sus subdivisiones. Para realizar este enjuiciamiento habría de poderse construir los bienes ideales a base de los valores de todas las clases, pues comparándolos pueden calcularse los bienes reales. En el caso de que hubiera que elegir entre bienes de diferente clase de valor debería existir, además, la posibilidad de valorar, cuantitativamente entre sí los diferentes valores. Ahora bien, los valores no pueden ser reducidos entre sí a un valor, de manera que, por decirlo así, los demás valores no fueron otra cosa que valores auxiliares o medios ni formar, en cuanto a su grado, una serie lineal. Ambas tesis las habrá de demostrar una ciencia estimativa; aquí solamente podemos admitirlas como tesis especulativas. Para hacerlas comprensibles nos permitimos recordar que la plenitud vital, la hermosura, la sabiduría tienen su valor independiente del valor moral, y que este valor, aun en el caso de que alguien quisiese clasificarle como inferior al valor moral, en cuanto a grado, no podría clasificarse en sentido lineal. Resulta de esto *que el discernimiento del valor constituye una misión infinita que jamás podrá solucionarse por completo*. Ahora bien, ha de llegarse a una decisión respecto a la acción en tiempo limitado, lo cual moralmente sólo es posible si un determinado principio ordenador me muestra los valores y los bienes en un matiz especial y me indica los que en primer término han de preocuparme puesto que de fijo no soy responsable en igual modo de todo el cosmos de valores y bienes. Mis dotes, mi cultura, me llevan al cultivo de determinadas clases de valor, mi posición en

la vida me determina al cultivo de bienes determinados. A la comprensión del valor se añade, por lo tanto, el conocimiento de aquello que me cumple o *la comprensión del deber*. ¿Quién habría de decidir si es más valioso terminar ahora una obra de arte o consolar a un ser que sufre? Puedo, en cambio, llegar a una decisión sobre si ahora me cumple hacer lo uno o lo otro, y es más, llego a compenetrarme de ello en la mayoría de los casos con inmediata evidencia si vivo en situación sencilla y diáfana y me esfuerzo por cumplir con la "exigencia de la hora" La acción misma sólo puede ser dirigida por el conocimiento del deber, pero nuestros deberes los comprenderemos de manera tanto más perfecta cuanto más elevado, rico y sutil sea el conocimiento del valor. El conocimiento del valor en cuanto a la acción está más alejado que el conocimiento del deber, pero el primero controla y acompaña a la vez toda acción que sólo habrá de ser "considerada" si el sujeto puede percibir los bienes que hay que cuidar o fomentar. El discernimiento del valor y del deber deciden sobre el acertado contenido de la acción. En cuanto a esta última hay que distinguir, como sabemos, la debida forma de la acción y la acción basada en la rectitud del modo de ser. El discernimiento, si obramos impulsados por el deber o sólo accidentalmente porque nuestras inclinaciones extramORALES nos señalan la orientación debida, se llama *autoconocimiento moral*. El entendimiento moral perfecto comprende, por lo tanto, *el entendimiento del valor, del deber, el autoconocimiento moral*, y como medio, *el conocimiento técnico*. Cuando el autoconocimiento moral tiende inmediatamente al centro de la vida moral recibe su esencia del entendimiento del valor y del deber, y el poder lo recibe del conocimiento técnico. El complemento del objetivo que buscamos descansa, por lo tanto, en el entendimiento del valor y del deber.

En la comprensión moral penetra, por lo tanto, todo el conocimiento y todos los actos de la conexión cultural. A esto se presenta una objeción. ¿No han sobrepasado con esto en un mucho nuestras suposiciones

la importancia del valor moral? ¿No se afirma aquí la vida y la cultura y no carece de fundamento esta afirmación? Las grandes religiones de la India, especialmente el budismo, adoptan una posición contraria. Niegan el valor de cultura y vida, y exigen una aversión incondicional. Sin embargo, reconocen el valor moral como tal y su abstención y pasividad exigen una resolución y en tal medida constituyen acción. Ahora bien, un europeo podría conformarse con reconocer esta falta de fundamento en sentido afirmativo o, mejor aún, reconocer que para un europeo como tal, dicha resolución ya está tomada. Tampoco los países occidentales que han aprobado la negación india pudieron ponerla en práctica. *Schopenhauer* demuestra esto, sobre todo allí donde declara fuente de dicha la imagen estética del mundo: esto jamás lo haría un budista. Más lejos todavía va *Eduard von Hartmann*, que afirma toda la cultura sólo como rodeo para llegar a la negación. Ahora bien, esta construcción artificial encierra el reconocimiento de la plenitud de valores positivos. También conviene indicar que el gran efecto obtenido en China y en el Japón por el budismo sólo es debido a concesiones que hizo a la actitud afirmativa, en la que sin duda para el adepto al budismo primitivo existe una degeneración, mientras que el europeo la considera como desarrollo verdadero. La cuestión de si hemos de conformarnos con esta última carencia de fundamento que para nosotros está integrada por el destino, depende de si frente a la negación respecto a los valores hay una prerrogativa de la afirmación. Sólo puedo expresar aquí mi convicción, fundamentada en otra parte, de que esto es cierto. Por lo demás, hasta el adepto de la negación confesará que la misma sólo tiene un valor complementario si significa el apartamiento de algo que se conoce y domina. Los discípulos de Buda son varones adultos y no niños, y el relato de la juventud de Buda pone de manifiesto que el hombre de estirpe real ha recibido una educación guerrera y espiritual perfectas. Sea esto una tradición

auténtica o una leyenda, en todo caso tiene valor simbólico para toda educación.

Para conocer las condiciones bajo las cuales se realiza el complemento del fin habrá que añadir al análisis del entendimiento moral, que nos ha ocupado hasta ahora, algunos datos, por lo menos sobre su génesis. Por regla general, el valor se evidencia en los bienes concretos. La acción moral individual nos impone respeto, la figura hermosa individual produce el beneplácito estético, no siendo necesario en absoluto para esto la reflexión sobre el valor. Esto aumenta si en lugar de los bienes esperados se presentan males. Un niño acostumbrado al aseo y orden quizás reconozca el valor de estos bienes acostumbrados al ver hombres sucios o en el desasosiego de un día que esté falto de orden, pero solamente porque se trata de un valor tantas veces vivido sin darse cuenta del mismo. Es secundario hasta dónde llega la reflexión: si se adhiere a los valores derivados o si se eleva a la categoría de los valores fundamentales; si deja coexistir los diferentes valores o procura enlazarlos; pero nada de esto carece de importancia para la vida moral. La comprensión del valor nos puede ayudar para reconocer bienes que no hayamos considerado como tales, por ejemplo, una acción moral formalmente, pero que procede de una convicción errónea, lo que por lo demás representa un ejemplo de que la misma realidad puede ser a la vez un bien o un mal. Este conocimiento nos inducirá a su vez a una influencia completamente distinta sobre el sujeto: habremos de mirar por su fondo moral y de rectificar errores. Ahora bien, para convencer y para ser originales ha de edificarse la base abstracta general sobre vivencias hechas en bienes. Estas serán comunicadas en parte por el conocimiento del deber; pues decir: yo siento esto como deber y representa por lo tanto un bien, sería una racionalización del proceso. En otros casos puede presentármese el bien como tal, ofrecerse como hecho consumado a mi contemplación, a mi amor. Entonces puede construirse un deber sobre el conocimiento de un bien, por ejemplo, el del cuidado

y el de la asistencia. De ahí se sigue que tiene importancia para la educación el comunicar al alumno un mundo plétórico en bienes. Pero esto únicamente es posible con el apoyo de una tradición basada en una comunidad. No todos los bienes son ciertamente de índole social. La belleza de una obra de arte, la verdad de un conocimiento son en sí completamente independientes de que los reconozcan los hombres y menos todavía una comunidad humana. Pero estos bienes solamente prosperan si son cuidados de manera continua por generaciones sucesivas, enlazadas entre sí, de una comunidad y sólo los ven los descendientes si viven dentro de esta comunidad y se educan en ella, Tal comunidad está determinada y acotada en todo caso por la historia, no excluyendo luego este acotamiento la conexión con otras comunidades. La vida dentro de una comunidad de esta clase no puede ser sustituida por la circunstancia de que el educador haga derivar de la razón la multiplicidad de valores. Pues tal derivación es en sí imposible y lo que ocupa su lugar a título de misión científica, es decir, la comprensión de la totalidad y las conexiones de los valores, ha de construirse sobre los bienes vividos. Aun constituyendo la riqueza de comprensión moral el objetivo en el individuo, ha de educársele en una comunidad de tradición. Representa un conocimiento fundamental tanto para la pedagogía como para la ética el hecho de que no puede derivarse racionalmente de un principio el contenido del conocimiento del valor, pues este fracaso de la reconstrucción racional señala el lugar para la importancia de la vida histórica. Ahora bien, de la imposibilidad de una derivación racional no ha de deducirse la ilegalidad de un orden racional, de la cohesión interior, de la crítica dirigida por los principios de la conexión.

Llegamos además a comprender nuestro *deber* por el conocimiento de nuestra posición en un conjunto, y éste sólo puede ser una comunidad en la que no es importante la tradición, sino la organización. El niño llega a conocer sus deberes como miembro de una familia al

lado de los padres y de los hermanos, y en la medida en que se amplía este círculo aumenta también el alcance de aquello que entra en el terreno del deber.

Tampoco es posible el *autoconocimiento moral* sin relación a tercero, pues el concepto del «yo» puede lograrse únicamente mediante la comparación con otros. La propia estimación, la idiosincracia, la responsabilidad solamente existen allí donde y en la medida que siente uno su propia personalidad frente a la de otros, y la compara con la de otros cuando uno tiene su propia jurisdicción con responsabilidad, exclusiva para él mismo. Pero en cuanto se trata aquí del mero autoconocimiento abstracto es suficiente en todo caso la comunidad entre educador y discípulo, mientras que para un entendimiento moral concreto esta comunidad necesariamente ha de constituir parte de otra mayor.

Hay que añadir a esto la necesidad de disciplinar también la voluntad en cometidos sociales, ya que el dominio de los medios de la acción, la comprensión técnica y la habilidad en todos sus aspectos sólo son posibles por medio de un trabajo comunicado de generación en generación al principio de manera genuinamente tradicional y que posteriormente se transforma, además, en trabajo racional, consciente de sus objetivos, que proporciona el conocimiento progresivo y su trasmisión regulada por la sociedad.

Puesto que sin el conocimiento moral concreto el hombre quedará hueco interiormente, puesto que la mera idea de la moralidad no logra crear un valor moral, la educación para la moralidad sólo es posible como educación en una comunidad, debiendo pensarse dicha comunidad como creadora continua de valores y productora permanente de bienes. Si ha de educar el individuo orientándolo hacia sí debe poseer una tradición vivificadora. En tal caso es una *comunidad cultural*. De la misma manera que en nuestro ambiente natural llegamos a la percepción y por ella a la reflexión, así la comunidad cultural nos proporciona la contemplación de relaciones y misiones morales. Ciertamente la mera per-

cepción, ni aquí ni allá representa ya entendimiento. Partiendo de la percepción hemos de ser guiados al entendimiento, pero sólo es posible esta orientación desde aquélla.

El miembro de la comunidad. Partiendo del individuo se determinó, por de pronto, el objetivo pedagógico, lo cual sólo fué posible haciendo una distinción entre lo existente en él y lo que debía ser. El objetivo justificado de la educación sólo puede ser una «determinación» del hombre. Lo que ha de llegar a ser el hombre no depende de su voluntad ni de su capricho; es, por tanto, superior al hombre; está sobre el individuo en cuanto a significado. Esto, en cambio, no quiere decir que tal finalidad encierre la pertenencia a un grupo social. El eremita, que en el aislamiento más riguroso santifica su alma y alaba a Dios, vive para un ideal superindividual fuera de toda comunidad. Mas, sin duda, lo que no es conceptualmente idéntico, a pesar de ello, puede estar ligado necesariamente en la realidad. Y éste es aquí el caso, como hemos visto. El valor y el entendimiento morales pueden adquirirse únicamente en la comunidad, pues hasta el mismo eremita ha llegado a desear y a imaginarse en su fantasía el mundo a que aspira únicamente por el mundo de que huye. El hombre que tiene un perfecto entendimiento moral y capacidades aplicadas prácticamente, únicamente cabe dentro de una comunidad cultural que al mismo tiempo esté organizada. Desde este punto de vista la comunidad aparece, sin embargo, como mero medio. Puede deducirse hasta del individuo que tal comunidad representa más que un medio educativo. Pues por la educación queda obligado a la comunidad el que la recibió, y puesto que como hombre moral ha de esforzarse en cumplir esta obligación, habrá de educársele de tal suerte que esté capacitado para pagar la deuda contraída con la comunidad.

Inducidos por el deseo de tomar como punto de partida los conceptos más generales que ofrecen menos premisas para la educación, hemos hecho derivar, por de pronto, del alumno el objetivo de la educación. Nos hu-

biéramos acercado más al desarrollo histórico partiendo de la comunidad, pues ya la influenciación inintencionada hace adaptarse al niño a su ambiente y encajarse en él mismo. La educación llega a ser una actividad intencionada primeramente, en aquellos que desempeñaron una misión directora (príncipes, aristócratas, sacerdotes, los ciudadanos libres de las ciudades griegas, es decir, aquéllos que participaban en el poder). Esta actividad es disimulada a veces por el hecho de que la educación para la comunidad no coincide con la de los institutos públicos o la educación basada en las leyes. La antigua familia romana, la escuela libre de la aristocracia inglesa, están talmente impregnadas del espíritu de su Estado y de su clase, que cumplen voluntariamente las exigencias de estas comunidades.

Estos ejemplos nos demuestran que hemos de distinguir diferentes posiciones de las comunidades respecto a la educación. Las comunidades pueden ser, en primer término, medios para la educación. Así, por ejemplo, son comunidades educadoras la escuela, la familia. El maestro y el padre educan en su calidad de miembros de dicha comunidad, aprovechan la vida en común como medio educativo. No es necesario que la comunidad educadora disponga autónoma y soberanamente de la educación; puede actuar más bien como mandataria de otra comunidad. Así nuestra escuela pública educa por mandato del Estado y las escuelas particulares, en muchos casos, por el de la familia. El último ejemplo demuestra que la comunidad que dispone la educación no coincide necesariamente con la comunidad para la cual se educa. Pues la familia, por lo menos la reducida familia moderna, no educa al niño para sí aun en el caso de que decida sobre la educación. Y es más, la comunidad poderdante y la que persigue el objetivo en tal caso se desintegran necesariamente si no está organizada la comunidad para la cual se educa. Pues un mandato sólo puede emanar de una comunidad de conformación determinada. Es imaginable una educación para la humanidad cultural, mas no por mandato de la misma. Una

comunidad para la cual se educa determina en todo caso simultáneamente el sentido y la orientación de la educación, pero la inversión de esta tesis no tiene valor general. Es concebible que una comunidad tan pura y altruísta que no desee nada para sí determine el sentido de la educación sin erigirse en finalidad de la misma. La iglesia ideal concebida como unidad libre que abarque a todos los devotos para comunicar a cada uno de ellos las opiniones religiosas de todos, constituiría tal comunidad; se puede orientar la educación en ese sentido, mas no para ella. Pero como en este mundo de luchas la iglesia ideal al mismo tiempo habría de ser «*eclesia militans*», coincidirían en la mayoría de los casos prácticamente la comunidad orientadora y la que determina el objetivo.

Inspirados por el deseo de definir el objetivo de la educación hemos de tener aquí en cuenta las comunidades para las que se educa. La comunidad educadora frecuentemente se coloca durante el período de educación en el lugar de la comunidad directora, pero sí existen las debidas relaciones, únicamente con el fin de preparar para aquélla; así la disciplina escolar enseña a obedecer a la ley estatal. En la medida en que se diferencie la comunidad poderdante de la directora, se sentirá representante de la misma. Importa, por lo tanto, comprender claramente lo que significa la educación «para» una comunidad. Toda comunidad para poder existir necesita de la docilidad y de los servicios de todos sus miembros; exige, por lo tanto, determinadas prestaciones y sacrificios (por lo menos sacrificios en cuanto a la voluntad limitada de uno mismo). Mas esto no es suficiente: la comunidad encuentra su realización en el individuo, resultando que el individuo y la comunidad se complementan mutuamente. Un individuo sin comunidad quedaría falto de realización. Una comunidad que no viviese como conjunto en el individuo y no estuviese compuesta sino de individuos que la sirviesen ciegamente de diferentes maneras sería un concepto, pero no una realidad. Existen casos de mero servicio: el esclavo del Estado y también

el ingeniero y el maestro, que construye ferrocarriles para un Estado extranjero o instala escuelas para el mismo, no llevan en sí la comunidad para la cual trabajan. Mas tales condiciones no son contradictorias a la moral únicamente en el caso de que sean pasajeras y debidas de cualquier modo a la comunidad de la humanidad cultural no organizada todavía. Aquel que realiza en sí una comunidad, *ipso facto* se somete también a sus normas, pero al mismo tiempo ha de estar dispuesto a hacer algo por ellas, pues de lo contrario no sería más que un parásito. La doble calidad de servidor y sostenedor de la comunidad la expresamos por la palabra «miembro». Una comunidad vive en un individuo si éste se siente unido a ella, si lleva en sí su esencia y está imbuído de ella. Tal estado de cosas puede existir en él, efectivamente, sin que él se dé cuenta expresa de ello. Ahora bien, para ser real y efectivamente un perfecto miembro de la comunidad hace falta tener la conciencia de ser un miembro de dicha comunidad. Al hablar de «miembros» de una comunidad se considera a esta última como «organismo». Pero esto sólo es una representación plástica, existiendo, como en toda aplicación de una figura semejante, el riesgo de sobrepasar en la apreciación los límites justificados. Pongamos, por lo tanto, de relieve expresamente el sentido y el límite de tal denominación: denominando «organismo» al conjunto social sólo queremos decir que el individuo como «miembro» forma parte y sirve a la totalidad; que la totalidad alienta en los miembros, se siente en ellos y obra por medio de ellos. Son evidentes las diferencias respecto al organismo animal: el individuo puede ser miembro de varias comunidades (por ejemplo, del pueblo y de la iglesia); además, el individuo no ha de pertenecer a la comunidad como miembro inconsciente, mientras que una parte de los miembros del organismo animal necesariamente han de permanecer inconscientes. Hemos de rechazar, por lo tanto, toda analogía más extensa entre el organismo animal y la comunidad hasta que se haya comprobado expresamente su justificación. El esquematismo de la «unidad or-

gánica» carece de capacidad para fundamentar deducciones especiales más allá de las comprobaciones realizadas.

Entre el organismo animal y la comunidad existe ante todo una diferencia importante para nosotros. Mientras que todo miembro de un organismo pertenece a él total e inseparablemente, el individuo tiene la posibilidad de desintegrarse de la comunidad, no sólo en el sentido de que puede continuar viviendo fuera de ella —esto cabe igualmente en las células animales—, sino también de suerte que está en condiciones de enfrentarse con ella aunque sea miembro de ella. Esta posibilidad está relacionada con la propiedad fundamental del yo de enfrentarse consigo mismo, de considerar a cada parte de sí mismo como algo externo, juzgándolo y orientándolo. En virtud de esto adquiere importancia para la comunidad misma esta posibilidad de desintegración, pues en la mente de algunos miembros, por lo menos, se forma una imagen de la totalidad tal como debería ser y tales imágenes pueden constituir factores para el ulterior desenvolvimiento de la comunidad. Ya que en la mente del educador, si su yo está perfectamente desarrollado, vive una doble imagen de la comunidad, o sea una imagen real y otra ideal, el educador habrá de hacerse la pregunta de si debe educar al alumno para la comunidad existente o para la comunidad ideal requerida. Por ejemplo: ¿tenemos que hacer apto al alumno para la inexorable lucha de la competencia económica o hemos de educarle para la idea de una verdadera comunidad afectiva, para el auxilio y complemento mutuos? Ambas decisiones posibles parecen arriesgadas: o es impugnable moralmente la comunidad directora o es irreal.

Puede intentarse solucionar este conflicto, por de pronto, mediante una diferenciación más detallada. Es ambigua la expresión: «educar para una comunidad». Puede significar «educar para la colaboración en una comunidad» y «para la aspiración a una comunidad». Pero entonces no ofrece duda que la educación ha de hacerse en el sentido de una colaboración en una comunidad real y en la aspiración a una comunidad ideal, y que, por lo