

EL ROMANTICISMO EN PEDAGOGÍA

INTRODUCCIÓN

Es nuestro objeto señalar lo más claramente posible, a través de las producciones pedagógicas de una serie de autores, la iniciación, el florecimiento y la desaparición de ese vasto número de factores que se compendian en la exaltación de la vida, que han constituido el Romanticismo y que han informado lo que, con toda propiedad, se puede llamar Pedagogía romántica.

Bajo este término raramente es estudiado en los textos de historia de la Educación y la Pedagogía, quedando diluido el contenido de este concepto bajo diversos epígrafes, como filantropismo, neohumanismo, idealismo, etcétera, escapándose con ello el conjunto de factores coherentes e interdependientes que quedan unificados bajo el término Romanticismo.

Definimos el Romanticismo, señalamos en él los puntos de disloque que con el tiempo darán lugar a otras pedagogías—pedagogía socialista, naturalista, idealista, etcétera—, y procuramos contrastar las pedagogías limítrofes coetáneas con esta pedagogía. Finalmente, hemos de indicar que la Pedagogía neohumanística es estudiada a guisa de introducción a la romántica, como es obligado por razones literarias, filosóficas y pedagógicas.

¿QUÉ HA SIDO EL ROMANTICISMO?

Decía en otro lugar (1) que «la clasificación histórica suele elegir el criterio cronológico sobre el ideológico, ya

(1) Vid: «Sobre la clasificación ideológica en la historia de la Pedagogía. *Boletín Divino Maestro*. Año XIII, núm. 92.

que así los hechos y las ideas quedan inmersos en una misma época, que, caracterizada por unos factores comunes, espirituales y materiales, de antemano conocidos, permiten la mejor interpretación bajo un epígrafe temporal». «Ahora bien: esta clasificación en el tiempo tiene sus inconvenientes, y no es quizá el menor el desconectar ciclos espirituales, *todos* conceptuales que, por su esencia, debían exponerse concatenados.» Llevado de esta preocupación, pretendo en lo que sigue iniciar el estudio de una serie de pensadores, literatos y filósofos de índole más o menos acentuadamente pedagógica, que quedan comprendidos bajo un epígrafe común, que es, al mismo tiempo, el signo de toda una tendencia espiritual que les caracteriza; me refiero al Romanticismo. Ese amplio movimiento europeo, iniciado a fines del siglo XVIII, y que encuentra su apogeo en el primer tercio del siglo XIX, y que, hasta cierto punto, quedó definido por Víctor Hugo en aquella su frase tan conocida: «el Romanticismo no es otra cosa que el liberalismo en literatura», encuéntrase basado, según E. Seillière, en la concepción romántica de la vida, en la sociología mística del buen salvaje y de las virtudes *naturales* y en el misticismo cristiano feminizado (2).

Estas son las tres fuentes renovadoras y vigorizadoras del misticismo naturalista del que Rousseau iba a ser el más eficaz vulgarizador. Es indudable para la crítica moderna la gran influencia que el ginebrino ejerció durante su vida y continúa ejerciendo después de siglo y medio en el alma contemporánea. Para comprender algo de la concepción romántica del hombre y de las sociedades humanas, nada mejor que los siguientes párrafos de los *Diálogos* roussonianos: «Imaginaos un mundo ideal semejante al nuestro, y, sin embargo, completamente distinto. La Naturaleza es allí la misma que en nuestra tierra; pero su economía es más sensible, su orden mucho más acentua-

(2) Vid. *El romanticismo*. Madrid, 1927. Ed. Hernando, pág. 44.

do, su espectáculo más admirable, todos los objetos más interesantes... Las pasiones son allí, como entre nosotros, el móvil de todas las acciones; pero más vivas, más ardientes, o, simplemente, más sencillas y más puras; por esto sólo esas pasiones tomarán un carácter completamente distinto. *Todos los movimientos primos de la Naturaleza son allí rectos y buenos*; tienden, lo más directamente posible, a nuestra conservación y nuestra felicidad. Acaso no se es en aquellas comarcas más virtuosos de lo que se es a nuestro alrededor; pero se ama allí más la virtud; y siendo allí las inclinaciones naturales todas buenas, con abandonarse a ellas *pueden ser buenos* todos los habitantes de aquel mundo.»

Con razón dice el antedicho investigador del Romanticismo que aquí reside el principio esencial de la moral de Rousseau, que más tarde se llamó romántica. «Supone esa moral una alianza de privilegio entre Dios y su criatura elegida, por lo menos mientras ésta se conserva tal como Él la hizo, es decir, perfectamente buena, como imagen suya. Es el primer capítulo del *Génesis*, sin la mención de un pecado original» (3). Sólo en los últimos meses de su vida estas disposiciones de su juventud dejaron lugar a una concepción religiosa más conforme con el cristianismo racional que aparece ya en su primera formación metódica durante su permanencia en casa del pastor Lamercier. De la manera más especiosa edifica sobre su neuropatía una moral puramente afectiva que ha ejercido gran influencia sobre sus discípulos románticos.

«Bajo los auspicios del exótico ginebrino se expresa la primera generación del movimiento, de 1760 a 1790: en Francia, con Diderot (ya envejecido), Bernardino de Saint Pierre y Mirabeau. En Alemania, esta primera generación romántica se llama del *«Sturm und Drang»* y se repre-

(3) Vid. op. cit., págs. 48 y 49.

senta por dos figuras del máximo relieve literario y pedagógico: Herder, que introduce en la Historia la noción de las espontaneidades artísticas primitivas que lo han ofuscado largo tiempo, pero que, al fin, cede lentamente a las reacciones de nuestra experiencia histórica y el Goethe de Werther y del primer Fausto, cuya influencia europea debía ser tan considerable» (4). Con esta cita queda justificada, por otra parte, la inclusión de pedagogos neohumanistas como plenamente inscritos en el Romanticismo, bien que en las primeras fases de su evolución, del que por cierto les separa muy poca distancia, que nunca se ha intentado salvar en la mayoría de las Historias de la Educación, que se apoyan en investigaciones más anticuadas que las que aquí utilizamos.

Cuatro tendencias fundamentales señala el antedicho escritor en el Romanticismo: a) *Misticismo pasional*, representado principalmente por madame Staël, Sainte Beuve, Goethe, Rousseau; b) *Misticismo estético*, encarnado de modo principalísimo por Lessing; c) *Misticismo de raza*, del cual son dignos representantes Herder, Goethe, Fichte, y, finalmente, d) *Misticismo de clase*, que ha de dar lugar a los movimientos sociales modernos.

El primero puede interpretarse como la tendencia a considerar la voz de Dios en nuestro corazón, sea cual fuere la prohibición social que se eleve contra ella; permanece aún latente y como sobreentendida en la obra de Rousseau, pues éste hace profesión de detestar el adulterio, por más que excuse de muy buen grado la seducción de las jóvenes, como ocurre en su famosa novela *La nueva Eloísa*. Goethe, que fué en su juventud ferviente admirador de Rousseau, hace de Werther el primer continuador eminente de Saint-Prioux. Sabido es de cuánta indulgencia y hasta de cuánto entusiasmo es objeto la pasión adúltera de este joven por parte del novelista, que se pinta a sí mismo bajo los rasgos de su héroe.

(4) Vid. op. cit., pág. 57.

Una escritora de características eminentemente pedagógicas, madame de Staël, describe en su *Delfina* a una joven viuda de la alta sociedad parisiense, cuya *espontaneidad*, es decir, cuya obediencia a los impulsos del instinto, constituye toda la regla de su conducta. «Ella, por su parte, ha sido hecha, a medida del deseo, por la Naturaleza, para recomendar una conducta moral semejante a la suya a los espectadores que contemplan los resultados obtenidos en su persona» (5).

El Romanticismo del Arte y de la Belleza parte de la convicción de que el artista, en general, «el poeta, en particular, y, en último término, cualquier hombre de letras, son los aliados de Dios por privilegio, sus delegados aquí abajo para predicar una moral y hasta una política de entusiasmo y de inspiración capaz de llevar a la Humanidad a la felicidad social por el culto de la Belleza» (6).

El tercero, el Romanticismo de la raza y de la nación, es decir, la pretensión a un verdadero derecho divino fundado en el privilegio de una sangre noble, aun cuando no puede ubicarse de modo exclusivo en el período prerromántico y romántico, pues ya Fenelón, en algunos de sus escritos, pretende fundamentar las pretensiones de la aristocracia francesa a una preeminencia de derecho divino en el Estado, adquiere en el Romanticismo, debido principalmente al prepotente despertar de los nacionalismos en Europa, un impulso hasta entonces desconocido. «Alemania viene elaborando, desde Leibnitz, un misticismo de raza muy caracterizado y que se fundamenta en especiosas razones históricas. Klopstock, Lessing, el grupo literario del «*Sturm und Drang*», Herder, el joven Goethe (con su Goetz de Berlichingen), proporcionaron importantes contribuciones a este misticismo. En tiempo de las guerras napoleónicas, a la voz de Fichte, Kleist, Arndt,

(5) Vid. op. cit., págs. 74-76.

(6) Vid. op. cit., pág. 85.

Koerner, Jahn..., se exaltó hasta las singulares fantasías del «teutonismo» y *estuvo siempre en estrecha conexión con el movimiento romántico alemán*» (7).

El Romanticismo democrático y social nace de los esfuerzos concertados en el seno de ciertas agrupaciones con miras a la conquista del poder sobre las demás clases económicas. «El misticismo naturalista se prestaba admirablemente a proveer de bandera o estandarte al moderno movimiento de la democracia para la conquista del poder político, toda vez que la bondad natural ha sido atribuida por Rousseau a sus hermanos de clase, a las capas inferiores de la sociedad, las menos adulteradas, según él, por la civilización» (8).

En estos comentarios al Romanticismo se advierte cómo señalan las diversas tendencias lo que más adelante ha de constituir ya el racismo, ya el socialismo o comunismo, ya el voluntarismo o el idealismo y hasta cierto punto el racionalismo idealista y subjetivista (Hégel, Schelling, etcétera). No obstante, el Romanticismo, pese a este multimorfismo, «presenta un fondo unitario y precisamente una concepción de la vida experimentada y vivida como potencia y energía, actividad en movimiento, que se desdobra en formas infinitas y distintas sin agotarse nunca en ninguna de ellas, sin otro fin que el de ser ella misma elevada al máximo grado. El concepto nuevo y fundamentado del Romanticismo es precisamente el concepto de Vida, que no tiene sólo un significado psicológico o práctico, sino metafísico. Precisamente en este cómo concebir la Vida es donde divergen las diversas formas del Romanticismo; son tantas las concepciones de la vida cuantas son las posiciones románticas» (9).

(7) Vid. op. cit., pág. 97.

(8) Vid. op. cit., pág. 107.

(9) Vid. Sciacca: *La Filosofía hoy*. Ed. Miracle, Barcelona, 1947, página 16.

INFLUENCIAS PEDAGÓGICAS DEL ROMANTICISMO.

Por las razones anteriormente citadas, cabe preguntarse si este modo de pensar romántico es causa de nuevas floraciones romántico-pedagógicas posteriores al primer tercio del siglo XIX; a mi parecer, sí. Federico Sciacca no duda en afirmar que el Romanticismo es la matriz común del irracionalismo, el voluntarismo, el subjetivismo, y, en una palabra, del vitalismo rebelde y revolucionario, que constituye la esencia y el centro propulsor de las cuatro quintas partes de la Filosofía contemporánea y que, desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días, sacude desde sus fundamentos las construcciones racionalistas y sistemáticas, basadas en unos principios tenidos por universales y necesarios; así el kantismo, el idealismo trascendental, los ideales biológicos del positivismo enzarzados en una lucha contra la razón y sus formas han reivindicado lo que de «irracionalista, de espontáneo, de primitivo y de inmediato se encuentra en el sujeto humano» (10).

Con este espíritu, vemos producirse la *Pedagogía idealista*, uno de cuyos corifeos, Rodolfo Eucken, afirma que logramos transformar nuestra individualidad natural en personalidad plenamente espiritual, cuando nos entregamos con plena objetividad a las tareas de la vida cultural humana; descansando toda verdadera cultura en una victoria continuamente lograda sobre la Naturaleza. Para el idealista italiano Gentile, la Pedagogía tiene por objeto la formación del hombre; pero el hombre no es nada separado de la realidad única, universal (monismo), que es espíritu. Por eso, la educación del hombre se resuelve en el proceso formativo de toda la realidad.

Otra secuela pedagógica de la exaltación romántica de la Vida nos la muestra la *Pedagogía naturalista*. Para el

10) Vid. *La Filosofía hoy*, pág. 15.

naturalismo, el hombre es un ser biológico; el factor espiritual está subordinado totalmente al corporal; la vida terrestre queda convertida en fin. Según Heriberto Spencer, la primera condición de éxito en este mundo es ser un bien animal; en consecuencia, la ciencia de la Naturaleza domina la enseñanza y la educación moral no pasa de ser una «fisiología trascendental».

El misticismo de clase nos ha llevado a la *Pedagogía socialista*. El hombre es un ser social, no porque sea hombre, sino al revés, es hombre porque es un ser social (recuérdese el *Contrato social*, de Rousseau). Tal es el principio orgánico de la concepción socialista de la vida, y en este sentido se expresa Natorp cuando dice: «El hombre no llega a ser hombre sino gracias a la comunidad humana.» La sociedad es la realidad capital; la vida del espíritu arraiga en la comunidad. En consecuencia, la Sociología es la ciencia de las ciencias y la constitución de una sociedad nueva es el cometido especial del hombre. A la educación se le asigna el cometido de forjar una «*sociedad social*» en que no existan distinciones sociales y en la que el trabajo sea fundamento social de la vida (recuérdese la obra de Dewey: *Democracia y educación*).

Ahora bien: todos estos movimientos, de raíz romántica, que de tal modo influyen en la Pedagogía, no son, claro es, capaces de crear una pedagogía romántica *sensu extricto*, tal como la que animó y dió empuje a los educadores que la forjaron y que vivieron la *circunstancia* romántica, como los Staël, los Schiller, los Goethe, los Richter. Así, pues, la pedagogía romántica tiene sus límites cronológicos precisos y sus figuras representativas, de las que a continuación nos ocuparemos.

EL NEOHUMANISMO EN PEDAGOGÍA.

La preparación del espíritu romántico está a cargo del grupo de escritores que se agrupa bajo el lema «*Sturm*

und Drang», que podría traducirse por «Tempestad y Empuje», y cuyo símbolo podría ser la amistad entre los dos grandes escritores: Schiller y Goethe. Muy dignamente puede unirlos Herder, que en sus estudios histórico-literarios proclamó el valor espontáneo y divino de la poesía primitiva.

Las corrientes nuevas que llegan al prerromanticismo de la ilustración, como el culto a la Naturaleza, la libertad política y el culto al sentimiento, son incrementados no pocas veces con la admiración por la época clásica; ideas románticas y clasicismo son fusionadas por algunos (Goethe) con la pretensión de obtener una síntesis armónica en la formación del hombre. Su crítica se dirige contra el antiguo y tradicional sistema propio del humanismo; pero, en cambio, su ideal de cultura está cerca del Neohumanismo. En Pedagogía, esto significa un imperativo de estudio de la Naturaleza y de la clasicidad, no sólo de un modo teórico, sino viviéndola intensamente: *Cada uno debe ser a su manera un griego, pero debe serlo.*

La significación del Neohumanismo en la enseñanza es varia, y nosotros la sintetizaremos en los siguientes siete puntos:

a) El Neohumanismo está unido con la antigüedad por una relación más libre que el Humanismo.

b) El lugar preeminente que el latín tuvo en el Humanismo comienza a ser sustituido por el griego y el helenismo, que se conceptúa una estructura casi ejemplar de la Humanidad.

c) En el Neohumanismo, el concepto «racionalista-mecanicista» de la Ilustración es sustituido por el «intuitivo-orgánico».

d) En consecuencia, en lugar de lo mecánico se destaca lo orgánico, y en todas las creaciones humanas se advierte lo inconsciente, lo instintivo e intuitivo. Así, Herder establece una concepción genuinamente histórica de

la historia humana, situando el *devenir* histórico en lugar de la actuación premeditada. Goethe mostró en su persona y en sus producciones que las dotes poéticas son un don del destino.

e) Frente al utilitarismo de la Ilustración, del cual es un completo exponente el siguiente párrafo de Locke: «Opino que los padres, cuando advierten en un hijo cierta inclinación a la poesía, deberían más bien reprimirla que alentarla. Es muy raro el caso de que alguien haya encontrado minas de oro o de plata en el Parnaso»; el Neohumanismo considera que lo más excelso no es lo útil, sino la positivamente valioso. Con lo cual volvemos al criterio aristotélico que tantas veces, no obstante, ha sido criticado, posteriormente, por los seguidores de la pedagogía naturalista.

f) Frente a la tendencia pietista-flantrópica, para la cual el ideal educativo se cifra en crear miembros útiles a la sociedad (flantrópicos) o en un ideal pietista y ascético, se predica la fe en un nuevo ideal humano, se tiene fe en la naturaleza del hombre y se niega el pecado original y la maldad innata. Por otra parte, como a la sociedad se la considera corruptora, no interesa formar miembros útiles para ella, sino meramente «hombres».

g) El concepto de educación, en consecuencia, se invierte; ya no se trata de un proceso por el que informamos una materia, sino que su imagen viene dada por el desarrollo germinal de una semilla.

h) La conducción de la educación ha de llevarse con preferencia a toda formación profesional y sin contemplación a ésta, de acuerdo con el espíritu del Neohumanismo. Se tiene el pensamiento puesto en el pleno desarrollo de todas las aptitudes humanas, a fin de crear una Humanidad *pura y perfecta*.

JUAN JACOBO ROUSSEAU, EL PADRE DEL ROMANTICISMO.

Aunque por algunas de sus ideas—vuelta a la Naturaleza y libertad política—parece que Juan Jacobo puede ser incluido plenamente en el Romanticismo, no es así; pues, para Rousseau, retorno a la Naturaleza significa vuelta a la bondad primitiva del hombre y al libre desarrollo de su personalidad, y para el Romanticismo, afirmación de la espontánea y genuina creatividad del espíritu.

No obstante, grande ha sido su influencia sobre la pedagogía romántica alemana: Richte, Kant, Goethe, Schiller, etc., lo manifiestan expresamente así en sus escritos; y como es esta Pedagogía—la alemana—la que ha encarnado las principales figuras del Romanticismo pedagógico, de aquí la necesidad de citar como precedente indispensable al pedagogo ginebrino. La Revolución, que vino con tanta fuerza en Francia, no hizo más que destruir, sin dar tiempo ni vagar para positivos ensayos pedagógicos. Por eso no fué en Francia, sino en Alemania, donde primero formaron escuela los pedagogos influidos por Rousseau. Propiamente, el ginebrino «se apoya sobre el mismo terreno que los *iluminados* franceses cuando se pronuncia por la libertad del individuo y combate el orden existente simbolizado por el Estado y la Iglesia» (11). aunque luego su exaltación y apasionado idealismo hacen que sentimentalmente deba ubicársele como precedente indispensable de la concepción romántica de la vida, y, por ende, de la Pedagogía romántica. Esto queda afirmado al meditar que los grandes cuatro principios esenciales de la Pedagogía roussoniana constituyen también principios románticos:

a) *El niño debe ser educado por y para la libertad* (Romanticismo político).

(11) Vid. August Messer: *Historia de la Pedagogía*. Ed. Labor, página 303.

b) *Dejad madurar la infancia en el niño*, con lo que pasa a primer plano, al menos teóricamente, el problema del educando, en lugar de la exclusiva preocupación por los métodos.

c) *La educación del sentimiento debe anteponerse a la educación de la inteligencia*, de influencia marcadamente pasional, que ha de ser una de las características del Romanticismo.

d) *El saber importa menos que el ejercicio del juicio*, principio éste de positiva influencia en Kant y en otros educadores pre-románticos y románticos. Resumiendo, Rousseau es pedagogo romántico si se le examina por los conceptos de *deísmo*; por la insatisfacción con el orden político existente, que le lleva a predicar una educación, no para la estructura social de su tiempo, sino para una mejor; en una mayor atención para el *sujeto* de la educación, que en el Romanticismo se traducirá en una tendencia a la educación individualista (no, individualizada); en una educación negativa—sólo debe imperar la Naturaleza, sin que nosotros debamos acelerar o artificar sus procesos—, que lleva no pocas veces a una Pedagogía romántica sensiblera, que en su momento subyaremos. Difiere el ginebrino del Romanticismo en un concepto fundamental, como al principio dijimos, en la interpretación del lema «Revenons a la Nature».

KANT, O LA EDUCACIÓN PARA UN MUNDO MEJOR.

Para advertir el Romanticismo kantiano es preciso, aparte de los pertinentes estudios sobre su filosofía, detenerse muy particularmente en la parte final de la *Crítica de la Razón Fráctica* y en la *Pedagogía*, que publicó Rink discípulo suyo, en 1804. Para lo primero me he servido de la traducción de Zozaya (Madrid, 1907), y para lo segundo, de la composición y traducción que Lorenzo Luzuria-

ga hizo sobre *Kant, Pestalozzi y Goethe*, en la *Biblioteca Científico-Filosófica* (Madrid, 1911). Del mismo modo que el pedagogo ginebrino tiene un espíritu considerablemente opuesto al de los enciclopedistas del siglo XVIII, entre los que frecuentemente se le incluye, también Kant sobrepasa el racionalismo de la «época de las luces»; la razón no es para él lo supremo en el hombre, sino «la buena voluntad». La *Razón Práctica* domina sobre la *Razón Pura*; no obstante, es fin de la educación el que el hombre llegue a saber servirse de la propia razón (recuérdese el cuarto principio pedagógico de Rousseau antes enunciado), de acuerdo con el bello lema latino *Sapere aude*. Roussonianismo es también en lo referente a la disciplina. Que lo bueno influya en el corazón de los jóvenes sin castigos ni recompensas, precepto derivado de la idea fundamental de «libertad moral», al modo del ginebrino. «La disciplina somete al hombre a las leyes de la Humanidad y comienza a hacerse sentir su coacción. Por esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos. Pero el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo» (12). No obstante, no muestra la misma pasividad frente al niño que Rousseau con su célebre educación negativa, y ello porque no concuerda con Juan Jacobo en la tesis de la bondad innata del hombre. *El hombre no es ni radicalmente bueno ni radicalmente malo; está situado entre ambos extremos*.

En la educación se muestra también romántico con misticismo de clase y en lucha por y para la libertad del afir-

(12) Vid. *Kant, Pestalozzi y Goethe*. Ed. Jorro. Madrid, 1911, página 13.

mar que no se ha de educar para la actual estructura social sino para una mejor: «Los padres, en general, no educan a sus hijos más que en vista del mundo presente, aunque esté muy corrompido. Deberían, por el contrario, educarles para que más tarde pudiera producirse un estado mejor.» Palanca potentísima para la formación de este nuevo orden de cosas es la exaltación de las potencias espirituales de cada hombre; que el hombre aprenda a pensar, es imperativo de la pedagogía kantiana, que exalta el concepto y la fuerza vital e individual. Los siguientes párrafos muestran esta tendencia antropocéntrica: «Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa sobre todo es que el niño aprenda a pensar.» «Pues qué, ¿no es de una inmensa importancia enseñar a los niños a aborrecer el vicio, no sólo fundándolo en que lo ha prohibido Dios, sino en que es aborrecible por sí mismo?» (13).

GOETHE, O LA PEDAGOGÍA DE LA ACCIÓN.

La exaltación de la vida tan genuinamente romántica tiene un claro exponente en la pedagogía de Goethe, sintetizada en su obra *Años de viaje de Guillermo Meister* [He utilizado la edición de Daniel Jorro. Madrid, 1911.] Así como para San Juan Evangelista «lo primero es la palabra», para Goethe *lo primero es la acción*. Por consiguiente, la educación debe consistir en un desarrollo intenso de las facultades, apoyándose en una acción continua. Su pedagogía puede sintetizarse en aquella dinámica fórmula *acción sobre acción*. Romántico resulta también por la imprecisión en el credo religioso: «Aquí es—dijo el anciano—

(13) Vid. op. cit., pág. 27.

no—, donde enseñamos aquella religión que abreviadamente he llamado étnica. Su contenido se halla en la Historia Universal, como su envoltura en los sucesos. Está comprendida en la rotación del destino de todos los pueblos» (14). Conforme al concepto romántico de que la realidad no reside en las apariencias y en el fenómeno, sino en la fuerza interior que se oculta debajo del fenómeno y lo vivifica, es un entusiasta de la exaltación de la individualidad: «Somos enemigos de la uniformidad: oculta el carácter y sustrae a los ojos de los superiores la individualidad de los niños más que cualquiera otra simulación» (15). Culminación de la individualidad es el propio dominio, como Goethe subraya particularmente: «Si un hombre se hace, como sin culpa suya, un daño corporal; si otros le hieren, con intención o sin ella; si un objeto inerte le causa un sufrimiento cualquiera, que lo piense bien, pues semejantes peligros le acompañarán en el curso de su vida. Nosotros emancipamos a nuestros discípulos lo más pronto posible de esta posición; en cuanto nos convencemos de que la doctrina de este grado les ha impresionado suficientemente, les decimos que se vuelvan a sus compañeros y se rijan por ellos. Entonces se mantiene en pie firme y resuelto; no está aislado; únicamente unido a sus semejantes podrá hacer frente al mundo. No podemos añadir más» (16). En la educación y en la enseñanza aboga por hermanar íntimamente el pensamiento y la acción: «*Pensar y obrar, obrar y pensar, es la suma de toda sabiduría*, en todo tiempo reconocido, en todo tiempo practicado, pero no por todos es advertida. Una y otra cosa han de alternar eternamente en la vida, como la inspiración y la expiración; debían ser inseparables, como la pregunta y la respuesta. Quien se hace una ley de lo que el genio de la razón humana susurra secretamente al oído de cada

(14) Vid. op. cit., pág. 183.

(15) Vid. op. cit., pág. 195.

(16) Vid. op. cit., pág. 177.

recién nacido, es decir, somete la acción al examen del pensar y el pensar al examen del hacer, éste no puede equivocarse nunca, y si se equivoca encontrará pronto el buen camino (17).

Su posición ecuánime le separa del esteticismo romántico, que era exagerado. Hasta cierto punto representa, en lo que a conducción y desarrollo se refiere, un puente entre la Ilustración y el Romanticismo: ni belleza exclusivamente, ni sólo utilidad: utilidad y belleza. «Toda disposición es importante y tiene que educarse. Si uno favorece sólo a lo bello y otro a lo útil, los dos forman un hombre únicamente. Lo útil se abre paso por sí mismo, nace de la multitud y nadie quiere pasarse sin él; lo bello necesita que se le favorezca; lo poseen pocos y lo necesitan muchos» (18).

HERDER, O LA PEDAGOGÍA DE LA GRACIA.

Pertenece al grupo Neohumanístico alemán de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. Un sentido clásico, helénico, amor a la antigua belleza, deseo de imitar a los «inimitables griegos», unido y armonizado todo ello con un cierto cristianismo interior y el anhelo evangélico de perfección moral, caracterizan a este autor. Mas en él esta síntesis de helenismo y cristianismo no queda en una mera doctrina intelectual, sino que tiende a realizarse en la vida; porque la vida es considerada como una obra de arte que cada uno ejecuta en el taller de su propia conciencia.

El esfuerzo de Herder tiende a introducir en la escuela el concepto de Humanidad. Herder exige que la escuela se convierta en morada de amor y belleza, que sea un lugar donde domine la Gracia. Dice en su obra, *De la gracia en la Escuela*: «Quiero mostrar que ella debe verter sus en-

(17) Vid. op. cit., pág. 197.

(18) Vid. op. cit., pág. 166.

cantos sobre la enseñanza y sobre el método, sobre el carácter y las costumbres del maestro, para que él alcance aquella sublime seriedad y aquella aureola paternal que arrebató el corazón de los discípulos y le permite infundirles amor a la ciencia y a la virtud y principios para la vida» (19).

Encuentra en la belleza la palanca potentísima de la educación: «La juventud es la edad bella de la vida humana, de modo que nada ama tanto ni hace con tanto gusto el joven como lo que encuentra bello» (20).

Una suave comprensión sentimental comienza a invadir la educación: «Lo que en arte se llama genio no es un joven salvaje y exaltado, sino un muchacho modoso y sencillo: inclina dulcemente la cabeza, mira con expresión inocente, la gracia se derrama sobre sus mejillas y sus labios, pero él no lo sabe y por eso mira como un bienaventurado del Eliseo en un sueño feliz» (21). Hasta cierto punto, podemos señalar en Herder el comienzo de la Pedagogía sensible, que ha de matizar las producciones pedagógicas de buena parte del siglo XIX: «La disciplina y la educación verdaderas encuentran su punto de sostén en la sensibilidad de la juventud.» «Casi siempre el único modo de dirigirles y de atraerse su corazón es mostrarles un corazón paternal, de incansable amistad, que siempre desea su bien y está siempre dispuesto a ayudarles.» «Dichoso el maestro que tiene en su mano el corazón de sus discípulos y que puede conducirlo a donde quiera. Dichoso aquel a quien siguen sus discípulos, aunque ignoren la razón que les lleva por aquel camino.» (22).

En la disciplina se muestra suave como casi todos los pre-románticos: «La ley tiene que dominar y el maestro

(19) Vid. *Herder y su ideal de humanidad*. Ediciones «La Lectura». Madrid, 1930, págs. 17 y 18.

(20) Vid. op. cit., pág. 72.

(21) Vid. op. cit., pág. 108.

(22) Vid. op. cit., pág. 112.

debe sostenerla con flexibilidad o con dureza, pero siempre sin apasionamiento, con amor y con bondad» (23).

Contrariamente al Romanticismo, que admite muchas veces como bueno la sustitución del interiorizar lento en el estudio, con las artimañas de la intuición y con las vivencias baratas, Herder, ante todo, exige seriedad y profundidad en los trabajos y previene para que no se confundan los conceptos de lo bello y lo ligero: «No pueden oponerse los conocimientos bellos a los conocimientos fundamentales, porque aquello a que se aplica la belleza tendrá que ser también serio, porque si no será fingida y falsa su belleza. Nunca podrán contraponerse los conocimientos bellos y los serios, porque los primeros no son ningún pasatiempo, sino que tienen también una finalidad seria y están sometidos a medios y reglas exactas.» (24).

En cambio, Herder, manifiesta, quizás el que más entre todos los pre-románticos, una de las características esenciales de la Pedagogía romántica, el *concepto de individualismo*. Ni Rousseau ni Pestalozzi le conocen; ambos conciben la naturaleza del discípulo desde un punto de vista exclusivamente general y típico, acorde con las leyes directoras de la razón y de la vida sensitiva. Ambos enseñan a sus discípulos a amar a Dios y a los hombres; pero Herder introduce un nuevo mandamiento: «Cada joven tiene que honrar a su propio genio y mirarle con cariño, porque la mayor locura sería luchar con él, enturbiarle y hasta mentirle. ¿Podría imaginarse mayor disparate que el del hombre que quiera hundirse a sí mismo?» (25). En este mismo sentido muéstrase plenamente romántico por el margen que da a las voces interiores espirituales, a la vida que en cada uno se manifiesta, en la naturaleza original y en el modo de ser de cada hombre.» El genio es la personificación de toda la naturaleza humana. ¿Para qué ha

(23) Vid. op. cit., pág. 109.

(24) Vid. op. cit., pág. 114.

(25) Vid. op. cit., pág. 117.

nacido el hombre? ¿Hasta dónde alcanzan sus fuerzas? ¿Cuáles son y deben ser sus aspiraciones? ¿Qué dificultades tiene que evitar para conseguir su satisfacción? ¿Cómo podrá alcanzar más fácilmente este fin, según sus facultades? ¿Qué le falta aún? ¿Qué es lo que quizá le falte siempre por causas de anteriores equivocaciones y errores? La contestación a todas estas preguntas nos la da la voz de nuestro espíritu hermano, del que más exactamente refleja en nuestro ser y nuestros ideales, en tanto que se ve reproducido en nuestro interior, y que resplandece en lo íntimo de nuestra conciencia; en una palabra, de nuestro espíritu sobrehumano, divino y celestial. Joven, pregúntale qué eras tú hasta ahora y qué puedes ser en adelante; él te contestará» (26).

De estas fórmulas herderianas en que se exalta el individualismo, hasta los imperativos pedagógicos tan en boga en cierta clase de Pedagogía actual como «sé lo que eres», sólo hay un paso; lo cual demuestra una vez más la vitalidad de las ideas románticas en la Pedagogía de nuestros días.

De todos modos, frente a las posibles vaguedades a que puede llevar esta concepción, tenemos el gran valor que da a la autoeducación, bien que sin caer en la negatividad a que había llegado la Pedagogía de la «Ilustración», que había confiado en el desarrollo y negado la idea del conductor. En este sentido, la figura de Herder se nos muestra montada a caballo sobre las dos pedagogías: por un flanco, la de la Ilustración, y por otro, la Romántica. Vemos esto en los siguientes párrafos: «Cada uno conoce, y por la experiencia puede probar mejor que nadie las fuerzas de su alma y de sus órganos, la finalidad de su vida, y es quien puede medir sus propias fuerzas; por eso la enseñanza de su vida tendrá que aprenderla por sí y para sí, sin que nadie pueda ayudarle.» «Así, aprenderás a conocer la

(26) Vid. op. cit., pág. 116.

vida, y, para conseguirlo, tendrás que buscar el consejo de tu propio corazón y el de un maestro comprensivo que te ayude a formarlo.» (27).

Se manifiesta como romántico en el margen que concede a lo meramente formativo, frente al conocimiento grandemente utilitario que postula la Ilustración: «Una vez afilado el cuchillo, se podrá cortar todo con él; lo mismo ocurre con el filo de la razón, aguzada y pulida para lo que os propongáis, y por cualquier causa que sea; basta con que esté bien aguzada y podréis emplearla ampliamente para todas las exigencias de vuestra situación.» (28).

SCHILLER, O LA PEDAGOGÍA ESTÉTICA

En Schiller, como en Goethe, se advierte claramente una dualidad de aficiones: por una parte, su natural fogoso le inclina a la alegría de vivir, al gozo de la vida, a buscar la finalidad de la vida en sí misma, que es la tónica fundamental del Romanticismo, y, por otra parte, comienza a sentir una ansia de armonía, de equilibrio tranquilo, de clasicidad. Su preocupación más honda fué armonizar ambos ideales sin que ninguno de ellos quedase supeditado al otro, y por ello es un romántico, que, al modo de Goethe, podemos llamar moderado. Su pedagogía está, por ende, impregnada, bajo muchos aspectos de clasicidad y en consecuencia de los caracteres de la pedagogía de la Ilustración.

En sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* supervalúa manifiestamente lo estético: «Nuestros escritores dramáticos deben ser maestros del pueblo», comparando el valor docente del Teatro con la Moral y la Religión, de las que dice son sus hermanas mayores; el Teatro tiene que mejorar al público, al poner de manifiesto

(27) Vid. op. cit., págs. 118-119.

(28) Vid. op. cit., pág. 125.

las faltas y sus consecuencias. Este misticismo estético se advierte claramente en los siguientes párrafos: «Sólo a través de la belleza podrás llegar al conocimiento de las causas. La razón se ejercita con lo atrayente para acostumbrarse o soportar otro brillo más fuerte. El dulce estremecimiento que te penetró al son acordado de las musas formó en tu pecho aquella fuerza que se elevó una vez como espíritu del mundo» (29).

Muéstrase romántico en la educación de la individualidad, a la par que, como Kant y Rousseau, muestra su insatisfacción política con el estado político en que vivió: «El ideal de un estado racional no exige uniformidad en sus miembros; tiene que pertenecer también al carácter subjetivo y específico de los individuos, y sólo de este modo alcanzará la totalidad de carácter único que pueda hacer a un pueblo digno y capaz de cambiar el estado de intercepción por el de libertad. La victoria de la forma está igualmente, lejos de la uniformidad y del desorden. Pero los ciudadanos a quienes alcanza tienen que ponerse cada uno a tono con la idea del conjunto y representar individualmente a la totalidad. Cada uno tiene que representar dentro de sí la misma complejidad, la misma unidad dentro del Universo, que presenta el conjunto. Nadie debe ser igual a otro; sin embargo, todos deben ser iguales al mejor. ¿Cómo puede realizarse esto? Con la perfección individual» (30).

Pese a aquella frase de Schiller de que «el hombre sólo es hombre cuando juega», previene contra el juego en la educación, «exigiendo que, con la forma que se da al asunto, se ponga ya en tensión el espíritu y que se le impulse con alguna fuerza para que salga de la pasividad y entre en actividad. El maestro nunca debe ocultar a sus discípulos la severa disciplina del método, sino, por el

(29) Schiller y el concepto de la educación estética, por Rudolf Lehmann. Ediciones «La Lectura». Madrid, 1929, pág. 97.

(30) Vid. op. cit., págs. 109-110.

contrario, debe señalárselo y hacérselo en lo posible deseable» (31).

Del mismo modo que en el estudio que llevamos hecho resalta Rousseau por su interés por el educando; Goethe por su pedagogía de la acción; Herder, por el concepto de humanidad, introducido en la escuela, a la que quiere se haga morada de la Gracia, y por su apología de la pedagogía del individualismo; Schiller es el cantor de la enseñanza estética, y, precisando aún más, de la educación por el Teatro; dice a este particular algo que hoy nos hace sonreír; pero en donde, pese al apasionamiento romántico, se encuentran atisbos de acierto: «El Teatro es la fundación donde se unen el placer y la instrucción, el descanso y la excitación, el pasatiempo y la educación, donde se desarrolla cada potencia del alma, sin perjuicio ni menoscabo de las otras; donde ningún placer impide el goce simultáneo de los demás.» «El jovencillo sentimental se temple como hombre, y el hombre inhumano se humaniza en su modo de sentir» (32).

Frente al misticismo de clase, que más adelante ha de encarnar Fichte, se muestra disconforme. Es cierto que el camino de la cabeza tiene que abrirse paso a través del corazón. Pero «este ennoblecimiento del carácter no puede proceder del Estado, puesto que aquél tiene que ser el que haga posible la reforma. Tiene, pues, que llevarse a cabo mediante un instrumento que no proporcione el Estado; tienen que brotar las fuentes que se conservan limpias y puras a través de toda descomposición política. *Este instrumento es el arte bello, estas fuentes surgen en sus inmortales modelos*» (33).

(31) Vid. op. cit., pág. 145.

(32) Vid. op. cit., pág. 108.

(33) Vid. op. cit., pág. 113.

EJEMPLARIDAD RETROSPECTIVA DE LA HÉLADE

Un aspecto por demás curioso introducen Goethe y Schiller en la Pedagogía; es el de la *ejemplaridad retrospectiva de la Hélade*. Grecia es la pura fuente, no ya de donde dimanen todos los pensamientos bellos, sino también que *es preciso revivir Grecia* y hacernos griegos en cierto modo para purificar el estado cultural presente. Ya no se trata de guiarnos por la cultura de un pueblo para formar nuestros educadores; hasta cierto punto, esto se produjo bajo muchos aspectos en el Renacimiento; se trata de vivir conforme a los modelos griegos, a la vida griega en su plenitud. En el Renacimiento estaba aún muy cerca la maciza y sólida Edad Media, profundamente cristiana, para que un concepto antropocéntrico, cual es el griego, sustituyera o desplazara al teocentrismo y al cristocentrismo del medievo; en cambio, tras el iconoclasta siglo XVIII, y tras el vendaval de la Revolución francesa, un concepto antropocéntrico se impone como ideal de vida. «El artista tiene que alcanzar su mayor edad bajo el lejano cielo de Grecia.» «Entonces, cuando ya se ha hecho hombre, volverá como una figura extraña al centro de su siglo para purificarle» (34); ordena Schiller imperativamente: «Vive con tu siglo, pero no seas su esclavo; produce, no lo que alaban, sino lo que necesitan tus contemporáneos. Imagínatelos cómo debieran ser cuando tengas que influir sobre ellos; pero representátelos como son cuando se te busque para obrar por ellos» (35).

Aparte de esta tentativa curiosa, hemos de reconocer, con Rodolfo Lehmann, que el mérito histórico de Schiller es el de haber sido el primero en comprender con entera claridad la idea de la educación por medio del arte y el haberla sabido expresar, y no sólo una educación indivi-

(34) Vid. op. cit., pág. 114.

(35) Vid. op. cit., pág. 115.

dual y aislada, sino la de todo un pueblo. «De este examen nace una tarea para la Pedagogía de nuestra época, que consiste en volver de nuevo con las premisas científicas y métodos más adelantados de que ahora disponemos al problema que tanta importancia tiene, lo mismo dentro de la estética que en la ciencia educativa, y en dominarle dentro de las modernas exigencias» (36).

PESTALOZZI, O LA EXALTACIÓN DEL MÉTODO

Pestalozzi se aparta de la consideración casi exclusivista del sujeto de la educación que, desde Rousseau, es objetivo de la pedagogía romántica, y, enlazándose con el siglo XVIII y aun con la Escolástica (aunque de la exaltación metódica de ésta se diferencia en que es aquí la vista y no el oído el que juega el principal papel) y con la pedagogía psicológica—Herbart y Froebel—, hace pasar a primer plano el método. En el método escolástico, el oído jugaba un papel primordial en la enseñanza; Pestalozzi introduce el sentido de la vista en la enseñanza en tan alto grado, que bien puede decirse que la clase, de auditorio que había sido, se convierte en museo; además, los caracteres dogmáticos, lógicos y abstractos, que la enseñanza medieval tenía, se transforman, por obra del zurichés, en psicológicos, intuitivos y concretos, para convertirse, en manos de Herbart y de Froebel, en paidológicos y prácticos. La ilusión principal de Pestalozzi fué llegar a crear un método que pudiera ser aplicado por la madre o por el maestro con un mínimo de capacidad y con resultado para la educación del niño, tendiendo, principalmente, a facilitar a la madre el camino de la educación de su hijo. Dentro, pues, de la pedagogía romántica, bien podemos atribuir a Pestalozzi los caracteres de *exaltador del método*.

(36) Vid. op. cit., págs. 176-177.

Hasta cierto punto contrasta esta actitud pedagógica, de análisis de método y de búsqueda de sus últimas raíces con el apasionamiento; la dinamicidad pedagógica y el *puerocentrismo* de los románticos, que, en su mayoría, figuras destacadas en la vida, siguiendo a Rousseau, iluminan y destacan en primera fila el sujeto de la educación. Pestalozzi es neohumanista y romántico; pero a su modo, no al brillante de los poetas de Weimar. Sus intentos dibujan en el plano de la diáfana y a veces algo neurasténica pedagogía romántica un claro oscuro; pero también un intento sistemático que falta en otros románticos, intento que, privado del ropaje filantrópico y sentimental propio del pedagogo de Iverdon, había de germinar en una mente racionalista, en pugna con el idealismo circundante, es decir, en Herbart, para dar lugar a la *pedagogía psicológica*.

El romanticismo de Pestalozzi impregna todas las páginas que escribió, ya mostrando una fe ciega y un misticismo pasional—«aun en los momentos en que desde la cima del Gurnijel veía el hermoso y dilatado valle..., no podía ni quería vivir sin ni fe»—, ya influenciado por Rousseau, defendiendo la bondad natural del hombre—«el hombre es bueno, y quiere bien; y si es malo, es porque seguramente se le ha cerrado el camino por el cual quería ser bueno. Cerrarle este camino es una cosa horrenda, y ello es tan común, y el hombre así es tan raramente bueno» (37)—. El Romanticismo, en cuanto movimiento popular y frente al neohumanismo aristocratizante, presta a la pluma de Pestalozzi unos caracteres eminentemente sociales. Ya no se trata de escribir al estilo del último *Educador de príncipes*, Rousseau, que concibe su obra para un discípulo aislado, sino para la muchedumbre desamparada. No se trata de formar a un gentilhombre, sino a un pueblo.

(37) *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Ed. «La Lectura», Madrid, carta IV, pág. 107.

Consecuentemente con esta ubicación romántica y con este idealismo, el pensamiento pedagógico de Pestalozzi se caracteriza por los siguientes puntos:

a) La educación es una educción más que una introducción.

b) Esta educción, este sacar de dentro afuera, implica un método sutil y delicado.

c) Este método ha de basarse en la aprehensión de las categorías que informan el pensamiento.

d) Este método ha de tener condiciones de validez para la generalidad de los hombres, pues la educación es eminentemente popular.

Los apartados primero, segundo y tercero están inmersos dentro de las características generales de la pedagogía romántica; pero el cuarto incorpora un nuevo elemento, que es lo que hace *sui generis* a Pestalozzi dentro de este movimiento ideológico; me refiero al ideal didáctico del suizo, que le lleva a establecer unos métodos educativos con pretensiones de validez universal, sin caer en cuenta que los métodos de educación obtenidos por raciocinio deductivo no son buenos ni malos en absoluto; son función, en la mayoría de los casos, de la «circunstancia» espacial y temporal. Hoy la solución que se da para la obtención de un camino didáctico con validez universal, es la experimentación. Sería interesante comparar, salvando, claro es, las diferencias intelectuales, este intento de Pestalozzi para mecanizar la instrucción, obtenido de un modo subjetivista y arrastrado por la intuición (sirviendo ambas cosas de cimiento a su famosa trilogía de sonido, forma y número sobre las cuales edificar racionalmente todo su método de enseñanza), con el gigantesco edificio lógico del pensamiento hegeliano, también idealista. Esta comparación sería interesante sólo a efectos de subrayar ese curioso maridaje entre lo intuitivo y lo racional que tantas veces nos muestran la pedagogía y la filosofía del idealismo.

JUAN PABLO RICHTER, EL PEDAGOGO DEL «PORVENIR».

Bien podemos llamarle el pedagogo del «porvenir», ya que su ideal pedagógico central es que el niño representa el futuro, y actuando sobre él se actúa de un modo indirecto sobre la Humanidad. Se comprende fácilmente que ha de estar grandemente entroncado con la pedagogía de Kant, el cual, como recordaremos, afirma que el niño no debe educarse para el presente, sino para el porvenir. Aunque sumamente popular en su tiempo, gracias, principalmente, a su *Levana, o teoría de la educación*, es un pedagogo romántico moderado, acusa los caracteres propios del momento, pero sin estridencias. Así, muestra cierto misticismo pasional al preguntar: «¿Qué significa la ganancia común de evitar al muchacho algún error contra el terrible peligro de hallarse sin el fuego sagrado juvenil, sin alas, sin planes malos, llevando una vida fría y seca la mayoría de los seres? No es posible existencia madura sin ideal, ni vino sazonado sin agosto» (38).

Se muestra respetuoso en la educación de la individualidad. La educación debe respetar ilimitadamente la personalidad del niño. Si el maestro no tiene en cuenta las características individuales del niño, fracasará. «Con todo, tiene el educador que separar de la individualidad que se esfuerza en hacer prosperar aquella otra que debe moderar y dirigir: aquélla es la de la cabeza; ésta, la del corazón. Toda capacidad intelectual, matemática, artística, filosófica, es un corazón latente, al cual todas las enseñanzas y dones sólo sirven como aportadoras venas que le proveen de materiales para su trabajo y movimientos; y aquí precisamente cabe acentuar el predominio de la vocación, no siendo lícito al educador dar, verbigracia, a una individualidad artística el narcótico en los comienzos

(38) Juan Pablo Richter: *Levana, o teoría de la educación*. Ediciones «La Lectura». Madrid, sin año, pág. 170, tomo II.

de la vida. En la religiosidad se muestra vago y difuso como la mayoría de los románticos, incluyendo al propio Pestalozzi. Impregnados la mayoría de los educadores de este periodo del autonomismo en la moral, en nada sorprenden estas frases de Richter: «Nada de fundar sobre razones la religión y la moralidad; la misma abundancia de columnas ensombrece y estrecha las iglesias. Lo sagrado en nosotros se refleja en el niño sin necesidad de siglogismos. La fe, como la antemoral, esa ejecutoria de nobleza otorgada por el cielo a la Humanidad, abre el tier-no pecho a los grandes sentimientos del viejo corazón. El dañar esa fe sería imitar a Calvino, que desechó de las iglesias la música; pues la fe es como una resonancia de la esfera musical ultraterrena» (39).

Se mantiene en favor de la concepción popular de la enseñanza que sustenta Pestalozzi al afirmar que: «Una cuidadosa educación no se acredita con un niño solamente, ténganlo en cuenta los románticos ciropedagogos de un solo alumno, sino en la correlación de varios» (40).

FICHTE, O LA PEDAGOGÍA NACIONALISTA

Al pedagogo romántico Fichte bien lo podríamos llamar el pedagogo del nacionalismo. Parte de la creencia que, tras la derrota de Jena, Alemania está necesitada de una trascendental reforma de la educación. Su fe en la perfectividad humana le hace animoso respecto al porvenir de la vieja Germania. Arrebatado, por una fe inmensa—misticismo de raza—en el pueblo alemán, analiza su psicología colectiva, y no vacila en afirmar que el pueblo alemán es el pueblo número uno por excelencia. Hasta aquí lo lógico de la actitud de Fichte dentro del Romanticismo; a continuación, una particularidad muy curiosa: ¿cómo el filósofo de la libertad y de la determinación in-

(39) Vid. op. cit., tomo I, pág. 192.

(40) Vid. op. cit., tomo I, pág. 306.

dividual parte del pensamiento de la ordenación real necesaria y de la idea de la garantía recíproca para llegar a acentuar el poder coactivo del Estado que, a la primera vista, parece oprimir la libertad individual? «En realidad, el desvío de Fichte, con respecto al concepto liberal del Estado en Rousseau, por ejemplo, y a los propios escritos juveniles de Richter, corresponde a la concepción más profunda de la libertad individual que ha brotado del pensamiento de la correlación entre el yo y el tú. Justamente, porque el fin de la vida es libertad, es interior determinación; debe estar para cada cual limitada la esfera concreta de acción exterior; debe estar asegurada para cada cual esa misma esfera por una legalidad ordenadora.» «La coacción del Estado mismo en su forma más rigurosa es, según Fichte, el indispensable camino para formar la verdadera libertad moral de los individuos» (41).

No es partidario de la educación individualista; como hemos visto, tampoco lo fué Richter; fué un entusiasta de Pestalozzi, a quien dedicaba los más cálidos elogios y de quien estaba convencido había acertado en su propósito de *mecanizar la enseñanza*, bien que opusiera justos reparos a la manera de fundamentar su método. No obstante, en su entusiasta y fanático propósito de levantar Alemania, concede la prioridad educativa a los superdotados: *Solamente deben estudiar aquellos niños que revelen dotes eminentes para aprender*. Kantiano en lo que respecta a la disconformidad con la estructura social entonces existente, afirma que la educación debe ser reformada totalmente a fin de conducir a la Humanidad a una vida completamente nueva. Este es el factor liberal de su pedagogía. El factor social, pleno de matices románticos, se nos muestra en su consejo de que, para que la nación alemana perdure, en lugar del egoísmo, debe aparecer el amor al bien como tal, no por razón de la utilidad que reporte.

(41) Vid. *Fichte*, por Heinz Heimsoeth. Ed. «Revista de Occidente». Madrid, 1931, págs. 235 y 236.

HEGEL, EL RACIONALISTA ROMÁNTICO

Dentro de los pedagogos románticos, bien podemos titularle *el racionalista romántico*; él representa, en efecto, la sobriedad dentro del apriorismo y del subjetivismo propios del idealismo romántico. Sus ideas pedagógicas son, naturalmente, secuela de su filosofía, y la estructura de ésta es la siguiente: el mundo es la manifestación del desarrollo de la idea lógica. La contradicción domina en el mundo; ella es precisamente el motivo que anima e impulsa la evolución de las cosas (como el naturalista Spencer hace de la evolución el centro de su filosofía). La evolución del mundo se realiza por la formación constante de contrastes nuevos, que encuentran su solución, pero no sin engendrar nuevos contrastes y con ello nuevas evoluciones y complicaciones. Son las tres conocidas fases: *tesis*, *antítesis* y *síntesis*, que provienen ya del pensamiento fichteano: la idea lógica se convierte en su contrario, la Naturaleza; después de su exteriorización en la Naturaleza, la idea se vuelve a sí misma, y se convierte en *espíritu*, que se hace consciente de sí mismo; al hacerse consciente de sí mismo, reconoce en la evolución histórica que ha recorrido el contenido de su propia esencia.

A la Filosofía le es lícito estudiar la necesidad de tal evolución, porque las categorías de nuestro pensar son al mismo tiempo las categorías del Universo.

Los pueblos y las personalidades aparecen en la Historia como los medios de que se vale el *espíritu del mundo* para realizar sus fines, impuestos por la evolución dialéctica del ser. Las personalidades históricas trabajan al servicio del espíritu del Universo, cuyos órganos son; es *una estrategia de la idea* el hacer servir los propósitos privados de los particulares para sus fines. Los imperios nacen y mueren, como las ideas que les dan origen se oponen y se sintetizan. Nosotros somos conscientes de ello, porque idea y naturaleza están concatenadas como un ob-

jeto y su imagen en el espejo; de aquí el nombre de sistema de la identidad (de naturaleza e idea).

Consecuente con esta Filosofía es su Pedagogía. Dijimos que el esquema de la evolución de la idea es: a), tesis (idea); b), antítesis (naturaleza); c), síntesis (conciencia del yo).

El esquema de la evolución pedagógica será:

- a) Tesis (espíritu absoluto).
- b) Antítesis (educando).
- c) Síntesis (educación e instrucción).

Tesis y antítesis se armonizan en la síntesis, *educación*, y de este modo se verifica la evolución dialéctica, base del operar universal, que *ha de elevar al alumno del plano de la naturaleza al de la idea*.

Por eso, toda verdadera cultura es una victoria continuamente lograda sobre la Naturaleza.

Y como el hombre no es nada separado de la realidad única, que es espíritu (monismo), por eso, la educación del hombre se resuelve en el proceso formativo de toda la realidad.

Dentro del apriorismo y subjetivismo que implica el romanticismo alemán, hemos de reconocer que Hegel representa quizá la máxima sobriedad, objetividad y racionalización. «Hegel, y no Juan Pablo Richter, debe ser la divisa para todos los que tienen interés en movilizar las fuerzas más vigorosas del idealismo alemán, y este interés también lo tiene quien no tome la filosofía idealista en absoluto como el sustitutivo de la religión. Hegel es el adversario feroz de todo artificio y de todo jugueteo. El rechaza la teoría de que la vida y la educación sean obra de arte y forma bella. Hegel lucha también contra los principios superficiales de la pedagogía de la Ilustración y contra la errónea doctrina del crecimiento espontáneo» (42).

En efecto: dentro de su sistema filosófico, la educación

(42) Vid. Doctor Siegfried Behn: *Historia general de la Pedagogía*. Editorial Espasa-Calpe. Madrid, 1939, pág. 248.

es un proceso lógico resuelto en las tres conocidas fases por las que Naturaleza (educando) y espíritu absoluto se sintetizan por obra de la educación e instrucción. Aquí no se puede interpretar la educación en un sentido utilitarista, sino en un sentido profundo: el hombre llega a ser hombre por la educación.

Antiindividualismo hegeliano en la educación.—Como los individuos son meras facetas del espíritu del Universo y el hombre no es nada separado de la realidad única, universal, síguese que hay que cuidar la educación del *coro* antes que preocuparse por las individualidades. Y educar al modo autoritario, para sobreponer el interés general a los caprichos particulares y a los deseos individuales.

Energía en los castigos.—Frente a las teorías románticas, que repelen cada vez más el castigo por miedo de herir la sacra individualidad, «sólo Hegel se eleva a la grandeza platónica, y deriva la necesidad del castigo de la tensión antinómica entre naturaleza e idea» (43) (para alcanzar la *synthesis* con la educación).

Posición equilibrada en la educación estética.—Frente al esteticismo romántico, Hegel recomienda el equilibrio, a fin de no crear sólo snobistas.

Interpretación seria del trabajo.—Frente al ideal romántico del niño subjetivista, del niño creador, de todo aquel que quiere presentar sus «lucubraciones típicas y quiere colgar sus jugueterías como obras de arte, Hegel contrapone el crear lento y trágico de la investigación» (44) (es lenta la evolución lógica de la idea hasta conseguir espiritualizar la Naturaleza).

Frente a cierto escepticismo en la ciencia metódica que el Romanticismo, exaltador de la intuición y el instinto, había creado, Hegel «ve la ciencia sólo en la razón, y expatría la poesía» (45).

(43) Vid. op. cit., pág. 256.

(44) Vid. op. cit., pág. 260.

(45) Vid. op. cit., pág. 261.

Cuando se han estudiado los románticos con alguna detención, cuando se ha penetrado en lo que de superficial tiene buena parte de esta pedagogía de bambalina, cuyas consecuencias aún estamos sufriendo; cuando se ha calado también en los innegables aciertos que consiguió, admiramos en Hegel el que enfrente a la arbitrariedad la autoridad de un cargo, el que defienda la disciplina contra el capricho, el que estime la dignidad de la costumbre más que los caprichos de la individualidad, el que enseñe frente a las doctrinas utilitaristas el valor del conocimiento y de la formación por ellos mismos (bien que esta objeción haya de ser hecha antes a la Pedagogía de la Ilustración que a la Pedagogía romántica), criticamos su ceguera para muchas cosas valiosas que el Romanticismo resaltó.

CARACTERES GENERALES DE LA PEDAGOGÍA ROMÁNTICA

Como en todo movimiento ideológico de cierta magnitud es muy difícil enunciar conceptos definidores precisos; las personalidades son varias y multiformes, las influencias ideológicas muy diversas; empero, en lo que sigue señalamos límites dentro de los epígrafes conceptuales que precisan este movimiento ideológico, uno por defecto y otro por exceso, dentro de los cuales cabe la inmensa gama de los matices, pero siempre con las limitaciones antedichas.

Los precedentes análisis realizados sobre figuras relevantes nos sirven de fundamento, y, habiéndose citado en ellas los textos oportunos, nos excusamos ahora de hacer nuevas citas.

Bajo los nueve epígrafes siguientes compendiamos los caracteres de la Pedagogía romántica:

a) *Supervaloración de lo estético*.—Desde el concepto schilleriano de que el Teatro es el hermano menor de la Moral y la Religión, hasta el hegeliano imperativo de equilibrio en la educación estética, a fin de no caer en el sno-

bismo, la gama de tendencias educativas estéticas es muy varia. En general, domina la idea de que, gozando valores estéticos, el hombre pasa a ocupar una categoría superhumana en cierto modo, radicando esta concepción en aquel misticismo estético que señalamos como carácter esencial del Romanticismo al comienzo de este trabajo; este misticismo supone al poeta aliado por privilegio con la divinidad y, en cierto modo, su delegado en la tierra. Por otra parte, la convicción que se tiene en la natural bondad humana y en la acción corruptora de la sociedad, hace que se vea en el joven educando un ser naturalmente bueno para el cultivo y conservación, de cuya bondad nada mejor que la educación por medio de los valores estéticos.

b) *Educación individualista*.— Parece al pronto paradójico que esta tendencia se produzca bajo una ideología de caracteres marcadamente filantrópicos y populares, como es la romántica; pero se ha de tener en cuenta que, por un lado, se imita a Rousseau, que fué, como muy bien se ha dicho, «el último educador de príncipes», es decir, de un solo alumno; de otro, que el neohumanismo es muchas veces de caracteres aristocratizantes (medítese en que Emilio y Guillermo Meister son alumnos pudientes para los que hay preceptores y aun «provincias pedagógicas» de lo mejor que entonces se concibió); a estos factores se agrega el despertar de los nacionalismos, singularmente en Alemania; las energías nacionales han de movilizarse de un modo absoluto, y los directivos del mañana han de educarse de modo especial para que los talentos no se pierdan. He aquí las principales razones del individualismo en la enseñanza.

No acuciado tanto por la patria en peligro, como Fichte, Hegel da paso a una concepción politicopedagógica más igualitaria. Lo mismo decimos respecto de Pestalozzi.

c) *Prioridad educativa de los superdotados*.—Este epígrafe queda contestado en parte en el anterior; pero, ade-

más, el cultivo especial de las inteligencias sobresalientes es exigencia de una época, que, inmersa en su misticismo pasional, riende un culto algo neurótico a la propia personalidad, a lo genuino de cada uno, y con mayor razón si este espíritu es sobresaliente.

Recordemos las admoniciones de Herder: «Cada joven tiene que honrar su propio genio y mirarle con cariño.» Hegel, el pedagogo racionalista romántico, representa dentro de este epigrafe la posición extrema opuesta: el hombre no es nada separado de la realidad única, universal, y, por otra parte, su concepto del trabajo, lento, metódico, ajeno, hasta cierto punto, al intuicionismo «barato» (*sic*) y a la hipersensibilidad, le hace confiar más en la educación del coro que en la de los héroes.

En esta línea se encuentra también Richter, al afirmar: «que una cuidadosa educación no se acredita con un niño esclamente».

d) *Comprensión sentimental y pedagogía sensiblera.*— El Romanticismo se anega en comprensión sentimental hacia el mundo y los hombres, y esta comprensión va a veces, como en Juan Pablo Richter, más allá de los límites prudentes, degenerando por ello la Pedagogía en algo retorcido y defectuoso.

Esta sensiblería quizá encuentre su origen en el tercer principio fundamental de la pedagogía roussoniana: «la educación del sentimiento debe anteponerse a la educación de la inteligencia». Además, un movimiento ideológico que tiene hincadas sus raíces en el suelo de la «irracionalidad», como es el Romanticismo, fácilmente, por el camino de la intuición de los valores estéticos, camino que corre paralelo a la comprensión sentimental, había de caer en la sensiblería.

La figura del maestro se desdibuja, ya no es el director—aún, por desgracia, se acusa en la Pedagogía actual esta tendencia—; es el compañero, que ha de hacerse con el alumno exclusivamente por la vía del corazón.

Herder afirma sin vacilar que «la disciplina y la educación verdaderas encuentran su punto de sostén en la sensibilidad de la juventud». Si a la sensibilidad se le agrega una dosis no pequeña de inteligencia y de energía, entonces estamos conformes; de otro modo, de ninguna manera; ¿acaso el corazón es el único camino? ¿Y la inteligencia? Es árida, poco atractiva muchas veces, pero de más sólidos cimientos que las nieblas sentimentales.

También aquí representa Hegel el polo opuesto. No educación sensiblera, educación de ambas cosas: cabeza y corazón. La formación de su mismo sistema filosófico es una prueba de ello, es cerebral en lo que tiene de inmensa construcción lógica; de corazón, en lo que tiene de apriorista, de subjetivista, de idealista.

e) *Educación del autodomínio*.—Pese a factores anarquizantes disgregadores del *todo* de la Pedagogía romántica, ésta siente aversión contra la falta de disciplina, encontrándose en casi todos los pedagogos de este período simpatía por los ejercicios disciplinarios para la consecución del dominio propio personal. En cierto narcisismo personal que hay en el fondo del misticismo pasional, podrían encontrarse los fundamentos de esta ansia de autodomínio.

No olvidemos que los *héroes* de este período, encarnados en la literatura de aquel período, en *Jorge Sand*, en lord Byron, en Schiller, entre otros, son apasionados, es verdad; pero esta pasión no excluye una dosis de autovenimiento, al que se le aprecia más que por razones de la cabeza, apoyándose en verdades del corazón, ya que el hombre que no sabe vencerse es considerado estéticamente como una cantidad negativa.

Por otra parte, Kant, que considera el autodomínio y la disciplina como factores que someten al hombre a las leyes de la Humanidad, influye mucho sobre los pedagogos de este período, cayendo algunos conceptos roussonianos en descrédito, como el de la bondad natural.

El filósofo regioimontano sitúa al hombre, como es sa-

bido, a medio camino entre la bondad y la maldad, pero siempre necesitado de disciplina, para que más adelante no se deje dominar por sus caprichos momentáneos.

f) *La disciplina en la Pedagogía romántica.*— Esta cuestión se enlaza con la anterior. Ese autodomínio de que antes hablábamos lo esperan obtener casi todos los románticos, antes por vía del fervor original y espontáneo y en virtud de razones estéticas, que por medio de castigos e intervenciones. Así, el Romanticismo se ocupa muy poco de los reglamentos disciplinarios y de los detalles del derecho escolar. La mayoría de los pedagogos de este periodo se esfuerzan en inculcar la idea general del derecho en cerebros y corazones. Más que en morales heterónomas, fundan la mayoría de ellos sus pedagogías en la autonomía en la moral. Claro que esto no debía influir en la disciplina, porque siempre habrá que disciplinar al hombre si en él queremos que la Humanidad predomine sobre la animalidad; pero la tendencia a la sensiblería en esta Pedagogía y el concepto optimista que se tiene del hombre motivaron este estado de cosas, esta suavidad en la disciplina.

g) *El concepto de trabajo en la Pedagogía romántica.* La mayoría de los pedagogos románticos saben criticar acerbamente los viejos sistemas de trabajo; como seres supersensibles, adoran el trabajo silencioso, que discurre a la perfección, porque está basado, ora en la comprensión de la individualidad del educando, y en esta línea está Rousseau y la mayoría de sus seguidores, en lo de hacer resaltar el *sujeto* de la educación (imperativo roussoniano: «comenzar por conocer bien a vuestros alumnos»), ora en el conocimiento de un método de valor universal, que sirva, dentro de ciertos límites, para *mecanizar la enseñanza*, y, por ende, a facilitarla, cual es el caso de Pestalozzi.

De todos modos, se ha fantaseado mucho sobre el concepto de *trabajo lúdico* en la Pedagogía romántica, lo cual implica un contrasentido (si se interpreta literalmente).

Manejan los que tal hacen la conocida frase de Schiller: «El hombre sólo es hombre cuando juega», sin tener en cuenta que este mismo escritor, en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, exige la más severa disciplina en la educación. En esto como en tantos órdenes de la vida, se ha cultivado el tópico con resultados desorientadores.

h) *La educación de la religiosidad*.—Frente al deísmo mezquino de muchos de los pedagogos de la ilustración, el Romanticismo está convencido de la necesidad de poderes espirituales religiosos, lo que no impide que casi todos aboguen por un cristianismo *tan especial*, que deja de serle.

Recordemos aquí la «religión étnica» (?) de que habla Goethe en el *Guillermo Meister*; la conocida frase kantiana: «en mí, la ley moral; sobre mí, el cielo estrellado»; la afirmación de Juan Pablo en su *Levana*: «nada de fundar sobre razones la religión y la moralidad; la misma abundancia de las columnas ensombrece y estrecha las iglesias»; el cristianismo sentimentaloides y adulterado de que hace gala Pestalozzi, que, claro es, ya muy poco tiene que ver con la vera religión.

Todos ellos reconocen la necesidad de la religión; pero sus «itmos» (idealismo, subjetivismo, voluntarismo, monismo idealista) les hace rechazar, a la mayoría, un dogma determinado. Dice a este efecto Juan Pablo que «lo sagrado en nosotros se refleja en el niño sin necesidad de silogismos».

i) *La educación y la enseñanza en el Romanticismo*. Frente al conocimiento meramente utilitario de la ilustración, el Romanticismo defiende el conocer por el conocer, y frente al «realismo» descarado del siglo de las luces, se crea una nueva interpretación plenamente comprensiva hacia las humanidades y lo meramente formativo. Rousseau afirma que «el saber importa menos que el ejercicio del juicio»; Kant ordena: *Sapera aude*—atrévete

a servirte de la propia razón—; Goethe aconseja: «Pensar y obrar, obrar y pensar es la suma de toda la sabiduría. Herder sustenta, refiriéndose a la inteligencia, en imagen no demasiado brillante por cierto: «Una vez afilado el cuchillo, se podrá cortar todo con él.»

Un gran afán pansófico—nada debe ser ajeno al hombre—domina todo el Romanticismo (recuérdese que los sistemas filosóficos de Fichte y Hegel tratan de interpretar toda la realidad), y frente a la Creación, que la ilustración ha intentado «catalogar» (verbigracia, Linneo), el Romanticismo se nos presenta como un movimiento ideológico que intenta *comprenderla*.

Falla, empero, el Romanticismo, ya lo hemos indicado, por sus mismas características de hipersensibilidad en la concepción del aprendizaje y de la creación intelectual, ya que admite como bueno, a veces, la sustitución del lento *interiorizar* con las *artimañas* de la intuición y las vivencias baratas.

No obstante, siempre figurará como un justo galardón de esta pedagogía el que, frente a la ilustración y sus doctrinas utilitaristas, ha instaurado una vez más—la enseñanza clásica y la cristiana ya lo habían hecho—el valor del conocimiento y de la formación por ellos mismos.

EMILIO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ.

BIBLIOGRAFIA

- BEHN (SIEGFRIED): *Historia general de la Pedagogía*. Ed. Espasa-Calpe. Madrid.
- FUENTES (ROSARIO) (traductora): *Herder y su ideal de humanidad*. Madrid, 1930 (sin autor).
- GOETHE: *Guillermo Meister*. Ed. Hernando. Madrid.
- HEINZ HEIMSOETH: *Fichte*. Ed. «Revista de Occidente». Madrid, 1931.
- HEGEL: *Fenomenología del espíritu*. Ed. «Revista de Occidente».
- HERDER: *De la gracia en la escuela*. Ed. «La Lectura». Madrid, sin año.
- HERNÁNDEZ (EMILIO): *Sobre la clasificación ideológica en la historia de la Pedagogía*. «Boletín de la Institución del Divino Maestro». Año XIII. núm. 92.

- HERNÁNDEZ (EMILIO): *Pestalozzi, o la exaltación del método*. REVISTA DE PEDAGOGÍA ESPAÑOLA, núm. 3.
- KANT: *Crítica de la razón práctica*. Madrid, 1907.
- LEHMANN (RUDOLF): *Schiller y el concepto de la educación estética*. Ediciones «La Lectura». Madrid, 1929.
- LUZURIAGA: *Kant, Pestalozzi y Goethe*. Madrid, 1911.
- MESSER (AUGUST): *Historia de la Pedagogía*. Ed. Labor.
- PESTALOZZI: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Ed. Cristóbal Ruiz. Madrid, 1912.
- *Leonardo y Gertrudis*. Ed. Jorro. Madrid, 1913.
- *Canto del cisne*. Madrid, 1927.
- RICHTER (JUAN PABLO): *Levana*. Ed. «La Lectura». Madrid, sin año.
- ROUSSEAU (JUAN JACOBO): *Emilio*. Ed. Bergua.
- SCIACCA: *La Filosofía hoy*. Ed. Miracle. Barcelona, 1947.
- SEILLIERE: *El romanticismo*. Ed. Hernando. Madrid, 1927.

SUMMARY

Though the rupture of the glorious educational Catholic tradition comes from Reformation, we must point out the Newhumanist and Romantic movements as the cause, in the long run, of a very deep disintegration—just because their eminently popular characteristics—of the foundations of Pedagogy. Reformation, in spite of its essential difference of facts to Catholicism, held basic ideological concepts, as such deep spiritualism, heteronomous morals, the concept of authority in the educator, the docent autonomy in the family, etc., which gave a reason for the rising of different but not fundamentally opposed pedagogies as those which arise from the romantic interpretation of life and the exaltation of the same and therefore from the enthronization of antropocentrism instead of Christ-centrism. In this work it is tried to give a concise view of this exaltation of all human things and this postponement of all divine things in education.