

LÍNEAS GENERALES DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

J. LOMBARDO-RADICE

LÍNEAS GENERALES DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Con un estudio preliminar de

LORENZO LUZURIAGA

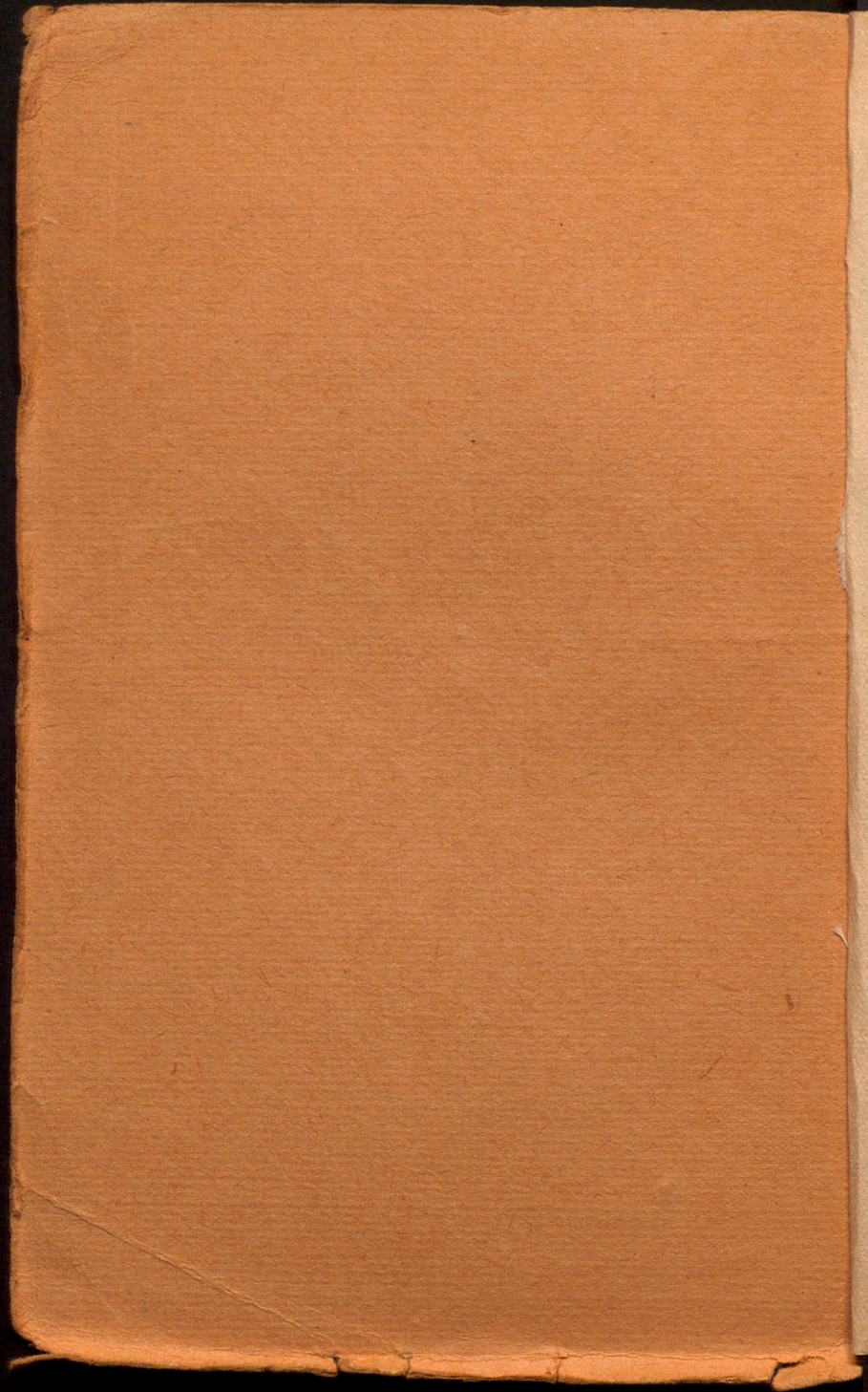


UNIVERSITAT DE LLEIDA
Biblioteca



1600078113

PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE PEDAGOGÍA



LÍNEAS GENERALES DE FILOSOFÍA
DE LA EDUCACIÓN

PUBLICACIONES DE LA
REVISTA DE PEDAGOGÍA

LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

IX

MADRID
Miguel Angel, 31
1 9 2 8

cdB 1600078-113 X

R-463

J. LOMBARDO-RADICE

LÍNEAS GENERALES DE FILO-
SOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Con un estudio preliminar de
LORENZO LUZURIAGA



Publicaciones de la
Revista de Pedagogía

MADRID

1 9 2 8

0104-93960

R. 9.402

REVISTA DE PEDAGOGIA

PUBLICACIÓN MENSUAL, FUNDADA EN 1922

Director:

LORENZO LUZURIAGA

Redactores:

CASTRO (AMÉRICO), DANTÍN CERECEDA (J.), LAFORA (G. R.), MARTI ALPERA (F.), MIRA (E.), MORENTE (M. G.), NAVARRO (M.^a L.^a), SANTULLANO (L. A.), XANDRI (J.), XIRAU (J.), ZULUETA (L.).

Colaboradores:

J. ADAMS (Londres), P. BOVET (Ginebra), E. CLAPAREDE (Ginebra), R. COUSINET (Sedán), L. CREDARO (Roma), O. DECROLY (Bruselas), J. DE-MOOR (Bruselas), Ad. FERRIERE (Ginebra), J. J. FINDLAY (Manchester), G. KERSCHENSTEINER (Munich), E. KRIECK (Mannheim), W. H. KIL-PATRICK (Nueva York), R. LEHMANN (Breslau), O. LIPMANN (Berlin), J. LOMBARDO-RADICE (Roma), A. MESSER (Giessen), M.^a MONTESSORI (Roma), P. OESTREICH (Berlin), H. PARKHURST (Nueva York), P. PETERSEN (Jena), J. PIAGET (Neuchâtel), M. E. SADLER (Oxford), T. H. SIMON (París), A. SLUYS (Bruselas), W. STERN (Hamburgo), J. TEWS (Berlín), J. VASCONCELOS (México), F. VASCONCELLOS (Lisboa), G. VIDARRI (Turín), F. WATSON (Gales), G. WYNEKEN (Turingia).

La REVISTA DE PEDAGOGÍA aspira a reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de sus fuerzas, a contribuir a su desarrollo. Dotada de la amplitud de espíritu que requiere el estudio científico, está alejada de toda parcialidad y exclusivismo, e inspirada en el sentido unitario de la obra educativa, dirige su atención a todos los problemas de la enseñanza.

La REVISTA DE PEDAGOGIA tiene al tanto a sus lectores de la vida pedagógica mundial, con sus secciones:

Artículos originales.

Notas del mes.

Informaciones.

Libros.

Comunicaciones.

Bibliografía reciente.

Consultorio pedagógico.

Educación Nueva.

Noticias.

Servicio bibliográfico.

Consultorio administrativo.

La REVISTA DE PEDAGOGÍA se publica mensualmente en cuadernos, que forman al año un volumen de cerca de 600 páginas.

Precios de suscripción: *España: un semestre, 7 pesetas; un año, 12; número suelto, 1,25.*

Repúblicas hispanoamericanas: un año, 14 pesetas; número suelto, 1,50.

Extranjero: un año, 20 pesetas; número suelto, 2.

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

MIGUEL ÁNGEL, 31

Apartado 6.002. — Madrid - 6 — Teléfono 30.04

J. LOMBARDO-RADICE

José Lombardo-Radice nació en Catania (Sicilia), en junio de 1879, de una modesta familia de funcionarios. Estudió en el Instituto (*Ginnasio*) de segunda enseñanza de Messina, interesándose ya por los temas populares y tomando una parte activa en la vida escolar. De 1897 a 1901 estudió en la Universidad de Pisa y dos años más en la de Florencia, dando clases a la vez en un colegio privado. Pero su primera experiencia pedagógica, de «escuela nueva», fué en 1902, en el «Collegio per gli organi dei marinai», de la misma Florencia.

En 1903 fué nombrado maestro de la primera clase en el Instituto en una población rural sobre el Etna, en Aderno, escribiendo allí sus primeras páginas pedagógicas, bajo la influencia de las ideas de Gentile. En 1904 se trasladó al Gimnasio de Arpino. Después pasó a enseñar pedagogía en las Escuelas Normales de Foggia, Palermo, Messina y Catania, en el período de 1905 a 1911, empezando sus publicaciones importantes con sus *Lecciones de didáctica* (1913), en las que recogió las experiencias de este período. En 1907 fundó la revista *Nuevos Deberes*, que duró cinco años, y después la biblioteca «Pedagogos y educadores antiguos y modernos». En 1912, los *Nuovi Doveri* se transformaron en la *Rassegna di Pedagogia e di politica scolastica*.

tica, que duró dos años y que fué seguida por la biblioteca «Scuola e Vita», hasta que, en 1919, fundó *L' Educazione Nazionale*, que aun dirige hoy.

La actividad social y política de Lombardo-Radice se ha manifestado, de 1920 a 1922, en la «Associazione per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia», de tanto interés, y en el Ministerio de I. P. (1923-24), siendo director general de enseñanza con G. Gentile, en cuya reforma escolar desempeñó un papel preeminente, corriendo a su cargo las «Instrucciones didácticas» de ésta, tan sugestivas y originales.

Las obras pedagógicas más importantes de Lombardo-Radice son:

Saggi di propaganda politica e pedagogica.—Palermo, Sandron, 1910.

Lesioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale.—Palermo, Sandron, 1913. (9.^a edición, 1925.)

La milizia dell'ideale.—Napoli, Perrella, 1914. (3.^a edición, 1923.)

L'ideale educativo, lezioni di pedagogia generale.—Palermo, Sandron, 1915. (4.^a edición, 1925.)

Educazione e diseducazione.—Firenze, Bemporad, 1922.

Accanto ai maestri.—Torino, Paravia, 1925. (Traducida al castellano con el título *La reforma escolar italiana*. Madrid, La Lectura, 1927.)

Athena fanciulla; scienza e poesia della scuola serena.—Firenze, Bemporad, 1925. (2.^a ed., 1927.)

Vita nuova della scuola del popolo.—Palermo, Sandron, 1925.

Scuole, maestri e libri.—Palermo, Sandron, 1926.

I piccoli "Fabre" di Portomaggiore.—Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1927.

Saggi di critica didattica. Antología a cura di L. Stefanini.—Torino, Società Editrice Internazionale, 1927.

Dal mio archivio didattico.—Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1928.

Lombardo-Radice ha fundado y dirige además, entre otras, la revista y colecciones siguientes:

L'Educazione Nazionale. (Desde 1919.) Revista mensual, Roma.

Colección «Scuola e Vita». (53 volúmenes hasta ahora.) La Voce, Florencia.

Colección «Pedagogisti ed educatori antichi e moderni». (12 volúmenes.) Palermo, Sandron.

Filosóficamente, Lombardo-Radice pertenece a la dirección idealista hegeliana, cuyos representantes más ilustres en Italia son, cada uno con su significación propia, Benedetto Croce y Giovanni Gentile. Dentro de esta corriente, Lombardo-Radice se ha caracterizado por dirigirse más a los problemas concretos, didácticos, que a la especulación teórica, aunque basando siempre aquéllos en ésta y aportando a ella también trabajos importantes, como el que se reproduce en este volumen.

La pedagogía de Lombardo-Radice, como la de esta dirección idealista, se identifica con la filosofía, la cual describe a un tiempo lo real y el camino para alcanzar el ideal; es, a la vez, psicología y ética, pedagogía y filosofía. Los medios de la educación son dados por los fines—no aparte de ellos—y los fines son indicados por la filosofía. «La pedagogía—dice Lombardo—es la consciencia del obrar educativo que acompaña al acto mismo de educar.» No hay, pues, tampoco barreras entre educación y pedagogía.

Para Lombardo, como para el idealismo, el hombre no nace, sino se hace. «Ser hombres significa educarse», así empiezan las páginas del trabajo que reproducimos. «No somos humanidad, *tendemos a la humanidad*», dice después.

Así la educación es, sobre todo, autoeducación;

el hombre es obra de sí mismo. Como decía Pestalozzi: «las circunstancias no hacen al hombre; el hombre hace a las circunstancias». La educación no es una acción ejercida o impuesta desde fuera, como cree el positivismo intelectualista, sino una acción del propio yo para conquistarse a sí mismo, para alcanzar la plena humanidad. Lombardo afirma: «La acción educativa no puede consistir en otra cosa que en promover la *autoeducación del educando*.»

Así se comprende que Lombardo sea uno de los más firmes defensores de la «educación activa», aun antes de que se expresara la idea en esta fórmula concreta. Pero no de una actividad, por decirlo así, «pasiva», de hábitos y mecanizaciones, sino de una actividad en tensión constante, sometiendo todos los actos a crítica, evitando su cristalización.

Finalmente, Lombardo, como todo el grupo italiano idealista, ha acentuado el carácter nacional y religioso de la educación, aunque defendiendo el espíritu laico, liberal en ella, frente a los *ismos* que la estrechan y hacen degenerar: confesionalismo, nacionalismo, militarismo, etc. Para él es laica «toda educación, sea religiosa, científica o política, que en el campo de las ideas religiosas, científicas o políticas estimula y aumenta la capacidad de indagación y de adquisición críticas».

La obra de Lombardo-Radice que reproducimos a continuación ha sido traducida del italiano por la maestra nacional Srta. Concepción Sáinz Amor, que tan bien conoce las condiciones pedagógicas de Italia.

L. L.

I

AUTOCONCIENCIA Y EDUCACIÓN

1. Autoconciencia y autoeducación. — *Ser hombres significa educarse. Porque somos hombres en cuanto nos hacemos hombres.*

Ser hombres quiere decir vivir pensando, determinarse con conocimiento de causa, desarrollarse a sí mismo: querer desarrollarse, valorándose continuamente.

A cada instante de la vida que merece ser llamada *nuestra*, nos aceptamos y reconocemos por aquello que hemos llegado a ser y, al mismo tiempo, nos reconocemos insuficientes a nosotros mismos, no nos contentamos con sólo lo que llegamos a poseer. Si lo que creemos ser no nos sirviera de base para *continuar* construyendo nuestra vida, siguiendo un íntimo criterio de aprobación, esta vida no tendría ningún valor.

El bien para ser tal bien, necesita de lo mejor.

El bien no es algo que el hombre pueda poseer como se posee un tesoro guardado en un armario; el bien es hacerse, conquistarse, no es una cosa que se posea, sino que es poseerse a sí mismo, esto es, el continuarse.

Toda nuestra vida, vivida ya, es la que nos hace vivir nuestra vida nueva (la que es nuestro hoy y contiene nuestro mañana), en cuanto esta vida constituye un todo, bien un todo difuso, bien un todo orgánico. Este todo (experiencia), es nuestra actual personalidad, que en cuanto tiene conciencia de sí misma sabe qué es lo que puede y debe encerrar en sí para no disiparse y dispendiarse.

El hombre es hombre en cuanto tiene fe en sí mismo y resuelve ser sí mismo: en tanto cuanto quiere sentirse sin incoherencia y sin oscuridad internas; de esta coherencia y claridad de sí que ha alcanzado, quiere lanzarse lejos de sí y encerrar la incoherencia anterior en un pasado separado del presente y ya perdido.

Una sutil y aguda nostalgia nos punza en las horas tristes en que no estamos satisfechos de nosotros mismos; es la nostalgia de la vida plena, del acuerdo interior, de la paz con nosotros mismos. Quien una vez ha sentido agrado íntimo de sí, reavivado por la aprobación de su más íntima voz en las ásperas jornadas de la disipación sus mejores fuerzas, incierto en la vida, irritado por la niebla que le decolora el mundo, siente en lo más profundo de su alma un lamento que no puede traducirse en palabras porque es más vivo que ellas, un lamento que le hace sentir: *yo no soy yo, mi yo es extraño a mí mismo, porque he perdido mi vida y no soy mío.*

Sin capacidad de sentir esta turbación no se es hombre, sino animal. ¡Ah! el animal sabe siempre muy bien lo que hace: obra impulsado por el instinto seguro, infalible, y su placer y su pena provienen de algo fuera de sí de las cosas que despiertan o satisfacen el instinto, pero no de algo que se realice conscientemente en su interior.

El hombre, por el contrario, crea sus propios dolores y alegrías, su vida de hombre. Y vida de hombre es sentirse descontento de sí en cuanto autor del propio ánimo; es la turbación que nos asalta cuando advertimos el peligro de perder la conciencia de nosotros mismos, conciencia que aunque sólo sea en grado mínimo, nunca falta en un sér humano, porque sin ella no podría atribuírsele el nombre mismo de hombre.

Hombre es un sér no tanto que *vive*, cuanto que *hace su vida*, que se conoce y en el acto de conocerse se quiere. Su conocimiento comprende por tanto: 1.º, *reconocerse uno* a través de todos los momentos de su vida; reconocerse centro de sus determinaciones singulares y diversas (*yo soy mío*). Pero como la unidad es coherencia interna de sus actos (que si fuese sólo un hecho sería algo no suyo y no tendría conciencia de él), su conocimiento es también. 2.º, *reconocerse no uno*, sino multiplicidad de elementos, capaz de dominarlos y de apropiárselos.

Yo, junto a no yo; yo y otro que yo; son los

términos que deben resolverse en la conciencia. Dueño de su vida, dueño en cuanto ha formado su ejército con su propio ánimo, pero que siempre debe continuar guiándolo, unificándolo, ejercitándolo y, al mismo tiempo, ser guiado por él; es decir, en sustancia: hacerse a sí mismo cada vez y siempre más dueño de sí.

Y el ejército que debe guiar el hombre con la conciencia es bien numeroso: instintos, afectos, pensamientos, etc.; la vida sería casi un infernal huracán sin la actividad organizadora que les va resolviendo en unidad (la personalidad humana).

No *somos* humanidad, *tendemos* a la humanidad, y la humanidad no es un punto de llegada, una meta que se alcanza una vez para siempre, sino que es una meta que a su vez es nuevo punto de partida: es sosiego e inquietud.

Quien es hombre, pues, es educador de sí, si educación es la formación del hombre.

¿Desde cuándo? ¿Hasta cuándo?

«La autoconciencia (conocimiento y voluntad del sér) no tiene principio ni fin; es eterna, absoluta, tiene el tiempo en sí, no es ella en el tiempo.» (Gentile.)

El tiempo es factor que la unifica y es parte constitutiva del acto de unificar.

Una autoconciencia que no tuviese en sí su contrario, querría decir un Yo inmóvil y vacío. Somos nosotros porque nos hacemos nosotros; nos hacemos porque *no somos, somos dispersos en una serie* (el tiempo, los momentos su-

cesivos, nuestro pasado, nuestro no sér y sér extático, etc.) y luchamos contra esta dispersión, unificándonos y conquistándonos para ser en todo nosotros, para ser la serie en un solo punto, para ser todo el pasado, toda nuestra historia, en el vivo acto de nuestro presente.

Si se pudiese concebir que la autoconciencia tuviese iniciación en una edad determinada, antes de esta edad sería necesario pensar en la ausencia completa del pensamiento, de la humanidad; y la autoconsciencia saltaría fuera de la nada. Si se pudiese pensar en una edad determinada para la constitución definitiva de la autoconsciencia, después de ella habría que *imaginarse* un lago quieto, frío e inmóvil en el que la humanidad estuviese eternamente sumergida.

¿Cuándo comienzan el espíritu y la conciencia? ¿Cuándo llega el hombre a ser en todo un hombre?

¿Cuándo comenzó a palpitar un pensamiento, cuándo llegará el tiempo del pensamiento impecable, de la verdad, de la santidad, de la «ciudad del sol» perfecta, de un paraíso fulgurante de esplendor sobre la humanidad?

Preguntas son éstas a las que responde la poesía, no el pensamiento; el mito, no la filosofía.

La autoconsciencia es la vida misma del hombre: ella la realiza perfectamente en todos sus grados. Pero se aparece siempre a sí mis-

ma imperfecta y no plena, precisamente porque la impulsión de su realizarse no se detiene, por eso en cada grado se manifiesta como historia de sí misma, se despliega en una sucesión, la del más y del menos, la del peor y del mejor, del pasado y del presente. Un menos que sólo es tal menos comparándolo con el más, un peor que está hecho del mejor, un pasado que es pasado por un presente, pero que es siempre en sí plenitud y actualidad de vida.

Concebimos y debemos concebir un desenvolvimiento del sér como pensamiento, pero no podemos concebir ni el principio ni el fin. No hay una materia bruta a este lado, un paraíso al otro, sino una perenne presencia del espíritu en todos los momentos, con todos sus caracteres; un espíritu creciente sobre sí mismo, conquistando cada vez un mayor conocimiento de sí. La educación no tiene, por tanto, límites empíricos. El hombre es siempre educador de sí mismo.

2. Paso del concepto de auto-educación al concepto de educación de los demás.—Lo que un hombre educa en sí, no es algo *individual* que sólo tenga un valor limitado o relativo. Quien pudiese decir «esto que pienso es verdad sólo para mí» o «mis acciones no tienen valor ni sentido más que para mí» no encontraría el acuerdo consigo mismo que busca, no se justificaría a sí mismo su pensamiento y sus acciones.

Un pensamiento que no tenga valor más que para mí, no es pensamiento; una acción que no encuentre en la consecuencia un motivo que la trascienda no es acción, sino sólo movimiento mecánico.

Pero ¿qué es este *mí*, por el cual me vigilo a mí mismo, estoy contento o descontento de mí, me juzgo y juzgándome me quiero distinto a como soy? ¿Qué es este *mí* que por su carácter esencial es la unificación de una infinita multiplicidad de *yos* singulares, de singulares momentos míos?

Seguramente no es mi sér pasajero y contingente, si bien lo mueve, le anima y le da sentido.

Este es un *mí* más profundo, que no pasa como pasan cada momento de mi vida; que no se destruye como mi mismo sér de individuo puede destruirse con la muerte. Yo nazco, pero él existía antes de que yo naciera, porque no puedo concebir que tenga un comienzo lo que no está en el tiempo.

Mi modo de ser singular de un instante que es distinto del de otro no sería *nada* si en mí no existiese una conciencia que en el segundo punto se reconoce la misma del primero, y que sabe haber obrado de modo diverso. El diversificarse es acto de esta conciencia, al que llamo tiempo—diversidad de momentos míos—, que no existirían si yo no pudiera desenvolverme conscientemente. Y yo no puedo concebir *nada* antes de la conciencia; extraño a la con-

ciencia misma, porque el fijar cualquier cosa como existente es ya, por sí, un acto de conciencia.

La conciencia, que es mi verdad, mi único punto fijo de partida (anterior a todo mi sér en su movimiento), aquella por la cual yo me reconozco y me quiero es algo imperecedero, eterno.

Y como no puede encerrarse en *mi instante* tampoco puede comenzar con mi persona; *no es ella mía, sino que soy yo suyo, su criatura*: no puede acabar conmigo y con mi vida, no puede haber vivido en vano porque tiene en sí algo de inderivado y de eterno, y porque cada acto suyo es por la naturaleza suya de conciencia, fundamento de otro acto sin posibilidad de detenerse en su movimiento.

Si no tuviera un valor absoluto yo debería poder pensar mi vida, prescindiendo de ella. ¿Cómo podré pensarla? No como un sér mío e inmóvil, siempre idéntico a sí mismo, inmutable, que no sería vida, sino inexistencia perenne; no mi puro y simple ser diverso, porque debería poder concebir el fluir, sin descanso de mí (faltando una relación cualquiera entre las múltiples fases de mi sér), el cambio sin por qué e incapaz de sentirse como cambio; un nacer y un morir infinito de vida de un instante; una absoluta extrañeza de mí con respecto a mí mismo, por la cual de ningún modo podría decir *mío*.

El absurdo es impensable; no se puede ha-

blar de vida prescindiendo de lo que la hace ser vida. Para prescindir de la conciencia sería necesario un acto de conciencia; es decir, la conciencia debería poder negarse a sí misma.

La vida que es mía es por eso mismo *más que mía*: para sentirme yo, debo también sentirme punto de llegada del desarrollo de una actividad que me trasciende, y que como trasciende todos los momentos, trasciende también todos los seres singulares. Actividad generadora de mi vida, *porque es generadora de toda la vida, y está toda presente en cualquier momento de esa vida misma.*

Yo puedo y debo decir: «esta vida vale para mí», pero no puedo decir esta vida «vale sólo para mí».

El *mí*, para quien la verdad es universal, es mi actividad autoconsciente, y no es en su esencia diverso de cualquier otro *mí*. Cuando yo digo «esta verdad vale para mí» es como si yo dijera «he alcanzado la conciencia de esta verdad, y el que como yo la busque, alcanzará inevitablemente la misma conciencia».

Mi verdad es la verdad de todos. Aceptarla equivale para mí a querer propagarla, porque aceptarla es reconocerle un valor que trasciende de mí.

Una verdad que apenas reconocida como tal no se quiera y no se sienta poder persuadir de ella a los demás, no es una verdad todavía.

Nosotros no amamos la verdad sólo porque

la hemos conquistado, sino porque sentimos *que debemos* conquistarla, y porque sin ella nos parece que la vida no está completa; si *debemos* conquistarla, es igualmente inaceptable verla desconocida, y sentimos la obligación de promoverla y defenderla.

Cuando pensamos es tanto nuestra vida el *vivir nuestra verdad*, cuanto *hacer vivir nuestra verdad* en las otras conciencias. Si podemos soportar la negación no es todavía la verdad *nuestra*.

Ser hombre es, pues, educarse, pero es también educar. Cada alma es por definición educadora de sí misma y de las demás con quienes vive en contacto.

3. Primera definición. Idealidad de la educación.—«*Educación es la actividad que cada hombre despliega para conquistar su verdad y vivir conforme a ella, y para elevar a los otros hombres a la misma verdad y coherencia de vida.*» Los dos aspectos de la educación son, por tanto, la *purificación de sí y el apostolado*.

Si aceptamos estas dos grandes palabras, hemos de darlas, sin embargo, la importancia que merecen tener, y que está contaminada por el cotidiano uso retórico que de ellas se hace por quienes se adulan a sí mismos con rimbombantes declaraciones sobre su propia misión, y tienen acentos desdeñosos contra su desconocimiento.

Purificación de sí y apostolado son expre-

siones adecuadas de la actividad educativa cuando íntimamente revelan, no nuestro orgullo, sino nuestra humildad, que es en nosotros la única realización del ideal.

A quien se doliera de la altura a que se pone la tarea educativa, designándola con nombres tan augustos y religiosos, y buscarse un ideal no tan remoto, un ideal más a la mano, aduciendo que una pedagogía «heroica» es una pedagogía «irrealizable», podremos responder que el ideal más alto es próximo y se realiza siempre si se vive con el fecundo remordimiento de no haberlo alcanzado, y este remordimiento nos empuja a una continua reforma de nosotros mismos, reforma que puede ser grande o pequeña, de conjunto o de detalle, pero que es tanto más eficaz cuanto mayor es el horizonte iluminado por el ideal. Tan pronto como el más modesto de los hombres tiene conciencia de la limitación de sus fuerzas, porque se da cuenta de la altura de su misión, siente repugnancia de hacer lo que no sabe, y dentro de su límite sabe ser verdaderamente educador, y sus fuerzas aumentarán con el paciente y silencioso trabajo; mientras el más orgulloso erudito, por grande que sea su erudición, careciendo de humildad y sin sentir acrecer sus fuerzas con la dificultad de la obra educativa, es pésimo educador.

El ideal no pide que el individuo realice una obra grande, sino que cumpla su pequeña tarea cotidiana queriendo intensamente lo que

puede con honesta seriedad. Es el ánimo que hace grande a aquel que concede su fervor.

4. Necesidad de ser educadores. No educar equivale a deseducarse a sí mismos. Educar, a reeducarse de nuevo. — En la definición provisional que hemos dado de la educación, la idea de autoeducación está unida a la de educación (purificación de sí y apostolado). Y no podría ser de otro modo, las dos ideas implican correspondencia y coinciden.

La verdad que alcanzamos con el desenvolvimiento de nuestra conciencia no se contenta con permanecer encerrada en nosotros mismos, porque no es verdad para nosotros sino en tanto queremos que sea verdad para todos: el comunicarla y el hacer a otros capaces de alcanzarla es su carácter de verdad. Ninguna blasfemia es más vulgar que la de *cada uno para sí y Dios para todos*, ningún egoísmo iguala al egoísmo del claustro, gozo casi privado de la perfección, que es por otra parte falsa perfección, porque quien se hace la ilusión de poseerla, no siente lo divino como milicia.

Quien se desenvuelve, alcanza en sí valores que sobrepasan la individualidad suya, o mejor, que la obligan a ampliarse y a considerar como su vida la vida de los demás. Y el pensamiento de que los demás puedan estar sin su verdad, resta valor a ésta, mientras el hecho correspondiente al pensamiento opuesto, «que

otros la consigan», es como una prueba o consagración de nuestra verdad.

Esta es «más nuestra» cuanto más común se hace para nosotros y para los demás.

Toda verdad, sea estética, científica o moral, tiende a extenderse fuera de nosotros. *La poesía de que yo gusto* es aquella que puedo hacer gustar, y al hacerla gustar, la siento como más verdaderamente *mía*; el descubrimiento científico es una revelación para mí mismo cuando yo le concibo como revelación a la mente humana y lo lanzo contra el error del cual no triunfo yo, sino el propio descubrimiento por medio de mí; una idea moral —en el mundo moral el apostolado de la verdad aparece a todos más evidentemente inseparable de la personalidad— vive más cuanto más combate: un Garibaldi que no busque la lucha, es un Garibaldi que no tiene fe en la libertad, esto es, no puede pensarse como Garibaldi.

Más aún: el no educar aparece a quien tiene la religión de la verdad como un *hacerse cómplice* del error que por medio de aquella verdad debe ser superado.

A la conciencia vulgar puede parecerle «mal» sólo el hacer el mal; pero no es una culpa menor el no hacer el bien.

Ambas expresiones son sinónimas si se consideran los caracteres de la vida espiritual, aunque sólo la segunda es adecuada verdaderamente para indicar la naturaleza del mal: una vacilación oscuridad de la conciencia, durante

la cual el bien no llega a constituirse en núcleo central de ella, ni a hacerla activa en el sentido indicado de *obligarla* a no permitir que subsistan las manifestaciones de una conciencia inferior, tanto en nosotros (no obrar siguiendo los dictados de nuestra conciencia) como en los demás (no educar, no revelar los otros a sí mismos como nosotros nos hemos revelado). De modo que en sustancia, no educar *significa deseducarse a sí mismos desvalorando nuestra propia verdad.*

La conexión entre el aspecto subjetivo de la educación (autoeducación) y el objetivo (educación de los demás) aparece más clara en el hecho de que la actividad educativa, en la cual se resuelve la autoeducativa, retorna sobre ésta, determinando un círculo de funciones.

Educándonos, conquistamos la unificación de nuestro ánimo en nuestra verdad: ésta, por razón de su naturaleza, tiende a procurar en los demás el mismo progreso de autoconciencia, es decir, a educarles: en la tarea que realizamos educando a los demás necesitamos volver sobre nosotros mismos con la aguda mirada de la experiencia hecha en otra alma, espo-leada por la necesidad que tiene ésta de sentirse verdaderamente coherente con nuestra verdad y plena de ella; es decir, que educando a los demás, nos reeducamos, profundizamos en nuestra propia verdad. El círculo es perfecto: *autoeducación=educación=reeducación de sí mismo.* Y este ciclo es perenne.

Bajo la forma más tangible del precepto, este concepto nuestro de educación (que es el concepto de la dirección del pensamiento filosófico que se llama idealismo) se podría expresar así:

Edúcate, si quieres educar. O bien: *educa, si quieres educarte.* La lucha interior, el dominio de sí mismo, la concentración de los propios esfuerzos en la rebusca de un valor sólido sobre que apoyar nuestra conciencia son, en efecto, idénticas cosas, tanto en la educación como en la autoeducación, precisamente en virtud del tercer término del círculo espiritual, la reeducación de sí.

5. Educar es promover autoeducación. — La gran riqueza de este principio del idealismo—tomado meramente a menudo como una simplificación arbitraria, sin que nadie haya podido demostrar este pretendido defecto—no está todavía todo lo explorada que debiera; si bien insignes escritores y jóvenes fervidamente estudiosos y agudos la han investigado profundamente. Nosotros no pretendemos agotarla; nos creeríamos pagados con hacer sentir su valor y su fulgor a los que se limitan a los primeros estudios necesarios para llegar a ser maestro.

De este principio de la identidad conceptual de educación y autoeducación se deducen todas las consecuencias de alguna importancia respecto a la educación entendida específicamente como educación de los demás: de la edu-

cación de los no maduros por obra de los ya maduros, esto es, de la educación de la infancia y de la juventud.

La acción educativa no puede consistir en otra cosa que en promover *la autoeducación del educando*.

La verdad no es una cosa *de hecho*; para que sea mi verdad, yo debo hacerla mía, revivirla, encontrándola de nuevo en mí. Conquistaré la verdad central de mi vida unificando todos los elementos de que consta mi experiencia, y manteniendo esta unidad con vigilante esfuerzo, de modo que ella sea capaz de recoger y dominar todos los elementos que vengan poco a poco formando mi experiencia nueva. Si la verdad es este proceso de autoconciencia, *la verdad no se impone*.

Para hacer que *otros* seres humanos lleguen a mi verdad, o para asociarles a mi trabajo en la organización progresiva de él en una verdad central, es necesario que sea suya de la misma manera que es mía: es decir, que llegue a ser una *posesión suya*, conseguida con la misma espontaneidad de esfuerzo y arrojo.

Ninguna verdad de los demás tiene valor para mí si no entra a formar parte de mi conciencia, porque yo soy sólo conciencia. Así, yo puedo «predicar» mil veces a un niño un conocimiento que forme parte de mi sistema de ideas; si ese conocimiento no se acomoda a los que él ya posee, o si él no llega a sentir esta relación como necesaria, de modo que el nuevo cono-

cimiento se le aparezca como desenvolvimiento ulterior de los que ya poseía, yo habré predicado en vano las mil veces. Porque para que él reviva mi sistema de ideas es necesario que yo avive el suyo.

Y es éste el «método activo» que constituye la gloria de Sócrates, que lo empleó el primero con clarividencia maravillosa llamándolo *mayéutica* (es decir, arte de sacar a la luz la verdad que fecunda el alma del joven) y que Rousseau fué el primero en desenvolver plenamente. Este método no es sólo *un modo entre los otros métodos* de educación, sino el único: *el educar*. Y nuestra palabra *educar*, no es por otra parte diferente de la griega adoptada por Sócrates, que quiere decir extraer algo del interior del joven: un extraer que es *atraer al mismo joven*.

II

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE INTERIORIZACIÓN

1. La educación como proceso de interiorización. — La educación se puede también llamar un proceso de interiorización.

La verdad que buscamos educándonos y que se amplía educando a los demás está en nosotros: es, como hemos dicho, la voz de una conciencia más profunda, de un juez interior de todos nuestros pensamientos y de todas

nuestras acciones. Pero es preciso hacer hablar esta voz. La verdad está en nosotros si la creamos dentro de nosotros.

La educación consiste, por tanto, en *interiorizarse*; en descender en nuestro sér íntimo, mirándonos con franca energía y librándonos de los obstáculos que impidan nuestra luminosidad interior.

Si leyendo un libro en el que se desenvuelve una doctrina completamente en desacuerdo con las ideas que me parecen hoy verdaderas, lo cierro apenas me doy cuenta de este desacuerdo, rechazando la doctrina que comenzaba a presentármese sólo porque chocaba con mi pensamiento habitual; si me niego a explorar el fondo de esta doctrina y a poner en discusión mi pensamiento; si me obstino en no modificarlo para alcanzar así una verdad más compleja, en la cual los motivos de verdad que hay en ambas doctrinas discordantes encuentre satisfacción: de cualquiera de estas maneras que yo obre, *vuelvo a pensar* mis ideas.

Pero como no me pregunto la razón de mi repulsión a estas ideas distintas y no paso sinceramente al punto de vista del adversario para controlar mi razón con la suya y ésta con la mía, esta vuelta a pensar es más una repetición que un verdadero acto nuevo de mi conciencia. Yo pienso ahora en lo que ya había pensado, pero sólo por el hecho de haberlo pensado ya. Pero si llego a tener conciencia de que mi pensamiento es una *repetición*, me siento dis-

minuído frente a mí mismo. Entonces abro de nuevo el libro y lo leo hasta el fin, porque no quiero ser papagayo de mí mismo, y porque el haber pensado ya una vez no me exime de la obligación de una nueva investigación interior.

De estos dos actos, el de rechazar sin examen la nueva doctrina es el momento de la *pasividad*: el volver a tomar mi pensamiento, para cimentarlo en el conflicto con el otro, es el momento de la *actividad*. ¿Pasividad respecto a quién? Respecto a mí mismo.

En el momento de la pasividad yo no *hago* mi pensamiento, sino que estoy *hecho* por mi pensamiento anterior (*estoy hecho por mi pasado*): en el momento de la actividad, hago mi pensamiento y rehago el pensamiento anterior; es decir, lo continúo, lo reconformo con mí mismo, y lo desenvuelvo, o bien, si lo rechazo, lo hago entrar también en mi pensamiento, aunque negativamente, como conciencia de mi antiguo error.

El desenvolvimiento de la mente consiste en esta fusión del pensamiento pasado en el pensamiento presente; en tomar posesión de sí en un nuevo sí mismo. Yo debo *interiorizar* (volver a encontrar en mí) mi propio pensamiento, porque este pensamiento puede hacerse extraño a mí, pertenecer a otro *yo* que no continúa su actividad en la mera repetición.

El pensamiento pasado recibe siempre su significado en un pensamiento actual; su vida está en el revivir. La educación, por tanto,

está, respecto a la interiorización de nuestro pasado, en la conciencia actual.

Educarse es volverse a poseer.

El haber pensado una vez la verdad no da ningún valor a mi conciencia actual. La verdad ya hecha no es bastante para sanear el error o la pereza presente; mientras que el error de una vez se anula por la verdad hallada hoy, encontrando juntos los motivos por que antes no la conseguí o la alcancé inadecuadamente. El presente valoriza el pasado: el pasado no puede por sí valorizarse ni desvalorizar el presente.

La pasividad de la repetición es, pues, el límite y el obstáculo de nuestra autoeducación, y nosotros nos educamos más o menos intensamente, según que advirtamos más o menos el peligro de mecanizarnos, que es tanto como decir de hacernos extraños a nosotros mismos.

2. El mero hábito como negación del ideal educativo.—Vamos a poner un ejemplo aparentemente distinto, pero sustancialmente idéntico.

Supongamos que un joven, a fuerza de ver en las relaciones entre los que forman el ambiente particular en que se desarrolla su vida, ciertas manifestaciones especiales de cortesía, y a fuerza de verse obligado a seguir las, se haga incapaz de moverse, de hablar, de saludar, de sonreír más que de aquel modo, que está en los *hábitos* de su ambiente y que se ha hecho también hábito suyo. Si su cortesía sólo proviene del hábito y

su ánimo no entra en ella para nada, estas manifestaciones corteses son extrañas a él. Para que sea verdaderamente cortés es necesario que interiorice sus manifestaciones, esto es, que las sienta como suyas, las adopte seleccionándolas cada vez mejor, que no las mantenga indiferentes hacia todos, sino que cada vez las haga expresiones adecuadas a su sentimiento.

Para una «marioneta» sería educativo que alguien, revelando en ella la conciencia de la mecanicidad y exterioridad de sus actos, la hiciese sentir alguna vez el valor que tiene «no ser marioneta».

Recordemos la frase dantesca: «*La cortesia le hizo ser villano.*»

Hasta el más pequeño de nuestros gestos debe pertenecernos; un contenido que sólo sea un conjunto de actos determinados únicamente por *el hábito*, nos es inaceptable.

Educarse es, pues, mantener la espontaneidad de cada una de nuestras manifestaciones, hacer nacer de lo íntimo las propias evidencias e interiorizar las que son o nos parece que se han hecho mecánicas y extrañas a nuestra personalidad.

La observación más común es una continua conformidad de los valores de la interioridad y espontaneidad de nuestros actos. Nada nos es más irritante que descubrir en nosotros mismos movimientos, tonos, expresiones «ajenos», es decir, sentirnos casi *monos* de alguien.

Nada enfría tanto nuestro entusiasmo por un

artista o un orador admirado la primera vez como descubrir *su máscara* dramática, lo que nos hace adivinar cómo él ha fijado y mecanizado el gesto, las pausas, imitado el tono y el temblor de la voz que la primera vez nos pareció signo de un sincero y completo abandono al curso de su sentimiento. Separamos así los signos del espíritu que deberían significar y ya no nos parece él.

De la misma manera que el artista que se repite o que copia no es artista porque no se educa, así el alumno que repite al maestro no es el verdadero alumno.

Es, por tanto, errada cualquiera definición de la educación que ponga como concepto esencial del educar *la formación de hábitos*.

El hábito en el sentido físico se consigue con el ejercicio y es resultado, más que de una educación, de un amaestramiento. En efecto, el ejercicio, esto es, la repetición del esfuerzo para realizar un movimiento dado, lleva a un máximo de facilidad en la ejecución, esto es, a una *reducción del esfuerzo proporcional a la cantidad de veces que el acto se ha realizado*, lleva al «automatismo» progresivo del movimiento. Pero si esto es deseable por lo que toca a la habilidad física, no lo es para la totalidad de la vida espiritual, en la cual el desarrollo debe ampliar, no restringir, el mundo que hay que dominar, y la eliminación de una dificultad es sólo la preparación de otra dificultad nueva más ardua y más digna.

El único hábito que no contradice al concepto de autoconciencia es el hábito... de impedirse a sí mismo hacer cualquier cosa por hábito solamente.

Esta actitud espiritual está implícita en el concepto mismo de autoconciencia, porque ésta es, por naturaleza, investigadora de sí misma y vigiladora de su propio impulso.

Es una contradicción de términos decir *hábito* de la sinceridad, del valor, de la honestidad y similares, a menos que estas palabras no se tomen como expresiones figuradas para indicar la presencia de un control interior que no deja pasar ninguna ocasión de afirmarse.

Para notar la contradicción de tales expresiones basta resolverlas en ésta que debiera ser su equivalente común: *el hábito del remordimiento*. Aparece absurdo con sólo anunciarlo: *remordimiento habitual, remordimiento fácil, remordimiento automático* no es remordimiento. La verdad moral como la verdad intelectual, tienen en sí mismas su contraria: su ser y su luchar. Podríamos decir con Rousseau en la *Nueva Eloísa* (I, 4, VIII): «Si la vileza no fuera un obstáculo para el valor, cesaría por esto mismo de ser un defecto y una culpa.»

La sinceridad pasada no evita la sinceridad de un nuevo esfuerzo moral para la sinceridad del porvenir, porque ser sincero consiste en *alcanzar una sinceridad cada vez mayor*; mil pruebas de valor no evitan el peligro o, mejor

dicho, el obstáculo del miedo, si el valor no se siente siempre como un deber, más imperioso cuanto más difíciles son las nuevas pruebas.

Estas observaciones no le restan al hábito valor ninguno, sino que le reducen a su justo límite, dentro del cual es un elemento precioso de la vida del hombre. El valor del hábito es éste: no produce nuestra vida espiritual, sino que es un producto de ésta. Son hábitos los que yo mismo me formo y de los cuales yo espero servirme racionalmente como medio para mi avance espiritual. Yo no puedo habituar a nadie a ninguna cosa si no es determinando en él la voluntad de habituarse.

Mi autoconciencia es conciencia de que yo soy el principio de la organización de mis actos y de que esta organización no puede cesar si no es cesando yo mismo. Yo me impongo algunas reglas que son otras tantas tentativas para alcanzar la unidad de mi personalidad: para ser *yo* sin oscuridad ni incertidumbre. Estas reglas las vengo observando, pero como con su observancia me descubro cada vez más a mí mismo, y porque noto que todavía me falta algo, voy reformando mis reglas por nuevas tentativas.

Habituarse es ordenarse a sí mismo cierta dirección de la actividad, dirección sobre todo negativa por medio de prohibiciones, renovando interiormente el orden siempre que se necesite, y no cambiando dirección y progra-

ma sino cuando ya se ha descubierto la insuficiencia o el error.

Quitad la posibilidad de reformar una regla (o ley o programa) de vida y habéis suprimido también la razón de ser de la regla. Si el hábito me vincula definitivamente, una de dos: o yo soy absolutamente perfecto, o soy incapaz de proseguir el desenvolvimiento de mi vida espiritual. Pero como nadie puede jactarse de poseer la absoluta perfección, el hábito que «constríe» no es la realidad espiritual, sino una expresión empírica que indica «el peligro de cristalizarse y perderse».

Por otra parte, se observa siempre que quienes viven de hábitos son los viejos cansados y consumidos que viven de ellos precisamente porque viven *menos*.

Educar no consiste, por tanto, en formar hábitos, sino en formar *la capacidad de darse hábitos y de reformarlos para fines espirituales*, esto es, la capacidad de organizar en una unidad viva la experiencia personal. Lo que significa una interioridad cada vez más cálida.

No defendemos, pues, la idea de una vida sin hábitos, que sería caos y anarquía, sino la idea de una vida, que sea en todo momento capaz de *reorganizarse*, no haciéndose esclava de sus propias creaciones. El espíritu que crea los hábitos debe también ser capaz de enseñorearse de ellos, y siempre los domina, es decir, hace que sean sólo meros hábitos.

Este principio podría llamarse de la *interioridad de los hábitos*.

Rousseau, en una nota a su *Discurso* sobre el origen de la desigualdad, recuerda cómo un joven salvaje traído a Europa y que parecía habituado a la vida de los países civilizados, apenas retornó a su ambiente anterior perdió con facilidad extrema la pátina de la civilización.

Sin descender a los salvajes, estos retornos rápidos a una vida inferior son cosa de nuestra experiencia común. No hay más que pensar en tantas pobres muchachas toscas e incultas que viven en las casas señoriales, en calidad de sirvientas, para verlas en breve transformadas, por la fuerza de los nuevos hábitos en el porte, en la conversación, en el tono moral; vuelven luego a su ambiente anterior, y de aquel parentesis de civilidad se pierden todas las huellas en seguida; y son luego esposas y madres con las mismas características propias de su ambiente y de su educación.

Se dice para explicar esto: es la fuerza de los *hábitos* más antiguos, y es un gran error psicológico. Lo que se llama en este caso antiguos y fuertes hábitos eran formaciones espontáneas de su personalidad, eran parte de un mundo interior todo lo pobre y desarticulado que se quiera, pero vivo e íntimo, en una palabra, «suyo». Los nuevos sí son «hábitos», no nativos de su alma, sino exteriores, «pátina», porque entre la vieja vida de simplicidad rural y de oscuros prejuicios, y la nueva en

medio de personas cultas y elevadas, había una distancia demasiado grande para poder recorrerla rápidamente. Los «amos» no eran «educadores», no querían descender a su alma, guiarla paso a paso moviéndose con ella, para que la voluntad de los nuevos hábitos surgiese como una exigencia íntima de elevación: ellos querían sólo *adaptarla* a su vida.

De aquí las órdenes: delantal blanco y manos pulidas, compostura en las palabras y gestos con los pequeños de la casa, preguntas y respuestas corteses al abrir la puerta a las visitas, desaparición rápida de los prejuicios populares, etc.; pero en todo esto no entraba la conciencia, sino la idea: «así dicen, así hacen los señores», y por eso dice y hace mil veces de aquel modo.

En lo íntimo no hay ninguna persuasión: sólo hay el mimetismo de una vida civilizada en la que nadie la educa y en la que ella no está en condiciones de educarse. El primer día que deja la vida *educada* (?) *de los hábitos*, esto es, de la vigilancia externa continua, vuelve al punto de partida anterior; es decir, a su sinceridad primitiva; pierde con un gesto de alivio las costumbres que a un observador superficial le parecerían *educación*; y las costumbres, las ideas, los afectos de su mundo reviven porque no habían cesado de obrar en ella aun cuando «estaba en casa de los señores». A su mundo estaba dedicada su alma; a los señores, sólo la exterioridad. Si en este retorno hay,

sin embargo, pérdida, tal vez es porque los nuevos hábitos, sin tener suficiente fuerza para hacer una vida *suya*, pueden restar originalidad y frescura a su vida anterior y persistente, pueden hacerla afectada y desentonada, pueden hacerla *ridícula*.

Esto y no otra cosa ocurría con el joven salvaje de que hablaba Rousseau.

Pero la disciplina de los meros hábitos produce demasiados resultados aparentes. Se tocan con la mano los efectos de una educación tal cuando ha creado una semejanza exterioridad: porque si siempre es difícil llegar a lo íntimo de un joven, el mismo educador también se ilusiona a menudo con haber hecho algo cuando sólo ha *habituado*. Ilusión peligrosa, porque lo que se ha obtenido con el hábito pasivo, o no es nada, o se quiebra al primer cambio también exterior de la vida, o sólo se ha lustrado un poco el alma y apagado la interioridad.

Es de experiencia popular el colegial castigadísimo y necio que al día siguiente de salir del colegio definitivamente se desenfrena, insaciable de todo cuanto le estaba vedado, inquieto, descuidado; niño que teniendo más fuerzas que los niños y sabiendo también más cosas que ellos, no tiene en la debilidad e inocencia de la infancia, la medicina que neutraliza el capricho y la inestabilidad.

3. Naturaleza y espíritu.—El mero hábito es, según hemos demostrado, disminu-

ción de la capacidad autoeducativa, porque no puede darle la *constancia* que es propia del espíritu y que consiste en la continua presencia del espíritu en los hábitos, que escogen su actividad y que son elaborados por ella.

La misma pedagogía experimental no tiene más remedio que constatar el hecho de que *ningún hábito se forma si no es deshaciendo otro*, no existiendo un momento en el cual una psique esté organizada de modo que esté privada de hábitos. Y es natural que la psicología experimental considere la sucesión de los hábitos como una cosa mecánica, no pudiendo pensar de otra manera dado el punto de vista en que se coloca el psicólogo, que se limita a describir singularmente los *hechos* psicológicos, aislando uno de otro e indicando la conexión recíproca de causa y efecto, pero haciendo abstracción del alma, de la cual son manifestaciones los *actos* todos.

Pero el alma y su creatividad (autoconciencia, conciencia y voluntad de sí) son un principio del que no se puede prescindir. Si prescindimos, es preciso considerarla como *un producto* de aquello que no es conciencia, como un efecto de las cosas.

Es preciso postular entonces una naturaleza que nos hace tal como somos, y esta naturaleza hay que concebirla como una serie de conexiones, y a la conciencia como un anillo de la serie y una cosa entre las cosas.

Esta naturaleza es un *quid* inefable, cuya ine-

fabilidad me constriñe a imaginar un ente bajo todas las cosas, de las cuales no veo más que la apariencia, rehuyéndonos eternamente la sustancia íntima. Y las cosas o fenómenos son *una serie fenoménica* que no tiene fin (un movimiento del quid oculto). Trágica situación del ánimo la de asistir al nacer y morir perpetuo y sin fin, situación en la que no es posible quedar si verdaderamente nos esforzamos en pensarla. La multiplicidad de una inconcebible unidad es un perseguirse tremendo de criaturas de un instante, ninguna condicionada a la otra, sin ser condicionada por otra y así hasta lo infinito; no alcanzando nunca la posibilidad de llegar a una que sea razón de ser de sí misma; el incesante cambio reduce a la conciencia al silencio más profundo; al no ser. Porque no puede pensarse la conciencia de tal modo, sin sentir ella misma el fenómeno infinitamente múltiple de aquel mismo sér inefable, pero llevado hasta el infinito, del cual son fenómenos todas las cosas; sin sentirse un tremendo pulular de temblores, cada uno de los cuales dura un momento, y no es razón del otro, lo que significa, sin sentirse *nada*. ¡Una curiosa conciencia que no puede reconocerse concienzal!

¿Pero puede, si no es por absurdo, la conciencia ponerse en situación de *concebirse como hecha por otro* como elemento de una serie? Saltan a la vista dos hechos fundamentales: 1.º La serie de la cual sería la conciencia un elemen-

to no podría existir sin una conciencia que la concibiese. 2.º La conciencia que reconoce ser la concepción de la serie de la cual sería elemento, llegando a este conocimiento no puede alinearse entre las cosas una externa a la otra y todas hechas por *otro*. Debe, pues, afirmarse su ineliminable prioridad.

Se dice: la naturaleza es la conciencia. ¿Cómo puede pensarse el paso de la naturaleza a la conciencia? ¿Determina la naturaleza a la conciencia? ¿Tiene la conciencia su razón de ser en la naturaleza? Porque, entonces, la conciencia es esa misma naturaleza, mejor dicho, *no es*, sino que *está hecha*. Y hemos visto que esto es impensable. Nos queda que la conciencia (el alma) lo es todo, esto es, que es eterna, no derivando de otro, sino de sí misma. Mirando a lo que parece externo a nosotros nos encontramos siempre frente a nosotros mismos. Lo externo, si se nos revela, se hace interno. Para comprender las cosas deben ser nuestras, esto es, conocidas, ya que para ser cosas (para existir, sin otras) han de ser objeto para un sujeto, naturaleza para un espíritu, cuerpo para un alma.

Sujeto (quiero decir espíritu, alma), pero no mío, en cuanto yo me distingo y me opongo a otro hombre, porque mi sér, meramente individual, no es el mismo que se crea las cosas a sí mismo. Si yo, individuo, muero, no muere por eso el pensamiento: la vida universal prosigue con su ritmo eterno. El espíritu al

que se le puede llamar *todo* no es mi espíritu individual como opuesto al de otro individuo consciente, sino el espíritu universal por el cual siento a los otros hombres como a mí mismo y como humanidad. El espíritu, por tanto, es como el Dios viviente en el hombre, según la profunda expresión de Gioberti: *El hombre es un Dios que comienza.*

Pero el *yo* individual en su impulso de unificación es él mismo un acto de mi propia conciencia; ya que, como habíamos dicho, cuando yo pienso en mí encuentro un *yo* más profundo espectador y juez de lo que yo soy y que empuja a mi *yo* a cambiar; de donde en el acto de conocerme está incluido el acto de quererme renovar. De modo que el *yo* individual es el mismo que el espíritu divino que obra en mí como en todas las conciencias y que me hace lo que soy: Dios está en mí y yo estoy en Dios, y mi lucecita, por pequeña que sea, es siempre luz de una llama perenne que no está fuera de mi mundo, en otro, sino que arde en éste.

Si decimos que el espíritu que lo es todo no es el sujeto individual, esto valdría en el sentido de que el espíritu no coincide con él, si el sujeto individual *se considera detenido en un momento dado* y, por consiguiente, diverso y opuesto no a otro cualquier sujeto individual, sino a sí mismo en otro momento; pero coincide completamente en la actividad del sujeto individual *considerado en su devenir*, esto es, en su interiorizarse.

El sujeto individual en cuanto se educa y educa (en cuanto se hace conciencia), es celebración del espíritu universal, de la verdadera humanidad, por la cual cada hombre sobrepasa siempre el confin de su sér actual, y no se dice nunca *basta* a sí mismo, y por la cual cada hombre funde en sus intereses los intereses de los otros hombres con quienes unifica su vida para alcanzar una humanidad común; esto es, una fe en los ideales comunes que se aviva con la fraterna colaboración y la recíproca reeducación.

El hábito en cuanto pasividad es el endurecerse del hombre en un momento de su desenvolvimiento, y la incapacidad de soltarse para moverse de nuevo. *Es lo que el hombre se ha hecho*, o bien obstáculo para rehacerse de nuevo; sería el impedimento total del desenvolvimiento ulterior, si fuese completamente dueño del hombre.

La pasividad del hábito es, por lo tanto, un concepto abstracto, no la realidad del hombre. Una pasividad total nos haría inconcebible la conciencia.

La hoja de una carta que doblo en cuatro para meterla en el sobre tiene una plasticidad pasiva: mantiene el dobléz y le mantiene doblemente si yo he doblado doblemente fuerte la hoja o si he repetido dos veces con igual fuerza la operación de plegarlo. Su plasticidad es pasiva porque no es la hoja quien se ha plegado, sino yo quien he hecho los dobleces.

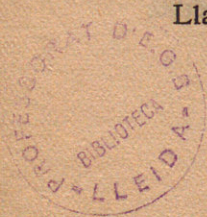
Una plasticidad semejante sería el tipo ideal del hábito si en la formación del hábito todo fuera hábito pasivo. (¡Cuántas veces no se ha hablado de la plasticidad de la cera para simbolizar el alma del niño y cuánto se ha ofendido con eso a la santidad de la infancia!)

Pero la plasticidad del espíritu no consiste en recibir el doblez; no consiste en ser plasmado, sino en *plasmarse*, en hacerse instrumento de sí mismo. Si aislamos por el análisis un momento cualquiera de este plasmarse, se tiene no el espíritu, sino su inmovilidad, un complejo inmodificable: no el espíritu que desenvuelve al individuo en hombre, sino el individuo encerrado en aquel instante, el egoísta sordo a toda otra alma humana.

Ningún hombre, por deficiente y estúpido que sea, se halla cerrado en el instante y en el aislamiento del egoísmo. De ningún alma es lícito desesperar; no hay ningún individuo ineducable si el hombre es hombre. Sería desesperado muchas veces el problema de la educación si la actividad del hombre no fuese plasmadora del hábito, y el hábito fuese una acción ejercitada desde fuera en vez de desde dentro.

Hemos definido la educación respecto al hábito: «El desenvolvimiento de la capacidad de formar hábitos y de reformarlos en vista de fines cada vez más altos, en la conciencia de los cuales consiste el progreso de nuestra humanidad.»

Llamamos a nuestros hábitos, considerados



en su acomodamiento, *la índole* (un tono general de nuestro sér), por la cual los demás nos reconocen como diferentes de sí; en este sentido la educación aparecerá como *la transformación en índole del ideal de vida impuesto por la conciencia*. O bien *la modificación continua y voluntaria de nuestra índole en vista de nuestro ideal*.

Si llamamos a lo que el hombre se ha hecho, *naturaleza* (conjunto de todos los hábitos constituidos), deberemos dar de la educación esta otra definición: *La educación es la transfusión de nuestra verdad en nuestra naturaleza*, o bien: *la formación de una naturaleza siempre nueva en la que se realizan los impulsos de la conciencia*.

Son todas definiciones equivalentes, porque hábito, índole, naturaleza, tienen con relación a la actividad espiritual y respecto a ella, el mismo valor.

4. La herencia y la índole. Su limitación a momento del proceso espiritual. Hábito y ambiente.— Suele hacerse una distinción entre hábito e índole, considerando a ésta como un modo de sér *originario* que el individuo tiene desde el nacimiento y que mantiene sustancialmente durante toda la vida, y aquélla como un modo de ser *producido* en la realización de la vida individual. Se considera como si dijéramos la índole como una *primera* naturaleza y el hábito casi como una *segunda*.

La índole originaria sería, según la psicología comprobada por los aspectos singulares y separados de la vida psíquica, la constitución que se tiene por herencia; el hábito sería el pliegue que toma la vida individual al combinarse con la herencia y la influencia del ambiente.

Claro es que las influencias del ambiente son influencias en tanto hay una conciencia que las organiza y las está reorganizando continuamente. El ambiente es el conjunto de todo lo que hay alrededor de un centro, y como el centro es activo, el ambiente está en función de esta actividad. Tal actividad, tal ambiente; la conciencia se hace el suyo; es decir, que hace tuyas ciertas influencias y rechaza otras, ora éstas, ora aquéllas.

El mismo ambiente, por ejemplo una clase de una escuela dada en una ciudad también dada, es para uno atrayente mientras que es repelente para otro; para uno es incitación, para otro suplicio; sobre Pizio influyen los compañeros más que el maestro; sobre Cayo más el maestro que los compañeros.—Un monte selvático es un ambiente sugestivo de ciertas influencias para el pastor que pasa en él la jornada con sus ganados; pero es otro ambiente distinto para el enfermo que vive en él para reponer su salud y otro muy distinto todavía para el botánico que lo recorre curioso de encontrar en él otros objetos, o para el poeta que escucha rápido su susurro lleno de misterio, y

sigue sus aspectos cambiantes, sintiendo la mágica correspondencia con su alma que casi se hace bosque, y vive la vida del bosque. Un hospital es un ambiente distinto para el enfermo que para el administrador, para el médico, para la enfermera, para la monja, o para la dama filantrópica que lo visita.

El ambiente es en éste y en todos los casos análogos el mismo abstractamente; en realidad es para cada uno aquél que él se hace para sí; y sus influencias son siempre las influencias organizadas de un espíritu dado en un momento también dado.

Y aun lo que se llama ambiente no es nada si no se interioriza. No es el ambiente quien me forma a mí, sino que soy yo quien lo hago mío, y esta actividad, precisamente porque no cesa, diversifica continuamente mi mundo, que siempre está en relación con mi conciencia, es decir, es *electivo*.

Los hábitos son modos dados según los cuales yo estoy en relación con mi ambiente para mantenerlo mío y para ampliarlo, creándome un mundo más vasto. Así, si suponemos que yo sea naturalista, también puedo, saliendo de mi interés científico, hacer que el bosque sea para mí lo mismo que es para el poeta, y simpatizando con el pastor, esto es, transportándome idealmente a su intimidad, y sintiéndome íntimo a él, puedo sentir el bosque como él lo siente.

Mi ambiente es aquella parte de mi vida que

mi alma ha sabido realizar, una cosa con mi alma misma; lo llamo *mi mundo*, el límite mío que se separa con el impulso de mi conciencia, y es el mundo de mis hábitos y mis relaciones.

Ser hecho por el ambiente querría decir haber terminado de hacer su propio mundo, encerrarse en un momento, haberse detenido: esta posición abstracta de la conciencia la hemos explicado ya y no es necesario añadir a lo dicho nada.

Queda, pues, que mi conciencia y, por tanto, mi mundo, son hechos por lo que yo soy, por lo que yo hago y vengo haciendo y por la llamada *primera naturaleza*, o sea por la que yo tengo al nacer, es decir, por la índole heredada. En tal caso, el alma existiría ya antes de comenzar a formarse. Caemos así en aquella posición absurda, criticada poco ha, de una conciencia que se nulificaría prescindiendo de sí misma al poner la realidad.

Todavía herencia y carácter hereditario no son palabras vacías de sentido. No sería insensato hablar de hábito pasivo respecto a una vida individual infinitamente particular y separada de la actividad universal del espíritu. La vida individual es la misma vida universal en su *detención hipotética*, porque en su movimiento es, como ya hemos visto, la relación esencial de todos los momentos de una vida singular y de todas las vidas singulares: es el Dios vivo infinitamente productivo.

De la misma manera que podemos concebir

la pasividad del hábito en el sentido de *momento de superar* para no ser individuo muerto, sino alma, así, refiriéndonos al nacer, podríamos hablar de alma *hecha* por la herencia: nace, en efecto, en el sentido de que *comienza a ser* en un punto dado del tiempo y del espacio un individuo. La herencia, por tanto, se la puede considerar como cierto «hábito inicial». No nace sino el espíritu, el espíritu universal, sin el cual no se podría pensar el nacimiento particularísimo del individuo, que es una chispa mínima de la gran llama.

Por tanto, aquel *sér hecho* que se llama herencia, es todavía un *deber hacerse*, que es la actividad espiritual renovadora y creadora de *otra posibilidad hereditaria*. Si cada herencia no fuera más que un inviolable *estar hecho*, toda la vida debería ser una repetición infinita y mecánica de sí misma, y no siendo más que una repetición se podría pensar *¿para qué repetirse si está ya hecho?* Pero la vida en lugar de esto es «historia», movimiento, es decir, un permanecer en la mutación, un conservar que es renovar. Los caracteres hereditarios se «renuevan» hasta el infinito. La herencia no explica la conciencia, pero la actividad de la conciencia se organiza y se fija en caracteres hereditarios «siempre provisionales» porque la conciencia continúa y su continuar es siempre un nuevo organizarse.

La herencia es el hábito de la humanidad; es el confluir y fijarse en nuevos seres los hábitos

ya adquiridos, en el momento de la generación, de sus procreadores, los cuales son transmisores de otros hábitos (de la actividad modificada), de otros procreadores; de modo que cada hombre tiene tras sí un infinito número de generadores y transmite todos los hábitos (mejor aún, los momentos) de la actividad universal que domina la vida.

Los caracteres hereditarios suponen, efectivamente, mucho: son la áspera materia que es preciso animar, son el límite que hay que sobrepasar, son la fijación que hay que resolver en movimiento.

La educación en cuanto autoeducación no está hecha o determinada por ellos, sino que ella les potencia, les atenúa, les transforma, porque es conciencia del propio límite y voluntad de superarlo.

No hay ninguna herencia que sea una condena definitiva, del mismo modo que ningún hábito es una definitiva detención. De aquí el profundo significado filosófico del dicho religioso: «No desespere, porque Dios está contigo.» Esta asistencia divina no es, sin embargo, lo que la fe llama la «gracia», esto es, casi un don de un Dios externo a nosotros, que la «derrama» sobre nosotros. Sino la asistencia de nuestra conciencia misma; y como nuestra autoeducación es el confluir en nosotros de todas las influencias educativas de los hombres entre los cuales vivimos, no sólo el sujeto trabaja en su propia redención de la herencia, sino

que toda la humanidad trabaja con él, en él.

Cada conciencia *se educa, educa y reeduca* como ya hemos dicho y esclarecido al comienzo de este libro. La educación es la misión divina de cada hombre hacia todos los demás, y de todos hacia uno. «Educate a ti mismo, te harás educador y serás reeducado.» No temas ni para ti, ni para los demás, el destino de la herencia. *¡Pulsate et aperietur vobis!* Tened fe en la potencia de la educación que es la misma potencia del alma, y el hecho de la herencia será nulificado.

III

LA EDUCACIÓN COMO COLABORACIÓN

1. Diversidad e igualdad de maestro y alumno. Pesimismo y optimismo pedagógico. — Empíricamente (esto es, si se considera al alumno singularmente, abstrayéndolo del nexa vivo de la realidad espiritual), la educación comienza en un momento dado, y de aquí, si educar en sentido universal no presupone nada, en el sentido particular concreto de acciones singulares sobre un sujeto particular presupone siempre ciertos caracteres hereditarios, una índole dada, hábitos determinados, y también un determinado ambiente. Todos estos elementos es preciso resolverlos en la actividad del alumno educador de sí.

¿Cómo? Puede ocurrir que el educador conozca a su alumno y como si dijéramos penetre en su alma. De otro modo su labor de maestro podría estar lejos del punto de conciencia en que se encuentra el alumno, y no existir paso ni desenvolvimiento entre esta conciencia y la obra o la palabra del maestro. Más que educado, el alumno entonces quedaría abandonado a un oscuro tormento, a causa de la extrañeza del educador respecto a su mundo.

De la diversidad (dualidad) entre maestro y alumno, nace todo particular acto educativo, pero no es que este acto educativo sea mínimo dentro del cual se mantenga aquella diversidad.

Educar y ser educado no quiere decir ser diversos entre sí, sino unificarse e identificarse por lo que el acto educativo significa. Si enseño como maestro o aprendo como escolar una verdad cualquiera, en el momento que hago comprender o que, respectivamente, comienzo a comprender, *en el ámbito de aquella verdad mi espíritu se identifica con el otro* que era diverso, o tal vez opuesto al mío: pensamos lo mismo y precisamente por esto nos hacemos uno.

Para que se realice esta unificación es necesario que yo, maestro, sienta claramente la dificultad en que se encuentra el espíritu del escolar (me coloque como si dijéramos en su lugar, y la elimine como si fuese mía); de la misma manera es necesario que yo, alumno, sienta la lucha del maestro contra mi error y vea trans-

formando esta lucha en mí, cosa que yo realizo manifestando mis vacilaciones, exigiendo aclaraciones, poniendo objeciones, pidiendo que me explique la misma cosa de diversos modos.

Es decir, que ni el escolar ni el maestro, en el momento en que son esto, son extraños uno a otro, son *otros*.

«Los otros si son algo para mí, necesariamente han de coincidir: o con nosotros mismos, en un momento ya superado, y entonces (entendiéndole como *nuestro* momento) somos maestros: o con nosotros mismos en cuanto iniciamos la superación de nuestro pasado y nos esforzamos por esclarecerlo ulteriormente, y entonces (entendiendo a los *otros* como nuestra voz más íntima) somos discípulos.»

«Los *otros* diversos de nosotros (de nuestra conciencia), si son desconocidos, no existen presentes a nuestro pensamiento, no son ni maestros ni alumnos. Los otros, en cuanto entran en relación con nosotros, son *una de las partes de nuestra conciencia*, en la que nosotros somos *otros* para nosotros mismos»¹.

Queda, pues, sentado que cada acto educativo en cuanto introduce en el espíritu del alumno una nueva verdad, si por esta verdad lo identifica con el espíritu del maestro, por esta nueva verdad inicia *una nueva diversificación*. Porque como la nueva verdad no queda inacti-

¹ *El concepto de la educación*, páginas 14, 15. Catania, Battialto. Segunda edición,

va, hace de la experiencia interna del alumno otro todo; esto es, *reobra* sobre el conjunto de verdades ya conseguidas por él y determina un nuevo ajuste del alumno, en cuyo ajustamiento encuentra un puesto que antes no tenía. Poco o mucho, una verdad cualquiera, aunque sea pequeña (pequeña es un modo de decir que la verdad tiene una universalidad indefectible), determina un alma nueva, esto es, un alumno nuevo, diferente del que primero conoció el maestro y al que el maestro debe nuevamente conocer y hacer íntimo de sí. Verdaderamente, un maestro no es un Dios, y por eso no conoce los movimientos íntimos nuevos del alma del alumno y los mil delicadísimos lazos que la verdad ha tendido con la totalidad de la experiencia del alumno.

Por eso, a medida que el alumno gana en madurez y profundidad de vida interior, el maestro siente más grave el problema, porque se hace, por decirlo así, más delicada y compleja la trama de la personalidad del alumno y más complejo el acto educativo.

La identidad espiritual de maestro y alumno ha sido a menudo negada por escritores modernos adversarios del idealismo a causa, según ellos, del deseo de no confundir. *Este es el maestro y éste es el alumno*: toda educación postula dos personas, y es extraña paradoja la que sostiene que el maestro es idéntico al escolar. Pero podríamos considerar como una ingenuidad esta irritación de la con-

ciencia vulgar frente a la verdad filosófica, si ésta no escondiese una justa exigencia. La conciencia vulgar no es nada despreciable, es simplemente un momento de la conciencia, respetable en sí, pero desproporcionado respecto de otro superior a él, que no lo niega, sino que lo comprende y lo integra.

No puede nadie negar la dualidad de maestro y alumno; pero esta dualidad ha de entenderse como un *dualizarse* incesante, un dualizarse que es motivo de nuevas y recíprocas interiorizaciones y unificaciones. Ha de entenderse: *dualidad como dualizarse, unidad como unificarse*.

Y ésta es una prueba de la infinitud de la educación: resuelve un problema sólo planteándose otro, que no hace disminuir un punto la fe en la educación, sino que significa que la educación tiene *una intrínseca y eterna razón de ser, que cada acción educativa es por sí misma base de una acción educativa más elevada* y que no nos educamos hoy sino para educar mejor mañana.

El pesimismo pedagógico debería poder demostrar cómo se pierde un solo esfuerzo educativo; para nosotros—se desprende de toda nuestra teoría—no hay ninguna acción educativa que se pierda, porque cada una es en su ámbito una *perfecta unificación* y, por tanto, una elevación sobre la mera individualidad separada y aespíritual.

La falsedad del pesimismo es radicalmente

incurable. Pero no menos vulgar que el pesimismo sería un optimismo pedagógico que considerase como posible la actuación definitiva del ideal y acariciase la fantasía de una humanidad de ángeles, de un mundo que no puede ser imaginado sino por un sentimentalismo empalagoso: un mundo sin lucha, un paraíso terrestre en el que no tuviéramos otro quehacer que contemplar nuestra propia perfección y estar encantados de la perfección de los demás ¹. A un mundo semejante sería preferible la barbarie más salvaje, porque ésta es también vida, una vida *primitiva* rica de dinamismo y más próxima a Dios que la inmovilidad de un bien, que por estar inalterablemente «parado» no sería un bien: una potencia que se resuelve en el acto; un acto sin poder más hacerse. Una conciencia estancada, agotada de no hacer ningún ejercicio.

El optimismo nos dice: ten fe en que cada creación de tu conciencia o de otra conciencia suscitada por ti servirá necesariamente de base para la vida ulterior de la conciencia humana universal; ten fe en que la educación, aunque sea de un niño que apenas balbucea, aunque sea sólo de un día o de una hora, es en sí una cosa eternamente durable. Educar es vivir en la eternidad, desenvolver la obra eterna del espíritu, postrando el alma con humildad, pero con ardiente alegría.

¹ Véase Gentile: *La experiencia pura y la realidad histórica*, pág. 22. Florencia, 1915. Librería de la Voz.

2. No hay nadie que no tenga maestros y alumnos. Autodidactismo y eterodidactismo universales, esto es educación como colaboración. — El concepto de educación que hemos venido presentando en estas páginas—que lo desearíamos aún mejor para que su triunfo fuera más grande—es el más noblemente democrático que nos ofrece la historia de la pedagogía.

Es democrático en el sentido de que a nadie se excluye de él, y de que ningún acto o grado educativo pierde dignidad con respecto a otro acto o grado.

Todos damos y recibimos, porque recibir y dar es propio de nuestra más íntima naturaleza de hombres. El escolar más pequeño de la primera clase educa con un cierto grado de conciencia a un compañero o un hermanito, y sin él darse cuenta reeduca al maestro, y a través de él, influye por su creciente calor educativo sobre los otros futuros escolares; el más grande de los genios es educado por su pueblo, que lo comprende o lo desconoce, y con su férvido consentimiento o con su sorda resistencia le incita de nuevo a emprender más altos trabajos, y es educado también por los demás genios que, aunque estén muertos, son todos contemporáneos en la eternidad de la historia y de su propio acto creador. El positivismo que ha afirmado la limitación de la acción educativa al llamado «hombre medio» ha empobrecido

groseramente el concepto de educación, sin reparar que si solamente es educable el hombre de tipo medio, solamente el hombre superior al medio podría ser educador, y como no habría genios bastantes para educar a tantos pobres «hombres medios», la educación sería una lotería para los pocos afortunados que podrían procurarse un maestro de genio; los Estados serían disipadores del dinero público, pagando sueldos a millares de educadores inútiles, o ilusos que abren escuelas de todos órdenes para formar maestros de todos los grados de instrucción, ya que sería un asunto serio encontrar los hombres «superlativos» necesarios para educar a los hombres «superiores» capaces de guiar finalmente al pobre hombre «medio»

El hombre medio es un fantoche de nuestra imaginación; sólo existen realmente *infinitos* grados de humanidad.

La doctrina de la ineducabilidad de los hombres inferiores y de los hombres máximos es, por otra parte, tan inmoral como la que pone fuera de la ley humana (unificación de la conciencia) a una parte de la humanidad. Contra esta doctrina se rebela el sentimiento del hombre moderno que ha llegado a sentir hasta el deber de educar a los locos que antes eran aprisionados y tratados peor que los galeotes; el deber de educar a los idiotas y deficientes que antes se abandonaban a las crueldades e irrisiones de los perversos, dejándoles en con-

diciones tales que sólo eran bestias con figura humana; a sentir el deber de educar a los delincuentes, es decir, a los muchachos llamados incorregibles, que hoy todo el mundo cree corregibles y para quienes el Estado ha creado la condena «educativa», las casas especiales, los refugios, en una palabra, ha llegado a sentir el deber de educar a todos los hombres más desgraciados.

¿Pero cómo sería posible educarles sin la *fe* en el valor de esta obra, «por humanidad», sólo con la *piEDAD y la simpatía*? La *piEDAD* se estrellaría ante el convencimiento de la ineficacia de la obra.

De modo parecido todos los hombres con conocimiento de su valor humano creen tener el derecho de exigir que nadie, aunque sea un genio, se sustraiga a sus deberes humanos.

El ser un genio no absuelve del delito de ser de algún modo deseducador. Entre el genio *Mazzini* y el genio *Bismark* todos sabemos cuál escoger. Porque todos estamos en condiciones de ser sus jueces, esto es, sus educadores como pueblos, si esos genios son nuestros contemporáneos y buscan nuestro reconocimiento, su *muchedumbre*.

Aclarándolo, el concepto de educación se nos revela como la idea de la *colaboración universal entre los hombres*.

IV

LA EDUCACIÓN DE LA HUMANIDAD

1. Educación individual y educación de la humanidad. Tradición y renovación. — Educar es entrelazar y componer en una obra única las infinitas acciones educativas de los hombres considerados individualmente. Es, por tanto, la creación continua de una comunidad nueva, que asume caracteres de persona.

El complejo de las acciones educativas de una comunidad humana es el espíritu de esa misma comunidad, espíritu que es *creador* en cuanto se resuelve en esfuerzos de autoeducación nueva entre los hombres que viven en aquel espíritu.

Pero como ya en sí estas acciones educativas eran el resultado y el exponente de actos de autoeducación que las generaban, y deben por su naturaleza intrínseca resolverse todavía, a su vez, en acciones educativas ejercitadas sobre la comunidad (y así hasta el infinito), hay que concluir que la educación puede definirse no sólo como autoeducación del individuo, sino como *autoeducación de la comunidad humana*.

La humanidad educa a cada sér particular. El individuo no sólo educa al individuo, sino también a la humanidad; o si se quiere el individuo, se educa; pero en cuanto esté educado trascenderá su individualidad, y la huma-

nidad de los demás se hará íntima de sí, y lo mismo ocurrirá a los demás con la propia. Esta verdad nos autoriza una nueva definición:

La educación es la actividad que despliega toda comunidad de hombres y la humanidad toda como organismo de la comunidad particular, para adquirir cada vez más alta conciencia de sí y que se concreta en la educación y autoeducación de los individuos singularmente considerados. Definición que es perfectamente equivalente a esta otra: *La educación es la actividad que el individuo despliega para adquirir cada vez más alta conciencia de sí como humanidad, y que se concreta en su colaboración a la autoeducación de la comunidad de que forma parte, y por medio de ella a la autoeducación de todo el género humano.*

A la luz de esta definición podemos reelaborar los conceptos explicados precedentemente, refiriéndoles, en vez de al individuo, a la comunidad humana.

Entendíamos el *hábito* como una organización dada alcanzada por el individuo, pero que la conciencia individual—si continúa siendo activa—reforma con su actividad.

La vida individual es la formación de tradiciones individuales. La persona *trahit sibi* su pasado, que es la base concreta de su desenvolvimiento: yo me desenvuelvo en cuanto mantengo mi valor, porque mi mantenerlo no es repetirlo, sino reafirmarlo con nuevos actos de vida; en realidad, lo que yo mantengo no

son los *resultados* que mi pasada actividad ha producido en mi vida individual, sino la *actividad* que ha producido aquellos resultados; de donde la razón de ser de esta actividad es la misma razón de ser de su transformación. Así puedo decir que la persona no sólo *tradit se sibi*, sino que también *renovat se*; su vida es tradición porque es renovación, hábito que conquista valor en la nueva producción de hábitos: pasado que se hace momento del presente y que se hace uno con el presente. (*Se sibi tradendo homo renovat se.*)

Si consideramos las instituciones como hábitos de la humanidad, se nos aparecerán como algo muerto si no están animadas de un espíritu que las mantiene y las transforma. La *mera tradición es como el mero hábito*. Mientras el hombre obra *porque así está establecido*, es un ente pasivo, como lo es cuando obra *porque está habituado a obrar así*, o cuando piensa *porque así ha pensado una vez*.

«*La letra mata, el espíritu vivifica*». Cristo dice al mundo estas sublimes palabras en el sentido de que el espíritu desenvuelve toda la especulación humana posterior a él. Por tanto, es cristiana la filosofía moderna por la *voluntad de renovación*, en lo que hace consistir el verdadero ser del hombre; y es anticristiana la posición dogmática conservadora y misoneísta que acentúa, hasta tender a hacerlo exclusivo, el valor de la tradición y atenúa el valor de la renovación: es, por tanto, opuesta al

espíritu de crítica y de libre investigación que tiende a transformar las instituciones.

La misma iglesia católica, que se presenta como *conservación y fuerza conservadora* de la verdad cristiana, entendiendo la verdad como hecha, revelada una vez para siempre, organizada en dogmas y que concibe su organización de iglesia como «inmodificable», tiene, sin embargo, «una historia».

La conciencia religiosa es una sucesión de renovaciones, de separaciones, de divisiones y de reformas a través de las cuales se ha ido organizando en iglesias, instituciones múltiples, cada una de las cuales tiene en sí un movimiento interno de transformación que la hace resolver en otras, porque el pensamiento que la gobierna se resuelve siempre en un nuevo pensamiento. Un cristianismo que no se hubiese «diversificado» en iglesias, esto es, en tradiciones y renovaciones religiosas singulares, no sería posible pensarlo como algo vivo, porque la actividad es generadora de multiplicidad, esto es, es actividad en su individualizarse. De la misma manera, las tradiciones y confesiones cristianas se diversifican en sí mismas como conciencia religiosa individual, y en una iglesia cada una de las personas que la componen es iglesia y sacerdote de sí mismo, reviviendo de una manera autónoma (por su formación autodidáctica) el pensamiento de la colectividad religiosa de que forma parte, y contribuyendo con los productos de su pen-

samiento personal (por su actividad educativa sobre los demás), poco o mucho, a la formación de una iglesia nueva o diversa.

Lo dicho de las iglesias vale para todas las instituciones humanas, el valor de las cuales depende de la actividad que prosiguen si se proponen desenvolver el espíritu que las ha creado, mientras que el desvalor reside en la repetición pasiva en la cual se pierde aquel espíritu. Y no sólo para todas las instituciones explícitas, sino también para todo lo que se llaman costumbres y usos, vale el principio que hemos llamado de interiorización.

Instituciones, usos y costumbres no son más que el modo concreto de presentarse la verdad conseguida por un grupo de hombres que viven una vida común: son aquellas verdades que, por decirlo así, se han incorporado al vivir social.

Se puede afirmar, refiriéndonos a la humanidad como conjunto, que los hombres son *hechos* por sus instituciones, con el mismo derecho que se decía que el individuo es *hecho* por sus hábitos, y por las mismas razones podría también negarse.

Haced rígida la tradición y la habréis transformado en *tiranía*, esto es, en tradición que persigue el pensamiento que debiera ser su fermento: así, por ejemplo, la iglesia católica que no comprendió y se puso contra San Francisco y después adoptó el franciscanismo; la iglesia católica que persiguió a Giordano Bruno

porque se proclamaba que era también autor de religión, o bien la iglesia protestante (es deuda de justicia mencionar este ejemplo) que de impulso vivo se cristalizó en confesionalismo intolerante y hace de Dios «nuestro Dios»—privilegio suyo exclusivo—, o considera, por ejemplo, el humanismo de Rousseau y de Herder como doctrina de réprobos.

Si queremos escoger ejemplos menos clásicos, pero no menos vivos, tenemos: el parlamento que se cristaliza en «parlamentarismo» y perdiendo el contacto con el país, del cual debería ser la expresión, se olvida de los intereses más vitales que sustituye por maniobras de pasillo; produce una legislación subordinada a fines parlamentaristas e impide el triunfo de los proyectos que no sean expresión de los egoístas intereses electorales y de la fortuna del *grupo político*.

La completa rigidez de las instituciones es, por fortuna, imposible, porque cuando una institución se ha hecho absolutamente incapaz de seguirse desarrollando, es porque hay otra que la ha suplantado y que hará desaparecer los últimos vestigios de la primera; mientras que si una institución representa una verdadera exigencia de la comunidad, los que deben hacerla respetar tienen también la suficiente plasticidad de espíritu para adaptarla al pueblo y al tiempo: y, por otra parte, los que deben uniformarse, revelando socialmente su modo de entenderla y de practicarla, crean por esto

mismo las condiciones de su transformación futura.

Continuando el parangón entre los hábitos del individuo y las tradiciones en la comunión humana, se puede observar, que del mismo modo que el individuo no se reforma a sí mismo, sino cuando sospecha que obra puramente por hábito, así la comunión humana no sale de la tradición sino cuando conoce que es tradición y nada más. La actividad no se revela, pues, como tradición y renovación sino en cuanto es conciencia histórica.

Una comunión de hombres no es educadora de sí, sino cuando *plenamente consciente hereda y prosigue los ideales que agitan toda su vida pasada y la impulsa hacia el porvenir*, es decir, que no es educadora sino en cuanto identifica su vida y sus intereses supremos actuales con el ideal, unificando en su conciencia el pasado y el presente.

Pero como la conciencia de una comunidad humana no es real más que en la conciencia de los seres individuales que la componen, se puede también decir que el verdadero ambiente de cada uno de éstos no es algo fijo, sino que es la propia historia de su comunidad concretada en las costumbres, las instituciones y las leyes y que, por lo tanto, *educar es interiorizar en el individuo las leyes de la comunidad humana de que él forma parte, a fin de que el movimiento de su conciencia individual contribuya a la elevación de la comunidad a nuevas leyes.*

2. Laicidad de la educación¹. — Bajo este concepto, la educación, *en cierto sentido, es siempre laica y en otro sentido no es y debe hacerse laica.*

Laico no significa privado de fe (porque sin alguna fe religiosa o filosófica no puede existir el hombre) si no significa que «produce él mismo su fe en el libre impulso de su conciencia». Es antilaica, no sólo la educación que da la iglesia en cuanto iglesia, sino también toda educación que se «cierra» en la tradición en vez de hacer de ésta, como si dijéramos, su fermento.

No es, por tanto, laica una educación «neutral» que pretende sólo instruir, es decir, comunicar ordenadamente noticia de las verdades adquiridas y que se encierra en el límite de las verdades particulares eliminando la investigación de una verdad central que las organice y regenere. La neutralidad es una laicidad relativa respecto al pensamiento religioso tradicional, pero la sola negación no basta al espíritu humano, del mismo modo que no le basta la mera tradición. «Querriamos arrojar sin tregua de la escuela todo lo que allí supone intolerancia, estancamiento científico, heteronomía. La escuela es la negación de todo partido y de toda secta, de toda iglesia y de todo dogma, porque la escuela es vida del espíritu y el espíritu vive

1 Este tema se ha desarrollado extensamente en la obra *Lecciones de didáctica*, pág. 467. Segunda edición, pág. 395.

en la plenitud de su libertad, en el progreso infatigable de sus producciones»¹.

Pero no se puede extirpar el espíritu tradicional e intolerante sin estimular aquella actividad que del mismo modo que ha producido una tradición dada, la renueva. No se puede desarraigar una fe (una organización dada del espíritu, ya constituída) sin determinar una fe nueva: de la misma manera que decíamos no se puede vencer un hábito sino formando conscientemente un hábito nuevo.

Más laica, por tanto, que una escuela neutral es una escuela confesional, a pesar de su intolerancia, porque ésta tiene, en efecto, un alma, mientras que aquélla carece de ella.

Del mismo modo no es laica—desde luego es preciso eliminar las arbitrarias limitaciones del concepto de laicidad que corren por la mente común y otras relativas a la educación neutral—no sólo la educación religiosa interesada en conservarse sin renovación, sino tampoco la educación política o de partido que excluyese el derecho a la existencia de los otros partidos e impusiese una doctrina política como un credo.

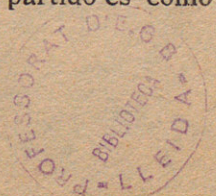
En lugar de esto, *laica* es toda educación, sea religiosa, científica o política, que en el campo de las ideas religiosas, científicas o políticas estimula y aumenta la capacidad de indagación y de adquisición crítica.

1 G. Gentile: Relación sobre la escuela laica en *Escuela y filosofía*. Palermo, Sandrón, 1909.

La no laicidad, dogmatismo o espíritu de conservación es, sin embargo, *intrínseca* a toda educación, como el peligro constante que debe superar para ser verdadera educación. Es el *momento de la pasividad* inseparable del *momento de la actividad*.

Como la educación es colaboración recíproca entre los hombres que viven en la misma comunidad, interesada en formar una conciencia común (según ya se ha mostrado en el párrafo precedente), podemos decir también que educación no laica, en sentido lato, puede llamarse a la educación que excluye de la colaboración máxima (el Estado), aprisionando al individuo en un cerco angosto de pensamiento y de vida; tampoco es laica la educación que mantiene al alma en el egoísmo de la familia, si la familia se segrega de la nación; ni lo es la educación de una iglesia, de un partido, de un círculo social, si se hace con desconocimiento de las otras iglesias, partidos o círculos, porque esa educación supone inmovilidad en la tradición.

A la no laicidad en todas sus formas se aplica algo semejante a los *ismos*, con que se viene enriqueciendo la lengua moderna. La inmovilidad en una fe y la lucha contra toda actividad elaboradora de ésta, no es *confesión* religiosa, sino *confesionalismo* (degeneración de la confesión que es en sí, como cada momento de la autoconciencia, vida plena y verdadera): la inmovilidad en un partido es como



intolerancia política *proselitismo* (degeneración del buscar prosélitos propio de la naturaleza de la conciencia, porque implica tentativas de hacerlos con coacción): la inmovilidad en una casta o en un círculo social puede llamarse *aristocraticismo, militarismo, burocratismo, academismo*, según los casos; esto es, degeneración de la aristocracia (toda comunión de hombres se forma y debe formarse su clase dirigente) en el aislamiento moral de los aristócratas: del ejército (toda comunión del Estado provee y debe proveer a la defensa de su existencia y, por tanto, ha de darse un ejército) por el aislamiento moral de los hombres de armas, etc.

Ya que toda fe, toda organización deben ser sólo el punto de partida y el instrumento para elevarse a una fe más alta y a una organización más adecuada; si se convierte en fin un momento particular de la actividad que produce eternamente la fe y la organización, la educación se envenena, no existe¹. ¿Pero se puede envenenar o destruir la educación de la comunidad humana, deteniéndola en un momento de su actividad? A esa pregunta se puede ahora responder con otra pregunta: ¿Se puede dominar el espíritu con y en un hábito? Pero a esto hemos ya dado respuesta más atrás².

1 Sobre el concepto de laicidad véase un grupo de escritos míos y de otros varios recogidos en la antología *La milicia del ideal*, págs. 715-777. Nápoles, Perrella, 1914.

2 Véase *Cómo se matan las almas* en la colección «Escuela y vida», publicada por Battiato de Catania, volumen IX, y *Cultura y laicidad*, de G. Salvemini, volumen II de la misma colección.

V

AUTORIDAD Y LIBERTAD EN LA
EDUCACIÓN

1. La autoridad como momento de la conciencia.—En este punto es fácil afrontar el problema de la autoridad del educador en relación con la libertad del educando.

De cuanto ya se ha dicho, sea que se considere al individuo autoeducador o a la sociedad autoeducadora, resulta que en la educación son ineliminables tanto la *necesidad* como la *libertad*, siendo nuestra *autonomía* un acto siempre nuevo de la conciencia en el cual ella interioriza algo que es externo a sí misma, de modo que *es siempre condicionada y se hace siempre libre*.

Será conveniente esclarecer mejor el concepto, rehaciéndole con las premisas hasta ahora sentadas.

¿Qué hay que sea *externo* a la conciencia? Si se la considera en su impulso, es decir, en su realidad de conciencia (porque conciencia inmóvil es una contradicción lógica siempre que no sea una expresión poética de la dificultad de su movimiento), lo externo es la misma conciencia, que en su desdoblarse se hace externa a sí misma.

Yo me desenvuelvo y me hago nuevo, por-

que *me veo a mí mismo* y *quiero ser distinto a como me veo*.

El *mí* que es objeto del acto de conciencia por el que quiero ser diverso a como soy, y el *mí* que se hace diverso, son, sin embargo, momentos de una misma actividad, y la realidad de mi conciencia no reside en ninguno de estos actos separadamente del otro, sino *en la continuidad de mi sér entre los dos momentos míos* (mi sér y mi otro nuevo sér que lo suplanta), esto es, reside en *el paso* entre el uno y el otro.

Mi conciencia es, pues, un eterno pasar, «un principio unificador de los diversos momentos» de mi vida, que es unificador en cuanto es *dinámico*, en cuanto se hace unificador, y sabe su hacerse tal, porque su primer momento no se elimina en el segundo, sino que permanece en este segundo, del que es el desenvolvimiento.

Si yo pienso en mis costumbres adquiridas —una organización dada unida a mi vida—, son parte de mi vida, sólo en cuanto yo las tomo como algo mío y valorándolas, la voy reformando.

El hábito me manda, pero advirtiéndome su imperio no cedo a él sino en cuanto le acepto con un nuevo acto de conciencia que le mantiene; si yo, sin embargo, siento que mi acción deriva sólo del hábito y que obro tan sólo porque siempre he obrado en esta dirección, el reconocimiento del imperio del hábito me es penoso, como una abdicación de la concien-

cia, y no puedo adaptarme más a la condición de *ser hecho*; por ello reelaboro, rebelándome, mi hábito en una nueva acción que la corrige y genera o prepara una nueva acomodación del hábito viejo, es decir, hábitos nuevos.

Pero porque yo no soy conciencia individual, sino como momento de una actividad de conciencia que me trasciende, la conciencia de los otros hombres no está frente a la mía más en que tanto mi misma conciencia está frente a sí propia, esto es, momento respecto a momento. Y la realidad no está en mi conciencia ni en la de los otros, mientras ambas se encuentran separadas e impenetrables la una a la otra; si no en el paso de una a otra, en la actividad que interioriza una y otra en las varias conciencias individuales. Por esta actividad creadora de la *comunidad humana la conciencia de la familia, de la nación, de la humanidad no son ficciones conceptuales, sino realidades vivas.*

Las comuniones humanas, desde las más elementales (comuniones amistosas) a la mayor (la comunión humana) tienen el mismo ritmo de vida que la conciencia individual. Son una serie de momentos *cuya realidad en la elaboración subsiste* a través de los actos de colaboración espiritual de sus componentes.

Una comunidad vive en cuanto renueva las formas en que se ha realizado su espíritu (sus hábitos, sus costumbres, sus leyes, sus tradiciones).

Pero porque el espíritu de una comunidad sólo es real en el individuo (en la conciencia del cual este espíritu habla como un juez interno), la renovación de las formas en que se ha constituido una sociedad es acto de la voluntad del individuo, en tanto que él siente la propia vida como parte inseparable del todo, que es la comunidad a que pertenece.

Así el desenvolvimiento del espíritu de una sociedad humana es siempre el desenvolvimiento de la conciencia individual, el resultado de una lucha interior en el individuo, el cual se reconoce responsable de la vida común.

El desenvolvimiento de la espiritualidad en cuanto comunión de hombres, no puede ser más que:

1.º Posición de órdenes que el individuo se da a sí mismo, y autoconstricción, tanto a la coherencia con las propias ideas, cuanto a una siempre mejor solidaridad con los otros seres que forman parte de la comunidad a que se siente ligado.

2.º Posición de órdenes que el individuo da a los otros individuos que él cree *encerrados* en un punto de vista inferior a la conciencia de la vida común que él ha alcanzado y que cree necesaria así porque es necesaria a la comunidad.

Por consiguiente, tenemos: 1.º, autoridad de la conciencia contra los propios hábitos; 2.º, autoridad de la conciencia contra los hábitos de los demás.

No se puede eliminar el momento de la autoridad y de la constricción de la vida educativa sin quitarle su eterno carácter de *lucha* por el cual solamente nos es dado concebirla como un desenvolvimiento y un progreso. Frente a mí mismo como frente a los demás debo erigirme en autoridad, ser un otro que diga: Detente, reflexiona; un otro que amoneste, aconseje, vitupere, castigue o premie: en suma, un juez.

2. Aclaraciones y ejemplos sobre las relaciones de autoridad y libertad.— Examinándome a mí mismo, puedo en un momento dado de mi conciencia descubrir mi pasividad o el peligro de mi pasividad respecto a una forma dada de la comunidad de que formo parte.

La amistad, la familia, la asociación o el partido a que estoy adscrito, la nación, *me mandan* porque son una constitución de mi propio sér, y sus voces son para mí expresiones de un acuerdo que yo he alcanzado en la vida. Dándome cuenta del imperio de estas voces, cedo a ellas en cuanto las acepto como una necesidad interna que me hace superar el egoísmo individual, y esto no porque yo sea un sér pasivo, sino porque identifico mi verdadero sér con su imperio. Siento por esto el deber de la amistad, de la solidaridad doméstica, política, nacional, como una forma de mi vida, necesaria para que pueda *aceptarme a mí mismo* y estar contento de mí.

Pero si, por ejemplo, el amigo me pide algo que vaya contra otros deberes míos mayores que el de la amistad, y yo por amistad trato de complacerlo, entonces la amistad me pide algo dentro de mí contra mí mismo, y yo me rebelo al mandato tratando de hacer salir al amigo a una conciencia nueva, fundadora de un modo nuevo de ser de nuestra solidaridad amistosa que excluya actos de ilegítimo favor. Hago sentir al amigo que nuestras relaciones no le autorizan, en nombre del antiguo afecto, a empequeñecerme ante mí mismo y que la amistad puede continuar sólo a condición de que ayude a la elevación moral de ambos, es decir, a condición de que sea alianza para el bien, no complicidad para el mal.

Así mi familia, esto es, el vínculo con que yo me siento ligado a ella, ordena dentro de mi conciencia una cantidad de actos que realizo venciendo mi egoísmo de individuo solo, y como hijo, marido, hermano, padre, etc., yo realizo mi ideal de marido, hijo, hermano, padre, que es el ideal vivo y activo de la comunidad doméstica. Pero si obro por mero hábito de componente de una familia, obligado por hábito, sin frescura de sentimiento, si, por ejemplo, doy a mi mujer el dinero para los gastos de casa, sólo porque lo hago siempre, pero con un interno sentimiento de hacerlo, mientras me gustaría gastarlo por mi cuenta, como por lo menos en parte hacía antes de casarme; si me quedo en casa a jugar con mis niños

y me presto a sus juegos sólo porque estoy acostumbrado a hacerlo así, mientras tengo en el corazón los amigos del café, con los que jugaría más a gusto mi partida: desvaloro con esto mis actos, que no son mi presente y viva conciencia de marido y padre, sino repetición mecánica de actos que alguna vez fueron vivos porque fueron un cierto *acuerdo* de mi vida, pero que ahora no son capaces de renovarse.

Peor si me decido a obrar en un cierto modo *sólo porque soy miembro de mi familia* y sacrifico intereses superiores; si, por ejemplo, por amor a los hijos busco ilícitas ganancias, o por la tranquilidad de las personas con quienes convivo, evito explicar con neto rigor mi pensamiento y huyo de las luchas políticas y sociales a que mi fe me obliga, o deserto de mi puesto porque éste puede traerme inminentes retrasos de carrera o ser obstáculo para el bienestar económico de mi casa, o sacrifico el derecho de otra familia por hacer prevalecer la mía, haciéndome instrumento de persecuciones e injusticias: en todos estos casos la conciencia de mi *légamo doméstico* me sería tan insoportable como mi pasividad.

La sola idea de ser pasivo con respecto al propio afecto de familia, incita a elevar la conciencia de los miembros de la confraternidad doméstica, de modo que ninguno sea obstáculo para el desenvolvimiento moral del otro, y todos juntos, unidos por la misma fe, afronten con voluntad pura y con fervor de

recíproca educación las pruebas y peligros de la vida.

De la misma manera se conduce la conciencia respecto a comunidades mayores. Nadie da a la patria lo que es sino en cuanto aceptamos como necesaria una forma de la vida nacional, y la vida nacional queremos elevarla a formas superiores, en las que se realice una más alta conciencia. La italianidad mía no es la que recibo, sino la que yo me hago e impulso al más alto grado de existencia.

Por la autoridad que la patria tiene en la conciencia, el ciudadano se constriñe a una disciplina de obsequio interior, en forma de trabajo, de privaciones limitadoras de su egoísmo; por la misma autoridad de la conciencia, aquél se yergue frente a quien quiera menospreciar la vida nacional y se erige en amonestador, en juez, en castigador, según los casos.

3. Condiciones de la autoridad en la educación. — Cada acto de la conciencia del individuo por el que realice la espiritualidad de una comunión humana, le coloca como *autoridad* frente a su propia conciencia y frente a la conciencia de los demás.

Pero la autoridad para tener valor debe responder a estas condiciones que podemos llamar los imperativos categóricos de la educación:

1.º No mandar a los demás nada que no nos mandaríamos a nosotros mismos, imaginándonos en sus condiciones. Esto es, «sed la conciencia de los demás».

2.º Que nuestra autoridad se proponga ser siempre reconocida. Esto es, «que tu conciencia devenga la conciencia de quienes tú educas».

3.º No obligar a los otros a que sean lo que tú eres, sino haciendo que con sus propias fuerzas se coloquen en tu punto de vista. Esto es, «aproxímate a quienes te ofreces como autoridad y acompaña paso a paso su desenvolvimiento».

La autoridad entendida así, no en nada opuesto a la libertad, sino que se revela como un momento de la libertad misma. Y los tres imperativos pueden resumirse en este único: *No exigir nada a nadie únicamente por autoridad.*

4. Educación negativa y educación positiva. — Quien ha entendido la actividad que unifica en la educación los elementos a primera vista opuestos y extraños, ha comprendido también la distinción clara de educación *positiva* y *negativa*, diversas denominaciones del problema, pero no problema distinto.

Negativa sería, en el sentido que Rousseau ha dado a esta palabra, una educación en que el maestro procurara desaparecer, limitando su obra a separar los obstáculos a la espontaneidad del alumno, esto es, no interviniendo con su acción directa, porque la actividad espiritual no puede crecer si no es como desenvolvimiento autodidáctico.

Positiva, en cambio, sería la educación que

transmitiera las adquisiciones del maestro y de la sociedad de su época, deseosa casi de poner el nuevo sér humano a la par que la doctrina y las costumbres de la comunidad de que forma parte.

La primera se preocuparía de *perder tiempo* (arte de saber perder tiempo, para que el alumno encuentre en sí aquello que queremos enseñarle y no lo adquiriera antes de que su alma esté madura y, por tanto, sea capaz de producirlo naturalmente), la segunda es aceleradora del desenvolvimiento con la prisa de *anticipar como hábito lo que más tarde debe ser conciencia*.

Esta explicación de ambas expresiones, es suficiente después de cuanto se ha expuesto en los párrafos precedentes, los cuales son una crítica suficiente de los dos modos igualmente abstractos de entender el problema de la educación.

VI

EL FIN DE LA EDUCACIÓN

1. Ideal y real. Fin y medios en la educación. — Hemos visto ya que el proceso educativo no se puede considerar sino como infinito, de la misma manera que es infinito el proceso de la conciencia o del pensamiento. Su infinitud es su idealidad. Siendo, en efecto, un desenvolvimiento que tiene una eter-

na razón de ser, la educación es siempre *un deber ser*.

Este deber ser, nace, empero, del *ser* (*el ideal nace de lo real*). Ya que el ser de una parte—en la inmovilidad de los meros hábitos y tradiciones—y el deber ser—en la mera idealidad de condiciones humanas señaladas en su perfección definitiva—son dos cosas inconcretas. Tienen a veces realidad el ser en su impulsión (la conciencia en su desenvolverse y hacerse activa respecto a sí misma) o el ideal en su realizarse.

El ideal no es, sin embargo, una abstracción: *es más bien la máxima concreción de lo real*, lo real mismo en su vivo producirse. Nosotros no aspiramos al ideal sino en cuanto vivimos ya en el ideal. Cada acto verdaderamente nuestro que realicemos en la vida, lo advertimos como algo que trasciende nuestra más íntima individualidad, y lo que nos trasciende no lo sentimos separado, sino idéntico a nosotros mismos, idéntico a aquel *yo* más profundo que buscamos y encontramos bajo la multiplicidad de nuestro sér individual como su unificación.

Ahora bien, si no se puede separar el *ideal* de lo *real* sin nulificar uno y otro (ideal abstracto, real abstracto sin choque en su desenvolvimiento abstracto), tampoco se puede separar el concepto de *fin* del de *medio*, ni pretender que la pedagogía sea una ciencia seleccionadora de medios, independientemente del fin.

La única tarea de la pedagogía general es

precisamente ayudar a aclarar el concepto de la educación como unidad de lo ideal y de lo real, esto es, como progresiva celebración de la vida espiritual.

Después de la definición de educación (que no es una proposición cualquiera, sino un proceso definiente que revela la riqueza del concepto), no hay más que el acto del educar. *Y fuera del acto educativo no pueden determinarse los medios, porque son, como hemos demostrado, siempre nuevos y condicionados a otro acto educativo, el cual, mientras no se ha cumplido, es un fin (algo que está todavía por conseguir); pero que en cuanto es alcanzado se revela como medio de otro acto educativo ulterior (como una nueva unificación de la dualidad del educador y educando).*

Si educar es impulsar, intensificar las fuerzas del alumno, los medios de educación son las mismas fuerzas individualísimas que yo educador debo conocer como actuales en él y a las que debo en cierto modo acompañar las mías cuando educo, para moverme junto con el educando. El acto educativo consciente es, en primer lugar, busca de un punto de partida común al educador y educando; si, por ejemplo, explicando una lección parto del concepto abstracto que es el capítulo del manual explicado ya en las lecciones precedentes, en lugar de partir del conocimiento o conocimientos que son resultado de las explicaciones precedentes, cuando cada uno de mis alumnos ha comprendido (de

las verdades y de los errores que descubro en él respecto a las cosas que yo he enseñado), puede decirse que no explico, sino que recito.

El medio de aumentar las fuerzas espirituales de quienes educo, *no puedo encontrarlo más que en su conciencia*; conciencia que yo desenvuelvo y hago que sea activa y pronta a reelaborar conmigo su verdad y a remover su error.

Se educa, por tanto, sirviéndose siempre de medios nuevos porque el educando es siempre nuevo también, y es en él mismo donde se encuentran siempre los medios adaptados a su propia educación.

De la misma manera, el fin que yo me propongo educando no es ninguno *real*, sino algo semejante, por su naturaleza difusiva, a mi conciencia de la verdad y del bien.

Quiero, en efecto, que mi verdad sea también la verdad de los otros; en este sentido procuro que los demás la descubran en sí mismos y que la encuentren tan íntima y necesaria a sí mismos como me es a mí.

Se educa, por tanto, dirigiéndose siempre a nuevos fines, porque el educador es siempre nuevo y se pone a sí mismo o pone su verdad como fin al alumno.

La dualidad de medios y fines es, por tanto, la misma dualidad que en sentido lato hay entre maestro y alumno. Alcanzado un fin (realizado en la conciencia del alumno un momento dado de la conciencia del maestro), en cuanto está realizado se convierte en un nuevo

medio (un nuevo momento de la conciencia del alumno que el maestro debe todavía interiorizar para hacerlo base de un nuevo acto educativo suyo, y de un nuevo acto autoeducativo del alumno).

La serie total de los fines particulares coincide perfectamente con la serie total de los medios; lo que difiere es el punto de vista: un mismo momento de la autoconciencia es fin mientras dura el esfuerzo que lo produce, es medio en cuanto ya está producido.

El medio y el fin no existen por sí: nada es medio por sí en la formación de mi escolar, sino en mi conciencia de un fin (*los medios son relativos al maestro*), y nada es tampoco un fin en la formación de mi escolar si no puede devenir fin en la conciencia del educando (*los fines son relativos al alumno*).

Si alguien ha comenzado la lectura de este libro con la ilusión de encontrar en él indicaciones sobre los medios propios de la educación para conquistarse de una vez para siempre, mediante reglas cómodas, la capacidad de ser maestro y en este punto de la lectura espera todavía aprender las recetas educativas, le conviene arrojar lejos el libro, pues no está hecho para él.

Una sola regla negadora de la verdad de todas las reglas podemos formular:

Sed hombres y seréis educadores.

Sé hombre. Haciéndote cada vez más dueño de tu mundo interior; venciendo las disidencias

internas, organizando la multiplicidad siempre resurgente de tu vida individual, descubrirás el *fin*, los *ideales*, porque los encontrarás vivos en ti mismo; comprendiendo a los otros, esto es, descubriendo las fuerzas activas que gobiernan su lucha interior, descubrirás *los medios*, lo *real* a que conviene que te atengas para no predicar vanamente o hacer una labor ociosa, si no es disolvente y retardadora.

2. La medida del ideal.— El fin absoluto, supremo es la espiritualidad; pero este absoluto vive en cuanto se limita en el acto educativo, no agotándose en él, sino expandiéndose por medio de él eternamente en nuevos actos.

Lo ideal es medido por lo real (los medios), y quien fantásticamente quiera encontrarlo fuera de sí, de sus relaciones, de su propia medida, no lo quiere, porque quererlo es precisamente limitarlo.

«El hombre, escribía Francisco de Santis en algunas luminosas páginas escritas al correr de pluma¹, debe acostumbrarse a estudiar sus fuerzas y sus medios y proporcionarlos a sus fines. Nutrirse de vanas excogitaciones produce eremitas y brahmanes: nuestra mira debe ser la acción, esto es, la educación viril del pueblo adulto, y a esto nos lleva la ciencia. Cuando este sentido del límite sea suficientemente desenvuelto, tendremos entonces la *medida del*

¹ Lo he reproducido en *La milicia del ideal*, págs. 102 y siguientes. Nápoles, Perrella, 1914.

ideal, es decir, su formación progresiva y lenta en la historia, semejante a la de las producciones naturales. El ideal no será una pura formación mental contradicha en la vida, sino que será él mismo la vida. Cuanto más preciso es el límite, más desenvuelto es el sentido de lo real, y más crecerá en él la potencia de «efectuación».

¡Enseñad a limitar el ideal para que lo pidan los que esperan de la pedagogía las reglas infalibles del educador.

Este es el secreto de cualquier educador; educad y lo aprenderéis; así no terminaréis de aprenderlo jamás.

Esta verdad conviene tenerla presente para resistir a los muchos que se mofan del idealismo como educacionismo. Fuera del acto mismo de educar, no es posible el conocimiento de los medios pedagógicos, a menos de tomar al espíritu del hombre como un mecanismo y a la educación como un simple adiestramiento o amaestramiento semejante al que se puede practicar con los animales.

3. La educación como escuela o continuidad educativa. — Como la serie de medios coincide con la serie de fines, es evidente que la educación, como formación de la espiritualidad del hombre (superadora de su animalidad genérica y, particularmente, de la mecanización del hombre y de su aislamiento de la vida meramente individual), *es fin de sí misma*.

Esta conclusión estaba implícita en el concepto del círculo de la actividad educativa (autoeducación—educación—reeducación de sí mismo) y también (educación—autoeducación de la persona que educamos—su necesidad de educar a otros y de aquí: *su reeducación al educar a los otros*).

El fin supremo del educador es, por tanto, transformar a su educando en colaborador de la obra educativa dirigida a modificarse él mismo y a convertirse a la vez en educador de los otros.

El verdadero saber y la verdadera virtud son los que alcanzan a comunicarse a los demás, y el acto de comunicarse es a la vez su esclarecimiento. Es experiencia común que la prueba de nuestra verdad la encontramos *en la capacidad de presentarla a los demás y de hacer que ellos la consigan. ¿Qué saber sería el mío si yo no supiese enseñarlo? ¿Y cuál es el gesto del maestro que, sabiamente, interroga al alumno, sino el de fingirse ignorante y buscar que el alumno le explique a él y casi le haga comprender? Si el alumno declara no haber comprendido, el maestro, digno de este nombre, procura hacerle explicar cuál es su dificultad, esto es, le hace decir por qué no ha comprendido, y las objeciones que los alumnos hacen al maestro no son más que la exposición del porqué de su incomprensión e invitaciones a una nueva enseñanza. El mejor alumno es el que se hace comprender por el*

maestro, enseñándole casi sus propias dificultades. El mejor maestro es el que hace a su alumno tan activo que puede obtener de él claras indicaciones sobre lo que deba hacer, esto es, sobre el punto a que debe referirse para ser comprendido.

Enseñando, por tanto, el maestro: 1.º, *controla su saber y casi aprende* bajo el estímulo de las dificultades que el alumno encuentra, dificultades que suenan en su alma como invitaciones a la claridad y admoniciones para interesarse en conseguir más plenamente la posesión de la verdad; 2.º, *controla el saber de los escolares* poniéndoles en la obligación de explicar lo que han comprendido y de dar cuenta de sus dificultades, esto es, haciendo que controlen su propio saber en la prueba de la exposición, en la cual su situación espiritual viene en cierto modo a ser análoga a la que el mismo maestro se encontraba durante su enseñanza. Haciendo abstracción de sus relaciones con el maestro, la mejor prueba que da el educando de su progreso espiritual es el verlo comprendiendo la verdad que ha alcanzado, haciéndose corrector de su condiscípulo e interesado en colaborar con él para elevarle al mismo bien espiritual que él siente poseer. Si su verdad no es activa y difusiva como la nuestra de educadores, es porque todavía no es un verdadero aumento de riqueza, sino un *empréstito*.

La verdadera educación es, pues, aquella que se propone el desenvolvimiento de la ca-

pacidad educativa del educando, y su fin es formar las condiciones de nuevas actividades educadoras.

Se educa un individuo para que irradie su conciencia y sea a su vez un factor educativo respecto a los demás componentes de la comunidad que forma parte, y también para que de una actual irradiación de sí, limitada por un pequeño círculo de hombres, se extienda más allá de su límite primero.

Se educa, por tanto, a un individuo, no para que nuestra actividad termine en él, sino para que, por su medio, reobre sobre los demás.

La educación es, pues, concretamente siempre *escuela*, en cuanto el educador en cada acto suyo dirigido a la modificación de los componentes de una comunidad, se propone *asociárselos en sus acciones educativas ulteriores*, no sólo respecto a sí, sino también respecto a los demás componentes de la misma comunidad.

VII

RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

1. *Recapitulación*. Qué cosa es *deseducar*. — A guisa de *recapitulación* y de *confirmación*, al mismo tiempo, digamos qué cosa es *deseducar*, recogiendo en la definición de acto *antieducativo* todas las notas opuestas a las indicadas como constitutivas del acto *educativo*.

¿Cómo se deseduca?

Con ayuda del más común buen sentido (al que la filosofía no es opuesta, sino su justificación racional) podemos exponer una serie selecta de casos típicos entre los mil posibles:

1.º Deseduca. Quien en sus relaciones educativas con los demás se deja dominar por sus pasiones.

La ira, que proporciona el vituperio y el castigo a la irritación y al desdén del llamado educador, *pero no a la conciencia del culpable*, dentro de la cual, sin embargo, debería encontrar su justificación; el amor que se abstiene de la reprensión del mal porque teme si lo hace no ser amado a causa de la reprensión misma, o porque no puede soportar la idea de no ser amado por quien era acariciado; son posiciones del educador igualmente deseducativas, porque no realizando una unidad espiritual, hacen al presunto educador, respectivamente, tirano o esclavo, atormentador o acariciador.

2.º Más todavía se deseduca cuando se está dominado en nuestras relaciones con los demás *por pasiones o por intereses de otros*. Educar por comisión de otros o siguiendo la voluntad de otros—casí educar a su medida contra o sin una fe propia—sería una obra servil. El factor último de un tal presunta educación, sería el egoísmo del educador temeroso de equivocarse e incurrir en el desagrado de sus *amos* o en el despedido. Este caso se asemeja al ante-

rior implicando la misma pasividad hacia sí mismo.

3.º Igualmente se es pasivo cuando no se siente la propia verdad intelectual o moral como un problema, sino sólo como una solución, y no se es capaz de encontrar la solución al problema, para sentir la dificultad del alumno y acompañarle en su esfuerzo.

En tal caso, el educador hace *repetir*, no encontrar, justamente porque también repite él mismo, esclavo de su saber *ya hecho* y de sus hábitos mentales.

4.º Otra pasividad posible: La vanidad magistral de quien deseduca porque se siente *única autoridad* y en los actos de los demás sólo ve o el reconocimiento o la ofensa a su autoridad. Y no se educa quedándose a distancia de aquellos a cuya formación nos dedicamos por humildes que ellos sean y no reconociéndoles también una personalidad.

5.º Todavía (la serie es larga para que se agote) deseduca el *fetichismo a las reglas, que abstrae los actos del alumno de la conciencia que les ha producido*, y les considera por sí comparándoles con la regla adoptada como si fuera una especie de *código de educación*.

Con arreglo a este código, un retraso escolar es un retraso merecedor de tal o tal pena, no es el retraso de tal o tal otro alumno que tiene motivos individuales dignos de ser investigados y valorados.

Este es el caso de la educación de regimien-

to o de la escuela cuartel, sin ofensa para el cuartel verdadero que debe ser y es también escuela sin fetichismo de reglas (como la entienden los hombres de armas modernos que quieren en el ejército soldados conscientes, no marionetas), pero aquí nos referimos a la idea tradicional o, por así decir, convencional, de cuartel.

6.º El popular «predicar bien pero cavar mal» nos sugiere la idea de otro modo de deseducar, que es educar sin dar el ejemplo práctico de lo que se quiere de los demás.

Imposiciones de verdad «verbal» o educación «retórica», que es también pasividad por parte del educador.

7.º y 8.º Recordaremos, en fin, otros dos tipos de deseducación. *Educar desacreditando la actividad educativa de otro* e interponiéndose entre él y sus educandos. Imaginemos, por ejemplo, un director de escuela que delante de los alumnos reconvenga al maestro y muestre no apreciar sus palabras. En los alumnos que estén de parte del director se habrán despertado todos sus rencores contra el maestro, y su irreductibilidad habrá crecido; en los alumnos que estén de parte del maestro habrá perdido valor la autoridad del director. En ambos casos se habrá roto una unidad espiritual y hecho más difícil el proceso de unificación entre educador y educandos. Son los efectos de lo que pudiéramos llamar «vanidad directorial».

Educar considerando al alumno aislado de

la comunidad humana de que forma parte y en la que vive ya en relaciones educativas, podría designarse como educación del alumno, no de un alumno de edad y formación determinadas o de una familia dada, de un país determinado, en un cierto momento histórico, es decir, una educación abstracta, que no coopera con las comuniones reales educativas a que pertenece el alumno y que implícitamente le empobrece y desacredita.

Si ahora de una serie de acciones deseducativas casi típicas quisiéramos pasar a una definición suficiente, podríamos formularla así:

Es deseducativa cualquiera acción modificadora de otros que sea determinada por la pasividad respecto a sí mismo de quien la ejecuta y determina un adaptamiento pasivo de aquel sobre quien se ejercita y, por tanto, cualquier acción por la cual el que debiera ser educador no suscite un proceso de unificación espiritual en sí y en su alumno o turbe la unidad espiritual de educador y educandos alcanzada por los demás sin sustituírla por otra mejor que la conserve elevándola.

Por fortuna no puede concebirse una acción completamente deseducadora, porque para ello sería preciso que se pudiera pensar una conciencia que careciera absolutamente de actividad.

Pero todavía la deseducación tiene su realidad innegable y terrible. Es real como peligro inherente al educar, del cual el educador debe

tener continuamente conciencia para librarse de él y continuar su obra con vigor y frescura.

No educa quien no siente que puede deseducar, y quien no advierte su estancamiento como un peligro de que su cualidad de educador se disuelva.

¡No desesperar! ¡Pero tampoco no detenerse, si no quieres desesperar de ti como educador!

«Todos los méritos de las más bellas acciones cumplidas no amenguan ni en un cabello la suma de deberes que tenemos que cumplir, y en cuyo cumplimiento consistirá todo el valor de nuestra conducta y por el cual continuaremos valiendo como seres espirituales»¹.

2. Definición adecuada de educación. La historia de la pedagogía. La filosofía de la educación. La didáctica. — En el curso de la exposición que hemos hecho del concepto de educación, de cuando en cuando nos hemos detenido para fijar en fórmulas claras los caracteres del acto educativo. Hemos, como se dice, «definido» la educación, pero las definiciones eran todas parecidas. Todas eran tales que, bien examinadas, se resolvían una en otra y aun en la resultante todas aparecían igualmente necesarias, porque siendo cada una universal, esto es, válida respecto a cualquier acto educativo, fijaba un aspecto particular de la actividad educativa. Ahora bien, la definición

¹ G. Gentile: *Lecciones de filosofía*. Distribución, a pág. 20. Marzo, 1918. Pisa, Mariotti, editor.

única no es ni puede ser como un talismán, y es ingenuo y hasta ligeramente ridículo afanarse por buscar una especie de piedra filosofal, que esto sería la «definición por excelencia», la mejor, la única, completa y perfecta. Si quien educa y a quien se educa es la humana autoconciencia, toda definición que pretenda la *unicidad* es por esto mismo falsa, porque los caracteres de la autoconciencia no se dejan coger de una vez para siempre, no existiendo la conciencia más que en su moverse, que es siempre una posición nueva.

La definición no puede ser más que un «sistema de definiciones», y el mejor sistema es el que en un nexo indisoluble encierra todas las definiciones posibles, esto es, que encierre entera la doctrina o filosofía del espíritu, que descubra el organismo de la vida espiritual. Lejos de nosotros la pretensión de haber dado en las páginas que preceden un sistema completo de las definiciones del acto educativo. Definidora de la educación es toda la especulación filosófica humana, y ella es una «historia», un pensamiento en acción, puesto que la revelación de la naturaleza en el educar tiene que ser eterna, como eterno es el educar: un hacerse siempre nuevo, que cada vez se refleje más claro en la conciencia especulativa.

En la educación siempre hay implícita una idea del educar; si quien educa no es una máquina, sino una conciencia, busca sin detenerse el organismo de sus actos y procura justifi-

cárseles, esto es, no verles, como inefable accidentalidad, sino descubrir su necesidad de momentos de un ideal.

Se define por eso siempre, pero justamente por esto se continúa definiendo siempre, y si ilusoria es la pretensión de la totalidad insuperable de las definiciones, no es, sin embargo, ilusoria ninguna definición, que tiene en sí misma un motivo de verdad, el cual permanece, aun cuando elaborándolo se descubra su imperfección y se le integre en una concepción más profunda y comprensiva.

La verdadera definición del educar se realiza, pues, en la conciencia histórica como crítica de los ideales que el espíritu humano viene determinándose a sí mismo en las vicisitudes de la acción y de la reflexión. La mejor «pedagogía» es por eso la «historia de la pedagogía», y la mejor «historia de la pedagogía» es la misma «historia del pensamiento y de la civilización», mirada desde el punto de vista de la educación.

Pero así como la conciencia histórica es también, y sobre todo, conciencia del presente, como necesario designio de todo el desenvolvimiento de la conciencia humana, puede y debe adoptar la forma de la «doctrina» diferente de la de la «historia»; doctrina que tiene justificada a sí misma su necesidad histórica (los motivos de su nacimiento respecto al pensamiento precedente), pero que posee su propia autonomía y se presenta por sí misma: conciencia especula-

tiva del acto educativo: *filosofía de la educación*.

¿Debemos comenzar por la filosofía o por la historia para definir la educación? El problema es ocioso. En efecto, el pasado tiene su realidad en la conciencia del presente, es decir, no existe un pasado que no se conciba como en movimiento hacia el presente, en cuyo presente o actual espíritu humano vive desplegando su génesis: por eso la historia sin interpretación no es de ningún modo historia, exige una filosofía, un concepto directivo de su interpretación. Por otra parte, la filosofía (en nuestro caso la determinación del ideal educativo nuestro, presente) no es tampoco nada si no es conciencia de sus propios motivos, o sea, como ya hemos dicho, conciencia de la razón de su existencia.

Historia pedagógica y pedagogía o filosofía de la educación coinciden; su diferencia no es ideal, sino literaria, y el comenzar por una u otra puede ser determinado por oportunidades particulares. En nuestro caso, dirigiéndonos a jóvenes que inician un curso de estudios históricos y literarios, hemos preferido esbozar al principio, bajo el nombre de pedagogía general, una primera idea de educación, haciendo un llamamiento a su experiencia viva, y remitiéndonos a la más amplia definición del educar de que puede proveernos la historia de la pedagogía: cuando sus estudios estén más sazonados harán más provechosa esta enseñanza.

Entre uno y otro tratado está la didáctica, en la cual se consideran los problemas particulares de la educación mostrando cómo cada uno de ellos, bien examinado, contiene un problema general y encuentra la propia solución en la solución global de todos los demás.

En estas partes de la *teoría e historia de la educación* los jóvenes deben tratar de encaminarse a la completa determinación de su misión de educadores que es lo que pedimos hasta ahora y que más tarde se obtiene de cualquier modo, aunque no siempre adecuadamente. Pero cuando hayan llegado al fin del curso no se hagan la ilusión de saber mejor que ahora qué cosa es la educación: para saberlo de veras deben aprenderlo de sí mismos en la viva acción: *educando*.

Í N D I C E

	Págs.
J. Lombardo-Radice	5
I.—Autoconciencia y educación	9
II.—La educación como proceso de interiorización.....	25
III.—La educación como colaboración.....	49
IV.—La educación de la humanidad	58
V.—Autoridad y libertad en la educación..	69
VI.—El fin de la educación.....	78
VII.—Recapitulación y conclusiones.....	87



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE BARCELONA
BIBLIOTECA

REG. 9.402

SIG.

lin.

PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE PEDAGOGÍA

LA ESCUELA ACTIVA

(TEXTOS ESCOLARES)

Aritmética. Por *Margarita Comas*.
Precio: 2 pesetas encuadernada

LA PEDAGOGIA CONTEMPORÁNEA

- I.-Dewey. *El niño y el programa escolar*. 1 peseta.
- II.-Kerschensteiner. *El problema de la educación pública*. 1 pta.
- III.-Claparède. *La escuela y la psicología experimental*. 2 ptas.
- IV.-Wyneken. *Las Comunidades escolares libres*. 1 pta.
- V.-Decroly. *La función de globalización y la enseñanza*. 1,50 ptas.
- VI.-Stern. *La selección de los alumnos*. 1 pta.
- VII.-Montessori. *Ideas generales sobre mi método*. 1,50 ptas.
- VIII.-Kriek. *Bosquejo de la ciencia de la educación*. 2 ptas.
- IX.-Lombardo-Radicke. *Líneas generales de filosofía de la educación*. 2 ptas.

PROGRAMAS ESCOLARES

Por *FELIX MARTI ALPERA*

- I.-Nociones de ciencias físicas, químicas y naturales.
- II.-Lengua española: Lectura, escritura y gramática
- III.-Geografía
- IV.-Historia.
- V.-Aritmética, geometría y trabajo manual.
- VI.-Doctrina cristiana, historia sagrada, moral.

Precio de cada obra: TRES pesetas

SERIE ESCOLAR

- I.-El programa escolar. Por *Fernando Sáinz*. (2.^a ed., renovada.)
- II.-Distribución del tiempo y del trabajo. Por *A. Ballesteros*. (2.^a edición, renovada.)
- III.-Examen y clasificación de los niños. Por *A. R. Mata*. (2.^a ed., ren.)
- IV.-Preparación y ejecución del trabajo escolar. Por *Eladio García*. (2.^a ed., renovada.)
- V.-El material de enseñanza. Por *Vicente Valls*. (2.^a ed., renovada.)
- VI.-Decoración escolar. Por *P. Chico*. (2.^a ed., renovada.)
- VII.-La escuela graduada. Por *Antonio Ballesteros*.
- VIII.-La escuela unitaria. Por *F. Sáinz*.
- IX.-Museos y exposiciones escolares. Por *José Xandri Pich*.
- X.-Bibliotecas escolares. Por *Lorenzo Luszuriaga*.

Precio de cada obra: UNA peseta.

LOS LIBROS DE LA ESCUELA

(LECTURAS ESCOLARES)

- I.-El libro del idioma. Lecturas literarias. Por *L. Luszuriaga*.
- II.-El libro de la vida. Lecturas científico-naturales. Por *Enrique Rioja*.
- III.-El libro de la Tierra. Lecturas geográficas. Por *J. Dantin Cereceda*.

Precio de cada obra: 2 ptas, rústica;
2,50 encuadernada

LA NUEVA EDUCACIÓN

- I.-Concepto y desarrollo de la nueva educación. Por *L. Luszuriaga*.
- II.-La libertad y autonomía en la educación. Por *Luis Santullano*.
- III.-El Método de proyectos. Por *Fernando Sáinz*.
- IV.-La cooperación en la escuela. Por *Antonio Ballesteros*.
- V.-El Método Montessori. Por *Leonor Seryano*.
- VI.-El Plan Dalton. Por *Fernando Sáinz*.

Precio de cada obra: DOS pesetas.

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA

- I.-Psicología para maestros. Por el *Dr. Otto Lipmann*. 7 ptas.
- II.-Manual de pedagogía. Por el *Profesor W. A. Lav*. 8 ptas.

SERIE METODOLÓGICA

- I.-Cómo se enseña el idioma. Por *F. Marti Alpera*. (2.^a ed., renov.)
- II.-Cómo se enseña la aritmética y la geometría. Por *Margarita Comas*. (2.^a ed., renovada.)
- III.-Cómo se enseña la geografía. Por *J. Dantin Cereceda*. (2.^a ed., ren.)
- IV.-Cómo se enseña la historia. Por *Teófilo Sanjuán*. (2.^a ed., renov.)
- V.-Cómo se enseñan las ciencias físico-químicas. Por *Modesto Bargalló*. (2.^a ed., renovada.)
- VI.-Cómo se enseñan las ciencias naturales. Por *Enrique Rioja*. (2.^a ed., renovada.)
- VII.-Cómo se enseña el dibujo. Por *Vicente Masriera*. (3.^a ed., renovada.)
- VIII.-Cómo se enseñan los trabajos manuales. Por *J. Montúa*. (2.^a edición, renovada.)
- IX.-Cómo se enseña el canto y la música. Por *Rafael Benedito*.
- X.-Cómo se enseña la economía doméstica. Por *Rosa Sensat*.

Precio de cada obra: UNA peseta.

REVISTA DE PEDAGOGÍA

MIGUEL ANGEL, 31.—MADRID-6.—Teléfono 90.047