

## FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DE LA PEDAGOGIA

Felix Sequí Martínez



Al pensar de la dificultad que entraña desarrollar un tema donde los términos y las realidades a que se refieren han permanecido divorciados durante muchísimo tiempo; mejor dicho, donde una de las realidades, representada por la filosofía ha sido casi inexistente, y la otra, la pedagogía ha tomado rumbos empíricos muy difíciles de predeterminedar, calificar o sistematizar, voy a tomar sobre mi el riesgo de pretender aclarar lo que de ningún modo está claro, exponiéndome, claro está, a que mi propósito quede a mitad de camino o a que ustedes esbocen una sonrisa de condescendencia por la pedantería que entraña mi intento.

Son dos las cuestiones que, a mi juicio, sugiere el título del tema que pensamos acometer:

1. La primera podría formularse así: existe una necesidad ineludible de que toda pedagogía descanse, se asiente, pose su pie en unos supuestos filosóficos que le sirvan de fundamento y elemento aglutinante. Sin ellos ni puede vertebrarse una pedagogía coherente, ni menos aún llegar a ejercer el influjo que se espera de ella sobre el organismo social.

2. La segunda es una cuestión mucho más aguda y punzante que la anterior por su acción inmediata sobre nuestra atención, por el interés que suscita apenas formulada. Sería la siguiente: ¿Cuáles son los fundamentos filosóficos de la pedagogía que hoy impera en nuestro país, con qué supuestos filosóficos cuenta, si es que cuenta con algunos?

La primera cuestión planteada exige y demanda una discusión teórica de fondo sobre la filosofía misma y sus ramificaciones, por subsuelo, a todos los ámbitos del saber y el actuar.

La segunda pide un análisis fino y honesto de nuestra realidad actual, que determine y aclare las condiciones reales en que nos desenvolvemos. Como una consecuencia del vivir actual, se plantearía el caso de la pedagogía en el país y el trasfondo filosófico del que se nutre.

Ninguna de las dos cuestiones enunciadas son para responder a la ligera. Y en cualquier respuesta posible quedará siempre un amplio margen para la polémica, como podremos ver a través de todo lo que, con su venia, pretendemos decir.

Retomaremos el tema por su lado histórico:

El primer gran ensayo que ha hecho el pensamiento para reducir la actividad educativa espontánea a un régimen científico con base filosófica firme, fue el de Juan Federico Herbart titulado *Pedagogía General Derivada del fin de la Educación*.

Ciertamente que antes de Herbart tuvo Pestalozzi atisbos muy profundos que han servido de materiales para edificar un sistema científico de pedagogía. Pero es todavía el germen de lo que será fruto en sazón en el ensayo de Herbart.

Con todos los precedentes que se quieran aducir, nadie antes de Herbart consigue llevar el caos de los problemas pedagógicos a una estructura sobria, amplia y precisa de doctrinas rigurosamente científicas. Nadie antes ha tomado tan en serio la faena de construir una ciencia de la educación. Sus predecesores, como por ejemplo Rousseau, se habían limitado a exponer series, más o menos geniales y fructíferas, de ideas sobre la educación.

Ahora bien, esta hazaña de Herbart complica más de la cuenta la suerte de los maestros. Hasta entonces podían éstos considerar su ejercicio como una actividad puramente práctica. El maestro tiene que enseñar, y sólo porque tiene que enseñar y en tanto que tiene que enseñar necesita saber. La ciencia es



materia y pretexto de su misión, la cual, en rigor, no es teórica, sino práctica.

Pero desde que la pedagogía adquiere una doble faz y sobre su ejercicio concreto aspira a ser ella ciencia, cae encima del maestro una cierta obligación de ser también científico. ¿Puede pedírsele tanto?

El maestro ha de introducir a sus discípulos en la vida, ¿No es eso? Ahora bien: no se le exige que sea un físico para enseñar física ni un historiador para enseñar historia. La única ciencia especial que se le demanda es la pedagogía. No parece, pues, demasiada la exigencia.

Mas, si preguntamos a Herbart qué es en cuanto ciencia la pedagogía, nos encontraremos con una gravísima respuesta: la pedagogía es ciencia en cuanto da cita para la solución de sus problemas a dos ciencias eminentemente filosóficas: la ética, que determina los fines de la educación, y la psicología, que regula sus medios.

Es decir, que si el maestro ha de ser pedagogo, ha de ser previamente filósofo. Y desde ese momento queda obligado el maestro a estrechar sus relaciones con la filosofía.

Conviene decir, para que se evaporen los malentendidos, que todas las pedagogías posteriores a Herbart se convierten en una pura abstracción de la realidad, desde el momento y punto en que los pedagogos se hallan exentos de una seria preparación filosófica.

Por faltar ésta suelen los maestros padecer una propensión fatal a suplantar las cosas con palabras, a vivir en un penoso dogmatismo intelectual. Nada es tan necesario al maestro como la independencia del espíritu. Y esto es la filosofía: antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas. No habrá, pues, verdaderos pedagogos, mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía.

Hemos llegado, pues, por una vía impensada, imprevista, a intuir la necesidad que para la pedagogía representa un bien organizado sustrato filosófico.

Y como una consecuencia, hemos llegado también a hacer de la filosofía una necesidad para la pedagogía.

La pedagogía es la ciencia que sistematiza una actividad humana fundamental en vista a unos determinados fines y contando con unas realidades muy concretas en el espacio y en el tiempo, como son los sujetos humanos a los que hay que educar socializándose a través de unos métodos pensados y ejecutados de acuerdo a unos fines establecidos y a unos sujetos determinados.

Los fines, debe buscarlos la pedagogía fuera de ella misma: Qué clase de individuo se pretende lograr a través de la educación; qué clase de metas se le han de inculcar; qué procesos culturales, qué ideología, qué contenidos de conciencia han de inyectársele por encima de otros que se han de soslayar, etc, son cuestiones fuera del alcance de la pedagogía. Únicamente la filosofía, como "interpretación general del mundo y del hombre, como idea envolvente de la realidad toda, con intento de penetrar más allá del horizonte", está capacitada para establecer esos fines, metas, procesos, ideología o contenidos.

Por otro lado, el conocimiento de los sujetos humanos a los que se ha de educar, tampoco es competencia de la pedagogía misma, sino de la psicología, disciplina que hunde sus raíces, de grado o por fuerza, en el humus filosófico ambiente.

Por eso, sin preparación filosófica, sin los supuestos que ella prepara y di sponse, no hay ni puede haber pedagogía fecunda alguna. Habrá, con mucho, ideologías sin préstamo, metas intuitas, tal vez fines presentidos, pero todo ello en una dispersión, en una inconsistencia que quitarán toda base científica seria a la pedagogía, y determinarán una disgregación de propósitos que harán de la enseñanza en todas sus manifestaciones algo parecido al caos, al desorden en que se movían los elementos primigenios antes de que el Espíritu de Dios incubara los gérmenes del orden y el concierto.



El problema fundamental que anunciábamos al principio, de la necesidad que tiene la pedagogía de una base filosófica, parece resuelto en apariencia, y, sin embargo, acaba apenas de comenzar a desplegarse ante nosotros.

El problema primero en el progreso de la educación es el esclarecimiento de la filosofía de la educación; pero ésta es, a su vez, imposible de lograr sin un esclarecimiento general filosófico tan amplio y profundo como la esfera misma de las ideas fundamentales.

La idea de la educación lleva inevitablemente a la idea de una teoría de la educación, y ésta, a su vez, reclama, con lógica ineludible, una teoría general de las cosas humanas, en que la teoría de la educación pueda hallar sus sólidos fundamentos.

Pero al querer aquilatar el nítido razonamiento que precede, nos damos de manos a boca con que no se puede buscar ese esclarecimiento general filosófico de que hablamos, porque en vez de una, existen hoy varias filosofías diferentes, contrapuestas y que chocan entre sí, haciendo imposible, o poco menos, una orgánica y sólida doctrina sobre la educación.

Esta advertencia, superficial en apariencia, nos hace darnos cuenta de que estamos sumergidos en lo que podríamos llamar la diversidad filosófica de nuestro tiempo. Algo que no es ya teoría, sino hecho bruto, patente e insoslayable.

“Diversidad filosófica” significa que en una colectividad, sociedad, pueblo, nación o como se le quiera llamar, existe una pluralidad de tales interpretaciones del mundo y del hombre. En este sentido, la diversidad filosófica ha existido casi siempre, pues en todas partes, a lo largo de la historia, ha solido haber algunos individuos que pensaban sobre el hombre y el mundo de distinta manera que los demás.

Pero así entendida la “diversidad filosófica” no interesa a nuestro propósito. Esta empieza a interesarnos cuando cada una de esas filosofías ha sido adoptada y es sostenida por una porción amplia, significativa del cuerpo social. Y esto ya es más grave que una simple divergencia en el modo de pensar.

Vista así, en su realidad histórica, la “diversidad filosófica” se nos presenta con dos dimensiones: una, la extensión de cada

una de las filosofías en el cuerpo social; otra, el grado de divergencia y, por tanto, de incompatibilidad entre ellas. Estas dos magnitudes nos permiten poner en ecuación la importancia que en cada momento de la historia ha tenido la "diversidad filosófica".

En Occidente, hasta la Reforma, esas dos magnitudes, a saber: la incompatibilidad y la extensión de las diversas filosofías, no tuvieron verdadera importancia.

Mas la Reforma Protestante dividió en dos bandos varias naciones de Europa, y eso que se trataba de dos filosofías que tenían una base común, el cristianismo. Sin embargo, la escisión de los cuerpos sociales fue tan honda que originó la época llamada de "las guerras de religión". El cansancio de la lucha trajo consigo que, por primera vez, surgiese en Europa el principio de la tolerancia, al que el filósofo Locke dio expresión teórica.

Pero la tolerancia a su vez, hizo posible que se extendiera por todo el Occidente una nueva filosofía, que no era religiosa: el racionalismo del siglo XVIII. Esta filosofía llevaba en sí un imperativo que hasta entonces no había actuado en la historia: el imperativo de reformar. Siempre se habían hecho reformas en tal o cual punto de la legislación, y, a veces, la reforma había sido de grandes proporciones, pero nunca se había reformado por principio y con la voluntad formal de reformar. Es más, precisamente las reformas más grandes habidas hasta entonces no habían sido premeditadas, sino que fueron más bien resultados. El cambio mayor en la historia antigua, que es la transformación de la República romana en Imperio Romano, no fue realizado según una idea preconcebida. La verdad es que nadie, ni siquiera César, y menos aún Augusto, quiso por anticipado la extrema forma de Estado que fue el Imperio romano. Esto es verdad hasta tal punto que cuando hoy, retrospectivamente y con todos los hechos a la vista, intentamos definirlo como institución jurídica, no nos es posible. Fue un hecho gigantesco que no llegó a ser nunca un "derecho".

El racionalismo del siglo XVIII se proponía reformar el Estado radicalmente. Este propósito era en sí mismo



revolucionario, pues equivalía a romper en el orden político toda continuidad con el pasado. Tal intento tenía que desembocar por fuerza en el terrible acontecimiento que fue la Revolución francesa, y en los otros, de apariencia menos trágica, pero del mismo sentido, que se produjeron en todas las naciones del ámbito de la cultura occidental. Este racionalismo reformador era menos compatible con las religiones tradicionales que éstas entre sí. Por eso la Revolución dejó más profundamente escindido el cuerpo social en cada nación que las guerras de religión. Esta escisión se ha perpetuado hasta el día actual.

Sin embargo, por muy divergente que fuera el racionalismo reformista de las filosofías religiosas antes reinantes, la incompatibilidad no era extrema. Bajo sus profundas diferencias quedaba aún un subsuelo de creencias comunes al cual, en la lucha, se podía recurrir. Estas creencias comunes se pueden resumir en tres: Primera, todos creían en la cultura, en las ciencias, en las letras, en las artes, en la técnica. La segunda creencia común consistía en la aceptación de las normas morales que en los siglos precedentes habían sido establecidas. La tercera creencia era la idea de patria. Este fondo común después de la turbulencia revolucionaria, quedó destacada y como en primer término, compensado la efectiva escisión que seguía existiendo en cada pueblo. Así fueron posibles las etapas de calma interior que las naciones gozaron durante el siglo XIX.

El panorama dibujado hasta aquí no tiene otra intención que hacer posible, por contraste con él, caracterizar, brevísimamente, la "diversidad filosófica" actual.

¿Qué rasgos de ella saltan más a la vista cuando se quieren buscar hoy las bases para una filosofía de la educación?

El racionalismo reformador era radical en la ejecución de su programa, pero el programa de sus ideas, es decir, su filosofía, no era radical, sino que conservaba, como hemos dicho, todo un fondo que le era común con las otras filosofías. La disociación del cuerpo colectivo se hizo muy profunda; por decirlo así, los dos segmentos de la nación quedaban separados hasta el suelo, pero continuaban unidos en el subsuelo: en la fe

en la cultura, en la adhesión a una moral común, en la fidelidad a la patria.

Mas, a comienzo de este siglo, la expansión del socialismo inicia una situación nueva. El socialismo -nos referimos a la filosofía socialista- no reconoce los valores de la cultura. No acepta la ciencia sino en la medida en que se ponga al servicio de la clase proletaria y análoga actitud adopta frente a las letras y las artes. Tampoco se inclina ante la idea de patria. Al contrario, reclama de los proletarios que se disocien totalmente del resto de la nación y se unan a los proletarios de los demás países.

Con la agudización del socialismo, en la forma del comunismo, se da el último paso en la escisión. El comunismo ataca íntegramente la moral establecida, sustituyéndola por otra que es antípoda de aquella. Por ejemplo, el hijo tiene obligación de delatar a su padre.

Con esto ha desaparecido por completo aquel subsuelo común sobre el cual las naciones de Occidente podían vivir con un residuo de unidad interior. Ahora, la incompatibilidad de las filosofías se ha hecho extrema.

De esta manera se ofrece a nuestra vista el primer rasgo característico de la "diversidad filosófica" de nuestro tiempo, a saber: el extremismo. Porque inevitablemente el extremismo comunista ha motivado que se vuelvan extremistas otras filosofías. La negación extrema de la idea de patria suscitó las filosofías nacionalistas, no menos extremistas, y así con todo el horizonte de las ideas.

No es, sin embargo, este extremismo que acabamos de referir el rasgo más grave, con serlo mucho, en la actual "diversidad filosófica". Hay otro lado del fenómeno que debe preocupar más.

Hasta comienzos de este siglo el sistema de valores y de normas que llamamos "cultura occidental", había actuado como un freno que impedía las actitudes extremas. La cultura representaba un repertorio de instancias últimas a que era posible recurrir con la confianza de que imponían su autoridad sobre las almas. Por ejemplo, el hombre occidental tenía fe en la



razón y ello hacía de ésta instancia suprema a la cual someter las contiendas y las discrepancias.

Mas, el predominio que aquellos extremismos han adquirido en amplísimas porciones del mundo occidental de muestra que el freno de la cultura se ha debilitado, y esto no podía haber acontecido si la cultura occidental misma no se hallase en un estado anormal. Por ello, nos parece difícil que pueda estudiarse adecuadamente la actual "diversidad filosófico" si no se desplaza la atención a contemplar ese estado anormal de nuestra cultura, porque en todas sus dimensiones surgen fenómenos inquietadores desde hace ya varias décadas.

Basta con traer al recuerdo lo que es hoy la pintura, la música o la literatura. No se trata de la apreciación personal que esos productos nos merezcan, sino de que ostentan caracteres incuestionablemente extraños, donde se manifiesta una voluntad de ruptura con la continuidad cultural no sólo de Occidente, sino toda cultura conocida.

La cosa es grave porque el arte, merced a que es un elemento muy tenue, suele ser la producción humana que más pronto acusa las tendencias profundas que germinan en el hombre, como el humo de las chimeneas anuncia los cambios de los vientos. Lo menos que se puede decir es que el arte de nuestro tiempo es todo él problemático y que él se manifiesta también la condición de extremista; como si el arte hubiera llegado a su extremo.

Lo propio acontece con la técnica. Su prodigioso avance ha dado lugar a inventos en que el hombre, por primera vez, queda aterrado ante su propia creación. En nada como en esto aparece tan clara la situación actual del hombre, que es como si hubiera llegado al borde de sí mismo. La técnica que fue creando y cultivando para resolver los problemas —sobre todo, materiales— de su vida, se ha convertido ella misma, de pronto, en un angustioso problema para el hombre.

Finalmente, si dirigimos la mirada al fondo más íntimo de las ciencias fundamentales —física, matemática, lógica— que son como las barras de oro que garantizaban el crédito de nuestra cultura, es posible que descubriéramos síntomas en algo

parecidos a los más visibles que acabamos de recordar. Ahora bien, en este caso —y es ello una prueba más de la ejemplaridad de estas ciencias— esos síntomas desazonadores no proceden de una decadencia en las citadas disciplinas, de que sean cultivadas defectuosamente, sino todo lo contrario. Ha sido precisamente el glorioso progreso que aquellas ciencias han gozado en los últimos tiempos lo que ha producido el hecho que, acaso inadecuadamente, se suele llamar la “crisis de los principios” en la física, la matemática y la lógica.

Quiero acogerme, para que no haya malentendidos, a lo que en este caso se manifiesta con perfecta claridad, a saber, que la situación difícil a que una actividad humana llega, no significa, por fuerza, defecto o degeneración, sino que puede haberse originado en el progreso mismo de esa actividad. Por mi parte, generalizo esta advertencia extendiéndola a todo lo dicho antes. De este modo, el inventario de caracteres problemáticos que hemos hecho, aludiendo a fenómenos de todos sobradamente conocidos, no implica una visión pesimista de nuestro tiempo, pero sí lleva la intención de hacer notar lo siguiente:

La dificultad extrema en la actual “diversidad filosófica” para elaborar una sólida filosofía de la educación que oriente un importante progreso de la educación, no parece que pueda ser tratada, de manera fértil y firme, si no se hace antes un estudio a fondo de la situación humana en nuestro tiempo.

Esta es de tal modo nueva y problemática, que no puede ser interpretada o entendida mirándola desde el pasado, con los conceptos ya establecidos y más o menos tradicionales, sino que exige ser planteada como un grave problema de nuevo estilo. Y lo que sorprende es que existiendo tantos hombres que tienen clara conciencia del problematismo de nuestro tiempo, que se sienten en su misma práctica desorientados y, con frecuencia gravemente angustiados, no se haya intentado aún estudiar enérgicamente y en amplia colaboración qué es y por qué es así nuestro tiempo. No creo que haya cuestión más importante ni más digna ni más perentoria para ocupar la atención de las



personas u organismos dedicados a intentar en grande el progreso de la educación.

Queda así clara nuestra afirmación del principio que decía así: "el esclarecimiento del pensamiento educativo depende de un esclarecimiento filosófico tan amplio y profundo como la esfera toda de las ideas fundamentales".

Pero esta empresa, según hemos visto, es tan extensa que nos amenaza con el peligro de perdernos en su vasto horizonte.

Por ello pienso que el método para llegar a construir una filosofía de la educación no es comenzar por obtener ese "esclarecimiento filosófico", cuyo perfil de cuestiones es difícil precisar de antemano. Lo primero, a nuestro juicio, es lograr una visión clara de la figura concreta que tiene hoy la vida del hombre occidental.

No conviene perder de vista la intención originaria que es la educación. Se trata de construir un sistema educativo para las próximas generaciones. Es, por tanto, ineludible llegar a tener una idea clara sobre cuál va a ser, en sus líneas generales, la estructura de la vida dentro de la cual van a moverse esas generaciones.

Si creyéramos que en el presente predominan los rasgos tradicionales de lo que ha sido la existencia para el hombre occidental, tal vez podríamos despreocuparnos de hacer pronósticos sobre el inmediato porvenir. Pero la realidad es que el presente mismo nos es problemático. Esto obliga a estudiarlo lo más hondamente que sea posible, porque el porvenir fermenta ya en el presente, de modo que si se hace un diagnóstico serio del momento en que vivimos, hay grandes probabilidades de que podamos formar un pronóstico acertado.

No basta con las insinuaciones fragmentarias de tal o cual pensador individual, ni cabe contentarse con la fisonomía superficial de nuestro tiempo que ofrecen los hechos a la vista. Hay que proceder con rigor, amplitud y profundidad a su estudio.

Por no seguir este método se ha hecho casi constitutivo en la pedagogía moderna un tenaz anacronismo, que últimamente radica en que las ideas educacionales están casi siempre

retrasadas respecto a las formas de vida imperantes. Se olvida demasiado que la educación es preparar en el presente vidas futuras.