

# UNA FILOSOFIA PEDAGOGICA

Por CAYETANO BETANCUR

## EL HOMBRE

No vamos a estudiar ahora las teorías sobre el origen del hombre, ni los conceptos metafísicos que en torno de él se han formado. Limitaremos nuestro interés en aquellas ideas capitales acerca del hombre que tienen relevancia en la teoría de la educación. Como anota Cassirer, la historia de la antropología filosófica está aún por escribir. Ella sería sin embargo, muy útil para seguir, en consecuencia, el pensamiento pedagógico, pues es claro que lo que podamos esperar del hombre, depende de la idea que de él nos hayamos formado.

Expondremos con algunas glosas de paso, la teoría de Max Scheler, en su pequeño y profundo libro "El puesto del hombre en el cosmos" (1) para expresar en seguida, respecto de él, nuestra propia posición crítica.

Scheler hizo prodigiosos esfuerzos en la fundamentación de una antropología filosófica. Lo que antes había, era una teoría del alma humana en la filosofía espiritualista, sobre todo en la aristotelico-escolástica, o una antropología materialista. La primera tomaba el alma racional en el punto en que había dejado al hombre como ser animal: recuérdese que en esta filosofía, las formas superiores, como el alma humana, contienen la potencia de las inferiores; el alma humana, por lo tanto, lleva a cabo las funciones de la planta y del animal, más las específicas suyas que son las de la razón y de la voluntad. Según esta doctrina, lo específico del hombre está en el alma racional, pues la corporeidad, la vida y la animalidad, es común con otros seres. La filosofía del hombre quedaba reducida así a la filosofía del alma. Sin llegar a un espiritualismo a ultranza como el de Platón, en el cual el alma es todo el hombre, pues solo está en el cuerpo como en una tumba (**soma, sema**), el aristotelismo, no logró una visión completa del hombre como tal, de tal modo que todas sus partes sean miradas, no

(1) Traducción de José Gaos (Ed. "Rev. de Occ.", 2ª Ed., Madrid, 1936).

como eslabones de una cadena que los une al grado superior, sino como miembros de una totalidad cuyas funciones, son específicamente humanas. Era esto lo que pretendía Fichte, al iniciar su lección en un día cualquiera: "Vamos a tratar del hombre, considerado como cuerpo, y del hombre, considerado como alma". (1).

La antropología, a su vez, tal como se entendió en el siglo XIX, redújose a una descripción y explicación naturalística del hombre. Y bien se miraba al hombre como un grado más en la evolución animal o bien se empeñaba en encontrar en su anatomía, un hueso, o una estructura que fuera propiamente su marca y sello, como ser distinto del animal.

La antropología filosófica ya no es sólo una ciencia metafísica del alma, ni una ciencia natural del hombre biológico. Su papel consiste en desentrañar lo que sea el hombre en su totalidad, y el lugar que ocupa en el mundo; claro que esto último será objeto de una metafísica. Oigamos, pues, a Scheler:

La visión más general de la escala de los seres desde el mineral hasta el hombre, puede resumirse así: en el inorgánico, no se da ninguna intimidad; en la planta, se muestra ser íntimo por primera vez, pues toda planta es una unidad individual, con impulsos afectivos aunque sin sensación ni conciencia. Más tarde viene el animal que se da por segunda vez a sí mismo en la conciencia y en la sensación, que consiste en el anuncio retroactivo de ciertos estados orgánicos a un centro; y finalmente, el hombre que se dá por tercera vez a sí mismo, pues no solo tiene un ser íntimo como la planta, una sensación como el animal, sino también una conciencia de sí.

En la planta se da por primera vez lo psíquico, en la forma de impulso afectivo, que consiste en una mera "dirección hacia", sin objeto ni fin específico. Se da también la **expresión**, esto es, cierta fisiognómica de los estados internos, como marchito, lozano.

En el animal se da, además del impulso afectivo, sensación, conciencia, memoria. La sensación es un anuncio interno específico a un centro, de un estado orgánico, que provoca en seguida cierta modificabilidad de los movimientos. El animal tiene además, conducta instintiva, que se caracteriza: —1º. Porque tiene sentido, sea acertado o desacertado. —2º. Porque posee cierto ritmo o armonía de las partes con el todo. —3º. Porque responde a situaciones siempre de un mismo tipo. —4º. Porque estas situaciones interesan más a la especie que al individuo.

La memoria asociativa ya no pertenece ni a las plantas, ni a todos los animales, sino a aquellos cuya conducta se modifica plena y continuamente en forma útil a la vida. Los movimientos de prueba, el hecho de que repita ciertos movimientos que tienen éxito y no los fracasados, revelan la memoria asociativa. En su base, está el reflejo condicionado de Pavlov, según el cual, un complejo de movimientos tiende a reproducirse, cuando se repite una parte de dicho complejo. Mientras más primitivo es el animal, más fácilmente reproduce todo el complejo; sólo los más superiores, pueden disociarlos en ciertos grupos de

(1) Ver Eckerman "Conversaciones con Goethe", T. II, P. 135 (Ed. Calpe, Madrid, 1.933, Trad. de J. Pérez Bances).

elementos. (p. 38). La memoria asociativa explica en ciertos animales la tendencia a la repetición, el hipnotismo que en algunos se da, y la sugestión.

Hay además en el animal superior, como en ciertos monos antropoides, según las investigaciones de Kohler, *inteligencia práctica*. Pero la palabra *inteligencia* tiene aquí este concepto: es la evidencia súbita de un nexo objetivo o de valor en el mundo circundante. Una conducta es *inteligente*, en este caso: cuando tiene sentido, sea que acierte o fracase, que sea cuerda o necia; cuando no se deriva de ensayos previos, y cuando responde a situaciones nuevas. Se ha observado en efecto, en los chimpancés, que pueden usar de las cosas más distintas como medios para un fin: por ejemplo, una vara, una cuerda, una sacudida del árbol, para que caiga una fruta: esto indica que han abstraído de esas cosas concretas tan disímiles, su carácter general de medios. También pueden escoger siempre la caja mayor entre varias, aunque esa misma haya sido rechazada antes por ser menor que otras con las que se la puso en relación. Son capaces de "aislar factores perceptivos", como escoger de varios objetos de diverso color los que tienen igual forma, o a la inversa, los que tienen un mismo color, pero distintas formas. (1). Puede, además, el animal "desdeñar hasta cierto punto provechos inmediatos para alcanzar otras ventajas mayores, aunque más lejanas en el tiempo y sólo asequibles por medios de rodeos". (2). Como se ve, en todos estos fenómenos hay algo más que memoria asociativa: hay una abstracción de "razones", en las cosas, tal como diría la filosofía escolástica. Pero esa abstracción queda siempre limitada al aquí y al ahora; el animal conoce que algo es más grande que otra cosa; que varios objetos sirven a un fin; que esto es mejor que aquello. Pero no conoce en sí, "lo mayor", "lo útil", "lo mejor"; sabe pues de estas relaciones pero siempre ligadas a las cosas; no sabe de ellas en sí mismas; sabe y ve que esto es rojo y sabe algo de lo rojo, pero no conoce nada de la rojez. (3).

Como se ve, esta *inteligencia* así descrita está comprendida, pero no es toda la *inteligencia*, en el sentido en que usa esta palabra el pensamiento aristotélico-escolástico. Pues ante todo, "*inllectus*" es "*intus legere*", esto es, aprehender la esencia, leer en el interior la esencia. Hasta allí no llega el animal.

Sin embargo, Kohler y otros con él, creen que admitido aquel tipo de *inteligencia* en el animal, ya se borra todo límite de éste con el hombre.

Otros por su parte, afirman que ese tipo de *inteligencia* constituye un monopolio del hombre y además el único monopolio del hombre, lo único que lo distingue y define. Los que así piensan conciben al hombre como "homo faber", hombre técnico, idea ésta muy acariaciada por algunos filósofos del siglo XIX.

Pues Scheler se separa de ambas tendencias. Acepta con la

(1) Ver E. Cassierer "Antropología filosófica", P. 82 (Ed. "F. de Cult. Ec.", Trad. E. Imaz, Méjico, 1.945).

(2) Scheler: Op. Cit. P. 50.

(3) Cf. Husserl: "Investigaciones lógicas", tomo II, P. 116. (Ed. "Rev. de Ccc." Trad. de M. G. Morente y J. Gaos, Madrid, 1.929).

primera que la inteligencia práctica es común al animal y al hombre; y con la segunda, admite que, no obstante esto, queda una nota por la cual el hombre se distingue esencialmente del animal. Esta nota es el espíritu.

El espíritu, dice Scheler, es; 1º. Libre; no está vinculado a sus impulsos ni al mundo circundante, como lo está el animal. En efecto, lo que el animal hace en el medio que lo rodea, está determinado por su ser fisiológico-psíquico; éste lo empuja a modificar el medio y esta modificación, provoca después un nuevo estado fisiológico en su ser. De suerte que el animal está en relación con su medio según este esquema:

**Animal** ←== ==→ **Medio**

2º. En cambio, otro de los caracteres del espíritu es la **aptitud de objetivar**. Por ella puede elevar a la dignidad de objeto los centros de resistencia que el mundo le ofrece; puede aprehender la manera de ser de los objetos, y ser determinado por ellos. El espíritu conoce el mundo, lo hace objeto, y puede hacer también objeto su propio cuerpo, y sus estados fisiológicos y psíquicos. Esta capacidad de objetivación es la que explica su libertad. Por eso, en un primer estadio, el hombre se afecta por el mundo como objeto (y no ya sólo como resistencia): después; reprime o suelta respecto de ese objeto el impulso, y, finalmente, modifica el mundo. Por eso su esquema es:

**Hombre** ←== ==→ **Mundo** ==→ ==→

3º. El animal tiene conciencia, en el sentido de que ve, oye, etc., refiriendo estas sensaciones a un centro, de donde parte una modificación. Pero sólo el hombre, por el espíritu, tiene **conciencia de sí**: ve y oye y además sabe que ve y oye. Objetiva así su cuerpo y sus estados psico-fisiológicos. Por carecer de esta conciencia de sí, el animal no vive sus impulsos como suyos, sino como movimientos que parten de las cosas; es lo que ocurre también al hombre primitivo que en vez de decir que detesta algo, dice, "esto es tabú".

4º. El animal vive en sus impulsos, en su estado de cada momento; para él, sí se ha escrito exactamente el "carpe diem" del clásico romano. En cambio, el hombre tiene una voluntad que sobrevive a sus impulsos, que se mantiene inalterable a través de los cambios en sus estados psico-físicos. Esto es lo que veía Nietzsche al decir que "el hombre es el animal que puede prometer".

También encuentra Scheler tres categorías, tres modos de ordenación y conocimiento de las cosas que posee el hombre y de que carece el animal: son: 1ª. La categoría de **substancia** o cosa concreta: ni aún los monos superiores la poseen, como se prueba, entre otros casos, con el hecho de que para un animal toda modificación sufrida por un objeto es una transformación del objeto mismo: un plátano a medio pelar no es comida para un mono, como sí lo es el plátano ya pelado o el plátano sin pelar, que pela y come. 2ª. El **espacio**: el animal no piensa como el hombre que haya un espacio vacío y que se llenen con él las cosas. También carece de la idea de un espacio universal que persista en el fondo estable. Un perro puede vivir toda la vida en un jardín, sin lograr una imagen total del jardín y de la dispo-

sición en él de sus partes; y esto ocurre, porque sólo el hombre puede convertir en objeto su propio cuerpo y sus movimientos. 3ª. El tiempo: sólo el hombre también tiene la idea de un tiempo vacío que se llena de acontecimientos y que, a la vez, es universal a todos ellos, y a todos los abarca. El animal, como vimos, vive en el "carpe diem", en el momento presente. Es verdad que este espacio y tiempo que forma el hombre ingenuamente, son más tarde refutados por el pensamiento científico, que descubre que no hay espacio antes de las cosas ni tiempo antes de los acontecimientos. Pero Scheler sostiene que esa idea, aunque equivocada, del espacio y del tiempo vacíos, nace en el hombre por causa del espíritu que puede soltar gran número de impulsos hacia el exterior, de los cuales no encuentran satisfacción sino tinos pocos, lo que provoca el "vacío del corazón"; mientras el animal siempre halla concordancia entre sus impulsos y sus realizaciones.

Esa capacidad del espíritu de objetivar el cuerpo y los estados psico-físicos, hace del hombre un ser superior a sí mismo. En efecto, un anatomista, un psicólogo o un fisiólogo pueden tomar su propio ser como objeto de investigación, sin que esencialmente por ello, se alteren sus resultados. Así, el hombre por el espíritu, puede contar consigo mismo, como si fuera una cosa entre todas, y es que el espíritu lo eleva así sobre sí mismo.

Pero este espíritu que es capaz de objetivar, es también el único incapaz de ser él mismo objeto. El ser del espíritu es actualidad pura, orden estructurado de actos; los actos son vividos en su realización y dados en la reflexión; pero la reflexión sólo los da a conocer, no por ello los objetiva. (1).

El acto fundamental del espíritu es la ideación, es decir, el conocimiento de las esencias. Por la ideación, el espíritu busca comprender las formas esenciales del universo, sobre cada tipo de objetos, prescindiendo de la indiferencia inductiva y del número de observaciones.

El acto de ideación conduce a una anulación ficticia del carácter de realidad o existencia. Según Scheler, y esto es capital en su doctrina, la existencia del mundo exterior no se da en primer término como objeto del conocimiento, sino como resistencia al impulso afectivo: La percepción está siempre precedida de un impulso. Ahora, el espíritu en la ideación, pone entre paréntesis la existencia de los objetos (Husserl), para atender sólo a su esencia y ésta ya no ofrece resistencia, pues que no existe. Por eso la ideación consiste en la anulación o exanimación de los impulsos. De ahí que el hombre en cuanto es (y ya sabemos que es hombre por el espíritu), es "el asceta de la vida", el que dice "no" a la realidad que se presenta a él como existencia y resistencia.

Esta concepción del espíritu en Scheler lo conduce a crear una teoría de suma importancia en la pedagogía, en especial por la posición que ella guarda frente a dos grandes sistemas de grande influencia en la cultura occidental. Estas dos grandes concepciones del es-

(1) Ver M. Scheler, "Ética", T. II, Págs. 165 y 179 (Ed. "Rev. de Occ.", Trad. de H. Rodríguez Sanz, Madrid, 1.942).

píritu las llama Scheler, "Teoría Negativa" y "Teoría Clásica" del hombre.

Por teoría negativa, entiende Scheler, la de Buda, Schopenhauer y Freud. Para la teoría negativa, el espíritu nace justamente del **no** que lanza a la realidad. Buda en efecto, sintetiza toda su doctrina, cuando dice: "Maravilloso es contemplar todas las cosas, pero terrible ser una"; por esto Buda propone como teoría de la salvación del hombre, la aniquilación de toda voluntad, para vivir en el puro mundo de las esencias (nirvana). A su turno, Schopenhauer sostiene que el hombre como tal ha nacido de que ha sabido eliminar sus órganos de la lucha por la vida, en beneficio de la herramienta del lenguaje y de la formación de conceptos. En fin, Freud está también dentro de esta teoría negativa, no sólo en cuanto dice que la represión de la libido produce la neurosis y por sublimación, los frutos más altos de la cultura, sino cuando añade a la libido un impulso tanático (a la muerte), que va acreciéndose desde la planta hasta el hombre, pasando por el animal, pues para él, lo orgánico es sólo tendencia a la conservación, mientras que ya en el animal su poderío es tendencia destructora a retornar a lo inorgánico. Esto ocurre con mayor fuerza en el hombre.

La teoría clásica está representada por toda la filosofía de Occidente, oriunda de la cultura griega. Sostiene esta teoría que a medida que se progresa en la escala del ser, se da también un más alto valor y que igualmente, el ser más alto, no sólo es el más valioso, sino el más poderoso. El espíritu, por tanto, lo puede todo, por estar en la cima de los seres.

Como hemos dicho, Scheler rechaza ambas teorías. La negativa conduce a una falsa explicación mecanicista de todas las cosas. La teoría clásica, en cambio, lleva a una concepción teleológica del universo.

Scheler cree que el espíritu no es por sí poderío, fuerza. Pero tampoco ecepta que nazca de ese **no** que lanza a la realidad. En su concepto, el espíritu tiene energía, no por sí, sino recibida de aquél **no** con que se enfrenta a los impulsos.

Al desenvolver su tesis, Scheler muestra, al contrario de la teoría clásica, que la escala de los seres es una escala inversa en el poder. Lo inorgánico es más poderoso que la planta y ésta que el animal y éste que el hombre. Pero la superioridad de los últimos sobre los primeros, reside en que conducen y dirigen los impulsos de los que están por debajo. Esta conducción consiste en enfrenar y desenfrenar impulsos; mientras la dirección está en la presentación de la idea y del valor mismo, que se realizan por medio de los movimientos impulsivos. Por esto ve Scheler el curso total de universo como un proceso de sublimación.

Aplicado lo anterior especialmente al espíritu, dice Scheler que este no puede engendrar energía impulsiva alguna. Su papel en la historia de la cultura es más modesto del que supone Hegel, quien la concibe como el autodespliegue de la idea. A juicio de Scheler, Carlos Marx está en lo cierto cuando coloca en la base de la historia un interés pasional. Pero reconoce que se muestra un acrecentamiento del espíritu a través de los tiempos, "pero fundado sólo en una creciente **apropiación** de las ideas y de los valores por los grandes impulsos co-

lectivos y los cruces de intereses entre ellos". El papel del espíritu en la historia resulta así muy modesto. Consiste en presentar a las potencias impulsivas ciertas ideas, a la vez que la voluntad suministra o sus trae a las mismas potencias las representaciones, para que las ideas puedan realizarse. Esto quiere decir, entonces, que la voluntad pura no puede luchar contra los impulsos. Si se empeña en esto, causa el efecto contrario, es decir, hace que las potencias impulsivas sigan su propia dirección. "El hombre, termina Scheler, debe aprender pues, a **soportarse** a sí mismo; a soportar incluso aquellas inclinaciones que conoce como en sí malas y perniciosas. No debe atacarlas en lucha directa, sino aprender a vencerlas **indirectamente**, empleando su energía en obras valiosas que su conciencia conozca como buenas y excelentes, y que le resulten asequibles.

La doctrina de Scheler que acabamos de exponer, no sólo es como se ve, una teoría sobre el hombre, sino a la vez también sobre la formación del hombre. Por eso la hemos escogido, entre las que hoy se dan para describir el ser humano. Las líneas generales del pensamiento expuesto, son interesantes, quedando en cambio, muchos conceptos particulares que merecen una discusión más amplia. En cuanto a la tesis de que el espíritu es actualidad pura, está en oposición con la inferencia metafísica que nos lleva a suponer un ser substancial que actúa en forma espiritual: este ser puede llamarse alma espiritual, o, como preferimos nosotros, constitutivo metafísico del hombre, que hace posible el hombre fenoménico que actúa y se da a conocer en la intuición. Pero de cualquier modo que sea, la actividad espiritual tiene que manar de un principio substancial, idéntico a sí mismo, no ciertamente porque haya una conciencia de la continuidad de nuestros actos, pues esto también se explica fenoménicamente, sino porque antes de todo devenir, está el ser, principio este sin el cual no podría entenderse el mismo devenir. Empero, no es ahora la ocasión de discutir este punto que corresponde a la metafísica.

En lo que toca a la afirmación de Scheler de que el acto fundamental del espíritu, es la ideación, el conocimiento de esencias, tesis ésta en él tan íntimamente enlazada con su concepción final de la importancia del espíritu, hemos de decir lo siguiente:

Ya expresamos atrás que el conocimiento universal y abstracto es de un gran valor, porque, entre otras cosas, es el más educador de todos los conocimientos. Pero, más valioso aún es el conocimiento del universal concreto, esto es, del ser existente cargado también de valor y que por lo mismo atrae irresistiblemente nuestra estimación. Scheler, al colocar como esencia del espíritu la ideación, es tributario de la doctrina de origen helénico que hace del hombre un animal racional. Pero la tendencia en esta tesis, no está en mostrar que la razón abstracta y esencial es lo más valioso en sí, sino en cuanto esa misma razón abstracta conduce a la acción valiosa por medio de normas enunciadas con carácter general. Para decirlo en otras palabras, lo que en el fondo se exalta en la racionalidad humana, no es tanto que conozca las esencias (**logos**), sino que sea razón gobernadora (**egemonikón**). Pero porque el **logos** solo no aprehenda existencias, defecto de la razón humana es que tenga que despojar a las cosas de

su existencia, para concebirlas en su pura esencia, por no ver directamente las existencias valiosas. De ahí el rodeo que luego deba hacer, al tornar a la acción, no queriendo racionalmente, sino reprimiendo impulsos y dirigiendo otros a los valores.

En verdad, la que llama Scheler teoría clásica, yerra el creer que el espíritu es de por sí poderoso. Pero quien propiamente la sostuvo con toda su pureza, fué la escuela estoica. De ahí nació también el clásico orgullo estoico. Pero al recibirla la filosofía cristiano-medieval, sufrió ciertamente algunos retoques: Se consideraba que la voluntad no se dirige espontáneamente sino al bien en general, a la razón común de bien. Los bienes concretos no la atraen necesariamente, sino que ante ellos es libre. No se desconocía que la elección que la voluntad hiciera de un buen concreto, aunque libre en principio, no pudiera estar estorbada e impedida por otras inclinaciones. La tesis del pecado original y del hombre caído por la culpa, contribuía, en la filosofía, a sostener que la voluntad era débil y que ella sola no bastaba para luchar con el mal; era menester ayudarla y esta ayuda se hizo en primer lugar con la gracia, y luego con los elementos educativos que aconsejaban huir del mal y no ponerse voluntariamente en ocasión de pecar.

Contribuye, sin duda alguna, vigorosamente al conocimiento de lo que el hombre es capaz, el contar para la acción valiosa con todas sus potencias, incluso las inferiores. En este sentido, no sólo se debe soportar el cuerpo, sino tolerarlo y conducirlo cariñosamente como a un hermano menor, según la expresión de Keysserling (1). También, por lo mismo, la tesis de la sublimación tiene que estar a la cabeza de toda idea del hombre que quiere ser real, y, desde luego, al frente de todo ideal educativo. Un educador que no cuente con los impulsos y no aspire a hacer de ellos algo noblemente dirigido, está ya fracasado. No es posible aspirar a que la voluntad lo haga todo y que ella sola pueda enfrentarse al impulso, al menos mientras no pre-exista una intuición de lo concreto valioso. Esto era lo que desconocían la orgullosa filosofía estoica y la moral kantiana del deber puro.

Pero de aquí no puede concluirse, que no exista una auténtica energía espiritual y un poder propiamente espiritual, aparte del de los impulsos. Ya el mismo acto de refrenar y soltar impulsos a nombre de una idea, hace de la voluntad una fuerza exclusivamente espiritual de sus actos, propios del espíritu. Por eso, la tendencia a los valores es otra de las características del espíritu, que Scheler olvidó poner al lado de la ideación. Ahora, es evidente que lo que no se puede esperar del espíritu y de la voluntad, es que tengan ellos mismos poder impulsivo; no puede echarse de menos en ellos el poder, si por este sólo se entiende el de los impulsos, pues el impulso no se dirige nunca al valor, sino al bien material concreto. Pero si por poder entendemos toda capacidad de realización, es claro que el espíritu la tiene, ya que no sólo **realiza** con el material de los impulsos, sino también con su propia apetencia de valores.

Donde mejor se observa esto, es en ese tipo de personas que

(1) "La vida íntima", P. 33. (Ed. Austral, Trad. de L. López Ballesteros, B. Aires, 1.939).



el romanticismo alemán ha llamado "almas hermosas". Estas no sólo no tienen que hacer que la voluntad luche con impulsos torcidos, pues carecen de ellos, sino que tampoco necesitan dirigirlos al valor, ya que lo aman de por sí y, en razón del mismo, construyen toda su vida espiritual. Y así como hay "almas bellas", también cabe hablar de "almas feas", en quienes la inclinación al mal y a los antivalores no es sólo obra de los impulsos no refrenados, sino también del propio espíritu; diremos entonces que son "almas pervertidas", "personas demoníacas".

Ahora bien, esta dirección del espíritu en las almas espontáneamente inclinadas al valor, sólo pueden explicarse por un conocimiento intuitivo del universal concreto, es decir, del ser existente y objetivamente valioso. Esto entonces conduce a decir que el hombre no sólo se realiza como espíritu, en cuanto conoce las esencias valiosas existentes, mediante un acto de intuición espiritual.

En síntesis, el espíritu no es sólo ideación, sino además intuición de lo valioso existente. Tiene razón Scheler al negarle al espíritu ideador el poder, pero no está en lo cierto en cuanto despoja al espíritu del acto libre de voluntad, acto que en sí es una auténtica energía espiritual. Y en fin, hay un acto del espíritu que es la intuición de existencias valiosas, a la que va ya unida la adhesión de la voluntad y que implica en sí el más genuino poder del espíritu, el de la tendencia irresistible al valor.

## LOS VALORES

Los objetos pueden recibir formalidades que los colocan en una nueva escala del ser; el polígono por ser triángulo, recibe la equilateralidad; el árbol por ser palmera recibe este ser de la palmera; el animal al ser hombre se hace más ser en este respecto. Los objetos montados con esas nuevas notas que les añadimos, se colocan en una nueva escala del ser. Y lo mismo ocurre cuando decimos de los objetos reales que son grandes o pequeños, antiguos o modernos, situados aquí o allí, capaces de producir dolores o placeres físicos, frío, o calor, etc.

Todos los juicios que hacemos con estos predicados son juicios de ser, si se trata de objetos ideales; o juicios de existencia, si se trata de objetos reales.

Pero en otras ocasiones los objetos no reciben formalidades que los coloquen en nuevas escalas del ser, y sin embargo muestran una objetividad perfectamente distinta cuando enunciamos de ellos ciertas clases de atributos: "El mueble es mesa o silla", es juicio de ser; pero decir que "el mueble es bello o feo" es un juicio distinto; "el pensamiento expresa algo" es un juicio de ser, pero afirmar que el pensamiento es verdadero o falso, es otra clase de juicio; "el hombre es bueno o malo, santo o demoníaco, justo o injusto" etc., juicios son todos estos con los cuales los objetos no se colocan en una nueva escala de ser; por los atributos bello, feo, santo, profano, bueno, malo, justo, injusto, esos seres no son, sino que **valen**. (1). Valen como bellos, feos,

(1) V. contra esto, Scheler "Ética", T. I, P. 243.

etc. Los juicios correspondientes son juicios de valor. (1)

Se les llama **valores** a esas formas de objetividad que dan a los demás objetos un valor determinado.

Los **valores** mirados en sí mismos son un ser; tienen una esencia; son objeto de fundamentaciones, demostraciones, razonamientos. Mirados en sí mismos son objetos ideales.

Pero las demás cosas en cuanto **valen**, y esto es lo importante, no tienen una esencia más: la acción justa es tan acción como la injusta; el cuadro bello es un objeto físico como el cuadro feo; el acto religioso es, como acto, igual al acto profano. Pero esos objetos reciben esa peculiaridad del valor que les estructura en una región, no del ser, sino, precisamente, de cosas valiosas; su esencia no se varía por valer de esta o de la otra manera, sino que permanece la misma. (2)

Tampoco las cosas valiosas son objeto de demostración: no se **demuestra** la belleza de una estatua, ni la bondad de una acción, ni la santidad de un acto; basta **mostrarlos**. En esto no hay nada de extraño, pues que los hechos tampoco se demuestran, sino que se muestran: v. gr. el color blanco de este papel. Pero los objetos ideales se enlazan, según vimos, por la forma de consecuencia, en que el antecedente fundamenta y demuestra la conclusión. Los valores en sí mismos son objetos de estos enlaces, pero las cosas valiosas no lo son; lo que prueba que las cosas valiosas tienen una estructura de ser distinta de los objetos ideales. Respecto de ellas hay **mostración**, no **demostración** de su valor.

Las cosas valiosas son objetivamente valiosas; su valor no nace de las variaciones del carácter y del temperamento de los hombres; no es cuestión de gustos; sobre gustos no se discute; pero sobre el valor de una cosa, sí se discute y puede llegarse a poner de acuerdo en la belleza o fealdad de un cuadro, en la bondad o maldad de una acción. Mas cuando yo digo que **no me gusta** un cuadro, nadie puede discutir mi afirmación, pues que ella se limita a expresar un hecho subjetivo: que no me gusta. Puede mostrármese que hay razones objetivas para que me guste y que por consiguiente, el que no me guste, carece de fundamento. Pero con decirme esto, no se me contradice en mi gusto, que es subjetivo, sino en el valor como bello del cuadro, que es una objetividad.

Los valores en las cosas son objetos **no independientes**. Mirados como esencias, son ideales según se dejó dicho; pero como valores están siempre en algo: la belleza como esencia no es bella; pero la belleza en las cosas es precisamente lo que las hace bellas y para que algo sea bello tiene que estar en algo que no sea la belleza misma; la verdad no es verdadera, sino los pensamientos; la bondad no es buena sino las acciones humanas, etc. Esto es lo que significa que los valores son no independientes, no que dependan de nuestros juicios o estima-

(1) V. M. G. Morente, "Lecciones preliminares de filosofía", P. 414-18 (Tucumán, 1.938).

(2) Cf. Scheler, "Ética", I, 240.

ciones subjetivas, sino que siempre les dan forma de objetividad a otros objetos distintos de ellos mismos.

Y los valores se corresponden con ciertas cosas; no todas las cosas pueden portar cualquier género de valores; no podemos decir que una estatua es injusta o que un pensamiento es moral, o que una acción es verdadera, o que un rito es caritativo, o que los números son santos. Los valores tienen la propiedad de escoger ciertas cosas para hacerlas valer; se dice que estas cosas son las **formas de expresión del valor**.

**Toma del conocimiento del valor:** Los demás objetos se conocen; conocerlos es simplemente constatar su objetividad. Pero los objetos que valen exigen algo más, exigen **estimarlos**. Estimar no significa aquí querer, sino valorar. Yo no **estimo** que el triángulo sea de tres ángulos, ni que el hombre sea animal, ni que las Pirámides sean antiguas. Me limito a conocer o reconocer estos atributos. Pero cuando digo que un cuadro es bello, o una acción es justa, moral o santa, **estimo** estos objetos y los **estimo** también cuando digo que son feos, malos, injustos o profanos. Mi juicio no es allí sólo un conocimiento, sino una estimación. Por ello se llama **estimativa** a la facultad psíquica que conoce los objetos valiosos.

Y donde se ve que las cosas que **valen** son distintas de las cosas que **son**, es en que el conocimiento de éstas puede quedarse en alguna de los géneros comunes, mientras que en los valores ello no es posible: si conocemos que algo es animal, nuestro conocimiento es hasta allí exacto, aunque no sepamos a qué clase de animales pertenezca. Pero si **estimamos** algo como **moral**, no es posible quedarnos en esta generalidad, pues nos es necesario decir si es bueno o malo; saber que algo es estético, es tener que saber que es bello o es feo. El conocimiento del ser puede ser abstracto o concreto; el conocimiento de los valores, la **estimativa**, es siempre concreta. Por eso decimos que toda valoración no compromete. (1)

**Polaridad de los valores:** Por esto los valores están siempre en polaridades: lo feo es polar de lo bello; lo santo, de lo profano; lo bueno de lo malo. Esta polaridad es igual a una no indiferencia; las cosas, por los valores, las cosas en cuanto son valiosas, lo son en extremos; en sí, como meros seres, son indiferentes: la acción es en sí indiferente; el cuadro como conjunto de materiales no es ni bello ni feo; pero si la acción es moral, tendrá que ser objetivamente buena o mala; si el cuadro tiene un valor estético tiene que ser bello o feo. Llamamos simplemente **valores** o **valores positivos** a aquellos que consideramos mejores que sus contrarios: la justicia mejor que la injusticia, etc. Al otro polo llamamos **antivalor**, pero esto no quiere decir que no sea valor, sino que es un **valor** del otro extremo; la estructura objetiva de las cosas feas, malas, falsas, es la del valor, no la del ser. No son simples negaciones, sino valores del otro polo; los pensamientos falsos son tan objetivamente falsos como los verdaderos; las cosas feas son objetivamen-

---

(1) V. mi estudio "Estructura óptica de lo religioso", en "Rev. de la Univ. Cat. Bol." Nº 6 (1.938).

te feas como las bellas. (1) Los antivalores son los valores contrarios a otros, no lo contrario de los valores (no como se ha dicho que ocurre con la contrarrevolución que no es la revolución en contra, sino lo contrario de la revolución.)

**Toma de posición de los valores:** Los valores son conocidos en esa forma peculiar de conocer que se llama estimar. Pero además de conocerlos, tomamos posición ante ellos.

La toma de posición de los valores es la respuesta que el hombre da a ellos. Los valores no se limitan a dejar que se los conozca; con ellos ocurre una cosa peculiar en el ser psíquico: los valores obtienen del hombre un asentimiento o rechazo según sean positivos o negativos, y este asentimiento o rechazo es propio de cada esfera de valores. Los valores que hasta ahora han sido descritos con mayor exactitud son: Los valores religiosos, los éticos, los jurídicos, los estéticos, los útiles y los vitales. (2)

A los valores religiosos se responde con la veneración, la adoración, el respeto, etc. A los valores morales con el sentimiento de obligación, de deber, con un respeto distinto del valor religioso. Al valor estético con el sentimiento de placidez hacia la belleza, de repugnancia hacia la fealdad, de risa hacia lo cómico, de admiración hacia lo sublime. (3)

Hasta ahora no se han descrito con mucha exactitud las **vi**ncias de los distintos valores. Las palabras con que las designamos son muchas veces equívocas, se aplican a uno y otro valor, pero en el fondo comprendemos que no es lo mismo llamar plácido a un paisaje que a un acto de bondad moral; el primero lo es en sentido propio, el segundo, en sentido figurado.

**Intuición de los valores:** La toma de conocimiento del valor en los objetos no significa una aprehensión de las esencias de ellos, no tienen significaciones. Los actos de toma de conocimiento y de posición son intencionales, se refieren siempre a algo y sin embargo no se refieren a los valores para decir su esencia, o lo que son, sino para vivirlos. Se conoce el color rojo y se tiene por lo mismo, la significación de la rojez; conocer el triángulo es tener la significación del triángulo. Pero en los valores no es así: conocer lo noble de una acción, lo bello de un cuadro, lo santo de una liturgia, etc. no es lo mismo que saber lo que significan bello, noble, santo, etc. Esto explica por qué puede ser primero en el orden histórico de la humanidad y en el orden cronológico de cada hombre, la intuición de los valores, que el conocimiento de sus esencias abstractas. (Scheler va hasta afirmar que estos valores en sus esencias abstractas no son nada; que no hay más valores que los de las cosas concretas y que ellos son **alógicos, irracionales**, situados fuera de lo inteligible. Pero esto más bien cabe decirlo de las respuestas al valor que, evidentemente, no son actos de dar significación, y por lo mismo, no son actos de inteligencia. En lo cual no hay nada de extraño, pues que tampoco el oír y el ver (que son in-

(1) V. A. Müller, "Introducción a la filosofía", P. 36 (Ed. Calpe. Trad. de J. Gaos, 1.940, B. Aires), — Morente, O. C. P. 418. — Scheler, O. C. I, 123 y ss.

(2) Müller, O. C. P. 148. — Scheler, O. C. I, 61 y ss.

(3) Of. Rodolfo Otto, "Lo santo", P. 62 y ss.

tencionales, es decir, se dirigen a algo), son actos de significación). (1)

**Jerarquía de los valores:** Tanto los valores como su toma de posición, están en jerarquías diversas, en planos distintos; y lo importante es que esta jerarquía misma es objeto de valoración; no sólo estimamos los valores en sí, sino que colocamos unos más altos que otros. Esta jerarquía de los valores es tan objetiva como los valores mismos; puede discutirse sobre ella; pero no quiere decir esto que no pueda mostrarse de una manera universalmente válida, a priori.

Reconocemos muchas veces que un valor es más alto que otro y respondemos a él en la forma debida, pero preferimos empíricamente el valor más bajo y la emoción que produce: "Video meliora proboque, deteriora sequo" decía Séneca. Sabemos que la música de Beethoven es superior a la música popular, apreciamos nuestra vivencia de esa música como más fina que la de ésta, y sin embargo, puede ocurrir que en un momento dado nos demos a gozar de las canciones populares, haciendo a un lado las sonatas. Sabemos que lo moral es más alto que lo agradable, y sin embargo, concretamente ocurre que prefiramos esto último. Pero por sobre esta preferencia empírica está la preferencia pura que es capaz de censurar a esta última. (2)

**Los valores son inespaciales e intemporales:** Vemos claro que los valores no son extensos, no ocupan espacio: La belleza de una sonrisa no ocupa los labios, no es más ni menos bella porque éstos sean grandes o pequeños. La belleza, la nobleza no están en toda la extensión del objeto ni en una parte de él; están en él; pero no como ser de él sino como valor de él.

También los valores son intemporales: las cosas no empiezan a ser bellas, ni tienen duración de su belleza, ni dejan de ser bellas; pueden empezar a ser cosas, durar como tales y dejar de ser en el mismo sentido. Pero no en lo que valen. Prueba de ello es que nuestra estimación de los valores de ellas puede precederlas, como en el artista, y subsistir a ellas.

**Los valores no son cuantitativos:** El valor de un objeto no es en mayor o menor número de veces. No tiene sentido decir que las cosas morales valen el doble de las cosas bellas, o que lo santo es tres veces lo sublime, por ejemplo. No hay unidad para medir el valor, porque éste no es múltiple: las cosas simplemente valen o no valen: los pensamientos son verdaderos o falsos; las estatuas son bellas o feas, etc. (3)

**La ceguera para los valores:** Puede haber hombres que no estimen ciertos valores, ni los vivan. Puede haber razas y pueblos en estas mismas circunstancias; puede ocurrir que se progrese en el conoci-

(1) Los valores, en sus esencias abstractas los llama Scheler, "cualidades de valor" entre las cuales puede haber relaciones de consecuencia y contrariedad, pero no son de carácter lógico: Cf. "Ética" I, 42; y para la intuición no significativa, I, passim, Esp. P. 48 y 217 y ss., II, 106.

(2) Scheler, Op. Cit. I, 129 y ss. — M. G. Morente, Op. Cit., 423.

(3) Scheler, O. C., I, 49. — Müller, O. C.

miento de los valores, progreso que puede ser individual, o de un país, o de la humanidad toda. Puede suceder también que se retroceda respecto de algunos valores.

Hay hombres que vienen a la existencia a crear valores; otros tienen por misión mostrarlos. Puede que los primeros pasen inadvertidos, mientras no lleguen los segundos a cumplir su misión. Así ocurrió en la literatura con Sthendal, en la música con Bach, en la política con Talleyrand, en la santidad con Juana de Arco.

Esto significa, no que los valores sean relativos a las épocas, a las razas y a los individuos, sino lo contrario: las épocas, las razas o los individuos son más o menos valiosos según su visión o ceguera para los valores. Estos son absolutos y valen con independencia de todos esos relativismos del ser real. (1)

**El deber ser:** Sólo hablamos de deber ser en sentido estricto, cuando miramos los objetos existentes en su capacidad para ser portadores de valores. El deber ser sólo tiene, pues, razón de ser, si miramos la existencia referida a valores. Los valores en sí mismos son neutros con respecto al deber ser; la belleza siempre es belleza y la bondad, bondad, aunque no haya acciones buenas ni cosas bellas. Y las acciones y las cosas como puras existencias **no deben ser**, sino que son: sólo referidas a los valores deben ser buenas no deben ser malas, deben ser bellas y no deben ser feas, según el valor que pretendan portar. El valor positivo da el **deber ser** y el valor negativo, el **no deber ser**. (2)

**La cultura:** Mirada la existencia en relación con los valores que realiza, se denomina **cultura**: las flores para el químico puro, no son bellas ni feas, pero son cultura para el jardinero o el florista que las cultiva por su belleza o por su utilidad (cultura y cultivo tienen un mismo origen); lo mismo puede decirse de los demás objetos de la naturaleza: el hombre no se limita a conocerlos, sino que actúa sobre ellos para elevarlos hacia los valores, para hacerlos expresar valores. La forma más baja de esta actuación es la que corresponde a los valores inferiores, como los vitales de lo agradable y desagradable, y la forma más alta es la que corresponde a los valores religiosos.

La cultura es la tendencia a los valores, pero nunca éstos se realizan en su absoluta pureza, porque son ideales; la cultura es guiada por la presencia de los valores, pero nunca los podrá realizar, de la misma manera que "los navegantes tienen siempre a la vista la estrella polar, en la cual nunca se desembarca".

**Cultura y cosas valiosas:** En las cosas valiosas miramos su valor, aunque sea ingénito en ellas. Cuando tomamos las cosas para hacerlas expresar algún valor, hacemos cultura. Los objetos de la cultura son, pues, cosas valiosas; pero las cosas valiosas no son todas objetos de la cultura, vgr. la belleza de la naturaleza. (3)

**Axiomas sobre el deber ser:** Como la cultura es actuación valiosa o realización de valores, resultan entonces los siguientes axiomas: 1º. Es valiosa toda realización de un valor positivo. 2º. Es anti-

(1) Scheler, O. C. II, P. 37 y ss.

(2) Scheler, O. C. I, P. 263 y ss.

(3) Scheler, O. C., II, 39.

valiosa toda realización de un valor negativo. 3º. Es antivaliosa toda desaparición de un valor positivo. 4º. Es valiosa toda desaparición de un valor negativo. (1)

**Clasificación:** Se afirma que hay una clasificación a priori de los valores por su jerarquía, pero es posible que no se conozcan actualmente todos y que los conocidos no estén suficientemente caracterizados. Puede darse la siguiente:

1º. Valores de lo agradable y desagradable. 2º. Valores vitales, como lo sano y lo malsano, robusto y flaco, fuerte y débil, los del bienestar y la prosperidad. 3º. Valores espirituales como: a) los estéticos: bello, feo, sublime, ridículo, grandioso, delicado, etc.; b) los jurídicos: los de lo justo y de lo injusto; c) los morales: lo bueno y lo malo; d) los lógicos: verdadero y falso; e) los religiosos: como lo santo y lo profano.

## CONCEPCIÓN DEL MUNDO

Hemos visto que los valores tienen una jerarquía tan objetiva e independiente de nuestra estimación, como la objetividad de los valores mismos. Sin embargo, a través de las épocas, de los países, y de los individuos, puede advertirse una jerarquía diversa de la objetiva, es decir, un sistema de preferencias que los caracteriza. Así, hay épocas en que el valor estético predomina sobre los demás y todos los otros, no sólo se subordinan a él, sino que son estimados como estéticos: esto ocurre en la cultura griega y en el Renacimiento italiano; sabido es como entre los griegos el ideal de educación es la "Kalokagthía" (belleza y verdad), cómo la cortesana Friné fué absuelta por los jueces a causa de su belleza. Así se conducían en el Renacimiento: todo era juzgado con el criterio estético. También en el siglo XVIII, la poesía alemana opone al criterio severo de Kant, para la ética, el ideal del "alma bella", es decir, de la persona que es buena, sin esfuerzo ni lucha interior. La Edad Media a su turno es una época religiosa. La Edad moderna es predominantemente utilitaria y mercantilista.

Esta misma diferencia en la jerarquía de los valores según las épocas, se da también según la naciones y según los individuos.

Se explica esta diferente actitud, diciendo que ella corresponde a diferentes concepciones del mundo.

La expresión "concepción del mundo" es la traducción de la palabra alemana "Weltanschauung". Según M. Scheler esta palabra fué introducida por Wilhelm von Humboldt y significa ante todo las formas fácticas eventuales (no necesariamente conscientes y conocidas) de "ver el mundo" y de estructuración de lo visto y valorado, **por parte de los grupos sociales**, pueblos, naciones, círculos culturales). En la sintaxis de las lenguas, pero también en la religión, en el ethos, etc. es posible encontrar e investigar estas "concepciones del mundo". También pertenece a la esfera de lo que se quiere comprender con la

(1) Scheler, O. C. I, P. 56 y 125. — F. Brentano, "El origen del conocimiento moral", Ed. Rev. de Occ., (2ª), Trad. de M. G. Morente, Madrid, 1.941.

palabra "Weltanschauung" lo que yo llamo "metafísica natural" de los pueblos. (1)

Las concepciones del mundo son objeto hoy de un cuidadoso estudio entre los filósofos de todos los países. W. Wundt resueltamente sostiene que la concepción del mundo es ya la filosofía. Por su parte Rickert, sin llegar hasta allí, afirma que la filosofía es la teoría de las concepciones del mundo. Alois Müller, al contrario, coloca la filosofía frente a la concepción del mundo y afirma que la primera es ciencia, y por tanto conocimiento racional, mientras la segunda es alógica e irracional, localizable más seguramente en la zona del sentimiento. (2)

En Nicolai Hartmann, la "concepción del mundo" tiene un sentido distinto y fué el predominante de 1.920 a 1.940. Por él se quiere significar "una manera de ver el mundo que representa el mínimo constante y que se encontrará siempre y doquiera vivan "hombres" (3). Sobre esta idea primordial y natural trabajan la ciencia y la filosofía. En este sentido la concepción del mundo es el problema preliminar de la teoría del conocimiento y es efecto también solo del conocimiento. (4)

Scheler niega esta idea del mundo absolutamente constante y en su lugar coloca una "idea del mundo relativamente natural" (5). Pero en todo caso, esta es una disensión que ahora no nos interesa. Lo que importa es mostrar cómo la expresión "concepción del mundo" ha acabado últimamente por imponerse en el sentido de von Humboldt y Dilthey, que fué el defendido por M. Scheler (6)

A Dilthey se debe la primera estructuración de la teoría de las concepciones del mundo. Dado su historicismo filosófico y su concepción del alma como una estructura, era necesario que viera en las diferencias entre los sistemas filosóficos y científicos una diferente concepción del mundo que las explicara. Dilthey distingue tres concepciones generales del mundo: la del materialismo, la del idealismo objetivo y la del idealismo de la libertad. Así como estas diferentes concepciones del mundo explican las diferencias de sistemas, fundan también la semejanza entre las más distantes manifestaciones culturales, tales como la poesía clásica y el idealismo filosófico en Alemania, es decir el parentesco espiritual entre Goethe, Scheler, Holderling y Fichte, Schelling y Hegel. Dilthey ciertamente no confunde la filosofía con la concepción del mundo, pero en cambio, para él toda metafísica es ya concepción del mundo. (7)

(1) Cit. A. del Campo. en Prol. a "El pensamiento filosófico y su historia" de N. Hartmann, P. II (Montevideo, 1.944).

(2) Cf. F. Romero y Eugenio Pucciarelli "Lógica", P. 247. — Müller "Introducción a la Filosofía", Ed. Cit., P. 273 y ss.

(3) Scheler: "Soc. del saber", P. 57 (Madrid, (1.935) Ed. "Rev. de Occ").

(4) Cf. F. Romero: "Lógica", P. 107 y ss.

(5) "Sociología del saber", P. 58.

(6) Cf. "Ética" T. II, P. 80, "Soc. del saber", Loc. Cit. y P. 87 "Ordo amoris", P. 15 y 197, "De lo eterno en el hombre", P. 143 (Eds. de "Revista de Occ." y la bibliografía alemana allí citada. Madrid, 1.934 y 1.940, Resp.).

(7) "Teoría de las concepciones del mundo", P. 127 y ss. Trad. de E. Imaz, Méjico, 1.945. (Ed. "Fondo Cul. Econ").



El espíritu del tiempo es para Dilthey la concepción del mundo de un período histórico. "Toda época ofrece una fisonomía determinada constituida por ciertos rasgos generales a los cuales no se sustraen los individuos por fuerte que sea su personalidad, sino que por el contrario alcanza en ellos su expresión más alta y se exterioriza en la obra de las grandes personalidades, en las diversas esferas de la vida: religión, poesía, música, filosofía, derecho, economía, etc." (1).

Justamente, la obra de Oswald Spengler, "La decadencia de Occidente", es una exposición grandiosa del espíritu de los tiempos, que él llama culturas, y en donde se extrema su importancia, pues niega Spengler que haya una ciencia y arte y religiosidad universales, ya que todas dependen del sentimiento cósmico fundamental que cada cultura posee.

A nuestro modo de ver, la posición de Scheler es la justa: no puede confundirse la filosofía con la concepción del universo, pero tampoco están enfrentadas entre sí como cree Müller. Simplemente son distintas, y sobre la concepción del universo generalmente edifican los filósofos sus sistemas, aunque bien pueden conscientemente sustraerse a ella. Scheler acepta que si no la filosofía, sí la "ciencia" está condicionada por la cosmovisión o concepción del mundo. (2)

Uno de los problemas más complejos que suscita la concepción del mundo, es el de su conocimiento o reconocimiento. En otras palabras, se pregunta cómo se descubre en la cultura de un pueblo o de una raza o en un individuo, lo que es su concepción del mundo. Pero hay más todavía: una vez descubierta la concepción del mundo, se trata de discernir de éste sus manifestaciones culturales, las que verdaderamente dependen de la concepción del mundo. El problema sigue en muy buena parte, sin investigar adecuadamente.

Por de pronto, el único método adecuado para investigar estos dos momentos es el de la **comprensión**, del que hablaremos adelante. Pues la concepción del mundo que cada persona comparte, no afecta sólo su conocimiento, sino también su afectividad y sentimiento; abarca la vida toda y tiñe de su sentido toda la conducta humana. "Responde, dice Romero, a exigencias complejas, a inclinaciones primarias y profundas, a nuestras estimaciones, a nuestros deseos y esperanzas. Nos sirve para vivir, incluso para el acto en que la vida se acentúa y parece concretarse en un punto: la muerte. Acaso no sirva sobre todo para bien morir". (3)

La concepción del mundo se conoce a través de los signos culturales en que se expresa. Como sólo excepcionalmente es conciente, hay necesidad de leerla entre líneas por así decir; la concepción del mundo se obtiene con una interpretación *avant la lettre*. Por eso dice Scheler: "conocer y descubrir la forma histórico-natural de concepción del mundo y de *ethos* de un grupo —y también su religión natural— es, por tanto, de extrema dificultad. Pues se trata de atender, **detrás**

(1) Pucciarelli, Cit. en "Lógica" de Romero y Puc., P. 217.

(2) "Ética", Tomo II, P. 81.

(3) "Lógica" P. 246.

de los juicios y fórmulas que se expresan, y aun detrás de toda la esfera de la reflexión, a lo inteligente oculto y flotante que, mueve y domina al grupo, más allá del juicio y el hablar." (2)

Citamos a continuación, unos cuantos rasgos en los pueblos y en las razas, que son hoy explicados justamente por las concepciones del mundo en ellas dominantes: Para los romanos anteriores a Enio la usura es más censurable que el hurto; y entre los antiguos alemanes el hurto es más censurable que el robo; en ambos casos, como se ve, el valor de la valentía se coloca por encima del valor útil. (3). El Dios de los romanos parece tener con ellos una relación contractual de **do ut des**: el culto es una prestación para obtener su protección; en cambio, entre los germanos, "el Dios cristiano tiene algo del semblante de ojos azules,... de un duque germano al que únicamente obliga la fidelidad y no el contrato." (4). En la cultura griega predomina el color rojo que delimita los cuerpos; en la cultura cristiano-moderna, predomina el color azul que desdibuja los contornos. En el latín clásico se dice "faci"; en latín medieval, "ego habeo factum"; lo primero marca el acento en lo completamente pasado, la segunda expresión, de antepresente, quiere mostrar que hay una continuidad entre el pasado y el presente, propia del sentido histórico de los pueblos cristianos. (5)

### EL ESPÍRITU OBJETIVO

Cuando hablamos de cultura mentamos lo mismo que con tal palabra designamos al tratar de los valores: es decir, la naturaleza referida a valores. Limitando un poco más el término, la cultura es igual al espíritu objetivo. (6)

A Hegel se debe la expresión "Espíritu objetivo". En su sistema se opone al espíritu subjetivo y al espíritu absoluto. Espíritu objetivo es en Hegel la moralidad, la eticidad y el derecho. Conservando apenas analogía con lo que en Hegel significa, el espíritu objetivo designa hoy aquellos objetos en que el hombre imprime un sentido, en los cuales puede ser mirada su parte natural, como trozos de naturaleza que son, pero además un sello de que el hombre los ha empleado para expresar su valor. Por eso se les llama espíritu objetivo, y objetivado, pues lo que la intención humana llevaba dentro, se exterioriza en el objeto cultural y queda en él grabado, con independencia del hombre que lo creó.

Los objetos culturales son pues lo que forma el mundo del espíritu objetivo. Se pueden distinguir conforme a los valores que expresan y decir, por ejemplo, objetos religiosos, estéticos, éticos, jurídicos, útiles, etc. Esta clasificación es material, porque toma en cuenta

(2) "De lo eterno en el hombre", P. 143.

(3) Scheler, "Ética", Tomo II, P. 81.

(4) Scheler, "Ética", Tomo II, P. 70. — Cf. Dilthey:, "Hombre y mundo en los siglos XVI Y XVII", P. 22 (1.944, Méjico, Trad. de E. Imaz, Ed. "F. C. Econ.")

(5) Ver O. Spengler: "La decadencia de Occidente", Tomo II, P. 52 y ss., P. 296 (y passim) (Ed. Calpe, Trad. M. G. Morente, Madrid, 1.925).

(6) Para la siguiente exposición se ha seguido en mucho a F. Romero y C. Jessinghaus, "La cultura Moderna", (Ed. Univ. de la Plata, 1.943).

los contenidos. Una clasificación formal de los objetos culturales propone Hans Freyer, en su famosa obra "Teoría del espíritu objetivo." Freyer encuentra cinco formas principales del espíritu objetivo, es decir, cinco maneras de objetivación:

a). —Las **creaciones** o producciones ("gebilde"), tales como las obras de arte, los sistemas filosóficos y las teorías científicas, las religiones, etc. Caracteriza a las creaciones el poseer un sentido que se basta a sí mismo, es decir, que no señala otra cosa distinta de la obra misma. Un cuadro bello o feo, es bello o feo en sí, y como tal es creación; pero si ese cuadro se emplea para anunciar un producto, ya deja de ser creación, para quedar en otra categoría posterior; ya en él no miraremos su belleza o su fealdad, en primer término, sino su carácter señalador y su eficacia para indicar lo anunciado.

b). —Los **instrumentos** son la segunda forma del espíritu objetivo. El sentido del instrumento es su aplicación a un fin determinado. Un mueble, por ejemplo, un anuncio, un vestido, pueden ser además bellos, pero lo que los caracteriza es el servir para algo, el estar en relación de medio a fin, de manera que con ellos se consiga el fin.

c). —Los **signos** tienen como los instrumentos, un carácter de dirección hacia algo: no se les comprende en sí mismos, sino en relación con otra cosa. Pero el signo se distingue del instrumento en que, mientras éste sirve para conseguir algo, con el signo no se consigue algo sino que indica algo. El instrumento tiene alguna relación de causa respecto al fin, que será el efecto; mientras que el signo no produce aquello a que se dirige, sino que apenas lo señala.

En el signo podemos distinguir la simple señal, que se dirige a una cosa concreta, y el símbolo que se dirige a algo abstracto. Una indicación en un camino, un golpe, un campanazo, son señales. El lenguaje humano, en cambio, es símbolo porque con él mentamos no sólo esto *hic et nunc*, sino toda la especie a que esto pertenece. Por su objeto abstracto, el símbolo es variable (de ahí que haya varias palabras para designar un mismo objeto), mientras que la señal es inmodificable. Aquí reside justamente una de las más notorias diferencias entre el hombre y el animal: que el lenguaje del hombre es simbólico (y por eso puede ser proposicional) en tanto que el del animal, cuando lo tiene, no pasa de ser una colección de señales. (1)

d). —Las **formas sociales**. Aunque el espíritu objetivo tenga toda su realización más adecuada en la sociedad, sin embargo, "formas sociales" no es todo el espíritu objetivo, sino aquellas formas en que va esencialmente una relación interpersonal, desde el saludo hasta el derecho y la costumbre.

e). —Finalmente, para Freyer, la última forma del espíritu objetivo es la "**educación**" de una persona. Es lo que, en un sentido distinto, llamamos cultura de una persona. Aquí cultura se opone al simple saber.

Cultura en este sentido, no es en alemán "Kultur", sino "Bild-

(1) Cf. Cassirer "Antropología Filosófica" E. Cit. P. 68 y ss. J. Maritain "Quatre essays sur l' esprit", P. 63 (Ed. Desclés, Paris, 1.939). — Husserl, "Investigaciones lógicas", T. II, P. 29 y ss. (Ed. "Rev. de Occ." citada).

ding", formación. **Kultur** es, justamente, la cultura en el sentido de espíritu objetivo que venimos estudiando.

Esta quinta forma presenta el siguiente problema: siendo la educación un fluir actual de la vida, cómo es posible decir que ella es espíritu objetivo, espíritu objetivado? Pero es que la cultura o educación se opone al saber, en que aquella es una incorporación de la totalidad de los bienes culturales y de su sentido, en una persona. El saber tiene que aprenderse y fatigosamente recordarse. En cambio, la cultura es, como se lee en Spranger, "una conversión en orgánico de lo que se ha recibido intelectualmente". (1). "Una persona culta" vive en la cultura objetiva como en su ambiente propio y sólo necesita de la incitación exterior. Ser "culto" es una forma de "vivir" la cultura; ser "sabio" es una forma de "hacer cultura". (2). Las relaciones entre "el saber y la cultura", han quedado en la memorable conferencia de Scheler, de este mismo nombre (3). Ortega y Gasset ha resumido la esencia de la cultura, diciendo que "es lo que nos queda después de haberlo olvidado todo."

Freyer dice entonces con toda razón por qué la educación hace parte del espíritu objetivo: "Una unidad personal es educada, no cuando sabe o actualiza, o podría actualizar los contenidos llenos de sentido de la civilización humana, sino cuando ella misma "es" sentido. De este modo se forma en la misma personalidad un "mundo" coherente lleno de sentido objetivo, que es independiente de las vivencias y actos aislados, del mismo modo que todo **espíritu objetivo.**" (4)

**La objetivación del espíritu:** Se pregunta cuáles son las condiciones en que el espíritu se hace objetivo, esto es, que es lo que hace que el espíritu pueda mirarse ya como objetivado.

a) La primera condición es que el objeto cultural se oponga a nuestra conciencia de la misma manera que se opone en la relación de conocimiento el objeto al sujeto. Algo entonces es espíritu objetivo cuando sabemos de él su referencia a valores, o su sentido, sin necesidad de que tengamos que proyectar en él de nuevo esta referencia o este sentido. Así, una copa es espíritu objetivo, una palabra escrita es espíritu objetivo, porque miramos en esos objetos su carácter de instrumentos o de signos en sí, sin que sean signos o instrumentos porque nosotros los consideremos tales.

b) El espíritu objetivo no solo se opone al sujeto que lo conoce, sino que se conoce sin tener en cuenta la intención del que lo hizo. Un cuadro es un cuadro, una palabra es una palabra, sin que sea menester pensar qué quiso hacer el artista y qué quiso significarse con la palabra. Mucho menos es necesario entrar a averiguar en cuánto tiempo el artista hizo el cuadro, qué estado de ánimo lo dominaba, etc. Un detective que investiga un delito, por ejemplo, obra justamente co-

- 
- (1) E. Spranger, "Psicología de la edad juvenil", P. 284 (Ed. "Rev. de Occ. Trad. de J. Gaos, Madrid, 1.935).
  - (2) Cayetano Betancur, "Sociología de la autenticidad y la simulación", Medellín, (1.939).
  - (3) "El saber y la cultura", Max Scheler, (Madrid, "Rev. de Occ.", Trad. de J. G. de la Serna, 1.926).
  - (4) Cita de C. Jesinghaus: "La estructura del espíritu objetivo", (Edición Citada).

mo si lo que rodea el escenario del delito no fuera espíritu objetivo, pues que tiene necesidad de pensar a cada momento en la intención consciente o inconsciente del autor de las cosas significativas que ha dejado en torno.

c) La tercera condición para que haya espíritu objetivo es una univocidad dentro de ciertos límites, de las cosas que las soportan. En otras palabras, es necesario que la cosa exprese el espíritu, sin equívocos, que sea para expresar un sentido *per se*, y no debido al acaso. Así, las formas caprichosas de las orquideas no son espíritu objetivo; un vaso roto, no es espíritu objetivo de la cólera, pues que pudo romperse también por accidente. (1)

**La creación del espíritu objetivo.** Sabemos ya que el espíritu objetivo se denomina así, porque en ciertas cosas, un espíritu subjetivo ha puesto permanentemente y establemente, un sentido.

Se pregunta, entonces, cómo obra el espíritu subjetivo para crear el espíritu objetivo?

En primer lugar, el espíritu creador tiene que tener una **energía subjetiva de creación**. Todo creador en religión, en ciencia, en arte, en técnica se distingue del hombre común, justamente por esa aptitud suya de imprimir sello a las cosas que hace. Tal vez lo que llamamos hombre superior, no sea otra cosa que esta capacidad para que su espíritu se objetive en obras. Pero no sólo el hombre individual es creador, sino también el pueblo: precisamente las costumbres, que hacen parte de la cuarta forma del espíritu objetivo, son hechas por el pueblo. Pero aún más, toda obra cultural individual tiene que seguir contando con el pueblo en que se produjo y a la larga, acaba por presentar algo más que lo que su autor puso en ella, por la fuerza social que a cada momento la está reviviendo. Piénsese, por ejemplo, en lo que significa "La Marsellesa", para el francés actual y lo que significa para el grupo de amigos de Rouger de L'Isle. "Síntesis creadora social" llama Freyer esta pátina de sentido aumentado que el pueblo acumula en la obra cultural. Por eso no es cierto sin ciertas explicaciones, la tesis de que los productos populares son siempre mediocres, o inferiores a los del grande hombre individual.

En segundo lugar, todo creador tiene que someterse en su obra a la ley de la **coherencia**. Esta ley dice que, iniciada una obra, el artista o creador va quedando más y más limitado en su invención, a medida que avanza en su ejecución. Esto se debe a que la obra cultural, como totalidad que es y no simple suma, es coherente y puesta una parte, ésta exige precisamente las demás, rechazando las incoherentes. Por la ley de la coherencia, la obra cultural empezada, por así decirlo, se termina sola.

**La comprensión del espíritu objetivo.** Lo anterior nos indica las relaciones del creador con su creación. Ahora tratamos de saber cómo el espectador conoce la obra del espíritu objetivo.

Aunque este espíritu es justamente objetivo, ello no quiere decir que pueda seguir existiendo, sin quien lo comprenda. Es objeti-

---

(1) Seguiremos en estos tres momentos a Freyer, según la exposición de Jesinghaus, aunque explanando y precisando en mucho lo que en éste permanece vago.

vo en cuanto se opone al sujeto, pero tiene que ser conocido, pues solo es espíritu objetivo en cuanto tiene un sentido, una significación, y por tanto, una persona que conozca esta significación. En efecto, no llamamos "palabra" a una combinación de letras arbitrarias que nadie entienda; una palabra sólo lo es, en cuanto tiene una significación, entendida actualmente o inteligible.

Ese acto de conocer el espíritu objetivo se llama comprensión. Después volveremos sobre ella, pero lo que ahora nos interesa señalar es lo siguiente: Hemos visto que es esencial al espíritu objetivo otro espíritu subjetivo que lo comprenda. Pues esta comprensión no es pasiva, sino activa: pone siempre nuevos sentidos más a la obra comprendida; esto siempre ocurre dentro de ciertos límites, pues es evidente que la comprensión no podría contradecir totalmente el sentido originario, ya que entonces no lo estaría comprendiendo sino destruyendo. Pero no hay duda que en toda comprensión hay actividad creadora: de ahí por qué un cuadro, una palabra sean comprendidos con ligeros matices personales por dos personas, aún suponiéndolas de igual nivel cultural.

**Transformaciones y destrucción del espíritu objetivo.** Dada la relación entre el espíritu objetivo y el subjetivo que lo comprende, puede ocurrir que esta "ecuación personal" que acabamos de señalar como inherente a todo acto de comprensión, trasponga ciertos límites. Ocurre esto porque el espíritu subjetivo se siente estrecho dentro del sentido objetivo y lo transforma; la coherencia de la forma tradicional se torna otra distinta debido a la comprensión que, como hemos visto, es en alguna forma creación. Esta transformación del espíritu objetivo es patente en las religiones, en las doctrinas filosóficas, en los instrumentos, en el lenguaje sobre todo.

Ciertamente, hay obras que resisten los siglos; a través de los tiempos, permanecen idénticas y desafían todos los cambios de sentido que se pretenda darles: así Homero, la escultura griega, el cristianismo, la rueda, el idioma vasco, el pueblo judío. Esta persistencia del sentido se debe en parte a la gran coherencia de las partes con el todo y entre sí.

Cuando la coherencia llega al límite de la debilidad en relación con la coherencia del espíritu que la comprende, éste triunfa sobre aquella y destruye su sentido poniendo, en su lugar, el suyo nuevo. Es la revolución. Generalmente, hombres de gran personalidad llevan a cabo esta revolución, precisamente por su riqueza espiritual que les impide atenerse al sentido objetivo.

**El sistema del espíritu objetivo.** El conjunto del espíritu objetivo lo llama Freyer "civilización". Como se ve, esta palabra no se opone aquí a "Cultura", como ocurre otras veces en que ésta significa las épocas creadoras, y la civilización, la época del disfrute y goce de lo que creó la cultura. Aquí civilización expresa la totalidad de los bienes culturales con prescindencia de las épocas.

Dos problemas plantea la civilización, cada uno de los cuales, resuelto afirmativamente, permitirá hablar del espíritu objetivo como sistema.

El primer problema busca saber si hay algo de común en todas las distintas formas del espíritu objetivo, si se puede reconocer

en todas una fisonomía igual. Freyer contesta afirmativamente y da el nombre de "el a priori de su concepción del universo" a ese vínculo unitario que une todas las formas culturales. Como toda concepción del mundo es alógica, según se dijo atrás, ese vínculo unitario lo llama también Freyer "actividad fundamental del hombre". Spengler considera que el tiempo y el espacio son lo primordial sobre que se construye toda civilización. Freyer añade también el sentido de la muerte, y las relaciones con el prójimo, el sexo opuesto y los animales.

La segunda cuestión busca saber si hay también principios de diferenciación, es decir, si no sólo hay un vínculo común, sino rasgos básicos diferenciales. En otras palabras, si hay una o varias civilizaciones. Para Spengler esto no cabe duda, pues que sobre la primaria relación de espacio y tiempo, cada "cultura", como él dice, responde de diversa manera y se hace así autónoma y cerrada, sin vínculos ya con las demás. (1) Freyer es menos radical, pero acepta que hay principios de diferenciación aún no bien establecidos. "La Decadencia de Occidente" de O. Spengler trata precisamente de describir éstas características diferenciales.

### CIENCIAS DEL ESPÍRITU Y DE LA NATURALEZA

Los objetos culturales de que acabamos de hablar han sido conocidos, como es obvio, desde los más remotos tiempos. Pero fueron siempre tratados con el método propio de los objetos naturales. Más en el siglo XIX y en lo que va de éste, Windelband, Rickert, Dilthey, Simmel y otros, se dieron cuenta que estos objetos tenían una estructura propia y debían ser sistematizados con métodos peculiares. Estos grandes maestros dieron impulso a las ciencias del espíritu o de la cultura, pues las **ciencias de la naturaleza** encontraron su caracterización fundamental en el siglo XVII, con Newton. La **filosofía de las ciencias de la naturaleza** recibió con Kant también su teorización substancial, de la misma manera que en la **filosofía de la naturaleza** vienen trabajando sistemáticamente todos los filósofos, desde los jónicos en el siglo VII antes de J.C.

Las ciencias del espíritu son en parte recientes, lo mismo que la teoría sobre ellas y la filosofía del espíritu objetivo. Hegel es padre de estas investigaciones, no obstante haberlas envuelto en un sistema que, como tal, hoy es muy poco acogido.

Los métodos de las ciencias naturales son, someramente expuestos: El **análisis**, que va de lo complejo a lo simple. La **explicación**, que busca a todo fenómeno un antecedente que es una causa. La **identificación**, por la cual la causa es de idéntica naturaleza que el efecto. La **subsunción**, según la cual todo objeto es cognoscible por reducción a un tipo más general que lo abarca en extensión. Toda ciencia natural llega a unos cuantos tipos simples, **obtenidos** precisamente por la vía del análisis.

En "Ciencia natural y ciencia cultural", publicado en el último cuarto del siglo pasado (2) mostró H. Rickert la diferencia habida

(1) O. Spengler, O. C. T. I, P. 264 y ss.

(2) Ed. Esp., Vers. de M. G. Morente, (Calpe, B. Aires, 1.937).

entre las ciencias naturales y las del espíritu, y cómo exigían ser tratadas con métodos distintos. El naturalismo de Mill, Taine y Spencer fue objeto de una crítica decisiva, al exponer Rickert el método propio de las ciencias culturales.

Las ciencias naturales buscan determinar las constantes; las ciencias del espíritu, en cambio, tratan de buscar la referencia al valor. Por el valor se determinan los complejos de la experiencia que a ella interesan. Estos complejos son siempre individuales; por eso los conceptos de las ciencias culturales son individuales; al par que los de las naturales son generales, pues estas ciencias retienen lo general y común, mientras las culturales se ocupan de lo que tenga referencia al valor.

Wilhelm Dilthey hace ver que las ciencias del espíritu tienen por objeto el sentido y por método el comprender. Rickert cree que la psicología es una ciencia natural; Dilthey, en cambio, había sostenido que la psicología es la ciencia que está en la base de las ciencias del espíritu; es uno de sus fundamentos lógico-gnoseológicos (2). El objeto natural hay que construirlo y complementarlo para entenderlo, mientras el complejo anímico nos es dado originariamente en su totalidad. Las categorías con que comprendemos lo anímico, no son las de causa y substancia, sino las de teleología y evolución: Las operaciones psíquicas son teleológicas, es decir, tienden siempre a un fin; además, son evolutivas, porque todo lo psíquico crece continuamente, es de índole acumulativa; de ahí la **historicidad** esencial a la vida humana, pues interviene en cada momento actual todo el pasado (3).

"La ciencia natural pasa de los efectos a las causas, de los todos a las partes; las ciencias del espíritu van del signo a lo significado, de la expresión a la vivencia" (4). "El objeto de las ciencias del espíritu, dice Dilthey, se componen de unidades dadas, no deducidas, que nos son comprensibles por dentro; en este campo empezamos, por **saber**, por **comprender**, para conocer luego poco a poco. Análisis progresivo de un todo que poseemos de antemano para saber inmediato y comprensión: éste es el carácter que ofrece la historia de estas ciencias". (5).

"Sólo la vida comprende la vida", dice Dilthey. Como las ciencias del espíritu tienen su método en la comprensión, ésta es la razón de lo que se deja dicho, según lo cual, la psicología está en la base de estas ciencias.

El alma es estructura, totalidad, y por tanto sólo ella puede intimar con lo que también es estructura y totalidad, como es el objeto cultural o histórico. Y esta intimación se hace por comprensión. La comprensión, aprehende del ser psíquico, y por tanto del cultural, en un

(2) Hacia 1.900, incitado por las "Inv. log." De Husserl, Dilthey quitó este carácter de base a la psicología, y buscó en la "Hermenéutica", la fundamentación de las ciencias del espíritu. La hermeneutica era para él la ciencia de la comprensión.

(3) Romero: "Lógica", P. 215 y ss.

(4) Romero: "Lógica", P. 216.

(5) "Introducción a las ciencias del espíritu", P. 126 (Ed. "Fondo de Cul. econ.", Trad. de E. Imaz, Méjico, 1.944).



complejo total, los procesos del representar, del sentir emocional y del querer.

La hermenéutica no sólo estudia la comprensión, sino también la expresión y la vivencia.

“Lo propio de la vivencia, dice E. Imas, es que en ella hay un “Innerwerden, un estar dentro de la realidad que en ella se da. El conocer y lo conocido son una misma cosa. Cuando yo tengo un sentimiento cualquiera, digamos una antipatía súbita, de su **realidad**, de lo que este sentimiento es, nada se me escapa, pues que la vivo. Se me podrán escapar sus causas y sus implicaciones, pero esto ya es harina de otro costal”. (1) “La expresión “vivencia” designa una parte de este curso de vida. Como tal es una realidad, que se presenta como tal de modo inmediato, de la que nos percatamos anteriormente sin recorte alguno, no dada ni tampoco pensada.” (2).

Por su parte, de la expresión dice el mismo Dilthey: “La vivencia cobra una expresión. Esta la representa en toda su plenitud... Tiene lugar sin ninguna formación conceptual psicológica, y tampoco la necesita”. En toda su expresión, se contiene una relación del estado del sujeto y el objeto. La expresión es la objetivación de la vivencia. (3).

Dilthey no separó adecuadamente las ciencias del espíritu de sus objetos. Quedaba pendiente de su teoría una especie de subjetividad en el objeto. La labor de FREYER y otros ha sido justamente mostrar la manera de ser objetiva del mundo cultural. Como vimos atrás.

Spranger ha completado la teoría de la comprensión de su maestro Dilthey, afirmando que la objetividad del comprender es debida a los valores y en ella se funda. Es decir, tanto la conducta primaria como el hacerse de la cultura y, de igual manera el comprender esos objetos es, en Dilthey, mirar su sentido. Pues para Spranger, este sentido está determinando los valores.

“Para comprender verdaderamente, es indispensable conocer complejos espirituales objetivos, de la índole más diversa, que sobrepasen el punto de vista de la conciencia inmediata de la vida”... “Comprender no es sinónimo de vivir por sí mismo, con fiel exactitud, el ser, las vivencias y la conducta subjetivas de un alma individual”... “la vida psíquica como tal no es un puro complejo ideal sino un trozo de realidad sujeto al espacio y al tiempo. Para que este trozo de realidad tenga relación con los complejos de sentido, hemos de considerar lo que llamamos el alma como un todo viviente, interesado en la realización de valores. Llamamos una estructura a un todo semejante en el sentido más amplio” (4).

## LA PSICOLOGÍA

Cuando la psicología se desentendió de la deducción metafisi-

(1) Prol. a “El mundo histórico” de G. Dilthey, P. 14. (Ed. “F. C. E.”, Méjico, 1.944).

(2) G. Dilthey, “Psicología y teoría del conocimiento”, P. 420 (Apéndice) (Ed. “F. C. E.”, Trad. de E. Imaz, Méjico, 1.945).

(3) Op. Cit. P. 425 (Apéndice).

(4) E. Spranger, “Psicología de la edad juvenil”, P. 19, 20, 23.

ca y se hizo ciencia de experiencia, compartió con la física su método. Esto duró desde el siglo XVI hasta el XIX. Pero en el siglo XVIII con Hume, lo psíquico empezó a ser especialmente considerado y explicado en forma atomística. Es decir, cada fenómeno psíquico era reducido a sus elementos más simples, para ser conocido, exactamente como se opera con los objetos físicos.

Los psicólogos ingleses especialmente idearon la ley de asociación para rehacer el todo, desintegrado por el análisis. Los objetos psíquicos más complejos como el juicio, el sentimiento, el querer se explicaron así mecánicamente, como casos complejos de asociación de imágenes (o de ideas, como se decía). Taine, Stuart Mill, Hamilton y Spencer llevaron a su cumbre el asociacionismo psicológico.

La psico-física hizo, con Weber y Fechner, de lo psíquico, un objeto medible y cuantificable, como lo físico mismo: Así se llegó a sentar, entre otras leyes, la de la sensación, según la cual, ésta crece en proporción aritmética mientras su excitación crece en proporción geométrica.

G. Wundt quiso llevar a último extremo estos métodos, pero él mismo encontró un conflicto entre el "atomismo" y la síntesis creadora, que es lo psíquico. Dilthey mostró el primero, con gran insistencia, cómo lo psíquico no podía tratarse como una suma, sino como un todo. El método de la psicología no sería el de la explicación causal, sino el descriptivo y analítico. Dilthey se empeñó en mostrar que lo psíquico es una estructura.

Se observó que un algo psíquico llamado "estructura de la conciencia" no era igual en el hombre primitivo y en el civilizado, en el culto y en el inculto, en el varón y en la mujer, en el niño, en el joven o en el viejo. (1).

El estructuralismo vio que lo psíquico es un todo y no una suma: Un todo se caracteriza: a) Por estar compuesto de partes que no son sumandos. b) Por desempeñar sus partes una función determinada en el todo. c) Por ser los miembros irremplazables los unos por los otros. d) Por no ser divisible el todo, como sí lo es la suma; dividir el todo es destruirlo. e) Por ser las partes de naturaleza distinta entre sí y con relación al todo. f) Por existir las partes para el todo. g) Por servir las partes al todo, de donde resulta en el todo una relación al futuro, lo que da al todo su temporalidad.

"Psicología estructural es, por ende (para Spranger), toda psicología que comprende los fenómenos psíquicos parciales por la situación que los valores les deparan en el todo unitario y por su significación para estos complejos principales totales." (2).

La psicología de Spranger, que es estructuralista, la denomina él mismo "psicología comprensiva". Pero hay otros psicólogos de este tipo que no insertan los valores en la estructura; les basta sólo atender al sentido de ésta.

La "psicología de la forma" también deriva de las críticas de Dilthey al asociacionismo. Se llaman cualidades de forma (Gestalt) a

(1) A. Messer, "Introducción a la psicología", P. 202 (Ed. Losada, 1.940, Trad. de J. Rodríguez D., B. Aires).

(2) E. Spranger, Op. Cit., P. 24.

aquéllas que tienen el todo y que no son explicables por las partes, antes bien son ellas las que explican lo que acontece a las partes. En otras palabras, la psicología de la forma trata de explicar las partes por el todo y no el todo por las partes. Ehrenfels, Wertheimer, W. Kohler y Kurt Koffka son los más altos representantes de la psicología de la forma. (1).

### Recapitulación

Aplicando lo anterior a la pedagogía, tenemos que la educación es un objeto cultural y no natural, que el educando ha de ser comprendido para ser conocido, lo mismo que la tarea de la educación; que el método para comprender al educando es el de la psicología descriptiva y analítica, que el alma del educando ha de ser mirada como una estructura, y en relación con los valores que ella pretende realizar.

## FILOSOFÍA DE LA PEDAGOGÍA

### Qué es la Educación

La palabra "pedagogía" viene inmediatamente del griego "paidos" (niño) y "agogos" (conductor). La educación entre los griegos es "paideia", y en un sentido más amplio, "paideia" es también la formación cultural en general. La "paideusis" es la escolaridad. Tucídides usa esta palabra para decir que Atenas es una escuela para toda Grecia: "tes Hellades paideusis". (2).

El resultado de la pedagogía es el tránsito del hombre salvaje al hombre culto, civilizado, educado. Pero se parte siempre de la base de que el estado salvaje o primitivo no es definitivo para el hombre, puesto que la educación no hace más que desarrollar en él lo que ya está en latencia: Educar viene de **ex ducere, conducir desde, sacar de**.

La concepción clásica de la educación fue siempre la de que el hombre no sólo podía, sino que debía ser educado, puesto que la virtud no es innata. Y la educación clásica no se limitó a sostener el deber de educar, sino que su ideal era sacar de sus manos un hombre completo, por así decir, sin dejar nada o muy poco a la labor de la naturaleza o de la auto-formación.

Es en el siglo XVIII, con Rousseau, cuando hace crisis esta idea milenaria, que ya venía siendo socavada desde Comenio y Locke, en el siglo XVII.

A la educación positiva clásica, Rousseau opone la educación negativa, cuyo sólo fin es "empêcher que rien ne soit fait". "Llamo educación negativa, dice, la que tiende a perfeccionar los órganos, instrumentos de nuestros conocimientos, antes de darnos estos conocimientos mismos, y que prepara a la razón por el ejercicio de los sentidos. La educación negativa lejos está de ser ociosa. No da las virtudes, pero previene los vicios; no enseña la verdad, pero preserva del error. Dispone el niño a todo lo que pueda conducirlo a lo verdadero cuan-

(1) Ver Romero, Op. Cit. P. 218 y Messer, Op. Cit. P. 204 a 206.

(2) W. Dilthey, "Historia de la pedagogía", P. 27 (Losada, B. Aires 1.942).

do esté en estado de entenderlo, y a lo bueno cuando esté en estado de amarlo". (1)

Todavía en Rousseau, no obstante su doctrina de la educación negativa, los fines de la educación están siempre presentes. No los rechaza; afirma sólo que no deben ser directamente buscados por el educador, sino de manera indirecta, poniendo en el educando las condiciones de hablarlos por sí mismo.

Pero en el siglo XIX, el positivismo gnoseológico invadió todos los campos de la actividad intelectual y a la pedagogía, dirigida por fines, sustituyó una pedagogía empírica.

La pedagogía empírica tiene sus representantes más autorizados en John Dewey en Estados Unidos y Neumann en Alemania. El empirismo pedagógico pretende ser una simple descripción de la manera como **de hecho** el hombre se educa, es decir, de la manera fáctica en que se verifica el tránsito del estado salvaje al estado culto o civilizado. Es verdad que el empirismo nunca ha cumplido totalmente su programa, pues más bien afirma que la pedagogía descansa en una base empírica, es decir, que no es una ciencia a priori sino que tiene que contar con lo que el niño es, para saber lo que puede ser, de donde resultará lo que debe ser. "El concepto de educación en la pedagogía empírica descansa esencialmente en el educando, quien determina todo el proceso educativo. Las fuerzas que existen en el alma del individuo han de despertarse plenamente... La educación es una ayuda y casi mejor una vigilancia". (2)

El mérito de la pedagogía empírica, como en general, el del empirismo, es haber puesto la atención en los hechos, despreciados sistemáticamente por la concepción racionalista. Pero aquí está también la raíz de su exceso defectuoso: el empirismo acumuló hechos y más hechos, mas con esto no obtuvo sino impedir la acción, pues si era consecuente, tenía que limitarse a describir los hechos educativos, sin preferir unos a otros, pues esta preferencia ya no podía estar fundada en los hechos mismos; por tanto, con la preferencia se violaba el principio fundamental del empirismo, que es el de atenerse a los hechos. (3)

Por otra parte, si no para un empirista consecuente, el empirismo mismo puso de presente que hay una educación mala y una educación buena y una educación mejor. El racionalismo no habría entendido esto de cómo pudiera haber una educación mala, pues para él, toda educación era un salir del estado salvaje, lo que ya era bueno. El estado salvaje es el reino de los instintos; el estado culto es el reino de la razón; el instinto es desordenado; la razón es ordenada y sistemática. En esto último, en el orden y en el sistema, se veía ya el más alto valor. Pero olvidaba el racionalismo que, como dice Scheler (4), "los fines del diablo no son menos sistemáticos que los fines de Dios". Las grandes urbes modernas pusieron de presente cómo muy bien podía

(1) Vol. VII, P. I, Ob. Comp. de J. J. Rousseau, (Cit. J. Roura Parella, "Educación y Ciencia", Ed. "Casa de España en México" 1.941).

(2) Roura Parella, Op. Cit., P. 184.

(3) Cf. Hugo Münsterberg, "La psicología y el maestro", P. 13 y ss. (traducción de D. Barnés, Ed. Jorro, Madrid, 1.911).

(4) "Ética" T. I, P. 54.

haber hombres educados para el mal, en que la tendencia al mal no era solamente espontánea, sino dirigida, encausada.

Por eso fue necesario distinguir de entre los hechos educativos, los buenos de los malos; y hablar de la educación como un concepto formal puro, que lo mismo comprendía a la buena que a la mala, a la justa que a la torcida formación humana.

Este formalismo definía entonces la educación como el proceso de la formación del hombre. Luego se daban los ideales de esa formación, para que fuera una educación buena y no mala. Lo primero era el "concepto" de la educación; lo segundo la "idea" o el ideal de la educación. Los neokantianos de la escuela de Marburgo, en especial Paul Natorp, planearon así la réplica al empirismo, en el camino de superarlo.

Los neokantianos trajeron de nuevo el tema de los ideales de la educación. Pero el idealismo de Marburgo era aún más formalista que el de la doctrina primitiva de Kant. En síntesis, este idealismo afirma que ningún ideal puede darse en concreto, sino que ha de ser siempre abstracto e inasequible, y consistir en la armonía de todos los fines posibles.

La teoría de los valores, primero en la forma psicologista de Meinhold y Munsterberg, y más tarde, en la forma objetivista (que es la expuesta antes) de Scheler, Hartmann y Hildebrandt, tomó la educación como algo que dice inmediata y esencial referencia al valor, aunque de hecho no se realice ningún valor o más bien se lleve a cabo el antivalor. La educación es así algo cultural, un producto del espíritu objetivo, tal como atrás dijimos.

Esta concepción axiológica (axiología es teoría de los valores) de la pedagogía, es la que hoy predomina.

Conforme a esta posición que aquí seguiremos, el enorme material empírico acumulado por el positivismo, será juzgado y estimado a la luz de los valores.

Como pedagogía de base, será una pedagogía fenomenológica. La fenomenología es un método descubierto por el genial filósofo Edmund Husserl. Como el positivista, quiere el fenomenólogo atenerse a lo dado; pero mientras el positivismo se atiene a lo dado sensible, la fenomenología afirma que hay también la esencia como dada a la intuición intelectual; en otras palabras, que no hay sólo una intuición sensible, sino una intuición esencial. La fenomenología no habla para nada de existencias; respecto de éstas, las coloca entre paréntesis, es decir, no las niega, pero prescinde de ellas para dirigir su intuición a lo esencial. Y partiendo de la base de la intencionalidad de todo conocimiento, es decir, de que es siempre "conocimiento de" (algo), busca en la "conciencia pura de", aquello a que se dirige esa conciencia; según la fenomenología, la esencia de una cosa puede descubrirse en el acto de conciencia que la conoce y mienta. Esto es lo que llama la fenomenología "reflexión trascendental".

La fenomenología fue aplicada por Scheler a los valores, y descubrió para éstos una percepción sentimental de valores, distinta del acto de dar significación.

Th. Litt hace en el siguiente párrafo una descripción fenomenológica de la educación considerándola también en sus relaciones con

la teoría de la cultura. "El proceso de formación es la unión del espíritu subjetivo del educando con el espíritu objetivo de la comunidad. Las disposiciones del hombre son formadas bajo la influencia de los contenidos ideales de la cultura. Todas las objetivaciones del espíritu están en íntima relación con la educación. La educación es la función de la sociedad que asegura la transmisión de la cultura y su elevación en la síntesis dialéctica entre idea y vida." (1).

Como se ve, no se dice aquí que la educación "deba ser", sino que ya "es" la unión del espíritu subjetivo del educando con el espíritu objetivo de la comunidad. Esto es fenomenología o positivismo de esencia. No creemos que esta sea toda la educación, pero sí algo esencial a la educación: ella siempre dice relación a una comunidad concreta, hasta el punto de que se puede afirmar que la diferencia única entre la moral y la pedagogía, es que la moral tiene ideales intemporales, mientras ésta queda ligada siempre a un tiempo y a un lugar.

Se ha descrito sociológicamente el delito como lo que hiera el sentimiento medio de una sociedad determinada, siempre que se haga por una persona que pertenezca a la misma comunidad. (2). Esto que en criminalología es más discutible, lo es menos en teoría de la educación. A un japonés, a un siamés, no obstante que su formación choque con nuestra índole, no lo llamamos inculto, no le decimos salvaje, porque de hecho es bastante distinto su pueblo al nuestro. Pero esa misma actividad ante la vida que fuera asumida no por un ser tan extraño, sino por un colombiano, la calificaríamos inmediatamente de salvajismo, de educación torcida. Hoy, justamente, cuando cierto número de valores humanos se cierne sobre todo el planeta que habitamos, por la **proximidad de las comunicaciones, la idea de una educación mundial** se va abriendo camino, y es en esos valores en los que el japonés puede parecernos, en verdad, un salvaje.

Hay, pues, una pedagogía fenomenológica. Pero en segundo lugar, viene una pedagogía normativa que da las normas para el ingreso del hombre al mundo de los valores. Esta pedagogía normativa no contradice a la primera: la fenomenológica es una ciencia del ser; la normativa es una ciencia del **deber ser**. La primera describe la conexión esencial del hombre con los valores y el espíritu objetivo en el proceso de formación. Pero esta conexión puede ser solo vivida intuitivamente. De modo que si se la quiere conceptualizar, esta conceptualización reviste la forma noemática de "deber ser", no porque niegue que así sea, sino para indicar que el valor, aunque no fuera, **debe ser, exige el ser realizado**. La fenomenología, como vimos, describe las esencias: dice cómo es la educación cuando la educación existe; pero no afirma que en realidad exista. La pedagogía normativa muestra, en forma de deber ser, los conceptos que exigen ser realizados en la educación.

Pero hay algo más: la pedagogía técnica. Como la fenomenología no cuenta sino con las esencias puras, no sabe nada de las dificultades que su realización o efectuación pueda presentar. Por su parte la pedagogía normativa no enseña cómo "debe ser", sino que dice que algo **debe ser**. La técnica es justamente el estudio de los medios que

(1) Cit. Roura Parella, P. 202, Op. Cit.

(2) Gabriel Tarde, "Essais et mélanges sociologiques", P. 138.

conducen a un fin; también la técnica da normas, pero en vez de decir: "esto debe ser", dice: "esto debe hacerse así o de esta manera". La normativa, es "un deber ser"; la técnica un "deber hacer".

Cuando la técnica hace lo que debe, conforma a lo que debe ser, entonces la fenomenología describe. El proceso en la práctica, puede ser éste o a la inversa; lo que importa es señalar aquí su jerarquía gnoseológica.

Pero la técnica en educación reviste peculiaridades. En principio, toda técnica es enseñable, puede transmitirse y el que la aprende, puede hacer lo mismo. Pero en pedagogía hay un elemento personal en el educador que no puede ser aprendido. El educador nace y solo el estudio lo forma mejor, lo desarrolla. Por eso la pedagogía en concreto, la pedagogía en el pedagogo es, además de técnica, arte. El arte cuenta siempre con un momento de inspiración en el artista; y en el educador esta inspiración va además, unida al amor que es la primera condición de todo educador: Pero el amor no se ordena, ni se enseña; por eso la pedagogía no es sólo técnica, sino arte amorosa.

Es verdad que todo artista trabaja con un material inerte en donde pone su espíritu. Pero el niño o el adolescente (principales aunque no únicos objetos de la educación, pues que de hecho el hombre es educable en todas las épocas de la vida) no son material inerte: son sujetos libres, cuya personalidad moral hay que respetar a todo trance. De ahí que la pedagogía sea, además de un arte, una **misión**. El pedagogo no toma simplemente al niño, como el escultor un bloque de mármol, sino que va a él como un enviado en nombre de los valores, y esto es lo que enuncia la palabra misión, desde un punto de vista **meramente natural**.

### El Derecho a Educar.

Dada la cualidad de fin que tiene la persona humana, puede plantearse la cuestión del fundamento que el adulto posee para educar al niño y al adolescente. Toda educación como hemos visto, es un influjo positivo sobre el alumno para modificar en él su natural desarrollo, en nombre de ciertos valores que el alumno ha de realizar. Así surge la cuestión de por qué el adulto puede llevar a cabo esta tarea, tanto más si se tiene en cuenta que la persona humana como tal, es un valor, y que su realización del valor en sí solo se lleve a cabo, en cuanto realiza libremente los valores extrapersonales.

No puede basarse el derecho a la educación en el hecho de que el niño es efectivamente educable y que esta educación la puede llevar a cabo únicamente una persona distinta de él. Esto es un hecho y un hecho en bruto no puede fundar en sí ningún derecho.

Pero se dirá: Este derecho no le corresponde a cualquier adulto, sino a aquellos que tienen con el niño un vínculo de generación, es decir, a sus padres, según el principio de que "lo producido por mí es de mi pertenencia" (1); pero esto, dicho así, es puro naturalismo: nadie niega, claro está, que la familia tiene derechos primordiales en

---

(1) J. Cohn: "Pedagogía Fundamental", P. 36 (B. Aires, 1944, Ed. Losada, Trad. de F. Carmona Nenclares).

la educación de los hijos, pero es en tanto ella está en mejor aptitud de hacer realizar en ellos ciertos valores. Pero la paternidad por sí sola no da el derecho, pues de lo contrario no se justificaría que pueda sustraerse un niño del influjo corruptor de su padre o de su madre. La paternidad tiene el derecho, en cuanto realiza más eficazmente los valores.

Luego lo que verdaderamente explica el derecho a la educación del alumno es el valor y la exigencia a él implícita de ser realizado. Mas como la experiencia enseña que el hombre, dejado a sus impulsos naturales, difícilmente se acerca a los valores y a su realización, en nombre de esto, el adulto toma al niño y lo conduce a la presencia de los valores, sin coartar su libertad, de modo que en él más tarde, la tendencia a lo valioso sea libre y autónoma, a fin de que resulte **moralmente valiosa y naturalmente eficaz**.

Kant resolvía muy sencillamente el problema del derecho a educar uniéndolo al deber de educar: "Se puede porque se debe", es aquí una vez más, su fórmula: "Car l'idée même de la vertu implique q' elle doit entre acquisse, puis q' elle n' est point innée, et, pour la même raison, elle peut et doit etre enseignée". (1).

Santo Tomás funda el derecho a la educación en el desamparo e invalidez en que se halla el hombre en su infancia y juventud, y concibe este derecho como natural e inalienable de la familia en que el niño ha nacido.

La educación es, pues, un derecho del adulto que se ha de ejercer en bien del educando y en mira a los valores. Ninguna educación ha de consistir, por lo tanto, en imprimir en el alumno un sello imborrable, que suprima su capacidad de juzgar como valioso lo que desde niño se le ha enseñado como tal.

Si no hubiera unos valores objetiva y universalmente válidos, el derecho a educar se tornaría más dudoso. Pero aún así, podría objetarse que la educación en los valores y su tendencia, pueden hacer desgraciada a una persona, lo que no ocurriría si desde niños no se hubieran puesto en sus almas estas exigencias, sin las cuales podría ser feliz.

Aún ante esta objeción, puede haber dos respuestas posibles: Primera, que la educación no podría proponerse crear medios unívocos de la felicidad, pues que esta depende de las condiciones más diversas. En segundo lugar, la educación en los valores es una exigencia que se cierne por encima de las tendencias egoístas de la persona, como es el afán a todo trance de felicidad.

Por otra parte, la educación en los valores provoca en el alma una respuesta cuya cualidad es estimada por la persona, tanto más, cuanto más alto sea el valor. Ese estado psíquico de respuesta al valor, dura más en tanto el valor es más alto. Esa **duración** consiste aquí en que puede albergar en su seno los estados contrarios de respuesta a los valores inferiores, como tan agudamente ha visto Scheler. Así por ejemplo, el placer y el dolor pueden sucederse dentro de un mismo estado de alegría o de pena; alegría y pena pueden sucederse dentro de la próspera o la adversa fortuna; la próspera o la adversa

(1) E. Kant, "Traité de pédagogie", Prol. de R. Thamin, P. 5 (Paris, 1921).



fortuna pueden coexistir dentro de la felicidad o la desgracia; éstas dentro del amor o del odio, etc. (1). De donde se deduce que el hombre obtiene **satisfacciones** íntimas que son los estados subjetivos de respuesta al valor, tanto más cumplidas, en cuanto más alto está el valor. De suerte que si por felicidad se entiende en sentido largo esta satisfacción cumplida, ella se da en todos los valores; y si por felicidad se concibe sólo el estado de respuesta a unos cuantos valores, hemos de confesar que más vale para la persona misma la posesión de un estado psíquico superior que puede **durar**, aún cuando la felicidad se torna en desgracia.

### Los Fines de la Educación.

Después de aceptar que la educación tiene fines y que sin ellos no se concibe adecuadamente, la determinación de esos fines mismos es cuestión que se vincula al problema del destino mismo del ser humano.

Los fines del hombre han sido el punto fundamental de discrepancia entre los distintos sistemas de moral:

El hedonismo de Antístenes y Epicuro ha colocado en el placer sensible el fin de toda actividad humana. Esta doctrina en los tiempos modernos ha sido revivida por J. Bentham en la forma de utilitarismo. El utilitarismo es más bien un método para obtener seguramente el placer o la felicidad, y un instrumento para poner en claro las acciones humanas y mostrar cómo todas ellas buscan, al fin lo que les es útil en un sentido egoísta.

La moral socialmente vigente es, por lo común, de tipo utilitarista. Pero se guarda mucho de confesar que lo sea, afirmando que los valores que defiende son más altos y desinteresados. Pos esto, el filósofo utilitarista muchas veces no hace más que describir desnudamente lo que es la moral social, aunque hay quienes la confundan con la moral auténtica. Pero a la sociedad jamás le agrada el filósofo utilitarista, ya que únicamente le habla de su hipocresía. En este sentido dice Scheler: "que nada es más perjudicial que ser un utilitarista, y nada más útil que ser un fariseo". (2).

El placer no puede ser el fin moral fundamental, no sólo porque sea huidizo y pasajero; no tampoco porque a menudo se convierta en dolor, sino porque no es la más alta respuesta que el hombre puede dar a los valores; el placer puede llegar a una máxima intensidad, pero nunca es profundo; permanece siempre en las capas superficiales del hombre. Por medio del placer, el hombre no se realiza a sí mismo. (3).

La felicidad tampoco puede ser el fin de la educación, en primer lugar porque, como ya hemos dicho atrás, no se conocen medios unívocos que a ella conduzcan, ya que se produce en las más diversas condiciones. En segundo lugar, la felicidad es un estado subjetivo que mientras más cuidadosa y conscientemente se busca, más fácil-

(1) M. Scheler, "Ética", T. I, P. 134, 136.

(2) "Ética", T. I, P. 235.

(3) Cf. F. Kruegger, "Estudios psicológicos", P. 59 y ss. (B. Aires, 1939).

mente se desvanece, pues el que a todo trance la persigue, se siente en aptitud de considerar desgracia la más leve nube que pueda empañar la imagen que de ella se ha formado. 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. (1).

Esto no quiere decir que la felicidad deba rechazarse del fin humano. La sistemática tendencia a repudiar todo estado feliz y a menospreciar a los seres felices, exaltando en su lugar el dolor y la adversidad, es hija de corazones resentidos, es decir, de aquellos que consideran sus debilidades como más valiosas que las potencias vigorosas de que carecen. (2). Es menester educar al alumno en la idea de que la felicidad no se busca, sino que se encuentra. En esta forma, el alumno se entregará libremente a su tarea, a su labor objetiva, en la cual, lo más probable es que halle su felicidad, y si nó, la satisfacción más alta del cumplimiento de los valores.

Una idea relacionada con la de la felicidad, es la de la gloria. Pero aventaja a aquélla como finalidad educativa, en que la gloria no es actitud egoísta, ya que es el premio para el realizador de los valores. Además, la gloria va muchas veces mezclada al dolor y a la amargura. Pero el afán de la gloria, no por ello deja de ser una actitud subjetiva, y el que pone su empeño en conseguirla, puede caer fácilmente en la vanidad. Históricamente se ha observado que los grandes hombres nunca tuvieron cabal conciencia de la propia significación de su persona en aquello que estaban realizando: unos se creyeron instrumentos de Dios, otros de su pueblo o de su tiempo; y cuando fueron vanidosos como Napoleón, resultaron siéndolo justamente en aquellas cosas que menos gloria les dieron. Por eso dice Scheler que "la teoría de los grandes hombres no ha procedido nunca de los grandes hombres, sino de sus espectadores". (3).

Hemos de concluir, por lo tanto, que el fin y sentido de la vida humana no podemos hallarlo ni en el placer, ni en la felicidad, ni en la gloria. En otras palabras, que no deben ser éstos la meta de la humanidad, sin que por lo demás se considere que debemos huír de ellos a todo trance.

El fin de la existencia humana es la realización de los valores absolutos, dentro de la jerarquía objetiva que ellos mismos poseen. Siempre debe ser postergado el valor inferior a nombre del valor superior.

Lo que se vuelve cuestión ahora, es cómo esta realización es

(1) J. Cohn Op. Cit., P. 43.

(2) Cf. F. Nietzsche, "genealogía de la moral", P. 299 y ss. (Ed. Aguilar, Madrid 1.932), y M. Scheler, "El resentimiento en la moral" (Ed. Calpe, B. Aires, 1.938), obra ésta que aceptando la descripción nitzscheana de la moral resentida, refuta la obra anterior en cuanto considera el resentimiento, propio de la moral cristiana.

(3) "Ética", T. I, P. 98.

posible, si en muchas ocasiones el valor no es conocido adecuadamente, o su jerarquía no resulta intuída con entera certidumbre.

Es evidente que la intuición de valores se ve estorbada en muchas ocasiones por causas muy diversas; y aún más, cuando la intuición es dada, ocurre a veces que no sigamos el valor preferido y sí más bien el antivalor conocido como tal.

Esta última posibilidad es lo que llamamos libertad; la libertad no es posible ante la intuición objetiva del valor: es decir, reconocido un valor como tal, no hay libertad humana que pueda acallar ese reconocimiento y deje de quererlo. Pero los valores se presentan en forma de un deber ser que es, la mayoría de las veces, un deber hacer. Y este deber hacer es concreto, cargado de circunstancias que por aspectos distintos del valor, son antivaliosas. Allí se halla la posibilidad de determinación libre que el hombre tiene ante los valores considerados como cosas concretas, como cosas valiosas, o, en un sentido largo, como bienes.

La indeterminación entonces surge en el sujeto; el sujeto que intuye el valor en los bienes queda en libertad de escogerlos o nó. Y para que exista la escogencia, es menester que el sujeto se determine a sí mismo, rompa la indeterminación subjetiva por un acto de voluntad libre.

La autodeterminación o libertad, conforme a los axiomas respecto del valor que atrás enunciamos, ponen de presente el alto valor que a su vez posee la persona humana. La persona humana, por ser libre, se eleva al mundo del valor pues que por ella, por su capacidad de escoger entre lo que prefiere, de realizar aquello valioso que ve en las acciones y en las cosas, resulta posible que el mundo del valor se haga real y se conserve como tal, y que el mundo del antivalor desaparezca y no se realice.

Es pués, por la misma constitución interna del valor por lo que resulta imposible un transpersonalismo. Llámese transpersonalismo aquella concepción según la cual el hombre debe ser un mero esclavo de los valores: resumiendo en una frase, se dirá que esta doctrina asienta que el hombre es para los valores y no los valores para el hombre. Esta última posición, la que afirma que los valores son para el hombre es por su parte, igualmente recusable, pues denota un individualismo extremo.

El hombre no es para los valores como un simple esclavo suyo, porque el ser humano no está determinado a escogerlos dentro de las cosas concretas en que los valores se dan. Es el hombre, por su libertad el que puede hacer resaltar el valor de entre lo concreto. Y esta aptitud del hombre es un valor, conforme a la hilación ya dicha. El hombre limpia los valores de la contaminación que tienen en las cosas; el hombre, por así decir, saca a flote el valor.

Y como este sacar a flote el valor no ocurre nunca definitivamente, sino que es menester siempre la actuación humana libre para que se opere, es por ello por lo que el ser humano en cuanto libre, es un valor en sí. Su papel no es el de un medio para el fin que consistiera en hacer resaltar el valor; el hombre es fin en sí en cuanto su hacer resaltar el valor es élló mismo un valor.

Para explicar cómo el hombre no es un medio para la rea-

lización de los valores, podemos decir que los valores, si bien exigen que se les realice, no necesitan, sin embargo, de esta realización. No son más valores porque alguien los lleva a cabo; por tanto, el que haya un ser que libremente escoja los valores y los realice es algo que valora al ser mismo y no a los valores, ya que, como vimos no han menester de ser realizados. Una imagen puede todavía aclarar esta relación: la luz tiene por exigencia de su esencia, iluminar las cosas, pero no necesita de las cosas iluminadas para ser luz; mas si una de esas cosas que iluminan no sólo se hace lúcida sino que también refleja la luz misma, entonces esa cosa misma es luminosa, no como medio para que la luz se difunda, sino como participante de la luz.

Así el hombre no es un medio para la realización de los valores, sino un **participante** de ellos mediante su libertad, que sabe sacarlos a flote. En los Salmos se lee que Dios es el que colma de bienes nuestros deseos; pues el hombre por su libertad, es el ser capaz, a su turno, de colmar de deseos los bienes del Señor. En esta forma puede entreverse con más claridad el misterio de la libertad humana ante los destinos de Dios. La idea teológica de que Dios no acrece su gloria interna con que el hombre sea bueno o malo, pero sí su gloria externa, tiene cabida en esta teoría de los valores, pues al fin, Dios sigue siendo concebido como el que aquilata en su ser todo valor.

También es de ascendencia teológica la idea de que Dios no usa al hombre como medio, sino que, respetando su libertad, lo deja que libremente se encamine a El. Y el valor del hombre está en esta libre determinación de encaminarse a la divinidad ayudado por la gracia. Así ocurre también con los valores.

De suerte que puede decirse que el hombre es un valor en sí en cuanto **participa** de los valores, y que los valores permiten que el hombre sea este valor en sí, pero sólo a condición de que el hombre lo realice libremente.

Con esto queda ya refutado todo individualismo, toda teoría que pretenda hacer servir los valores para el hombre, pues acabamos de ver que la relación entre el hombre y los valores no es la de medio a fin, ni la de fin a medio; la relación es la de participante a participado, y en esta relación, como se ve fenomenológicamente, ninguno de los extremos es medio posible del otro.

Con otras palabras, se dice en la filosofía actual, que el sentido del hombre es trascendencia: "La persona funciona como un haz de movimientos trascendentes: es pura trascendencia. Su ser es trascender. Trasciende hacia las cosas en el conocimiento, en la delectación estética; trasciende hacia los valores. Trasciende especialmente hacia las demás personas, porque así como al individuo le es consustancial la negación de los demás individuos, pertenece a la esencia de la persona afirmar las otras unidades personales. La religiosidad personal es igualmente un puro trascender hacia Dios, mientras que la religión del individuo es un afán de conciliarse los poderes sobrenaturales, un ensayo de introducirlos en las órbitas de sus intereses, de imanentizarlos". (1).

Y Scheler ya había expresado esta misma idea cuando escri-

(1) F. Romero, "Filosofía de la persona". P. 30. (B. Aires, 1938).

bió: "Esto es, precisamente, el concepto auténtico del ser del "hombre": una cosa que se trasciende a sí misma trasciende su vida y toda vida. Su núcleo esencial prescindiendo de toda peculiar organización es aquel movimiento, aquel acto espiritual del trascenderse". (1).

En esta idea del trascender, el hombre encuentra su destino. Ya la profunda visión católica sobre nuestro destino humano nos enseña que el fin objetivo es la gloria de Dios y que a él se subordina el fin subjetivo, que es "finis sub fine", según Santo Tomás, que es el conocimiento y el amor de Dios, para venir después, como una consecuencia, la felicidad personal.

Dos leyes gobiernan por lo tanto, el destino del hombre y el sentido de la vida humana: La libertad y los valores, que expresados en conjunto dicen: Entrega libre a los valores objetivos. Es lo que expresa Dilthey en estas bellas palabras: "El hombre se libera del tormento del momento y de la fugacidad de toda alegría sólo mediante la entrega a los grandes poderes objetivos que ha engendrado la historia. Entrega a ellos y no subjetividad del arbitrio y del goce; sólo así procuraremos la reconciliación de la personalidad soberana con el curso cósmico". (2).

### Educación y Ética.

Estos son los ideales de toda educación ya que por ella se aspira a hacer del hombre lo que verdaderamente es, un ser espiritual.

Pero la educación es más amplia que la ética; la educación, podríamos decir, es más exigente. La ética toma en cuenta el hecho de que no todo hombre es capaz de llegar a intuir todos los valores. Mientras la educación aspira a que el hombre los realice todos y en todo momento, la ética se hace cargo del hombre débil y por eso postula ella misma un grupo de valores peculiares que corresponden al hombre en su realidad actual.

El valor supremo desde el punto de vista de la ética es que el hombre sea fiel a la ley que ha descubierto como objetivamente válida, al valor que ha percibido como tal valor.

No descuenta, antes bien cuenta la ética con que podamos engañarnos respecto a la jerarquía de los valores y a su subjetividad. Pero este engaño tiene un límite, el de su propia conciencia: visto un valor, sea él equívoco o nó, hemos de preferirlo o postergarlo, no por un cálculo egoísta, sino en razón del valor mismo percibido.

En la ética tradicional se conocen dos clases de leyes morales: la ley objetiva y la ley formal. Aquella son los mismos valores éticos en sí; ésta está constituida por los valores que yo estimo serlo en un momento dado. Pues desde antiguo vió la ética tradicional que no es posible ir contra la ley formal, subjetivamente considerada como verdadera, aunque de hecho pueda ser un mal objetivo. Esta posición expresa ya lo que aquí queremos decir: Ética en sentido amplio es toda realización de valores dentro de su jerarquía, prefiriendo los superiores y postergando ante ellos los inferiores. Pero ética en sentido estricto es la realización de valores con la conciencia clara de que son

(1) "Ética", T. II, P. 65.

(2) "El sueño de Dilthey", en "Introd. a las ciencias del espíritu", P. XXIX.

objetivos y con la voluntad de realizarlos por ser objetivos, sin interés ninguno individual.

Por eso en la base de toda ética está la autonomía: esta palabra no ha de entenderse en el sentido de que uno mismo se dé la ley, sino de que uno mismo reconozca la ley como tal ley, que el obedecimiento de la ley en que se expresan los valores sea por efecto de una aceptación interior y desinteresada. Esto no excluye que pueda haber auténtica actitud ética en el obedecimiento de leyes dictadas por otro, pues entonces reside lo ético en la obediencia aceptada voluntariamente, que también es a su vez, un valor moral.

El mínimo que se puede esperar del hombre es que sea un ser ético; el máximo es que sea un ser educado; la educación abarca campos que la ética deja en libertad; pero si penetra en ellos, siempre la norma ética imperará allí, exigiéndonos que seamos fieles a los valores, única manera de ser fieles a nosotros mismos.

### **Educación para la persona y educación para la sociedad.**

Un conjunto de hombres se llama en general, grupo. Los grupos humanos pueden ser preculturales o culturales. Grupos preculturales son aquellos en que la unión se opera por medio de simples acciones reflejas instintivas, todavía dentro del campo animal: de este tipo de grupo son característicos la horda y la masa. La horda es la forma primitiva; corresponde a los estadios de la civilización más incipientes, a donde aún no hay civilización. La masa es el producto tardío de las grandes urbes, de las grandes concentraciones de hombres en las cuales la individualidad y personalidad desaparecen, para dar lugar al número; en la gran ciudad, el ciudadano es sólo un número, desde la cuna en la gran clínica hasta la sepultura en el monstruoso cementerio. Esta situación del hombre en las urbes tentaculares, provoca los movimientos de masas, es decir, marejadas de hombres que se lanzan instintivamente en persecución de un objetivo, que no llega a ser fin porque no es consciente; en la mayoría de los casos, el objetivo de las masas es destruido por ellas mismas, justamente a causa de la irreflexión que las domina: por eso se ha observado que las masas hambreadas lo que primero hacen es destruir las panaderías. (1).

Los grupos culturales son aquellos constituídos en vista de un fin conscientemente querido, que sólo en comunidad puede adquirirse y mediante medios que todos los asociados ponen de común acuerdo. Como grupos culturales se señalan la comunidad y la sociedad en sentido estricto. En la comunidad todavía la cohesión es más estrecha y el impulso hacia el fin es espontáneo; en la sociedad los vínculos se aflojan y es menester la fuerza coactiva de la autoridad que en mayor medida que en los grupos comunitarios, tiene que entrar a someter las tendencias egoístas y disociadores de los que la forman. (2).

(1) Ver Ortega y Gasset, "La rebelión de las masas", P. 95 (Ed. Austral B. Aires, 1.938) O. Spengler, "La decadencia de Occidente", passim, Esp. T. IV, P. 99 y ss.

(2) Ver F. Tonnies, "Principios de Sociología", P. 30 y ss. (Trad. de Vicente Llorens, Ed. "Fond. Cul. Econ.", Méjico, 1.942).

Aparte estas clasificaciones formales de los grupos, hay las clasificaciones materiales, de las cuales la más conocida es la que distribuye las agrupaciones humanas en familias, tribus, pueblos, naciones, estados.

Desde el punto de vista de la educación hablaremos en especial de éstas últimas, manteniendo la relación con la clasificación formal.

El problema que se presenta en primer término es el de saber si el hombre ha de ser educado para sí mismo o para la sociedad, entendiendo esta palabra ahora en el sentido general de grupo.

Visto ya el sentido personal de toda ética, no podemos aceptar que el hombre sea un simple medio de la comunidad a que pertenece. Pero esto no significa, sin embargo, que el hombre, educándose para sí mismo, piense en servir por medio de su formación a la sociedad a que pertenece.

Es más aún: puede decirse con muy fundadas razones que la mejor manera de educarse el hombre a sí mismo, es pensar que lo está haciendo para servir a la sociedad. La razón es porque la obra educadora reside en la estirpación de todo sentimiento egoísta; y es evidente que quien piensa realizar valores para la sociedad, lo haga en la forma más objetiva, eliminando así el peligro de caer en la subjetividad del quehacer y de su valor. (1).

### Educación para el presente y educación para el futuro.

Cada hombre es hijo de su tiempo y de la tradición en que ha nacido. Y puede decirse que los más grandes ejemplares humanos, han obedecido siempre a la ley de su época y de las circunstancias que los rodearon.

El tradicionalismo a todo trance es, sin duda alguna, un peligro para la formación de personalidades realmente auténticas y adaptadas a las circunstancias en que les toca vivir. Pero es igualmente absurdo romper con toda tradición y sólo pensar en el futuro, en un futuro cargado de promesas, pero invisible.

Sin embargo, la educación no debe ni puede hacerse sólo a base de presente ni de tradición. El realismo clásico era también tradicionalista porque justamente partía de la base de que el conocimiento era de una vez perfecto y definitivo para siempre. Nuestro realismo actual nos obliga a esperar que podemos aprehender la realidad, pero que esta tarea es inacabable, que en torno del objeto giraremos siempre progresando cada día, sin que, sin embargo, alcancemos totalmente su esencia. De ahí que la idea del progreso pese tan grandemente en nuestra conciencia actual.

También la teoría de los valores ha afianzado la idea del progreso; los valores son objetivos a los que tendemos siempre, sin alcanzarlos nunca. Y la educación, como vimos, ha de tener por finalidad la realización de valores.

Por eso una inconformidad con el presente ha de ser base de una auténtica educación. Pero esta inconformidad y crítica al presente no puede ir hasta crear en el alumno una mentalidad inestable e inse-

(1) Cf. Cohn, Op. Cit., P. 62 y ss.

gura. La inseguridad no nace ciertamente de la idea del progreso, sino de creer que nada de lo que se tiene ha de servir para el futuro. La seguridad ha de ser dada al educando sobre esta afirmación: el futuro es hijo del presente, como el presente lo es del pasado, según estableció Leibniz.

En estas condiciones, se vinculan admirablemente, en una síntesis dialéctica, tradición, presente y futuro, por la idea del progreso. Al alumno se le debe enseñar a recibir bien la tradición del pasado y estimarla críticamente; a aceptar el presente, no como lo definitivo, sino como el eslabón que ha de unirnos a un mundo futuro mejor.

En esta forma, la educación, sin ser estática, resulta, no una locura dinámica, sino una seguridad en la inseguridad, una preparación para lo inestable y también para lo inesperado. (1).

### Educación formal y educación material.

Nuestro presente histórico se caracteriza por una inestable aparición de situaciones, cada vez más distintas, y por una complejidad inmensa en todos los ramos del saber teórico.

La constante aparición de situaciones nuevas, implica que la educación para la vida no puede darse hoy de una vez para siempre en la escuela. No sólo en la vida práctica de las actuaciones materiales, sino en la alta vida moral y religiosa, los principios generales son insuficientes para una adecuada educación. Desde Aristóteles se colocó en lo moral, al lado del saber teórico, el saber práctico o circunstancial, el saber de prudencia que mira cada situación y modifica en torno de ella el alcance imperfecto de la formulación abstracta de la ley. Pero es al nacer la época moderna cuando esta idea moral toma su mayor auge, y así vemos a la filosofía escolástica de los más graves doctores y teólogos católicos, esforzarse en buscar las leyes de la prudencia y enseñar a los hombres a resolver cada situación concreta conforme a normas puramente formales.

Llamamos formal a lo que en sí no tiene ningún contenido, y material a lo que enuncia algo determinado. La moral cristiana hacia el siglo XVI, con los probabilistas, se torna justamente más formal, no con la misma idea que preside el formalismo kantiano, sino por la urgencia de las situaciones complejas. Este paso que dan los teólogos culmina en nuestro tiempo en los pedagogos, pues los órdenes todos de la vida son hoy inaptos para ser abarcados en una regla general. Se ha observado que en la guerra de 1.914 a 1.918 los soldados tuvieron que cambiar en cuatro años, de una clase de armas a otras, lo cual no habría sido posible, si su educación militar hubiera estado limitada a una arma en concreto; en la segunda guerra mundial esto ha ocurrido más frecuentemente aún.

Dadas estas circunstancias, se dice que la educación debe ser formal y no material, en otras palabras, que el alumno, antes que un saber determinado, debe recibir una capacidad para saber, y antes que una adaptación determinada, ha de poseer una capacidad de adaptación.

(1) Cf. Cohn, Op. Cit. P. 80 y ss.



Por igual razón, el campo del conocimiento es ahora tan vasto, que es imposible pretender aspirar a la universalidad de conocimientos. Cada vez se impone más la exigencia de la especialización. No sólo en el saber total humano, sino en una rama cualquiera, es imposible hoy que se dé un hombre que domine todo el campo respectivo.

Pero a su turno, la especialización produce una serie de espíritus limitados, los bárbaros de nuestro tiempo, como los llama Ortega y Gasset. (1). De ahí que los peligros que ella determina deban ser corregidos, provocando en el alumno una gran curiosidad hacia todas las ramas que le son ajenas, al mismo tiempo que un hondo respeto por los que en ellas son especialistas.

En este punto, la ley de nuestro tiempo es la especialización profunda y responsable en un determinado radio y la afición a las letras o a las artes o a la filosofía, como actividad suplementaria. La razón es porque la literatura, el arte o la filosofía, aún cultivadas como descanso, agrandan el horizonte espiritual, justamente por su universalidad, sin que sea menester ser en ellas un especialista. (2)

### EL DESARROLLO NATURAL DEL ALUMNO.

Por la palabra naturaleza podemos entender dos cosas apenas afines; o la naturaleza se opone a lo que viene de fuera, y en este sentido, toda modificación de un ser, es antinatural; o la naturaleza se opone a los valores y a la cultura, y en tal caso es naturaleza aún lo artificial, cuando no hace más que consultar las leyes naturales para obtener un fin: así el pararrayos puede mirarse en el primer caso como antinatural, y en el segundo como natural. (3).

Un hombre natural en el primer sentido, sería aquél que no hubiera recibido modificación ninguna del medio exterior, y que se desenvolviera conforme a puros impulsos internos. Pero este hombre natural, así concebido, es una abstracción.

El hombre natural del segundo sentido sería aquél que sólo obedeciese a los influjos naturales que le vienen de fuera, incluyendo en estos la herencia y lo que pasivamente reciba por la tradición. Es en relación con este concepto como se habla del desarrollo natural del hombre. Sabido es cómo Rousseau llevó al extremo esta idea, para hacer de ella la base de su teoría educativa. La posición de Rousseau es hoy fuertemente discutida, pero no por eso dejan de tener validez ciertas apreciaciones suyas que todo educador tiene que tener en cuenta.

Sin duda alguna, hay un desarrollo natural del hombre, y justamente la teoría de la educación debe estudiar las leyes en que sobre él puede inferir, ya que como hemos visto, educación es cuestión de cultura, es espíritu objetivo, por tanto, naturaleza referida a valores.

(1) Op. Cit., P. 142 y ss.

(2) Cf. Cohn, Op. Cit., pp. 96, 138, 195.

(3) Sobre el concepto de "natural", Cf. H. Kelsen "La idea del derecho natural", P. 17 (Ed. Losada, B. Aires 1.946): F. Bretano, "El origen del conocimiento moral", P. 17 (Trad. M. Morente. Ed. "Rev. de Occidente", Madrid, 1.942); y J. Cohn, Op. Cit., P. 27.

Es ley de toda actuación cultural el que ésta tiene que contar con un mínimo y un máximo de respeto a los materiales sobre los cuales opera. Así para hacer un envoltorio puedo usar mil materiales diversos, pero es evidente que no podré usar un líquido, por ejemplo. A medida que la labor crece en dignidad, el respeto al material se impone más aún: así, si lo que deseo es obtener grasa, no podré usar para ello cualquier clase de animales; un bloque de mármol exige que la forma que se le imprima sea distinta de la forma impresa en el bronce. Precisamente la nobleza de estos materiales está intimamente ligada al destino que han desempeñado en el arte; el yeso, en cambio, es menos noble, porque no es tan exigente en cuanto a la forma. Si cultivo flores o animales con un fin de belleza y no de utilidad, es evidente que tendré que esforzarme en escoger aquellos ejemplares que mejor puedan expresar la belleza. En nuestra época industrializada, los más finos materiales han sido reemplazados por otros más plásticos, que llamamos, en general, "ersatz", sustitutos: la madera, con madera sintética, el cristal con celuloide, el oro, con amalgamas de diversa índole: de ahí la nobleza de todos estos productos, pues sus mismos materiales no son exigentes respecto a la forma. (1).

La actuación cultural que exige el máximo de respeto al material, es aquella que se refiere al hombre, en cualquier forma que ella sea: Ha habido en todas las épocas aprovechamiento del hombre como objeto de decoración, como juguete, como diversión; pero si estas prácticas no quieren ser inmorales, tendrán siempre que respetar el último fondo humano que en el hombre reside. Pero la educación tiene como ninguna otra actividad, esta exigencia de respeto, porque el fin de ella es hacer seres autónomos que, por ley de su misma libertad, se dirijan a la realización de valores; todo lo que busque en el hombre un desarrollo artificial de disposiciones, facultades y dotes, violentando la libertad que le es propia, no es educación, sino **Adiestramiento**.

Pero aquí justamente aparece uno de los problemas más extraños de la educación: ésta pretende ser influencia consciente sobre la vida natural del alumno, sobre su desarrollo, con el fin de encaminarlo a los valores. Cómo es posible esto, dado que el hombre no es "material", como lo demás?

El problema queda resuelto con sólo atender a que las tendencias en el desarrollo natural son siempre diáforas, es decir, ellas mismas son indiferentes al valor o al antivalor y pueden conscientemente ordenarse, sin contradecirlas.

Una de las cosas con que necesariamente tiene que contar todo educador es con lo que se llama el mundo circundante del hombre a quien educa. La biología actual ha desarrollado por boca del barón von Uexkull una idea fecunda, según la cual, no es el animal el hijo del medio como creía el darwinismo, sino que el medio es, en alguna forma la elección o selección que hace el animal; cada animal tiene a-

(1) Cf. Cohn. Op. Cit. P. 151.

sí un mundo circundante que es obra suya. (1).

El hombre natural también lo posee; sólo que, como dijimos atrás, es ley del hombre sobreponerse a él y crear nuevos mundos, cada vez distintos. Pero esto no quita que en el hombre actúe inconscientemente, ese mundo circundante que ha escogido para su desenvolvimiento. Este mundo circundante es también lo que se ha llamado el medio o el ambiente; sólo que en el siglo XVIII, cuando empezó a estudiarse con gran entusiasmo la relación que él tenía con el hombre, se creía que el ambiente era igual para todos los seres humanos, y por el hecho de serlo. Hoy se afirma que el ambiente es distinto en cada raza, en cada región y aún en cada individuo.

### LAS EDADES DE LA VIDA (2).

**La infancia.** La infancia es la base de la personalidad del hombre y por tanto tiene suma importancia para comprenderlo adecuadamente, una vez que llega a su desarrollo, época en que empieza a interesar en el campo jurídico y social. Pero desde el punto de vista pedagógico, la infancia es de soberana importancia para toda labor que quiera ser fructífera.

La infancia comprende desde el conocimiento hasta el término de la pubertad, pero en ella hay distintas etapas:

La primera infancia va desde el nacimiento a los tres años aproximadamente. Recién nacido, el niño tiene movimientos reflejos y tal vez el único instintivo que efectúa es el de succión del seno materno. Más tarde se inicia la vida afectiva, con el llanto y con la risa, manifestación de dolores o alegrías; la **memoria** interviene en ellas, pues el niño llora en presencia de un objeto que antes le ha hecho daño, o se alegra cuando ve **de nuevo** a su madre. Después va interesándose por el mundo exterior; pone atención a los ruidos, a los colores. El instinto de imitación aparece especialmente en cuanto trata de reproducir las palabras. Hacia el fin de esta primera etapa, el niño conoce algunas relaciones que requieren un mínimo de inteligencia; empieza a someterse también a cierta disciplina.

En la segunda infancia, que va de los tres a los siete años, se afina el espíritu de la imitación y la curiosidad; la formación ética va marcando su huella. Por esto es de suma importancia que en esa edad el niño esté rodeado de un medio sano, pues el espíritu de imitación lo llevará a adquirir los hábitos que más arraigan en su vida; el egoísmo, la envidia y la crueldad que el niño naturalmente posee, van siendo sustituidos por el amor y la tendencia a la solidaridad.

En la edad escolar el niño adquiere su más alta sensibilidad para la vida escolar; entonces todas las aptitudes y posibilidades del niño hallan su medio propicio para desenvolverse y darle una personalidad determinada.

**La pubertad:** Se caracteriza por el desarrollo sexual y por la

(1) Cf. Uexküll "Ideas para una concepción biológica del mundo" *passim*, Esp. P. 40. (Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1.934) — M. Scheler, "Ordo amoris". P. 110 a 112 (Ed. Cit.)

(2) Samuel Gajardo.

completa orientación de la libido hacia el sexo contrario. A esta etapa llega la mujer a los doce años, y el varón a los catorce, manifestándose en la primera su sensibilidad y en el segundo su espíritu combativo.

**La adolescencia:** Es la transición entre la pubertad y la edad adulta que empieza hacia los veinte años. Se madura la aptitud sexual, surge desde el punto de vista intelectual una visión elevada de las cosas que generalmente choca con el modo de ver la experiencia de los mayores.

**La adultez:** Va de los 20 a los 40 años; es el completo desarrollo de la personalidad; se adquiere la máxima capacidad de trabajo, se equilibran las facultades y el hombre es, más que nunca, un ser responsable. La adaptación social es la consecuencia de todo esto; para ello, el hombre lucha con el medio, pero al tiempo mismo, se acomoda a él. Y este acomodamiento se lleva a cabo por la negación del deseo (1), o por la realización imaginativa (2), o por la sublimación o sustitución; los mismos deseos se verán realizados por la catatimia (3), la proyección (4) y la racionalización (5). Cuando estos seis factores no se equilibran, el individuo resulta poseedor de una conducta anormal. Naturalmente que este proceso de adaptación sólo ocurre en los individuos que Lazurski denomina del nivel psíquico medio; pues los del nivel psíquico superior antes de adaptarse al medio resultan adoptando éste a sus ideales, y esto, como se ve, no puede ser una anomalía. Samuel Gajardo opone a los seis elementos de adaptación citados otros seis elementos de inaptación, característicos del hombre superior, y que son: Tenacidad, fe en el triunfo, conciencia de superioridad, idealismo, serenidad y valor moral. (6)

**Madurez:** Es el período comprendido entre los 40 y los 60 años, pero varía en los individuos, por causas diversas. Se caracteriza por el término de la actividad genética y el comienzo de la decadencia psíquica. La actividad sexual cesa en la mujer cuando adviene el climaterio; en el hombre se hace más difícil precisar una época determinada.

**Vejez o senilidad:** Las funciones psíquicas decaen francamente; la memoria y la atención son las facultades más afectadas. Es una edad que llega, por lo común, después de los 60 años, aunque a veces ocurren casos de vejez prematura y de vejez retardada.

### Problemas Pedagógicos de las Edades.

El proceso pedagógico a través de las edades se opera por el tránsito cada vez más firme del tratamiento objetivo al tratamiento personal. Al niño que sólo instintos tiene hay que tratarlo como a un

(1) La zorra ante las uvas altas, se consuela con que están verdes.

(2) La lechera en La Fontaine.

(3) Se trata de ver las cosas, no como son, sino como queremos que sean; puede haber también catatimia pesimista.

(4) Se sitúa fuera de sí lo que existe en uno: "Vamonos, porque tu tienes miedo", dice un niño a su compañero en el parque.

(5) Se erigen los pretextos en razones para tranquilizar la conciencia.

(6) "Clasificación de las individualidades", (Ed. Aguilar).

objeto, se le viste, se le adorna, se le alimenta. Pero en esta misma actitud debe procurarse habituarlo al orden, al aseo, al respeto de lo propio y de lo ajeno. (1).

A medida que crece en edad ha de suplantarse el tratamiento objetivo por el personal: es decir, hay que tratarlo como persona libre, capaz de tomar por sí sus propias determinaciones.

La vida instintiva que se presenta en las primeras edades con predominio absoluto, va cediendo también por fuerza de la educación, su lugar a la vida de la voluntad. Pero los instintos no deben nunca extirparse, sino habituar al niño a que los haga obedecer al conjunto, que todos tiendan a producir un desarrollo armónico de la personalidad.

Muy importantes son para el educador los llamados instintos formales, como el de la imitación, pues por su misma indeterminación pueden orientarse más fácilmente.

La obediencia es uno de los problemas que más discusiones han suscitado entre las distintas escuelas pedagógicas. Partimos de la base de que el niño debe ser educado para la personalidad, es decir, para la decisión libre de lo que considere como bueno. Pero es absurdo pensar que esta decisión se dé en el niño desde la primera edad. Por esto hay que obligarlo a hacer lo que se considere que le conviene o que realiza valores. A medida que avanza en edad, ha de dejarse a su determinación el obrar de esta o de aquella manera, justamente para que en esa forma prospere en él el sentimiento de la responsabilidad. (2).

Pero otra parte, la obediencia en sí misma es un valor, pues resulta el mejor medio de educarnos en un mundo objetivo, sometiendo nuestra voluntad a una voluntad ajena que, si no es caprichosa, remeda en mucho la voluntad impersonal de los valores.

Al niño debe empezarse por enseñársele en forma de juego; el juego mismo, al término de la infancia, resulta para el niño una actividad profundamente seria; se dedica a él con toda decisión y entusiasmo, y no permite que le perturben ni distraigan. Esto está indicando ya que el niño empieza a ser apto para el trabajo. Y desde la infancia ha de enseñársele a trabajar, precisamente para que la obra que ha de realizar, limite en él su capricho arbitrario y lo obligue a ceñirse al objeto. La llamada educación a base del interés no tiene nada de rechazable, si por interés entendemos la respuesta al valor y la satisfacción que su cumplimiento deja. Pero no ha de fomentarse solamente un interés sinónimo de placer, pues así sólo se obtienen naturalezas sensuales, hedonistas, que no buscarán nunca los valores, sino a través de su reacción subjetiva.

Así como el tratamiento objetivo debe ser sucedido por el tratamiento personal, la autoridad personal que se presenta en la primera infancia ha de ser sucedida por la autoridad objetiva. Esto quiere decir que el maestro que actúa sobre el infante sólo a base de su prestigio personal, debe ir transformando esta influencia lentamente en beneficio de los valores objetivos: ya no debe decir al alumno: esto de-

(1) Cf. J. Cohn. Op. Cit., P. 180.

(2) Cf. J. Cohn. Op. Cit. P. 167.

bes hacer porque yo te lo mando, sino: esto debes hacer porque es lo mejor. Se ha dicho a este respecto que el papel del educador, a través de las distintas edades, va del hipnotismo ante lo infancia, para convertirse en autoridad impersonal ante la juventud ya consciente. (1).

### Las Diferencias por Razón del Sexo.

Nos ocuparemos principalmente de las diferencias psicológicas entre el sexo masculino y el femenino, para sacar de aquí consecuencias para la teoría de la educación.

Como ha visto Simmel (2), lo que caracteriza a la mujer es que difícilmente se olvida que es mujer; desde el punto de vista sexual la mayoría de los hombres olvidan a menudo que lo son; mientras la mujer muy pocas veces escapa a esta condición, lo que la constituye en un ser relacionado continuamente al hombre. Y sin embargo, por una extraña paradoja, la mujer está más centrada en su feminidad que el hombre en su masculinidad; esto quiere decir, que la mujer, por el mismo hecho de sentirse tan mujer, pareciera que pudiera pasarse sin el hombre, en tanto el varón, cuando se siente tal, siempre se mira en relación con la mujer.

Esto se enlaza con el hecho mismo de que el hombre sea más objetivo que la mujer. O mejor dicho, en la misma anterior actitud de ambos sexos se adivina su distinta dosis de objetividad: El hombre puede considerar un juicio dado como meramente verdadero, con verdad impersonal; la mujer en cambio, mirará en él su carácter masculino o femenino, esto es, si es dictado por el varón o inspirado por la mujer. En dosis mucho mayor que el hombre, mira pues, la mujer todas las cosas como afectadas de la honda diferencia sexual. Ella misma cree que lo que se llama cultura es sólo una invención varonil. (3).

Pero este es resultado de la naturaleza femenina. El hombre, como advierte también el mismo autor citado, o asciende a la altura de los ángeles o desciende al nivel de las bestias; la mujer se mantiene en el límite justamente humano. En el hombre la acción moral tiene que nacer de un profundo esfuerzo de la voluntad; mientras entre las mujeres más a menudo se encuentran las llamadas almas bellas, es decir, aquellas inclinadas natural y espontáneamente al bien. (4).

Cada varón es de por sí una individualidad; ni aún cuando son los hombres objeto de los ataques femeninos, se sienten ellos solidarios de lo que los otros hacen. La mujer, y esto ocurre aún por encima de las más grandes diferencias de clases sociales o culturales, se considera en alguna forma corresponsable con lo que hacen y dejan de hacer las otras personas de un mismo sexo. (5).

En el varón se presenta la tragedia del contraste entre su ansia de infinito y la realización finita de su obra. La mujer a la inversa,

(1) Cf. J. Cohn. Op. Cit. P. 203.

(2) "Cultura femenina y otros ensayos", (Ed. Austral, Trad. varios, B. Aires, 1938) "Lo masculino y lo femenino": P. 98.

(3) J. Simmel, Op. Cit., P. 103.

(4) Op. Cit. P. 117 y 120.

(5) Op. Cit. P. 122 y ss.

no siente tan profundamente esta disparidad, esta falta de adecuación entre lo que aspira y lo que consigue. En esto la mujer se asemeja al genio que realiza la unidad de la vida y de la idea, de lo real y de lo ideal. (1).

La mujer vive esta unidad de idea y vida; y como la lógica es precisamente el fluír de la idea en oposición a la vida, por eso se advierte a menudo que la mujer odia la lógica. También la mujer ve en todas las cosas lo primario, lo indemostrable, lo que no ha menester de fundamento anterior; merced a esto, la mujer siente aversión por la demostración. (2).

El hombre marca una distancia entre su yo y su obra; para decirlo en términos que ya conocemos, el espíritu objetivo cuando es obra del varón es como asexuado, es puro espíritu. En tanto, toda obra femenina conserva el signo de su personalidad femenina. Esto se debe a que en la mujer el centro espiritual y psíquico está más cercano a la periferia. Su yo irriga todo su hacer.

Justamente por esto cree también Jorge Simmel que la cultura, que hasta ahora se ha considerado como cultura masculina, porque toda o casi toda ha sido hecha por varones, puede recibir de la mujer aportes originales, sobre todo en aquellas ramas en que el espíritu subjetivo pesando más ciertamente en el objeto; en otras palabras, en todas aquellas disciplinas humanas en que el espíritu se objetiva menos. Tales son, a juicio de Simmel, las labores médicas y psiquiátricas, las obras de la educación, la tarea del historiador, las bellas artes, sobre todo la danza y la música, es decir, en las que prima la temporalidad sobre las notas del espacio (pintura, escultura y arquitectura), e igualmente la literatura, especialmente la novela y la poesía lírica. (3).

### La Educación Sexual.

Es natural que el instinto tenga en materia sexual, sus primeras manifestaciones. Una de las labores más complejas del educador es hacer que la satisfacción sexual se retarde lo más que sea posible, pues la precocidad en este campo conduce siempre a la degeneración y a la vejez prematura, fuera de que está demostrado que en la vida animal, el ejercicio sexual sólo aparece después de transcurrido el primer cuarto de la vida normal. Bloch afirma en este sentido, que la vida normal del hombre es de ochenta años; de donde concluye que la actividad sexual sólo debe iniciarse más allá de los veinte años.

En todo niño y en todo adolescente han de fomentarse las vías por las cuales el instinto sexual se transforma en amor. Es claro que sería muestra de un falso idealismo, desconocer que en la base del amor hay un instinto erótico que actúa con todas sus fuerzas. Pero el amor no es eso solamente, que si lo fuera, no produciría las nobles relaciones entre los amados, ni la unión sería duradera. Puede haber incluso sexualidades idealizadas, pero ni aún estas se semejan al amor, que siempre está marcado por el profundo respeto al ser de la persona

(1) Op. Cit. P. 106.

(2) Op. Cit. P. 111.

(3) Op. Cit., "Cultura femenina", P. 7 y ss., P. 20 y ss.

amada. En la sexualidad sólo se busca el ser del prójimo como un medio, en tanto en el amor, el ser amado es un fin.

El proceso de ennoblecimiento del instinto se opera principalmente, como observa Jonas Cohn, mediante la atención que se preste a la expresión de la persona deseada (1). En efecto el instinto es ciego; pero si la persona que se siente dominada por él es capaz de advertir en los rasgos de aquella a quien aspira, una lumbre de espíritu, es porque ya se está en vía del amor o porque el puro instinto ha cedido ya en mucho. Por esto se observa que el voluptuoso carece de aptitud para mirar fisonomías y, paralelamente, la mujer sólo deseada y nunca amada, lo es porque jamás mostró en sus ojos o en su rostro un rasgo de expresión inteligente o simpático, con simpatía cordial.

"La discusión sobre el pudor es impudorosa", dice Cohn (2) y ya Pascal asentaba que es difícil "hablar castamente de la castidad" (3). Por eso resulta siempre un tema muy espinoso el enseñar al niño el misterio de la vida. Personas un poco sentimentales en esta cuestión consideran que ello debe hacerse en la propia casa y de la boca misma de sus padres; fúndanse en que es al fin un asunto muy noble que no hay que dejar que el primer muchacho grosero de la calle lo enseñe al niño, quizás en forma indecente que no olvidará jamás.

Sin embargo, no parece que pueda darse en esto una norma general; todo depende del temperamento y carácter del adolescente a quien ha de enseñarle. Unos hay, de sangre ligera a quienes poca impresión les haría escuchar una instrucción sexual de quien quiera que viniese; tal vez en estos sí convenga que sean sus padres los que con todo decoro la transmitan; quizás también a los niños que muestran ser fríos y objetivos. Pero al que menos se sospecha que pueda serle perjudicial es al niño de sentimientos profundos y delicados; a este le hará menos daño saber el problema sexual de boca de un muchacho indecente, que de los labios de sus padres o de los mayores por quienes siente respeto y veneración. En ellos, la impresión que les causará el objeto mismo tratado, se acrecería por ver mezclado en esos objetos a las personas que más respeta.

Pero en todo caso, la afirmación de Cohn tiene siempre vigencia: "Mientras que en otro aspecto la instrucción ha de despertar el interés, la ilustración sexual sólo tiene justificación si a la par reduce éste" (4). Es frecuente que la información sexual sea necesaria y urgente para minorar en un niño, excesivamente imaginativo, la fiebre de la inquietud, comunicándole toda la verdad, para que comprenda que ella está muy por debajo del exceso en que pensaba. En cuanto a las preguntas indiscretas de los infantes, se ha observado muchas veces que no traen ninguna gravedad responderlas de modo satisfactorio, pues a menudo olvidan prontamente lo que se les ha dicho.

(1) "Ped. fund." P. 211.

(2) Op. Cit., P. 217.

(3) "Pensées".

(4) Op. Et. Loc. Cit., P. 217.