



**ARCHIVO FILOSÓFICO ARGENTINO
CENTRO DE ESTUDIOS FILOSÓFICOS EUGENIO PUCIARELLI
ACADEMIA NACIONAL DE CIENCIAS DE BUENOS AIRES**

EXISTENCIALISMO Y OBJETIVIDAD¹

SAÚL TABORDA

El problema fundamental de la pedagogía consiste, por consiguiente, en la educabilidad y en los caminos en que se realiza.

Spranger

I

La educación es un hacer deliberado y querido, regido por un pensamiento específico y propio, que se propone formar y fomentar a un ser humano de acuerdo con sus posibilidades valiosas.

¹ Publicado originalmente en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Tercera Época, Año II, Nº I, Buenos Aires, Enero-Marzo, 1944.

Pues, en rigor de verdad, aun cuando el formar, el educar y el instruir poseen los matices peculiares a base de los cuales se establecen las diferencias que los distinguen, en el fondo pertenecen a un solo y único fenómeno, el fenómeno cuyo *sentido* los colorea como manifestaciones inherentes a su dominio.

Precisamente por esto, es decir, en razón de que el *sentido* de ese fenómeno es común al formar, al educar y al instruir es por lo que, cuando se presenta la necesidad de determinar el meollo de la disciplina que lo considera científicamente, no se puede hablar de una pluralidad de «objetos» sino del «objeto» de la educación.

Para esta exigencia teórica, previa a toda formulación, el hecho de que la educación se acuse en una gran diversidad de situaciones, dentro de la vida espiritual, no significa que exista también una gran diversidad de objetos, tantos objetos como situaciones, sino que, toda vez que lo que permite determinar el objeto de una ciencia es el sentido, lo que se muestra en esa gran diversidad es un solo y único objeto, «el objeto de la educación».

Que a ese objeto corresponde un concepto es cosa que no se puede negar. En efecto, ¿cómo se puede realizar una investigación pedagógica en la esfera de la vida espiritual si no es mediante la guía de un concepto que nos ayude a distinguir lo pedagógico de lo que no es pedagógico? Viéndolo bien, lo que hemos ido obteniendo en el empeño de acotar el dominio de lo pedagógico ha sido la elaboración de un concepto. Desde lo ganado hasta aquí es fácil advertir ahora que lo que nos queda por hacer, para fijar definitivamente el campo de la educación, es precisar ese concepto según su extensión y su contenido.

A virtud del cotejo de nuestro fenómeno con las disciplinas confinantes con él — ciencias naturales, psicología, sociología, etc. — se ha hecho claro algo que ya estaba en nuestra conciencia y que reclamaba correcta expresión: la conciencia del acontecer educativo. Algo que, en términos más precisos, es la conciencia del concepto de la educación. No se trata, pues, de un concepto del cual quepa decir que es un instrumento del conocer, como lo es el de la planta, el del caballo, el de la piedra; se trata, como dice Blättner, de un concepto que «está contenido en el objeto mismo como conciencia de la tarea»². Lejos de ser un producto del intelecto que ordena objetos por analogía, este concepto reposa en la identidad y en la esencialidad del contenido de los actos en los que se manifiesta, «actos que se conocen por sí mismos como educación» -añade Blättner- porque son conscientes y porque son específicos y, como tales, se les reconoce en toda actividad humana. De tal suerte que ahí donde un hombre interviene en otro hombre con el propósito de incrementar su formación se hace presente el objeto de la educación.

II

En la dilucidación del tema que nos ocupa, la problemática de la existencia humana, que incluye a todos los temas en el modo que se desprende de direcciones filosóficas tales como la fenomenología, la teología dialéctica y la nueva ontología, procura claridad sobre el ser y el sentido de la educación en general no sólo con el designio de determinar la pura teoría sino para penetrar también la situación

² F. Blättner, *Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft*. En *Die Erziehung*, marzo de 1931.

pedagógica con miras a obtener soluciones prácticas y concretas. Mientras Döpp-Vorwald, estudiando con rigor objetivo las relaciones de la educación y la instrucción, se propone saber si hay una instrucción educativa y si, en su caso, la instrucción es educativa, Kriek ensaya la formulación de una ciencia de la educación según la cual el hacer educativo es una función primaria de la comunidad.

Döpp-Vorwald adopta como punto de partida el concepto de instrucción educativa, pero sin atribuirle el sentido expresado por la frase de Herbart: «Confieso que no tengo ningún concepto de la educación sin instrucción, por lo mismo que no reconozco ninguna instrucción que no eduque»; pues este sentido pertenece a una doctrina que ya hizo su tiempo. El concepto de la instrucción educativa que emplea es el que, a su juicio, corresponde a la actividad educativa que rebasa la formación y va más allá del hombre, a la actividad educativa que considera al hombre no sólo en su ser aislado sino al hombre colocado en el mundo, en su estado en el ente y a lo que está entre el hombre y el ente, a la existencia del hombre y los entes³.

La concepción herbartiana señaló bien el problema, pero incurrió en el error de prescindir de la comunidad. La formación alude al individuo porque todo lo que ella consigue es lo intransferible del hombre; pero, como dice Petersen, el hombre formado no es todavía el hombre educado. Por esto es vulnerable la pedagogía que identifica la pedagogía con la personalidad.

Herbart prescindió de la comunidad porque hizo de la moralidad un asunto de la voluntad. El querer moral se funda en los juicios de razón que instituyen la ley moral, ley que es igual para todos los hombres puesto que el «tú debes» que ella sanciona no atiende al hombre singular y a su peculiar situación en la vida, sino al hombre en general, que es el hombre de razón. Moralidad recogida en la corriente espiritual Descartes-Kant, ella es de índole liberal porque, por más que a las veces alude a la sociedad, su propensión individualista se evidencia en el hecho de que en todos los casos es el hombre particular quien asume y realiza los juicios en los que reposa. Precisamente por esto es por lo que, según observa Döpp-Vorwald, aun dentro de la pedagogía social, de la filosofía de la cultura y de los valores, de la pedagogía de la cultura y de la escuela del trabajo, el hombre afirma su autonomía, su libertad y su libre legislación⁴. Razón por la cual la instrucción educativa está invariablemente al servicio de la educación de la voluntad.

Frente a este estado de cosas, la ética existencial, en íntima relación con la educación que corresponde a su sesgo, se yergue contra la ética del liberalismo y, afirmando que toda educación es siempre educación moral, sostiene que la moralidad no está en el querer sino en el ser. La esfera de esta moralidad es aquella en la que el hombre y el mundo se unen como responsabilidad. Según su esencia, no es ya autolegislación: es coordinación. No es ya autonomía: es obediencia. No reside ya en la libre determinación: crece en la situación humana. Su fórmula no es ya ésta: «debes querer y obrar bien» sino ésta: «debes ser bueno». La moralidad está, pues, ahí donde está en función la comunidad⁵. Se trata, como se ve, de la comunidad ontológica y existencialmente concebida.

Como tal, esta concepción de la comunidad descansa en el hecho de que el

³ *Erziehender Unterricht und menschliche Existenz*. Weimar, 1932, p.16.

⁴ Döpp-Vorwald, ob.cit., p. 27.

⁵ Döpp-Vorwald, ob.cit., p.29 y sig.

hombre es un *zoòn politikón*, un animal político, un ser que nace y crece en el seno de una sociedad: razón por la cual, corporal y espiritualmente, está conformado por las múltiples relaciones económicas, jurídicas, morales, idiomáticas, culturales y religiosas que constituyen su clima y que exterminan la auténtica «pedagogía social».

La ontología es la doctrina del ente, la *prima philosophia* que se dirige al ser por el ente en el modo fenomenal y originario en el que éste se da a quien lo vivencia. Su primer problema es «el ser dado originario» del contenido del conocimiento en atención a la esencia del ente. Apártase así, gnoseológicamente, del racionalismo y del idealismo, pues no se preocupa por la validez general del conocimiento.

Su teoría es la que se refiere al ser en su sentido originario. Con ella renueva hoy el viejo pleito filosófico iniciado con la pregunta: «¿Qué es el conocimiento?» por el *Theeteto* de Platón, pleito cuyo largo debate discurre en el pensamiento occidental entre la fe y el saber, entre la mística y la ciencia, entre el realismo y el idealismo. Sin detenerse en las disputas de las escuelas acerca del conocimiento teórico, trata de descubrir los presupuestos que motivan las respuestas de los filósofos. Pues cuando se dice que la ontología prescinde de los presupuestos, no se quiere dar a entender que carece de ellos y que sus faenas comienzan con la nada, porque, en rigor de verdad, los tiene, siendo el primero –y el más alto– del conocer el de la fe en el sentido.

El hombre *está en el mundo*. Inmerso en las cosas que le rodean, que le envuelven, que le traen y que le tienen, él se vuelve a las cosas y pregunta a las cosas. Experimenta. Experimenta el mundo porque el mundo tiene sentido. Pero, primeramente, ese sentido es oscuro y secreto. Por eso, cada vez más ávido de claridad, pregunta el hombre a las cosas. Múltiples son sus preguntas. Múltiples como las vivencias inmediatas con las que tantea su mundo. Pregunta también por él mismo; pues, en cierto momento, él mismo llega a ser un problema cuyo sentido ha de descifrar. En este afán obtiene una fe. El saber de una fe. Sólo cuando pregunta a su saber de una fe alcanza el saber del «conocer». El saber que ahora se opone a la fe. El saber que será después el «saber en general», el saber cuyo inventario acuñará en el idioma. El *credo ut intelligam* de Anselmo de Canterbury asciende así a la categoría de la primera verdad de la filosofía del conocer como hecho del hombre.

La interpretación de este hecho depende del modo como las diversas filosofías elaboradas sobre el presupuesto inicial lo especifican y anticipan y del modo como esas mismas filosofías determinan el camino de la respuesta referida al sentido.

Pues todo problema científico entraña una anticipación, según sus principios y axiomas, a la respuesta buscada al sentido. Una anticipación que clausura el sentido general de la pregunta existencial, como lo muestra la estructura metodológica de la ciencia. Dirigiéndose a un problema específico, ella se desplaza en una dirección determinada, prescribe la respuesta que le satisface, fija el método que está entre la pregunta y recibe, así, la respuesta de sus posibles condiciones lógicas. De esta manera, la pregunta «¿Qué es el hombre?» puede recibir una respuesta zoológica, o una respuesta biológica_ o una respuesta sociológica, o una respuesta psicológica, según sea el zoológico, el biológico, el sociológico o el psicológico el aspecto del ser que se adopte para determina el sentido. Los presupuestos del problema disponen la pregunta y la respuesta como principios lógicos legales, y éstos son así los principios metodológicos de los juicios posibles y también de sus objetos⁶.

⁶ Döpp-Vorwald, *ob.cit.*, p. 35-36.

Döpp-Vorwald concede aquí que la posición crítica en sentido idealista, que indaga las condiciones de la posibilidad de la objetivación científica y las soluciones en el análisis trascendental por la relevación de la validez legal funcional de los presupuestos *a priori* de la constitución del conocimiento científico, contiene un eterno derecho como axiomático de dicho conocimiento. Tal como acontece, por ejemplo, con la geometría cuyas soluciones están prefijadas por el sistema de axiomas dentro del cual es puesto su problema, toda ciencia particular tiene su posibilidad en sus principios *a priori*. La estructura metódica de la ciencia reposa en principios. Es legal y objetiva; y por esto mismo, para todos aquellos para quienes esto es claro e indudable, es claro e indudable también el permanente valor del kantismo y del neokantismo como doctrina de la ciencia.

Pero el reconocimiento de esta validez no importa admitir que esos principios agoten los problemas de la filosofía. Hay muchos problemas referidos a otros sentidos que ellos dejan sin solución adecuada en razón de que el lado del ser que ellos revelan como decisivos en orden a la ciencia no les alcanza.

No se puede pretender que la unidad sistemática del punto de vista mencionado, considerado como sistema de la legalidad del conocimiento científico, sea una idea de la verdad del todo; pues, aparte de que esto no corresponde a la teoría del conocimiento auténticamente, crítica puesto que los principios de la cientificidad en general y de objetividad en general son justamente los mismos de las ciencias particulares, la idea de un sistema de todos los principios de las ciencias particulares corresponde a «la validez objetiva del conocimiento» como criterio del conocer que no se sostiene ante los reparos que surgen de la manera como conduce el problema propuesto por el sentido y sus preguntas y respuestas la doctrina fenomenológica.

En toda situación cognoscitiva, el hombre interroga al mundo y le pide una respuesta. El conocimiento es conocimiento de un objeto por un sujeto. ¿Entraña esta actitud una contraposición de un objeto y un sujeto? ¿Qué es, pues, un objeto y qué es un sujeto?

La validez general del conocimiento hace de la unión del objeto y del sujeto su pre-supuesto, porque concibe el objeto y el sujeto como dos polos. Para procurar esa unión recurre a la idea del hombre autónomo, la idea original con que se inician los tiempos modernos. Hombre autónomo quiere decir hombre sustraído a la comunidad de los entes. Sacado de su mundo originario, del mundo total, ese hombre se dirige a los entes y les interroga. A virtud de este desdoblamiento nace una doble aporía que intenta unir de nuevo lo que antes se separó: 1º en el elemento *objetividad* está la pregunta que averigua cómo es posible que el conocimiento subjetivo enuncie realmente algo sobre el objeto; y 2º en el elemento *validez general* está el sesgo de la misma pregunta que inquiere cómo ese conocimiento subjetivo ha de valer para todo sujeto, en todos los tiempos. Consiguientemente, hay reciprocidad, puesto que para enunciar algo objetivo de un objeto ese algo debe ser necesariamente obligatorio para todos los sujetos bajo el presupuesto de la identidad del objeto.

Ésta es la garantía en que reposan las ciencias que tienden a la dominación de la naturaleza mediante sus aplicaciones técnicas. Pues, con todo y remitirse al idealismo, esta concepción arriba a resultados pragmáticos. Responde a la fórmula comtiana de *savoir pour prévoir*. La afirmación de Kant de que si la pedagogía no es ciencia no hay nada que esperar de ella atiende menos a la correcta respuesta del sentido de la educación que a los resultados que de ella se pueden obtener en orden a sus tareas.

Al sujeto de razón de esta teoría del conocimiento se le hacen presentes no los objetos mismos sino los fenómenos psíquicos, porque en él y según su autoconciencia se dan como en una unidad los diversos datos de la sensación, el querer y los impulsos que se refieren al mundo exterior. ¿Cómo pasar de estos datos a la validez objetiva general?

Descartes propone para ello la duda metódica, y Kant, a su turno, recurre al juicio que condiciona los objetos de la experiencia. Por donde, dependiendo el ser, como posible ser del objeto, de la legalidad del juicio de las categorías, se erige a la *ratio* — en tanto legalidad trascendental — en legisladora del mundo. La objetividad del conocimiento viene a ser así la *questio juris* en virtud de cuyo desenlace el pensar, prescribe leyes al ser.

Para la ontología en que se apoya Döpp-Vorvvald, tan falseado está el problema de la validez general como el de la esencia del conocimiento. Según ella, si lo que se da al cognoscente en la sensación carece de realidad y si la realidad es algo que necesita justificarse a través de la relación sujeto-objeto, resulta evidente que la contraposición sujeto-objeto es una construcción secundaria del pensamiento analítico, cuya finalidad constructiva no concierne a la esencia del conocimiento. En rigor de verdad, la auténtica posición crítica sólo se verifica ahí donde el cognoscente, antes que valerse de la escisión de los dos términos, de la relación, ve sin reservas la situación originaria misma.

Conocer es expresar el ser. El hombre que está en el mundo y que es parte integrar del mundo pregunta, no porque se proponga la validez general, es decir, una *questio juris*, sino porque, libre de prevenciones, toma, sin clausurar con exigencias previas lo que le da la intuición fenomenológica que es su método. Su *questio* es, pues, *dati*. Toma lo dado y lo describe. Por eso, sin imprimir a su relación con el ente al cual especialmente pregunta una dirección prefijada por presupuestos metodológicos, se atiende al sentido originario del ver. Mediante esas experiencias «que se dan originariamente por sí mismas», como dice Husserl, conoce un ser determinado en general. Esto es que acontece -por vía de ejemplo - cuando, por haber experimentado el color rojo, el color rojo viene a ser tal para todos los que en el mundo lo pueden experimentar.

Porque lo que en estas experiencias aprende a conocer el cognoscente es un ser de un orden determinado en general. En ellas no es sólo la certeza subjetiva lo que se da: lo que se da de inmediato es el ser y la esencia cualitativa de lo dado. En la sensación siempre se da algo, y se da en razón de que, lejos de ser un estado meramente subjetivo, la sensación es el puente entre el ente y el hombre. Y así el hombre, que no puede ni debe concebirse como escindido del mundo, se presenta como coordinado en el mundo. Conoce porque toma, porque acepta un contenido que le es dado. No se cumple tanto en el juicio, en la sensación y en la percepción como en las experiencias que son tan diversas como las diferencias cualitativas de lo dado. Por eso se dice que, antes que en el juicio y en el pensar, las explicaciones de los modos del ser se dan en lo emocional. La primera tarea de la filosofía consiste, así, en describir el ser dado en sus peculiaridades originarias. Tras esta faena descubrirá - carácter secundario-, su validez general su dependencia de los propósitos técnicos. De aquí que la fenomenología sea ontología como *prima philosophia* y de aquí también que la teoría del conocimiento que corresponda a esta ontología comprenda al cognoscente y al problema de la situación del cognoscente desde su experiencia,

desde su ser, desde su existencia. Existencia es el modo espiritual total de ser y de estar del hombre en el mundo en general, en el que se incluyen tanto la diversidad de las experiencias como el modo de ser de las mismas. Por esto mismo, esta ontología fundamental es también antropología filosófica.

La comunidad existencial-antropológica es, según lo antedicho, la comunidad hombre que está en el mundo, del hombre que «es con otros hombres». El hombre es hombre porque, estando con otros en el mundo, en todas sus apariciones, entre Dios y la nada, tiene sentido y contesta, él mismo, al mundo. Este estar abierto al mundo es la comunidad. La comunidad está en función en tanto está con el hombre en una unión afirmada en las raíces del ser. Resonancia del eco del ente en el hombre, en la realidad, en ella se cumple el mundo como destino porque devuelve a su seno al hombre de razón y, al restituirlo a su propia situación en la comunidad de los hombres, de las cosas y de la naturaleza toda, le responsabiliza de la comunidad. Por eso se dijo antes que la de la moralidad no está en la voluntad sino en el ser.

Por consiguiente es a esta concepción de la comunidad a la que se refiere ahora la instrucción educativa. Döpp-Vorwald prefiere el término *instrucción educativa* al de *formación* porque la educación es el proceso por el que se deviene hombre de un modo inseparable con la comunidad, en tanto que la formación (*Bildung*) alude con estrictez concepto del individuo del racionalismo. Educar es humanizar. Educar es ascender espíritu, entendiendo por espíritu el vivenciar y el vivir, el pensar, el querer y el hacer hombre que está en la comunidad⁷.

Las tesis en las que Döpp-Vorwald resume su concepto de la instrucción educativa son éstas:

- 1º La instrucción como tal no es educativa. En el mejor de los casos es formativa.
- 2º Para que la instrucción llegue a ser instrucción educativa se requiere que esté animada como un trozo de la existencia humana (del estar en el mundo) y que en ella esté en función la comunidad.
- 3º En atención al modo de estar en el mundo, esta comunidad es doble: a) la de los docendos y docentes; b) la que se forma con el material de la instrucción. De aquí proceden dos fuentes de lo educativo en la instrucción.
- 4º La instrucción que se liga al material como comunidad sólo es posible, en la escuela, como función de la comunidad humana.
- 5º La instrucción educativa, en este sentido, garantiza el recto cumplimiento de la tarea formativa de la escuela.

III

El concepto de la comunidad aludido en la ontología mencionada no es un concepto sociológico: es un concepto ontológico. Para Petersen es una «unión vital basada sobre leyes, originarias, que condicionan la conducta psicológica y sociológica». Pero, a influencias del gran predicamento que ha cobrado, en estos últimos tiempos, la ciencia de la sociedad, se considera posible referir la ciencia de la educación a las manifestaciones sociales. Por eso es que, mientras Döpp-Vorwald condiciona la instrucción con la existencia humana en tanto pone en función la comunidad, y

⁷ Döpp-Vorwald, *ob.cit.*, p.55.

Petersen sostiene que la ciencia de la educación «tiene por objeto la totalidad de la realidad educativa en la que se encuentra el hombre durante toda su vida y que comprende en sí mucho más que el educador consciente de hombre a hombre», pues la educación es una parte inherente a la existencia humana sin la cual dicha existencia perdería su sentido, Kriek concibe la educación como un producto inconsciente del espíritu, como una función originaria de la comunidad. Reaccionando contra la idea de que la educación -al igual que la religión, el arte y el idioma, pueda y deba ser entendida como fruto de la razón, Kriek asume así, una posición tan extrema que rectifica tanto la extensión como la esencia del concepto de la educación que hemos señalado.

La afirmación de que la educación es una función primaria de la comunidad entraña la negación de que esta actividad sea específica y adrede. Y, en efecto, Kriek considera que el educar es un hacer formativo que se da no sólo en todas las relaciones espirituales entre humanos sino también en todas aquellas relaciones con la naturaleza susceptibles de ejercer influencias espirituales. Por donde el concepto de la educación cobra una amplitud tan desmesurada que cae en lo ambiguo y la esencia se diluye en la multitud de nexos causales y de relaciones de hecho ínsita en la enorme diversidad de situaciones en que puede estar contenida.

Petersen no quiere perder de vista la nota del hacer educativo que se refiere al designio. Para él, la educación y la instrucción son actividades conscientes. Pero, tan pronto como releva esta consciencia, la niega al sostener que dichas actividades son mucho más amplias que las que realiza el educador consciente de hombre a hombre. Viéndolo bien, lo que él postula es que la formación es siempre un formarse a sí mismo en función de una entelequia. Pues la función primitiva de la vida es el desarrollo y esa función es la que realizan los hombres como seres naturales «ligados entre sí en una estrecha conexión vital» a favor de la cual cada uno campea por «su» forma.

Si, de acuerdo con las conclusiones existenciales, lo que corresponde es atenerse al sentido, la primera exigencia de orden metódico impuesta por la tarea debe consistir en la determinación del sentido que subyace en aquellas actividades concretas que el idioma señala con palabras inequívocas -educar, educador, comunidad enseñante, organización docente, planes educativos, etcétera-. Estas palabras son acuñaciones de un inventario de conocimientos decantados a lo largo de un proceso histórico de preguntas y respuestas y, por eso mismo, están cargadas del sentido al que aluden. Poseen ese sentido como un secreto que sólo las notas ofrecidas al investigador pueden descifrar. ¿Por qué, pues, eluden esas notas los autores citados? ¿Por no perder de vista el concepto de la comunidad que les sirve de apoyatura? ¿Por no verse en el trance de conceder que la individualidad puede intervenir de conformidad a plan en actividades que necesariamente han de resolverse en los influjos de la comunidad?

Sea cual sea la respuesta que se quiera dar a estos interrogantes, una cosa parece aquí fuera de dudas y es que, desde el punto de vista del método, con la actitud señalada no es posible obtener un concepto que se ajuste con estrictez a las notas esenciales del objeto de la educación. La consecuencia que nace de aquí es la de que quedamos en presencia de un concepto vital, carentes del concepto lógico indispensable a la construcción de la ciencia. Según Kriek, «la ciencia es el modo de sometimiento y de figuración del mundo por el conocimiento metódico y es también, en el modo como nosotros penetramos el mundo con el conocimiento, la revelación

tanto de nuestro carácter popular como de nuestra situación y tareas en el tiempo»⁸, pero su construcción de la ciencia de la educación es inconsecuente con el rigor metódico que asigna al conocimiento.

Esta inconsecuencia es tanto menos justificable cuanto que su modo de discurrir en esta disciplina no hace indispensable la eliminación de la nota del designio que, a nuestro ver, corresponde al concepto de la educación. Como lo observa Blättner, si la educación es una función de la comunidad -como la política, como el arte, como la religión- eso no excluye la legitimidad con que podemos intervenir en su actividad con fines determinados. Nosotros no hacemos el Estado; pero podemos ponernos fines políticos, tales como el de la reforma del Estado. Nosotros no hacemos la educación; pero no sólo podemos poner sino que, de hecho, ponemos en ella fines educativos. Más aún: el problema del ideal -que consideraremos más adelante- se refiere a la continua y permanente participación de la sociedad en las faenas docentes movida del designio de lograr, mediante ellas, los tipos humanos forjados y queridos por ella en cada uno de sus momentos históricos. Pues, según se va viendo, la unidad del objeto de la educación reconoce una íntima reciprocidad de momentos ónticos y normativos.

Al propio autodidactismo *sui generis* ínsito en el desarrollo regido por “su” forma, de que habla Petersen, no es extraña la nota del designio; pues si en él el hombre se forma “recibiendo valores y valorando él mismo desde el fondo de todo lo existente”, es evidente que lo hace cumpliendo el designio que trae consigo como recóndito mensaje el espíritu histórico, el espíritu objetivo del que se nutre su forma.

IV

La educación concebida como actividad ajena a la nota del designio aparejado a su cumplimiento se mueve en una multitud de influjos -inlujos de hombre a hombre, influjos de la naturaleza- sin preocuparse del momento central al que correspondería referir la diversidad de los acontecerás educativos. Al remitirse a todos los influjos formativos -los del hombre y los de la naturaleza- Kriek intenta salvar el riesgo de que su construcción se desperdigue en los hechos y de que se torne imposible la explicación de su procedencia, ciñéndose a la “función originaria de la comunidad”. ¿Qué es, pues, esta “función originaria de la comunidad”?

Conocemos la respuesta: todo lo que opera formando, educando, sin designio preconcebido. Se trata de un fenómeno primario del que nada saben ni necesitan saber los hombres sobre los cuales actúa. Es, en suma, la obra de una idea operante, de una idea platónica, de una idea intemporal, lo “eterno uno” que dice el propio Kriek, la idea que “puede ser aprehendida en una intuición espiritual inmediata en la especulación.

Esta idea viene a ser el fundamento de la ciencia de la educación. Ella se amplía como principio de una sistemática imagen del mundo. Pues, toda vez que, según Reiner, la ciencia, lejos de ser algo por sí, está, dentro de los límites de la existencia, en el todo de la existencia en la cual nace y en la cual cobra su sentido, subyace en un

⁸ *Die neuen Aufgabenden Universität*, cit. en HANS REINER, *Die Existenz der Wis senschaft und ihre Objektivität*, pág. 47.

círculo mucho más profundo que aquel en que encontramos su aparato construido por fórmulas, escritos y demás medios a su servicio. El mundo de que aquí se trata no es precisamente el mundo cósmico, sino el “espacio” existencial en que juega la existencia humana. Este mundo no es, desde luego, uno y el mismo respecto del labriego, del artesano y del sabio.

Consecuentemente, toda ciencia, aun teniendo, como tiene, por objeto la totalidad del mundo, considera el mundo desde su propio y peculiar punto de vista. Porque lo que se infiere de la posición metafísica de que aquí se trata es que todas las ciencias tienen igual estructura y que lo que las diferencia a unas de otras son las consecuencias que se derivan de los influjos espirituales. Estos influjos determinan la economía cuando sus consecuencias son económicas; determinan la ciencia de la religión cuando sus consecuencias son religiosas; determinan la ciencia de la educación cuando sus consecuencias son educativas.

Ahora bien, ¿cómo se construye, según esa idea, la ciencia de la educación? Las posiciones metafísicas no pueden ser punto de partida de la ciencia -observa Blättner, en el lugar antes citado- y la idea, tomada en su acepción platónica, es decir, lo esencial invariable, crea una dificultad insalvable para la cientificidad que intenta Kriek. Para que la idea fuese decisiva en esta construcción, sería necesario -añade Blättner- que ella se anunciase de algún modo en la actividad educativa del hombre que la usa como una conciencia al servicio de un fin determinado puesto en el tiempo. Pero esta exigencia -de la que se percatan Petersen y Döpp-Vorwald está excluida por la conclusión de Kriek según la cual la educación es un acaecer del que nadie es consciente.

La afirmación de que la educación es una función originaria de la comunidad no sólo elimina de la acción educativa el propósito querido sino que elimina también de esa acción la esencial ingerencia del individuo. Pero si difícil resulta explicar cómo entra a la ciencia la función originaria de la comunidad, más difícil todavía es saber cómo puede hacer la comunidad para educar a sus miembros si no ha de valerse de uno de esos miembros: el educador. La comunidad crea el idioma; pero quien lo habla es uno de sus miembros; la comunidad crea la religión, pero quien ora es uno de sus miembros. Por esta razón, la idea de la educación que buscamos en el círculo de nuestra experiencia está en lo individual e histórico que señala la única vía cognoscitiva⁹.

Vivenciar es asunto del alma particular; pero sólo la relación de sentido crea el comprender, la comunidad. Para construir la educación se necesita el sentido que repercute en la vida anímica. Este sentido es la idea, la idea que no se puede hipostasiar en modo platónico, pero que reclama una estructuración. Una estructuración que falta precisamente a la concepción de la educación sin educador.

Entendida como obra de influjos procedentes de todas las manifestaciones espirituales, la educación resulta ser arte, economía, política, religión y biología aplicadas, pues no hay nada que permita acotar para ella un dominio específico y propio. Por consiguiente, no es ciencia.

Uno de los propósitos de la concepción existencial de la ciencia es el de instaurar una idea que restituya a la ciencia el concepto de la antigüedad clásica de acuerdo con

⁹ B.Blättner, *loc.cit.*

el cual la ciencia es realmente un modo de la existencia que se cumple en el tiempo. Para alcanzar este propósito, lo primero que intenta es fijar la función de la ciencia dentro de la estructura común de nuestra existencia. Pero ¿es que la búsqueda del sentido de la ciencia en general contradice el concepto de la ciencia como orden de los contenidos de nuestro conocimiento regido por una legalidad objetiva, según las exigencias del objeto?

Saber y ciencia -dice Reiner, discurrendo en la dirección de Döpp-Vorwald- no son otra cosa que modos de proporcionarse el apropiamiento del mundo cumplido por la existencia mediante el dejar entrar el mundo en ella a favor del ver y el obrar. Cuando este dejar entrar el mundo en la existencia se hace consciente por la actitud que consiste en tomar distancia para lanzar un vistazo de conjunto, se delimita el aprehender y comprender teóricos y se perfecciona la ciencia. Pues a la visión inmediata y al actuar primario sucede una revisión que fija teóricamente lo vivenciado. Con lo que la existencia se crea un nuevo punto de partida para una más amplia penetración del mundo; pura, al elaborar la ciencia, el hombre no se detiene en el ver y en lo teórico, sino que procura hallar la verdad del ente y conocer su ser¹⁰.

Por consiguiente, el existencialismo no excluye la concepción de la ciencia de la teoría del conocimiento. En nuestro caso, supone esa concepción, y porque la supone es por lo que el propio Reiner observa que cuando el educador y los representantes de la educación indagan el valor formativo del saber, se afanan en un asunto secundario, en un asunto profesional de educador y educando, siendo así que lo que importa es siempre considerar la ciencia como un trozo de la existencia humana¹¹. Actitud con que reconoce, a lo menos, el sitio de lo individual histórico, el sitio en que la educación se define como un hacer de conformidad a un fin: el de formar, que es consciente y responsable y está regido por un pensamiento referido a ese fin.

V

Tanto cuando Döpp-Vorwald sólo ve en la formación la consecuencia individualista y exenta de moralidad de la utilización de la ciencia, para corregir la cual propone una rehabilitación de índole existencial de la instrucción educativa, como cuando Reiner subestima el uso que de la ciencia hace el educador que dedica preferente atención a su significación formativa, se incurre en el error de considerar la ciencia no precisamente como ciencia sino como técnica, como técnica cuya aplicación, en las actividades docentes entraña una escisión de la ciencia de la totalidad de los valores humanos.

El hecho de que cada una de las ciencias que conocemos se ocupe de un determinado valor no quiere decir que cada una de ellas sea concebible de otro modo que como parte integrante de un todo que es el todo de los valores humanos. La ciencia de la religión se apoya en el valor religioso; la ciencia de la sociedad se apoya en los valores sociales; la ciencia de la economía se apoya en el valor económico, etcétera; pero todas «las ciencias, presididas por los valores del conocimiento que les garantizan la objetividad necesaria, se ligan y se confunden, como los colores en el haz luminoso, en la filosofía de la cultura.

¹⁰ Hans Reiner, *Die Existenz der Wissenschaft un ihre Objektivität*, p-26.

¹¹ *Ob.cit.*, p.19.

Ni las preferencias que por algunas de las ciencias muestra la formación especializada, ni el énfasis con que la técnica releva el predicamento de las disciplinas favorables a la utilidad y a la *praxis*, les quita el carácter que queda expresado. En todo caso, lo que corresponde tener presente es que la ciencia, la técnica y la formación son cosas distintas. La ciencia tiene, o puede tener, fin en sí; la técnica, no: es siempre una selección de medios en vista de un fin, de un fin venido de otra parte. Y, por lo que concierne a la formación, ella consiste en el fomento de las direcciones valiosas de un alma de acuerdo con las normas de su desarrollo objetivo. Pues hombre «formado» quiere decir tanto como hombre abierto a la totalidad de los valores.

VI

Con arreglo a lo dicho, la educación tiene un objeto específico, un objeto pedagógico. Es, pues, una ciencia.

Dicho objeto hace pedagógico todo lo que entra en su constitución. Su naturaleza es pedagógica porque asimila y transforma, según su ley, los elementos que le ofrece el cosmos espiritual. Toma elementos de las ciencias particulares, pero no los toma como conocimientos teóricos, es decir, como fines en sí, sino en cuanto ellos se prestan a ser reducidos a su legalidad, a la legalidad en virtud de la cual se los incorpora y los hace suyos. Esta condición es precisamente la que pierde de vista el enciclopedismo que, atento a los conocimientos como conocimientos, se entrega a la transmisión pasiva de los que tiene inventariados en sus programas, sin cuidarse de verificar y sopesar previamente la adecuación de esos productos al objeto pedagógico, al fin de la educación.

Según el pensamiento de Bruno Bauch, la educación es una viva reciprocidad de valor, bien cultural y realidad. El valor posee una objetividad que no es existencia (como la que tiene la cosa) y, antes que medio, es fin último. Razón por la cual necesita que nuestro amor lo haga objeto de sus anhelos. El bien cultural, a su vez, es real y está en el proceso histórico. Responde a un valor que, situado por arriba de él, es también su último fin y su fundamento. La realidad, finalmente, puede ser un medio en cuanto sirve para la expresión del valor, como acontece con el trozo de mármol que por obra del cincel hace sensible un valor estético.

Por consiguiente, un bien cultural no es ciencia si carece del valor de la verdad. Y, de la misma manera, el bien cultural que llamamos religión no es nada sin el valor religioso.

La educación liga el valor a la realidad. Su miembro real es el hombre, «única criatura que puede ser educada», según la frase de Kant, por lo mismo que es la única criatura cuya conciencia puede ser elevada al valor y, por el valor, a la personalidad. En su faena específica, el bien cultural es un medio en tanto posee significación educativa. En tal caso, su carácter de medio incluye también el fin. La ciencia -concluye Bauch - es el medio por obra del cual el valor intemporal de la verdad se muestra en el tiempo¹².

El educador no es un teórico de la pedagogía. Educador es aquel que posee el don de hacer pedagógicos los resultados del saber. Si a ese don añade versación cultural, su desempeño será de máxima eficacia en la apreciación del significado educativo de

¹² *Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter*. Leipzig, ed. Quelle & Meyer, 1930.

los productos científicos; pero lo esencial no es la versación sino la vocación. Acontece con él lo propio que con el artista, que no es artista por la información estética y por el afinamiento técnico de los recursos de su oficio, sino por la aptitud para percibir y objetivar los valores del arte.

VII

La consideración relativa a las condiciones en que la ciencia puede servir a los fines de la educación justifica una generalización que, yendo más allá de los productos de las ciencias teoréticas, comprende también a los valores de las ciencias espirituales y a los de la vida personal: *no todo tiene valor formativo*.

La exigencia de la selección de elementos presidida por un criterio rigurosamente educativo, que rige en lo que respecta a los productos de las ciencias teoréticas, rige también en lo que respecta a todos los productos del mundo espiritual. Pues también en lo que concierne a estos productos es indispensable que, al pasar al dominio de lo pedagógico, se acomoden y se adecuen íntima y plásticamente al desarrollo del alma particular de suerte que se conjuguen con ésta como en la fluencia de un ritmo. En términos generales, la primera condición que deben satisfacer los valores de la cultura los valores de la personalidad es la de ser influyentes en la vida propia del individuo. El individuo ha de poder hacerlos suyos, ha de poder incorporárselos y ha de poder experimentarlos como decisivos en su desarrollo. Relación de lo objetivo y lo subjetivo, de lo general y de lo particular, la que de esta manera se cumple entre el valor y el docendo asume el definido carácter de un proceso vital. Frente a los valores objetivos de la cultura se expresa como la significación de una idea, de una tarea, de un deber ser en cuyo cumplimiento actúa el educador sobre el educando. Por esto observa con certeza Moog que “el objeto pedagógico acusa, en cierto modo, una estructura más lábil, más libre y más dinámica que la de los valores objetivos de la cultura”¹³.

Así, pues, sólo en la medida en la que los valores de la cultura se incorporen al dominio de lo individual subjetivo de conformidad a los fines educativos, entran a integrar el objeto de la educación. Aquellos valores que carecen de esta virtud quedan fuera del radio de acción de la actividad educativa como valores objetivos portados por hombres. La incorporación de los valores de la cultura al proceso vital de lo individual de lo subjetivo de que aquí se trata es siempre inmediata. El don que define al educador consiste en la aptitud para captar y experimentar la significación educativa del bien cultural y para acomodar esa significación a la tarea docente en modo tal que se la apropie el desarrollo del educando. Lo cual no quiere decir que importe una relativización del valor objetivo, sino que éste se hace educativo según la ley que queda expresada.

VII

¹³ *Op.cit.*, p.42.

Hemos dicho que el hombre hace del valor un objeto de sus anhelos. El hombre tiende hacia el valor -más exactamente, hacia un determinado valor- y con este acto espiritual presupone una disposición para vivenciar y realizar el valor. Este acto es formal y, como tal, se distingue del objeto a que se refiere, que es material. Existen, pues, valores formativos formales y materiales. «Tienen valor formativo formal aquellas actividades espirituales en que se ejercitan las direcciones fundamentales de las figuraciones y de las vivencias valiosas. Tienen valor formativo material los contenidos espirituales que son apropiados por las expresadas direcciones»¹⁴.

¹⁴ E. Spranger, Gedanken über Lehherbildung, ed. Quelle & Meyer, p.8.