

YELA UTRILLA, FILOSOFO DE LA EDUCACION-

Cuando en 1946 empezó el señor Yela Utrilla a explicar Filosofía de la Educación en la Universidad de Madrid, su esfuerzo investigador y docente, tuvo en cuenta la doble perspectiva nacional e internacional que la materia ofrecía.

Por lo que a España se refiere, la Filosofía de la Educación no se había jamás cultivado sistemáticamente, y ninguna creación autónoma ofrecía el menor punto de apoyo para ulteriores desarrollos. Contábamos, sí, con ricos filones sin explotar en nuestra Filosofía tradicional, pero todo ello estaba esperando una concienzuda reelaboración con vistas a las exigencias sistemáticas de la nueva Ciencia.

En cuanto al extranjero, siglo y medio de esfuerzos en diversos sentidos habían sobre todo patentizado dos cosas: la existencia de envergadura filosófica en el problema de la Pedagogía y la dificultad de llegar a un mínimo de coincidencia en el enunciado y estructuración sistemática de sus principales cuestiones.

No nos interesa ahora tanto la situación real de la Filosofía de la Educación en el mundo, cuanto la mirada con que Yela la abarcaba al iniciar su camino. ¿Qué corriente tuvo él en cuenta al emprender su aventura filosófico-pedagógica? Felizmente, podemos contestar a este interrogante con datos inequívocos considerados por él como elementos preencontrados en su filosofar acerca de la Educación, a los cuales se proponía aludir, aunque a veces hubiera de hacerlo en tono discrepante.

Cuatro grandes directrices —todas ellas de neto origen alemán— incitaron primero el estudio y luego la crítica de nuestro autor:

La escuela herbartiana. Cuando en 1806 aparecía la *Allgemeine Pädagogisch* de Herbart, las esferas culturales podían saludar en ella el primer esfuerzo por conferir rango especulativo a la teoría de la educación.

Por explicable efecto de la herencia kantiana, la nueva Ciencia surgía acompañada de rigurosa problemática en torno a su posibilidad o justificación: con ella nacía también la Filosofía de la Educación. Si las ciencias de más antigua raigambre tardaron largos siglos en ver brotar, como otras tantas superestructuras, sus respectivas filosofías, la Pedagogía, no bien lograda aún, contaba, sin embargo, con un intento gemelo de enfoque filosófico de su objeto.

Esta postura aparece, para Yela, que consideró siempre las cuestiones de posibilidad de la Educación y de la Pedagogía como muy principales dentro de la Filosofía de la Educación, adornada de una especial valiosidad (1).

La Filosofía crítica de la Educación, circunscrita para nuestro autor al neokantismo marburgense, alcanza su más típica expresión en las obras de Natorp. En este acerbo impugnador de Herbart valora «el decidido intento de salvar la unidad de la persona humana, a pesar de la triple dirección de las ciencias nomotéticas —Lógica, Ética y Estética—, que, según Natorp, deben orientar los fines de la Pedagogía» (2). Pero Yela pone el dedo en la llaga al señalar la radical imposibilidad de llegar a semejante unidad rectora de lo humano, participando al mismo tiempo de la negación kantiana de la metafísica, que es precisamente la postura de Natorp.

La Filosofía de la Educación historicista ocupa en repetidas ocasiones la atención de nuestro autor, y siempre el trabajo de Dilthey por fundamentar la Pedagogía partiendo de la Psicología ocupa el núcleo central de las posiciones historicistas examinadas. El intento del filósofo-historiador por captar las reglas válidas para la conexión teleológica

(1) YELA UTRILLA: *Notas inéditas*.

(2) YELA UTRILLA: *Notas inéditas*.

de lo humano, apoyándose en el estímulo y la sentimentalidad, se le aparece enteramente incapaz de alumbrar todos los principios que la Pedagogía necesita para su desenvolvimiento. El resto de la obra diltheyana, como escepticismo relativo de base histórica, participa de la vigorosa crítica que le suscita todo historicismo.

La Filosofía fenomenológica de la Educación, tal como la encontramos en Ernesto Krieck, el pedagogo oficial del *III Reich*, viene a ser la representación de las directrices novísimas que más influyeron en el pensamiento de Yela. De Krieck aprovecha el esfuerzo hacia una Pedagogía entendida como ciencia pura de la educación, pero condena su trabajo como mera creación subjetiva, desconectada a la vez de la experiencia y de lo trascendente. Por lo demás, la distancia que separa a Yela de las corrientes platónicas y del fenomenologismo de Husserl, principales fuentes de inspiración para Krieck, le impide, ya en principio, cualquier intento de comprensión aprobadora, definitivamente frustrada ante la postura estrechamente idealista del pedagogo alemán.

Así concebía Yela el estado de la Filosofía de la Educación cuando empezó a elaborar la suya.

Dos partes principales —aunque de desigual extensión— comprenderá nuestro estudio sobre ella: el *contenido* de una Filosofía de la Educación y el *método* con que lo consigue.

Contenido de la disciplina

La postura de Yela no es exclusiva en este punto, sino que reconoce, por el contrario, la posibilidad de diversos derroteros, los cuales podrían agruparse de la manera siguiente:

a) *Filosofía de la Educación con sentido objetivo*.—Es el significado más obvio de cuantos se nos ofrecen, pues presenta la educación como el objeto directo sobre el que ha

de recaer la especulación filosófica. Esta postura primaria pretendería «descubrir, revelar, llegar a lo esencial de lo que es el fenómeno educativo». Patentizar la esencia de la Educación sería la tarea propuesta al filósofo que se reservaría para sí la penetración ontológica de la educación mientras el pedagogo explicitaría analíticamente los modos de realizarla (3).

Unida a esta cuestión surge la siguiente, que viene a ser su homóloga desde un plano superior. La Educación ha dado lugar a un saber propio, abiertamente incluido entre las ciencias prácticas. ¿Hasta qué punto puede, sin embargo, aspirar este saber a una envergadura rigurosamente teórica? Todos los problemas de la posibilidad y límites de la Pedagogía como ciencia quedan incluidos aquí.

b) *Una Filosofía de la Educación con sentido derivativo* se propondría una estructuración filosófica de los problemas de la educación partiendo de ellos mismos. Agudamente se adelanta nuestro Profesor a sentar que esta postura no cobija un método, sino un mero punto de partida. Como si se precaviese contra una Filosofía hecha por meros pedagogos o por filósofos desconocedores del mundo pedagógico.

c) *Filosofía de la Educación con nexo o sentido subjetivo*.—Responde esta clasificación a una Pedagogía que explicita los supuestos filosóficos en que se apoya. Una Pedagogía que se justifica por su respaldo en la teoría filosófica que la inspira, como sucede con el *Emilio* y el individualismo racionalista, por ejemplo, o, simplemente, que busca el entronque con supuestos filosóficos afines, como cuando Pestalozzi descubre afinidades kantianas en sus teorías. A esta Filosofía, que responde a la concepción más difundida de una Filosofía de la Educación, por cuanto muchos pedagogos fueron también filósofos, Yela le llama *filosofía para educadores*. Así, cuando Messer escribe una Filosofía de la Educación incluyendo los problemas del conocimiento, valores,

(3) YELA UTRILLA: *Notas inéditas*.

etcétera, es precisamente porque piensa suministrar al educador una concepción del mundo que le ofrezca los criterios correspondientes para orientar con ellos los derroteros del hacer educativo. Más o menos relacionado con esto se halla el Cuestionario Oficial de Filosofía de la Educación en nuestras Escuelas del Magisterio cuando exige Metafísica general, Metafísica especial, Lógica, Criteriología, Ética.

Evidentemente, con ello se pretende la formación filosófica del educador presuponiendo que la tarea educativa no puede impunemente acometerse si el que ha de educar prescinde de las directrices filosóficas como podría hacerlo un químico o un matemático. Estas delicadas y singularísimas relaciones entre la Filosofía y Educación están aludiendo claramente a las calidades densamente humanas de la actividad educadora que, más que producida, viene a ser engendrada y, por ende, íntimamente inviscerada en los repliegues más íntimos de la personalidad, puesta toda ella a contribución en la comunicación educativa.

Yela gusta en ocasiones de apurar la honda prestación humana que el educador debe aportar a su obra y, recíprocamente, la esencia pedagógica que toda vida humana puede ofrecer.

Este último juicio aparece rotundamente expresado en frases como ésta: «... pues no es necesario, en cuanto hombre, ser historiador o mecánico, etc., y sí hay necesidad de ser educadores siempre». «La educación se presenta como tarea del más alto cometido imaginable en cuanto técnica o forjación de la vida humana» (4).

¿Nos permite esto afirmar que, para Yela, lo educativo es de tal manera esencial a lo humano que el proceso de su desarrollo equivale a un eterno discipulado desde el que el hombre lucha progresivamente por hacerse Maestro de sí mismo y de los demás en los sectores profesionales, políticos, familiares o morales por él cultivados? Hemos de confesar

(4) YELA UTRILLA: *Notas inéditas*.

que esta afirmación limitada no aparece claramente formulada en parte alguna de sus escritos, pero sugerencias sembradas por Yela aquí y allá nos proporcionarían interesantes materiales para reconstruir una visión hispana de lo educativo como fenómeno central de la vida humana (5).

La postura de Yela ante estas tres grandes panorámicas, que, con sus correspondientes divisiones y subdivisiones, despliega en abanico, como otros tantos contenidos posibles de su disciplina, podríamos sintetizarla así:

I) El cometido de la Filosofía de la Educación lo concibe de acuerdo con lo que ha llamado una *Filosofía de nexo objetivo*. Prescinde, pues, de lo que llama Filosofía para educadores, más o menos identificada con la Filosofía general, de la que, sin embargo, la Filosofía de la Educación debe cuidadosamente deslindarse si ha de cultivar su propio ámbito. El conocimiento y estudio de ambas es, por lo demás, igualmente necesario al educador.

II) Considera esencial el partir de problemas estrictamente educativos, en vez de llegar a lo pedagógico, como una aplicación de la Filosofía. Esta afirmación empieza a aparecer un tanto insegura en las explicaciones de clase para adquirir su plenitud en el trabajo *Lo educativo como acceso a posiciones filosóficas*.

De acuerdo con lo consignado más arriba, la primera de las dos grandes cuestiones nucleares que la Filosofía de la Educación abarca para Yela, es precisamente la *esencia del fenómeno educativo*, cometido que podríamos considerar como un estudio ontológico de la Educación.

Pero si no queremos quedarnos con una visión meramente formalista de lo que esto signifique, necesitamos precisar el sentido de este enfoque ontológico.

Evidentemente existe una penetración de lo educativo

(5) Vid.: J. F. YELA: *Séneca*. Ed. Labor, Barcelona, 1947.

J. F. YELA: *Juan Andrés, culturalista español del s. XVIII*. Rev. de la Universidad de Oviedo, 1940.

J. F. YELA: *El problema de la Hispanidad*. Rev. de la Univ. de Oviedo, 1941.

perteneciente a los fueros inductivo-sintéticos de la ciencia. El desarrollo humano normal reviste siempre las características de perfiles *determinados*. No sólo todo proceso de desenvolvimiento del organismo humano se halla condicionado por las leyes que rigen en general el crecimiento de la vida material; mas se conforma también a los ejemplares típicos de la especie, de la raza, la cultura y la familia. Pero he aquí que por esta misma configuración peculiar todo crecimiento se realiza necesariamente bajo el signo de la actualidad y la contingencia. Las leyes de la variedad, con su secuela de anormalidades y desórdenes, germinan aquí como en terreno propio. Esta variación concreta de los sujetos tanto individuales como colectivos, no puede, en manera alguna, constituirse en materia de especulación apriorística o deductiva, sino, por el contrario, postula procedimientos de observación y experimentación. El elemento intrínsecamente concreto, que no puede por menos de darse en la educación y cuyo conocimiento exige la observación, la experimentación, la clasificación y la inducción —los métodos, en fin, y el espíritu de la ciencia—, es el que reclama los estudios biológicos, psicológicos, paidológicos y pedagógicos bajo el signo cada vez más definitivo de lo *diferencial*.

Las investigaciones aludidas entran de lleno en el ámbito de lo científico y tienen en él magníficas perspectivas de expansión, buscando siempre una captación rigurosa y sistemática —científica— de los procesos concretos de conformación perfecta del desarrollo humano.

Pero a la Filosofía de la Educación le corresponden otras capas del fenómeno educativo. Habrá, pues, de responder con otro lenguaje a la misma cuestión clave de la Pedagogía, «qué es educar». Y el lenguaje de la Filosofía es el de la suprema universalidad, el de las causas *universalísimas*. Porque la educación tiene elementos genéricos, una estructura lógica que obedece a la especie y permite la formulación de ciertos estados ideales del desarrollo humano, como profundamente lo expone el autor de la *Historia de la*

Vida del Hombre, Hervás y Panduro, por citar una figura de la Pedagogía española que inspiró a Yela Utrilla un luminoso trabajo de investigación filosófico-pedagógica.

Lo específicamente humano es lo que perfija los caracteres eminentemente universales de la educación, que constituyen el punto de vista propio de su Filosofía. Esta viene a ser entonces, la formulación y sistematización lógica de las etapas de la vida, bajo el aspecto de su perfeccionamiento progresivo. O dicho de otra manera: el estudio del paso del hombre desde su primaria individuación animal-vegetativa hasta la conquista autárquica del propio yo como persona, (*consciús sibi*), o quizá aún como personalidad más o menos innovadora o heroica. En este proceso, lo humano de cada individuo se estudia tan sólo en cuanto concebido como específico o universal.

Yela se propone taladrar el fenómeno educativo que se presenta como imbricado en otros múltiples aspectos de totalidad de lo humano —Religión, Derecho, Arte, Política, etcétera, y, desde luego, en la organización familiar y docente— hasta descubrir su esencia.

Elabora para captar la esencia del fenómeno educativo toda una *Filosofía de su «estar»*, cuya penetración se dirige, a partir de un análisis más o menos *contornal* de la educación, hasta enfrentarse por fin con los elementos universalísimos de la misma, los cuales quedan de este modo suficientemente aislados para posibilitar su definición y estudio.

Distingue cuatro «estares» principales: el de la educación *familiar*, el de la *social*, el de la *humanitaria* y el de la *naturalista*.

Sólo la Filosofía general de cuño cristiano puede venir en auxilio de la Filosofía de la Educación, si no quiere ésta renunciar a su objeto y abandonar con ello el perfeccionamiento del hombre a la pura contingencia de lo fáctico o a la inagotable arbitrariedad de las doctrinas. Las educaciones naturalista, familiar, social o humanitaria, entendidas de modo exclusivo o simplemente principal, se erigen en solu-

ciones absolutas de la vida humana, alimentando con esto en su raíz el gusano que ha de corroerlas. Pero ¿puede, en justo derecho, presentarse ninguno de estos *estares* como la última y suprema realidad del hombre? Porque sólo con ese título podría pretender la exclusividad o la hegemonía de su forjación.

Ahora bien, cuando en algún orden proclamemos la trascendencia del hombre —en su origen y destinos, por ejemplo—, cualquiera de los tres supuestos básicos de los respectivos grupos de conflictos muestran ampliamente su inconsistencia y caen estrepitosamente por su base.

Y esto es lo que hace Yela partiendo de la concepción trascendente de lo humano que confiere a cada individuo una capacidad de forjación de su *sí mismo* en orden a la realización de sus fines personales supremos y, en manera alguna, declinables.

Veamos cómo condensa nuestro autor, al llegar al fin de este recorrido, las orientaciones que le han de guiar en su camino:

I. Todos y cada uno de estos *estares* en la educación tienen la categoría de instrumento respecto de la forjación total del hombre.

II. El hombre, considerado en sí, trasciende a todos y cada uno de dichos *estares*, por el hecho de ser persona.

III. Teniendo en cuenta la insuficiencia humana aun en los dos aspectos esenciales de su personalidad —racionalidad y voluntariedad—, contamos con una directriz última que nos ha de guiar en la solución de estos conflictos: la existencia de un Dios personal y trascendente de quien el hombre depende en su principio y en su fin.

Suscita, según esto, una breve y nerviosa discusión en torno a cada conflicto surgido de una visión unilateral del fenómeno educativo.

El *estar familiar* del fenómeno educativo se caracteriza principalmente por la atmósfera de *cuidado* originadora de

las consiguientes relaciones de derechos, deberes, etc., por parte de los padres y de los hijos.

El *estar humano* responde a las características universalísimas de la educación cuando ésta se encara con problemas que atañen a la Humanidad entera. Pronto se ve que con él se relacionan las cuestiones de la educación natural y sobrenatural, natural y convencional, etc., etc.

Repetidas veces ha surgido en la historia de la Educación el anhelo de educar por medio del contacto directo con la *Naturaleza*. Esta inquietud difusa, como el sentimiento estético en la Escuela de Santiniketan, o revolucionariamente culta, como la erudita vuelta a la naturaleza de Rousseau, aparece más o menos en contradicción con las formas de educación que registramos en la familia y en otras sociedades.

El *estar natural* del fenómeno educativo, postulado de manera exclusiva, alcanza su máxima expresión en la Pedagogía Naturalista del *Aufklärung* dieciochesco e implica la condenación de las demás educaciones. Esta postura reniega de la Historia que reviste a sus ojos los caracteres de una larga ficción que debe ser desenmascarada de repente. Pero una educación no histórica o naturalista sería sencillamente la negación de lo humano, una de cuyas características privativas es precisamente la de tener historia.

Educar al hombre naturalistamente en función de una *bondad natural* que la sociedad deforma sistemáticamente, equivale a estribar en una bondad condenada de antemano al fracaso, si por otro lado, nos vemos obligados a reconocer la sociabilidad natural del hombre.

Estas y otras dificultades nacen de una doble negación: la de un Dios personal y trascendente y la de nuestra propia personalidad, absorbida toda ella en esa Naturaleza que lo viene a ser todo. La educación natural implica, más o menos abiertamente, un panteísmo naturalista único que puede exigir del hombre una actitud de sumisión total a la Naturaleza. Pero siendo la Naturaleza inferior al hombre, la edu-

cación que de ella se deriva tiene que ser infrahumana, y, por lo que al hombre se refiere, antinatural.

El salto *metabático* significa, ahora un recurso a la sublimación de los puros valores naturales con los que nunca rebasaríamos una perfección, más o menos biológica, orientada hacia la obtención saneada de buenos ejemplares de la especie.

Pero la educación no se propone tanto la perfección del *individuo* cuanto la de la *persona*, y esto sólo se realiza —moral, estética e intelectualmente— en virtud de directrices superiores a la mera naturalidad. Visto el contrasentido de una educación exclusiva o preponderantemente naturalista, hemos, por el contrario, de pensar en una educación que forme en el dominio de la naturaleza.

Requiere esta educación, es verdad, una primera sumisión o conocimiento de las leyes naturales, pero es para acabar poseyendo sus energías y secretos, a la manera de eficaces instrumentos puestos al servicio de los valores humanos. Para educarse en un contacto liberador con la Naturaleza, el hombre dispone de dos medios principales: la razón y la sociabilidad.

Ello nos permite subrayar el abolengo senequista del pensamiento de Yela, que en dos ocasiones críticas echa mano de recursos típicos del filósofo cordobés: tanto el *sacrificio* que corona la discusión sobre la educación familiar y social, como la *sociabilidad* entendida como nota distintiva del hombre, son caracteres básicos de la temática senequista, expuestos, sobre todo, en el tratado *De Beneficiis*.

Por lo que se refiere al *estar social* del fenómeno educativo, parte Yela de la vulgar apreciación de su injusticia. Las soluciones que, de hecho, se dan ponen de relieve esta sangrante iniquidad, diametralmente opuesta al sentido cristiano de la cultura. La situación de privilegio con que la educación se prodiga a una corta selección de individuos, mientras la inmensa multitud participa, en razón inversa de sus necesidades, del banquete que selecciona los triunfadores de

mañana, le proporciona sugestivos y contradictorios puntos de vista hasta llegar a la conclusión de que las hirientes oposiciones entre la educación del débil y la del fuerte se agudizan sobremanera al intentar resolver por medio de la ley las desigualdades debidas a la Naturaleza y a la sociedad. (El conflicto eterno entre *nomos* y *fisis*.)

Hemos llegado a aquel punto del pensamiento en que éste se resuelve en mero circularismo o en puro *perspectivismo* (multitud de pseudo-soluciones, todas imperfectamente fundamentadas). En cualquiera de estos casos tenemos la convicción de haber topado con algo primero o último desde donde todos los razonamientos se exacerban hasta revestirse con los más vivos tonos del pensar apasionado.

Pero a esta *posición filosófica*, íntegramente humana, que no quiere malograrse en los escollos mencionados, le resta todavía una salida salvadora: el paso a lo trascendente, o *metabatismo*. Y esta postura surge en Yela, de la esencia misma de la sociedad educadora, que, lejos de constituir un todo absolutamente autónomo, ni ofrecer, por sí, completa y acabada razón de ella misma, está proclamando con su *abalidad* (procedencia de otro) una indeclinable heteronomía. Si en lo trascendente hemos de buscar la razón de aquel aspecto del ser que constituye la esencia de lo social, en él hemos de beber la medida y norma a que debe ajustarse su desenvolvimiento.

Por tanto, «el sentido del estar social del fenómeno educativo tiene que consistir en algo muy distinto de la absorción o desaparición del fin o fines últimos de las personas físicas», más bien se cifrará en las medidas de *cuidado* o ayuda con que la sociedad velará por la jerarquizada realización de los diversos fines del individuo, por un lado, y por otro, en una dedicación del individuo a lo social —a los otros— como atmósfera donde la perfección humana halla su más cumplido y alto empleo al prodigarse benéficamente sobre otros individuos, elevándose hacia su propio fin

en la medida misma en que coopera a las aspiraciones personales de los demás.

Los frutos más sazonados de la educación se dan en este terreno, donde la atmósfera de *sacrificio* —ser para los otros— se enlaza a maravilla con el más alto de los valores personales: la santidad. «El virtuoso, el santo, se sacrifica, pero en este sacrificio su personalidad no se anula, absorbe o desaparece, sino que se perfecciona con los más altos valores, que hallan su plenitud en lo trascendente, en la posesión de lo divino, tras haberlo aquí imitado acercándose en lo posible a El» (6).

Análogos son los caminos recorridos para saltar a lo trascendente partiendo de los conflictos que entraña el *estar familiar* del fenómeno educativo.

Método

Delimitado así en líneas generales el contenido principal de esta Filosofía de la Educación, nos conviene considerar ahora el *método* empleado.

La esencia del fenómeno educativo podría perseguirse de dos maneras principales:

a) Sometiendo a estudio comparativo y unificador los vocablos pedagógicos y las definiciones doctrinales de la educación que los pensadores han acuñado a lo largo de todas las épocas. A través de ellas se podría llegar hasta la discusión y depuración de un concepto que ofreciera las necesarias garantías de declarar verazmente la esencia perseguida, superando así las innegables discrepancias con que nos habíamos de encontrar.

Este camino, sobre ser largo, no orilla eficazmente la capacidad de yerro, puesto que apenas podríamos librarnos

(6) J. F. YELA: *Lo educativo como acceso a posiciones filosóficas*. Madrid, 1950 (T. II de las *Actas del Congreso Internacional de Pedagogía* de Santander).

de las características históricas que, como ganga inexcusable, se adhieren a la objetividad científica de todas las épocas. Por este camino, antes que con la esencia del supuesto objeto de nuestra disciplina, tomaríamos contacto con diversos puntos de vista «en el avance hacia la esencia del mismo», lo que, naturalmente, no es bastante para eliminar el considerable margen de errores a que este método se presta.

b) Pero existe la posibilidad de estudiar directamente el mismo fenómeno educativo en sus múltiples manifestaciones sin la interposición sistemática de términos o conceptos tomados del Lenguaje y de la Historia, aunque sin prescindir totalmente de ella.

Este es el camino que Yela prefiere, por ser más filosófico y menos sometido al riesgo de una deformación por criterio alguno de autoridad.

Con este pórtico se inician las amplias descripciones —que constituyen una buena parte de la disciplina— referentes al estar *social, humano, natural y familiar* del fenómeno educativo. En cada uno de los «estares» consigna sintéticamente la problemática, acompañada de breve crítica. Y pocas cosas impresionan más vivamente el ánimo que la comprobación de la homogeneidad con que tales críticas se formulan, inspiradas siempre en la aplicación de unos mismos radicales principios.

Con tales descripciones llegamos al planteamiento de los conflictos en que teórica y prácticamente se debate la Educación.

La exposición de tales conflictos entra de lleno en el método prefijado porque agudiza la tensión de intereses y reflexiones. «La Ciencia es desinteresada, pero en la vida ponemos un interés casi infinito», ha escrito Kirkegaard. Y Yela, que no juraba *in verba magistri*, pero que admiraba apasionadamente la pletórica vitalidad de la problemática agustiniana y la sorprendente metafísica de lo concreto a que Suárez nos conduce, concebía la reflexión filosófica como el más alto quehacer de la vida. Es la Filosofía cometido del

que penden soluciones radicales, alejado de frías teorizaciones desarraigadas o estetizantes, que él mismo calificaba para buenas, a lo sumo, como ejercicio de funambulesco pasatiempo.

Apuradas así las posibilidades dialécticas de lo educativo, desembocamos en lo que Yela denomina *posiciones filosóficas*. Para llegar a ellas, el método de Yela exige un cuidadoso estudio del conflicto o *aporía*.

Tres grupos principales de conflictos entre los distintos estares del fenómeno educativo obedecen a tres supuestos que, respectivamente, subyacen bajo los mismos. Sumariamente enumerados serían éstos los siguientes:

a) La pretensión de exclusividad que puede darse por parte de alguno de los *estares* más arriba consignados. Surgen entonces las educaciones unilaterales por excelencia: la *familiar*, como sucedía en la República romana; la *socialista*, como la promulgada por los Congresos de la Primera Internacional Comunista; la *naturalista a lo Rousseau*, etc.

b) *El poder hegemónico* de uno de estos estares, que jerarquiza a los demás subordinados a él.

c) Por fin, *la anarquía de todos los estares* como una consecuencia de la anarquía con que pretende el hombre comportarse respecto de los mismos.

La Historia nos ofrece ejemplos vivos de educaciones inspiradas en una u otra de las posiciones a que rápidamente acabamos de aludir. En cada una de ellas el conflicto educativo subsiste, más o menos agudizado, pero siempre real, porque ni la naturaleza, ni la familia, ni la sociedad política, ni la humanidad pueden aisladamente decir la última palabra sobre el hombre, el cual permanece sujeto a las diferentes tensiones de las fuerzas que tales *estares* del fenómeno educativo representan.

Añadamos a esto el que teóricamente las tres posiciones cuentan con argumentos capaces de sustentar una defensa honrosa.

¿No está aludiendo todo ello a dificultades insuperables,

tanto en el orden teórico como en el práctico, para conseguir una ciencia pedagógica de validez universal?

El escepticismo histórico a que nos condena la abigarrada sucesividad de los hechos se trocaría, consiguientemente, en un escepticismo racional semejante al diltheyano, que coloca como supuesto nuclear de sus concepciones pedagógicas la imposibilidad de llegar a una ciencia pedagógica de validez universal (7). La *Didáctica Magna* fué, según esto, un tributo pagado al racionalismo del siglo xvii, como lo fueron el Derecho Natural de la misma época y bien pronto la Religión natural del siglo xviii. La Pedagogía, como otras más altas formaciones espirituales —Arte, Ciencia, Religión—, viene rigurosamente conformada por el espíritu y la técnica de la época a que pertenece, y a ella se le podría aplicar también la famosa frase del campeón del historicismo cultural, según la cual «el pensamiento no puede rebasar la época, como no puede tampoco el individuo salirse de su cutis» (8).

El encarnizado encuentro de intereses, por un lado, y el contradictorio magisterio de la Historia, por otro, amenazar, pues, con sumirnos en un escepticismo definitivamente irremediable.

Estamos ante posiciones filosóficas auténticas, ganadas desde el doble punto de vista de los *estares educativos* y las *antinomias pedagógicas*.

Los primeros ya hemos visto que se reducen principalmente al familiar, social, humanitario y natural. Las segundas consisten sobre todo en las comparaciones respectivas de los conceptos maestro-discípulo; enseñanza y educación; individualismo y socialismo pedagógicos; autoridad y libertad; idealismo y naturalismo pedagógicos; educabilidad y espontaneidad del propio educando.

La técnica con que aborda cualquiera de estos problemas es siempre formalmente la misma: se trata de agudi-

(7) Vid. Dilthey.

(8) RODOLFO MONDOLFO: *Metodología de la Investigación filosófica*.

zar dialécticamente sus elementos hasta llegar a una verdadera *posición filosófica*.

No es nuestro empeño puntualizar exhaustivamente la teoría completa de la *posición filosófica*, sino definirla en la medida que Yela la utiliza como estadio imprescindible de su captación filosófica de lo educativo.

Reconoce en Kant el mérito de haber avizorado la posición filosófica en su concepto de lo *trascendental*, pero condena la imposibilidad de alcanzarla en que el mismo filósofo de Koenigsberg se coloca, ya que las famosas metáforas kantianas del «saltar sobre la propia sombra y salvarse de un naufragio agarrándose a los propios cabellos» que aluden a tal imposibilidad, no podían por menos de ser la expresión de un fracaso implícito en el punto de partida de la *Crítica de la Razón Pura*: elevar un tribunal donde la razón se juzgue a sí misma.

Los *Grenzpunkte* de Schelling, como superación del trascendentalismo kantiano, son valorados por Yela como una victoria de aproximación «hacia algo primero y absoluto».

Finalmente, las *Grenzsituationen*, o situaciones límite de Jaspers, representan sobre los «puntos liminales» de Schelling la superación del idealismo en cuanto filosofía inmanentista.

A su vez, las *posiciones filosóficas* de Yela se nos ofrecen como juntamente afines y superadoras de las *posiciones* citadas. Implican aquéllas un trascendentalismo neto y claro porque estriban en lo trascendente divino. Si los *puntos liminales* hacen referencia a una teoría del Absoluto con ciertos dejes de idealismo, y las *posiciones-límite* reflejan, sobre todo, el irracionalismo kantiano —pues para Jaspers la trascendencia sólo es intuible por vías extraintelectuales—, las *posiciones filosóficas* desembocan en la Divinidad, a la que es, por tanto, inherente la supremacía del ser y del valer.

El diálogo con las cosas, si no acaba sometiéndonos a ellas —posición infrahumana—, desemboca, con el descu-

brimiento del mundo de las ideas, en una dialéctica de lo conceptual. Pero este idealismo filosófico podría agostarse en el *sí mismo*, verdadera situación de fracaso frente a lo *estable* o trascendente.

Veamos ahora, por el contrario, la gradación en que Yela se apoya para llegar a enfrentarnos con las *posiciones filosóficas*: «... la dialéctica real puede enlazarse, por superación de la misma, con la dialéctica de las ideas, y ésta, pasando a través de nuestro *sí mismo*, culminar en lo divino trascendente y así habremos llegado a una auténtica *posición filosófica*» (9).

Para que un problema pedagógico se agudice de tal modo que su solución exija una referencia a lo divino o permanente es preciso que los datos del problema estén rigurosamente apurados y, por decirlo así, vigorosamente trabajados. Sólo entonces, cuando los colectivos y repetidos esfuerzos de la razón humana comprueben el progresivo hundimiento en que los sume el interminable forcejeo de la varia especulación, ante la terrible incitación escéptica del «pensar errático», adquiere la dialéctica su máxima tensión y la capacidad de orientarse hacia lo trascendente, abriéndonos «el acceso al magno enigma del ser» (10).

El pensamiento accede a la *posición filosófica* cuando se desarrolla sorteando trabajosamente las dificultades para ir adelante o *aporías* que, a manera de las elevaciones topográficas, se nos imponen en el camino con la exigencia de un esfuerzo superador.

Particularmente apto para este género de enfoque filosófico es el pensar antinómico, u oposición polar de conceptos, en que —a fuer de humana— tan pródiga se nos muestra la problemática educativa.

Yela sabe desembocar en la *posición filosófica* por el do-

(9) J. F. YELA: *Lo educativo como acceso a posiciones filosóficas*, p. 12.

(10) J. F. YELA: *Lo educativo como acceso a posiciones filosóficas*, p. 13.

ble camino que se fragua a través de las *aporias pedagógicas* y de las antinomias educativas.

En el primer caso inicia la discusión en torno a los grandes conflictos que la Historia registra entre los diversos *estares* del fenómeno educativo. Es decir, entre las pretensiones de la familia, la sociedad, la Humanidad y la Naturaleza sobre la Educación.

Esto nos permite decir dos palabras, a modo de inciso, acerca del criterio de Yela sobre lo histórico, tema al que, como buen culturalista, prodigó largamente su investigación develadora.

La Historia le sirve a Yela como «gran Teatro del Mundo», donde el hombre que quiere pensar debe necesariamente tomar puerto, si ha de escapar a la sangrienta burla aristofánica de quienes se pierden en inútiles discusiones académicas. Nunca omite la introducción genética del problema propuesto, y lo hace consciente de rendir con ello a la tradición un tributo que a nadie enriquece mejor que a quien sabe pagarlo. La afectada o auténtica ignorancia del pasado es para él objeto de explícita abominación.

Pero muy lejos de hundirse en la infinita variación del acontecer, ve justamente en esta insaciable y universal renovación cronotópica que es la Historia, el ariete más agudo para derrocar el propio historicismo, porque el hecho de que toda época o toda cultura intente rectificar las precedentes, sólo puede explicarse en virtud de una exigencia de bien y perfección igualmente acuciante e insaciada, erguida siempre, por encima de la sucesión temporal, como paradigma estable y permanente, más allá de todo lo fáctico.

De acuerdo con esto, utiliza la Historia de la Pedagogía como un medio de anclar en lo real que le garantice la vitalidad de su estudio para liberarse por fin de ella, descubriendo sus puntos de vista universales, esto es, ahistóricos y, ya, filosóficos.

Una observación conviene tener en cuenta aún por lo que atañe al *método* de esta Filosofía de la Educación que

venimos estudiando. Si ella ha de ser auténtica, esto significa para Yela que a la posición filosófica debe llegarse desde «la médula misma de lo educativo y no desde algo extraño a ello» (11).

Aunque respete otros caminos, el suyo consiste precisamente en orientarse hacia la trascendencia partiendo de los conflictos y las antinomias de la misma Educación. Se trata de ganar directrices para el quehacer educativo, pero no tanto como aplicaciones impuestas desde un ámbito externo a la Pedagogía, cuanto como exigencias postuladas partiendo de la entraña misma de la docencia: «No es lo mismo un Dios que se trae de fuera del ámbito de la instrucción y educación que un Dios que se exige necesariamente por ellas. De un Dios logrado o ganado del primer modo cabrá discutir si es necesaria o no su intrusión tanto en lo instructivo como en lo educativo, pero no así de un Dios que surge como conexión necesaria e ineludible del mismo fenómeno educativo, el cual se reduciría a la nada sin ese sostén de lo divino. No es lo mismo, ni mucho menos, un Dios desde la educación que un Dios sobreañadido a la misma» (12).

M.^a ANGELES GALINO CARRILLO

Profesora de la Universidad de Madrid

(11) J. F. YELA: *Lo educativo como acceso a posiciones filosóficas*, pág. 16.

(12) J. F. YELA: *Lo educativo como acceso a posiciones filosóficas*, pág. 18.