

SITUACION DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGIA

Una vez rigurosamente denunciado y definido el objeto formal de la Historia de la Pedagogía en todas sus posibles declinaciones, corresponde al sistematizador de esta disciplina la tarea de localizarla dentro del conjunto de saberes que constituyen el universo de las ciencias del espíritu. En esta acepción justamente —tan habitualmente usada en suposición impropia para referirse a relaciones metafóricamente espaciales— de «disposición de una cosa respecto del lugar que ocupa», aparece tomado el término «situación» comprendido en el título de este estudio, y vale tanto, por consiguiente, como «acción de localizar», en el sentido de «fijar el lugar de una cosa o encerrarla en límites determinados».

La oportunidad del tema es tan evidente como las razones históricas que la determinan, y a grandes trazos pueden reducirse a dos, unidas por una relación no convertible. Por un lado, la relativa novedad de la pretensión científica, tanto en los estudios pedagógicos como en los históricos, que no aparece claramente hasta el siglo XVIII —Trapp, Schwartz, Niemeyer, Gian Battista Vico. Por otro, la concreta configuración asistemática en que la cultura viene expresándose durante toda la Edad Moderna desde el Renacimiento y ha dificultado, decisivamente hasta nuestros días, una rigurosa articulación del contenido de ambas disciplinas y su enmarcación —o la de sus posibles derivadas, como la que nos ocupa— dentro de un cuadro topográfico universal del saber.

Cuanto se ha dicho, empero, sobre Historia a partir de Hegel, esto es, desde que definitivamente gana categoría científica —por Stern, Dilthey, Gottl, Rickert, Windelbaud, Neeff, Xenopol, Lessing, Ortega, Zubiri—, o de Pedagogía tras Herbart, por la misma razón —Willmann, Simmel, Göttler, Nohl, Blättner, Zaragüeta—, las más de las veces desde puntos de vista puramente individuales e incompartidos, lejanos en todo caso a una comunión en un sistema de aceptación general, viene reclamando, cada día con mayor insistencia, una profunda consideración por parte del estudioso afincado en su posición intelectual sobre las líneas fundamentales de la filosofía perenne, en cuyo esquema esencial tiene que ofrecer, sin duda, lugar propicio para la integración en una unidad sistemática de ciencias tan sugestivas e imprescindibles para el

hombre de nuestros días como la Historia y la Pedagogía, y, por consiguiente, la Historia de la Pedagogía.

Prescindiendo del gran ejemplo de Santo Tomás, más en nuestro tiempo y más modestamente, una tarea semejante se propuso Otto Willmann y llevó a cabo el Cardenal Mercier en otro dominio del pensamiento. Cual fuere su fortuna en el resultado, limitándome voluntariamente a nombres extranjeros bien conocidos en España, en el mismo frente se mueve hoy Jacques Maritain y Charles De Koninck.

Con parecida intención es preciso abordar el tema de la situación de la Historia de la Pedagogía —en el sentido ya expuesto—, apuntando cuanto en ello sea posible, en tanto no se disponga de un amplio plano rigurosamente delineado de la sistemática de las ciencias del espíritu.

«La ciencia empírica es también ciencia», dice Husserl (1). Y las ciencias, dice la doctrina común, se especifican por su objeto formal. Aristóteles ha tratado el tema de la distinción de las ciencias en el libro I, párrafo 28, de sus *Analitica Posteriora*: «La ciencia se dice una en cuanto es uno el género de su sujeto: «Μία δ'ἐπιστημη ἐστὶν ἑνὸ γένους» (2). El discurso de Santo Tomás sobre la cuestión avanza en su comentario: «*Rationem diversitatis scientiarum non accipit ex diversitate subiecti, sed ex diversitate principiorum.*» Y para lo que aquí importa la tesis se expresa definitivamente concluyendo que «*non diversificabuntur scientiae secundum diversitatem materialem scibilium, sed secundum diversitatem eorum formalem*» (3).

Por este camino se ha movido la investigación posterior, acuñando los conceptos de objeto material y formal de la ciencia y distinguiendo en éste la *ratio formalis quae* u objeto formal *quod* (*illa res quae per se primo attingitur*) y la *ratio formalis sub qua* u objeto formal *quo* (objeto formal en cuanto *scibile, id quo mediante ratio formalis quae attingitur*), que se comporta *sicut lux ad visum* con respecto al intelecto cognoscente y que abre una pluralidad de perspectivas con las posibles

(1) «La ciencia empírica es también ciencia... todo el complicado aparato de procesos cognoscitivos, en que brotan las teorías de las ciencias empíricas y se modifican repetidamente en el curso del progreso científico, está sometido asimismo no sólo a leyes empíricas, sino también a leyes ideales.» *Inv. Lóg.*, vol. I, trad. esp. M. G. Morente y J. Gaos. «*Rev. de Occ.*», Madrid, 1929, pág. 257.

(2) Loc. cit., 87 a 38.

(3) «*In An. Post. lect.*», 41, n. 7-10 sq.

varias determinaciones del objeto *formal quod; alia enim lux aliud obiectum manifestat.*

Sin entrar, pues, en la distinción genérica, que proviene de la consideración del término *a quo* del proceso abstractivo o la especificación propiamente dicha, que resulta del término *ad quem*, término positivo del mismo proceso, se puede afirmar categóricamente que la Historia de la Pedagogía se ofrece, desde luego, localizada dentro del dominio de la Historia en general. La Historia de la Pedagogía es formalmente Historia, y la Pedagogía, que constituye su materia, sólo entra para el caso *in obliquo, declinative*, no más que como simple determinación desinencial.

Ello, por consiguiente, no es sino un caso concreto de la neta separación que de modo general y necesario se da siempre entre disciplinas de tipo sistemático y disciplinas de tipo histórico, saberes formalmente paralelos destinados a no confundirse jamás. Ni en el ámbito del saber histórico interfiere lo sistemático como tal, ni en el de la disciplina sistemática, normativa o no, yace la mínima parcela de conocimiento histórico. Ambos dominios quedan, pues, formalmente ajenos, comportándose entre sí como círculos recíprocamente externos, por muy estrechas relaciones que en otro orden, por razón de su contenido material principalmente, puedan y deban mantener para provecho recíproco.

Porque el *corpus scientiae*, en rigor —me refiero a la ciencia llamada sistemática—, está pura y simplemente constituido por un conjunto orgánicamente estructurado de conclusiones ciertas y homogéneas de validez intemporal. Las demostraciones incluso desempeñan un papel instrumental preliminar, con el mismo valor, exclusivamente didáctico, con que puede, incidentalmente también, aparecer tal o cual oportuna ilustración histórica.

La Historia, por su parte, en el mundo de los hechos o las ideas, selecciona una perspectiva totalmente ajena que trata de descubrir en su perfil continuo las curvas de movimiento y evolución temporal, ensayando una «reconstrucción», cuyas leyes sólo materialmente, y por acaso, podrán alguna vez coincidir con las líneas del esquema ideal de la disciplina no histórica.

Uso ahora esta expresión porque, hablando con propiedad, el sistema comprende también a la Historia, que presenta también una estructura sistemática e incluso en algún sentido más acusado que el de las ciencias así llamadas por antonomasia, porque éstas, al reducirse a

expresión de un sistema ideal de conclusiones, y excluir la demostración de su ámbito esencial, adoptan una configuración constelar, mientras aquélla, ciñéndose estrechamente al continuo del perfil de su objeto, incluye la verificación y subraya precisamente los momentos de enlace, aunque su composición tenga carácter evolutivo y de sucesión, en vez de ser actual y *a simultáneo*.

Que la Historia de la Pedagogía sea Historia no significa, empero, que sea *la* Historia, así universalmente tomada, sin restricción, sino simplemente lo que con todo rigor lógico expresa la proposición enunciada: que el sujeto Historia de la Pedagogía se encuentra comprendido bajo la extensión del predicado Historia. Salto sobre el tema de la historicidad de la Pedagogía porque ello debe tomarse como dato supuesto de la cuestión que aquí se plantea como objeto de estudio. Una Historia de la Pedagogía supone algún género de historicidad en ella. A él me refiero, si no advierto otra cosa, y uno proporcional atribuiré a cuantos contenidos ideológicos tenga, respectivamente, que manejar en lo sucesivo.

Si hay una Historia, tomada en sentido general, que agrupa bajo una unidad de consideración formal una pluralidad de elementos materiales diversos, como las ciencias —y la Historia para el caso, de modo categórico, lo es— se dividen según su objeto material, es claro que se puede contar con un sector dentro de ella en que aparezca el dato pedagógico. Es cosa, pues, de examinar el contenido de la Historia para descubrir dónde y cómo aparecen los trazos que autoricen una localización formal de la disciplina histórico-pedagógica.

«Los objetos —dice Husserl en su Investigación III, "Sobre la teoría de los todos y las partes"— pueden estar unos con otros en la relación de todos y partes o también en la relación de partes coordinadas en un todo» (4). Dentro del mismo círculo formal, precisamente en la primera, es en la que aparecen enlazadas Historia en general e Historia de la Pedagogía. Y aunque más adelante, para alcanzar nuevas precisiones, sea preciso rebasar las investigaciones de Husserl, por ahora importa tomar en cuenta su distinción entre «todo» y «conjunto» para asignar a la Historia, en razón de la calidad de continuo de su objeto, la razón de todo (5).

(4) «Inv. Lóg.», vol. III, ed. cit., pág. 11.

(5) «La forma del conjunto es una forma puramente categorial; y en oposición a ella se nos ofreció la forma del todo, de la unidad fundamentante, como una forma material.» «Inv. Lóg.», III, 65.

«Por todo entendemos un conjunto de contenidos que están envueltos en una fundamentación unitaria y sin auxilio de otros contenidos. Los contenidos de semejante conjunto se llaman partes» (6). En principio, pues, queda establecido que la Historia de la Pedagogía es una parte de la Historia, pero de modo aún tan genérico, que apenas basta para determinar vagamente la región en que conviene integrarla dentro del reino de las ciencias del espíritu.

Todavía sin salir del mismo Husserl y sin rebasar la Investigación III, en que este estudio viene apoyándose, cabe considerar las diferencias que median entre objetos independientes y objetos no independientes, que servirán para medir el calibre de la conexión de unas determinadas partes con su todo correspondiente (7) y la distinción, dentro del concepto de parte, entre pedazo y momento, que aclara a su vez notablemente el perfil entitativo de cualquier contenido considerado en su calidad de parte (8). Quizá no esté de más repetir la advertencia que al mismo Husserl dicta, sin duda, su formación matemática y su constante pretensión de exactitud: es preciso distinguir entre separación neta y confusa o limitación, porque es notorio que las figuras esenciales de lo intuitivamente dado no pueden, en principio, reducirse a conceptos exactos o ideales como los matemáticos (9).

Con tal restricción, pues, que frena en alguna medida el peso de la afirmación, puede probablemente establecerse que la Historia de la

(6) «Inv. Lóg.», III, 58.

(7) «Más sencillamente podemos decir: objetos no independientes son objetos de especies puras tales que con referencia a ellas existe la ley de esencia, que dice que esos objetos, si existen, sólo pueden existir como partes de todos más amplios de cierta especie correspondiente. Y esto, justamente, es lo que quiere decir la expresión más breve de que son partes, que sólo como partes existen, que no pueden ser pensados como algo existente por sí... Tratándose de objetos independientes no se da esta ley de esencia. Estos objetos pueden incorporarse a todos más amplios, pero no están obligados a ello.» «Inv. Lóg.», III, 24.

(8) «Ante todo, fijaremos una división fundamental del concepto de parte, la división en pedazos —o partes en sentido estricto— y momentos o partes abstractas del todo. Llamamos pedazo a toda parte que es independiente relativamente a un todo T. Llamamos momento (parte abstracta) del mismo todo T a toda parte que es no independiente relativamente a dicho todo. Y es aquí indiferente que el todo mismo sea independiente o no independiente en absoluto o relativamente a otro todo superior. Según esto, partes abstractas pueden tener pedazos y pedazos pueden tener partes abstractas.» «Inv. Lóg.», III, 49.

(9) «Con un poco más de refinamiento, habría que distinguir entre separación neta y separación confusa (o limitación); tomándolo en el sentido vago empírico en que en la vida ordinaria hablamos de puntas o filos agudos por oposición a los romos. Es notorio que las figuras esenciales de lo que está intuitivamente dado no pueden, en principio, reducirse a conceptos «exactos» o «ideales» como son los matemáticos.» «Inv. Lóg.», III, 28.

Pedagogía es una parte independiente del todo Historia, en cuanto es un objeto del género de los «que pueden incorporarse a todos más amplios, pero no están obligados a ello» (10), mientras que por objetos no-independientes se entiende objetos que, «si existen, sólo pueden existir como partes» (11), precisamente en un todo más amplio (12). El texto sólo puede aparecer equívoco en el caso de que por un excesivo apego del discurso mental al idioma se caiga en el grave error de trasladar íntegramente a la disciplina Historia las condiciones estructurales de la historia realidad. En otras ocasiones, empero, incluso tal escapatoria sofisticada queda cerrada, como cuando, por ejemplo, dice que: no-independiente en un todo y con respecto a él llámase a cada una de las partes que sólo como tales pueden existir, o afirma que los momentos no-independientes de una intuición no son meramente partes, sino que, en cierto modo, «debemos aprehenderlos también como partes» (13). Por último, y de modo definitivo, al exigir a la parte no independiente no una mera conexión fáctica, sino precisamente «de ley ideal» (14).

Finalmente pues, cabe concluir que la Historia de la Pedagogía puede considerarse como parte relativamente independiente con res-

(10) Vid. texto citado en la nota 7 de este estudio.

(11) «No independiente en el todo G y relativamente al todo G (o al conjunto total de contenidos determinados por G), llamase a cada uno de sus contenidos parciales, que sólo como parte puede existir y como parte de una especie de todos representada en ese conjunto. Cada contenido parcial, para quien esto no sea válido, se llamará independiente en el todo G y relativamente al todo G. Brevemente hablamos de partes no independientes o independientes del todo y, en sentido correspondiente, de partes no independientes e independientes de partes (todos parciales) del todo.» «Inv. Lóg.», III, 40 s.

(12) «Para fijar el concepto de la no independencia basta con decir que un objeto no independiente sólo puede existir como lo que es (es decir, merced a sus determinaciones de esencia) en un todo más amplio. En cada caso dado será de esta o de aquella especie; con lo cual variará también la especie del complemento que necesite para poder existir.» «Inv. Lóg.», III, 32.

(13) «Los momentos no independientes de las intuiciones no son meramente partes, sino que en cierto modo (no expresable por conceptos) debemos aprehenderlos también como partes; a saber: no son notables por sí, sin que los contenidos totales concretos, en los cuales están, lleguen a destacarse unitariamente; lo cual, empero, no quiere decir que sean objetivos en sentido preciso.» «Inv. Lóg.», III, 26.

(14) «Según esto, pues, el concepto de la no independencia es equivalente al concepto de la legalidad ideal en conexiones unitarias. Cuando una parte se halla en conexión de ley ideal y no sólo en conexión de hecho, entonces es no independiente; pues semejante conexión legal no quiere decir otra cosa sino que una parte, que por su esencia pura es de esa especie, sólo puede existir en enlace con ciertas otras partes de unas u otras especies correspondientes.» «Inv. Lóg.», III, 34.

pecto a la Historia en general: toda especie ínfima es relativamente independiente con respecto de la suprema (15).

Con ello, por lo demás, se apunta a unos conceptos —los de género y especie— que nos trasladan hacia otros cuerpos de doctrina más antiguos, no menos rigurosos, a cuya luz podrán establecerse nuevas precisiones. Me refiero a la Lógica tradicional, a la que, como en otras ocasiones, Husserl se aproxima aquí tantálidamente o, para usar de su cara expresión, como una curva a su asíntota.

El «todo» allí es una razón analógica, que aparece distribuída en cuatro especies diversas: esencial, integral, universal y potencial, cada una de las cuales da lugar a un respectivo modo o especie de división, de lo cual resultan los correspondientes diversos tipos o géneros de partes (16). Cabe quizá señalar que las dos últimas especies de todos —universal y potencial— pueden englobarse en una consideración unitaria, y si a ellos se agrega la distinción, o división del término, quedará delineado un cuadro sinóptico de la teoría de la división *per se* en Juan de Santo Tomás, que, en líneas generales, la tradición tomista ha mantenido hasta nuestros días, como puede, por ejemplo, apreciarse en Gredt (17).

La cosa propuesta como todo, según eso, permite una pluralidad de consideraciones, de cada una de las cuales resulta una correspondiente peculiar división en partes, cuya conexión con el todo, y recíprocamente entre sí, será proporcionalmente diversa. En primer lugar, puede tomarse la razón de todo, en relación con las partes que lo integran. En segundo lugar, en relación con las que lo constituyen de modo esencial. En tercero, en relación con las partes *sibi subiectas* y de doble

(15) «Nuestras distinciones referíanse, en primer término, al ser —en universalidad ideal pensado— de las singularidades individuales, es decir, de las singularidades que son aprehendidas puramente como singularidades de ideas. Pero notoriamente pueden trasladarse también a las ideas mismas, las cuales, por lo tanto, en un sentido correspondiente, bien que algo distinto, pueden designarse como independientes y no independientes. Una diferencia ínfima de un género puro supremo puede, por ejemplo, llamarse relativamente independiente con respecto a la escala de las especies puras hasta el género supremo; y a su vez, toda especie ínfima es relativamente independiente frente a la suprema.» «Inv. Lóg.», III, 25 s.

(16) «Species seu modi divisionis sunt multae. Cum enim divisio distribuat totum dicitur multis modi. ita et divisio. Datur enim totum essentiale, integrale, universale, potentiale, et sic multiplicari possunt species divisionum.» «Joannis a Sancto Thoma. Curs. Phil.», I, pág. 21.

(17) Elem. Phil. Arist.-Thom., Friburgo. Herder, 1937, I, p. 34 sq.

manera, ya sea *secundum potestatem* o *secundum praedicationem* (18). En el umbral de esta última justamente, *propiuissima et quidditativa*, se queda la especulación de Husserl en el pasaje inmediatamente precitado de su III Investigación «Sobre la teoría de los todos y las partes».

La Historia valdría como un género al que la adición de una diferencia vendría a constituir en especie determinada; pero ello apenas aporta borrosamente nada positivo que precise el lugar de la Historia de la Pedagogía mejor de lo hasta aquí logrado, porque, *eo ipso*, sólo expresa una interferencia conceptual, un comportamiento formal mutuo entre Historia e Historia de la Pedagogía semejante al que entre sí guarden dos círculos secantes, según viene en último término a decir Aristóteles, puesto que mientras la especie es parte del género, del género puede también inversamente predicarse que es parte de la especie (19).

Esta calidad de parte subjetiva *secundum praedicationem* de la Historia de la Pedagogía con respecto a la Historia en general, se limita, pues, a denunciar una armadura de subordinaciones y, en todo caso, conexiones legales por razón de su forma, tan interesantes para la construcción de la disciplina como ineficaces para la delimitación de su contorno dentro del ámbito de la Historia, porque —y la Historia también es ciencia— las ciencias se dividen según su objeto material.

El mismo pensamiento de Husserl, sin embargo, señala una nueva vía de consideración de la Historia de la Pedagogía como parte, descaradamente más fecunda en orden a la cuestión que nos ocupa. Me refiero a la ya aludida división fundamental del concepto de parte en pedazos y momentos, entendiendo por éstos, partes abstractas del todo, y por aquéllos, partes en sentido estricto, independientes en relación con un determinado todo propuesto (20).

(18) «Res autem, quae est totum, comparari; potest aut ad partes, quibus integratur, aut ad partes quibus constituitur essentialiter, aut ad partes sibi subiectas. Si primo modo fiat, est partitio, quae aliquid dividitur per partes integrantes, ut si dicas: corpus humanus dividitur in caput, pectus et pedes. Si secundo modo, est divisio essentialis in sua constituentia, ut si dicas hominis alia pars est anima, alia corpus vel hominis alterum extremum est animal, alterum rationale. Si tertio modo, aut fit in partes sibi subiectas secundum praedicationem aut secundum potestatem. Si secundum praedicationem est generis in species, quia de speciebus praedicatur genus ut de inferioribus. [Haec est divisio propriuissima et quidditativa.] Si fiat divisio in partes subiectas quae se habent ut potentiae est divisio totius potentialis, ut si dicas: Animae aliud intellectivum, aliud appetitivum.» «Joannis a Sancto Thoma. Curs. Phil., I, 21 sq.

(19) «Quare genus, pars etiam speciei dicitur. Aliter vero species, generis pars est.» Metaph. I. cap. 25.

(20) Vid texto citado en la nota 8 de este estudio.

La indicación se hace aún más precisa al aparecer la noción de parte extensiva, definida como aquella que por su misma esencia pertenece al mismo género ínfimo que su correspondiente todo, como las distancias en que una distancia se fragmenta o las duraciones en que se divide una duración (21).

La especulación, pues, se mueve aquí sobre un terreno cuantitativo, esto es, sobre el plano de lo material, justamente, por tanto, el más apropiado para ganar las determinaciones locales propuestas como objetivo. Ahora también, sin embargo, importa tomar nota previa de algunos trazos de la Lógica tradicional, de valor esencial y decisivo para concluir esta primera etapa de la investigación presente sobre el lugar de la Historia de la Pedagogía en el cuadro sistemático de las ciencias.

El todo físico —dice Juan de Santo Tomás— puede considerarse como sustancial o como cuantitativo, o con otros palabras, o como esencial o como integral. Porque «todo» se dice con relación a las partes, y así, con respecto a las partes sustanciales, que son materia y forma, se habla de todo físico sustancial o esencial, y con respecto a las partes cuantitativas, de todo físico cuantitativo o integral (22). Por más que la precisión terminológica sea aquí mayor y, sobre todo, la garantía de solidez de una doctrina particular enmarcada en un sistema lógico de la amplitud del diseñado por Juan de Santo Tomás, es evidente el paralelismo que con ella guarda el pensamiento de Husserl, anteriormente expuesto, con la intención, precisamente de subrayar la doctrina tomista con testimonios ajenos valiosos, como éste lo es, en gran parte por la pulcritud intelectual que le presta su ascendencia matemática.

La semejanza se acentúa al reparar en las líneas que siguen inmediatamente al último fragmento citado de Juan de Santo Tomás: se llaman, pues, partes cuantitativas a aquellas que no son de manera tal que pueden ser todo. A renglón seguido de lo cual transcribe la definición aristotélica de *quanto* (23).

(21) «Cuando un todo admite un despedazamiento tal que los pedazos, por su esencia misma, sean del mismo género ínfimo que el determinado por el todo indiviso, entonces llamamos a ese todo un todo extensivo, y a sus pedazos partes extensivas. Por ejemplo: la división de una extensión en extensiones o, más especialmente, de una distancia en distancias, de una duración en duraciones, etc.» «Inv. Lóg.», III, 50.

(22) «Ipsum autem totum physicum aliud est substantiale, aliud quantitativum, seu aliis verbis totum essentialie et totum integrale. Dicitur enim totum relative ad partes, et sic respectu partium substantialium, quæ sunt materia et forma, dicitur totum physicum substantiale seu essentialie. Respectu autem partium quantitativarum dicitur totum quantitativum seu integrale.» «Curs. Phil.», II, 102.

(23) «Dicuntur autem partes quantitativæ illæ, quæ ita sunt partes, quod possunt esse totum, si separentur. Et ideo Aristoteles in 5. Metaph. cap. de Quanto definit

La Historia de la Pedagogía entonces se ofrece como parte cuantitativa de la Historia. En terminología de Husserl, como parte extensiva; según la de la Escuela, preferentemente, integral. Cabe, pues, para el caso, aceptar que la Historia de la Pedagogía pertenece a la misma especie ínfima que la Historia, por lo menos con la aproximación que aquí importa. Como asimismo la advertencia de Charles Boyer, según el cual el todo integral no se encuentra totalmente en sus partes integrantes *totaliter, nec totalitate essentiae nec totalitate virtutis* (24). Finalmente, recogiendo la distinción de Gredt según las partes integrales lo sean de un todo viviente o no viviente, habría de asimilarse la Historia al primero, concluyendo la no homogeneidad de la Historia de la Pedagogía en relación con otras Historias particulares determinadas, integrantes con ella del todo general histórico (25).

Reconocida, pues, la Historia de la Pedagogía como parte integrante de la Historia tomada en general, el problema de su localización se traslada al de la localización de la Pedagogía misma, subsidiario a su vez tal de su fundamentación. El dato pedagógico —praxis o teoría, normativa o no, que para el caso es lo mismo— aparece evidentemente en la historia. La cuestión es determinar en qué vecindades esenciales o, lo que es igual, bajo qué condiciones fácticas o jurídicas. Porque allí donde se ofrezca un trazo pedagógico hay, sin duda, un punto determinante de la curva de nuestra historia o incluido en su contorno. Y, por tanto, es imprescindible denunciar el basamento esencial sobre que yace la Pedagogía, elemento material de la disciplina cuya localización intentamos.

Desde Herbart, es general su enraizamiento en la Ética y la Psicología, a las que debería, respectivamente, el «conocimiento de su meta» —para usar palabras de Dilthey— «y el de los diversos procesos y medidas con los que la educación trata de lograr esa meta» (26).

quantum: "Quod est divisibile in ea, quorum unumquodque hoc aliquid natum est esse".» «Curs. Phil.», II, p. 102.

(24) «Quod non invenitur in suis partibus totaliter, nec totalitate essentiae, nec totalitate virtutis.» «Curs. Phil.», 1939, I, p. 94.

(25) Cfr. «El. Phil.», ed. cit., I, p. 35.

(26) «Sobre esta base, el desarrollo natural y el perfeccionamiento de la persona se convirtieron para el siglo XVIII en meta y principio de toda la educación. Trapp, Schwartz y Niemever han sido los primeros en crear sobre estas bases sistemas pedagógicos regulares. ¿Era posible que estos sistemas pedagógicos y los que les siguieron pudieran realizar su pretensión de regular la educación sobre principios y de un modo universalmente válido? Una pedagogía que quiera cumplir con estas pretensiones tiene que recibir de la ética el conocimiento de su meta y de la psicología el de

Dilthey, sin embargo, en las mismas páginas de que proceden los términos anteriores, «Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica de validez universal, afirma que «ningún sistema moral ha podido lograr hasta ahora un reconocimiento universal» y, apenas vuelta la hoja, que «no es posible prever todavía cuándo la Psicología estará a la altura de tan altas exigencias» como la fundamentación de una Pedagogía de vigencia universal plantea (27).

El historicismo, empero, de Dilthey, por abierto y universalmente reconocido, no exige aquí especial atención. Sí, en cambio, la actitud de su discípulo Hermann Nohl, que se vuelve polémicamente contra su maestro con la intención de salvar el escollo mediante la apelación a una exención de la idea.

En «Vom Wesen der Erziehung», polemiza explícitamente con Dilthey, haciendo referencia expresa al precitado estudio de éste: «En el subrayado de la relación de los fenómenos espirituales y la historicidad de las formas de la vida histórica se había perdido la idea que opera en cada una: la autonomía de la idea. Todos los dominios de la vida espiritual tienen la misma culpa. Sólo el arte ha conseguido no olvidar el valor autónomo de la belleza» (28). Si ello es verdad, y acierta al señalar al arte como única posible excepción entre las curvas del espíritu que han permanecido indiferentes a la sugestión del historicismo, no puede, en cambio, aceptarse su actitud cuando más adelante concluye que, por condicionada que la vida educadora esté por factores de tipo histórico, político, moral o religioso, es independiente de ellos y su esencia decisiva pertenece a ella sola (29).

En realidad, Hermann Nohl, que aquí hace frente a su maestro,

los diversos procesos y medidas con los que la educación trata de lograr esa meta. Hay que preguntarse, pues, lo que estas dos ciencias pueden aportar a la pedagogía.»

W. Dilthey, *Teoría de la concepción del mundo*. México, F. C. E., 1945, p. 376.

(27) «Ningún sistema moral ha podido lograr hasta ahora un reconocimiento universal.» (Ibidem, p. 376.) «En segundo lugar, la pedagogía depende de la psicología. De ella recibe el conocimiento de cómo los diversos procesos actúan unos sobre otros en la vida psíquica y le ofrece la posibilidad de intervenir deliberadamente en esta conexión causal mediante medidas pedagógicas... La psicología podrá ser algún día fundamento de la pedagogía y ésta psicología aplicada, pero no es posible prever todavía cuándo la psicología estará a la altura de tan altas exigencias.» *Ib.*, p. 378 s.

(28) Traduzco del estudio citado aparecido en *Die Sammlung*, Göttingen, 6. Heft 1948.

(29) «La vida educativa está condicionada en todas partes por los factores históricos dentro de los cuales obra condicionada por la situación política, moral y religiosa. la situación de las ciencias, la situación entera de la conciencia de la época: pero la esencia de la vida educativa es independiente de esos factores y su esencia decisiva pertenece a ella sola.» *Id.*

no combate propiamente contra Dilthey, como se echa de ver cuando de «Vom Wessem der Erziehung» se pasa al estudio de Weltanschauung und Erziehung», donde violentamente se vuelve contra todo contacto o conexión fundamental entre educación y cualquier tipo de confesionalidad o dogmatismo, político o religioso muy principalmente. Pero una clara liberación de ambos sólo puede garantizarla la exención total de la educación, y así proclaman la autonomía de la Pedagogía.

La localización de su Historia, según eso, se convertiría en una tarea de alumbrar datos primarios, cuya conexión con otros en ningún caso alcanzaría el mínimo nivel jurídico y sólo como medida fáctica obligaría a reparar de hecho más cuidadosamente en unos terrenos que en otros, empíricamente considerados como menos propicios para una explanación de directrices pedagógicas.

Si con ello salva a la educación de sufrir los embates del dogmatismo religioso del xvii o los políticos de nuestros días, reincide, en cambio, en el historicismo que pretendía superar y parcialmente lo había tan pulcramente conseguido. Porque la Pedagogía, simplemente por su carácter de ciencia normativa, no puede ser conocimiento radical y último, y al otorgarle tal graciosa autonomía y perder su referencia a una pauta según la cual estructurarse, se hace esencialmente subsidiaria de su propia historia y se condena a acudir a ella como última y única instancia en que resolver su problemática. La autonomía, pues, de la Pedagogía significa un historicismo más sutil y refinado que el contenido en el neutralismo de Dilthey, porque la Pedagogía se reduce a su historia.

La Historia, empero, ayuda a superar la historia al mostrar a la Pedagogía fundada sobre bases que la localizan, determinando, por consiguiente, el lugar de nuestra disciplina, cuya materia ni *de facto* ni *de iure* puede ser en ningún caso verdaderamente autónoma.

Descartada, pues, con la de su autonomía, la posibilidad de una arbitraria localización de la Pedagogía sobre la extensa región de la Historia general, importa determinar cuáles sean las raíces capaces de cumplir el cúmulo de condiciones que la explanación de una teoría de la formación implica. La Historia de la Pedagogía debe discurrir en conexión infalible, de tipo legal, no sólo fáctico, con la de aquellos saberes en que de modo necesario y esencial encuentra su verdadera fundamentación.

Toda disciplina práctica supone como fundamento una o varias

disciplinas teóricas», dice Husserl (30). La amplitud del objetivo, empero, que la Pedagogía se propone implica una base fundamental de extensión correspondiente. «Es preciso que una civilización alcance su propia forma antes de poder engendrar la educación que la refleje» (31). La frase de Kant «*Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung*», tan maravillosamente estilizada en consigna pedagógica por Fichte; el sentido pedagógico de «toda verdadera Filosofía» para Dilthey (32) serían ya datos de extraordinario interés sobre el asunto si no se viesen además confirmados históricamente por la actitud de Herbart, tan profusamente compartida hasta nuestros días, instalando la Pedagogía sobre el doble fundamento de la Psicología y la Ética. En una concepción hegeliana tal como aparece explícita en Marino Gentile, en su «*Filosofia come problematicità*», la Pedagogía ocuparía justamente el trayecto final de la Filosofía del Espíritu, tangente ya al momento en que la línea deviene evolución de lo Absoluto. Platón y Aristóteles la han situado asimismo dentro del ámbito de la Política.

El hecho de que desde las más diversas mentalidades y situaciones históricas cuantos con intención sistemática han puesto mano a la tarea de localizar la Pedagogía, le hayan asignado un puesto semejante, que supone incluso —y ahí no le falta razón a Dilthey— una Moral perfecta en sus aristas esenciales, advierte de la estructura radial, constelar, de la Pedagogía, en el sentido de que exige como fundamento una base de excepcional extensión y complejidad en la que inmediatamente se cuenta el saber teórico sobre el hombre y el correspondiente práctico y de modo mediato cuantos saberes a su vez, uno y otro implican de una u otra manera.

Por ello, sin duda, es muy justa la actitud aristotélica de conectar la Pedagogía con la Política, en cuanto ésta es la parte final de la Ética, que a su vez lo es de la Filosofía, y para determinar la conducta del hombre monta sobre la totalidad del saber posible, y así lo he sub-

(30) «Es fácil ver ahora que toda disciplina normativa y, 'a fortiori', toda disciplina práctica, supone como fundamento una o varias disciplinas teóricas, en el sentido de que ha de poseer un contenido teórico independiente de toda normación, el cual tendrá su sede natural en alguna o algunas ciencias teóricas, ya constituidas o todavía por constituir.» «Inv. Lóg. Proleg.», vol. I, ed. cit., pág. 63.

(31) Marrou, H. L.: «*Histoire de l'éducation dans l'antiquité*», 2.ª ed. París, 1950, pág. 17.

(32) «La floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre.» W. Dilthey, «*Historia de la Pedagogía*», 2.ª ed. esp. Buenos Aires, Losada, 1944, pág. 11.

rayado alguna vez, por ejemplo, en el artículo «Pedagogía y Política».

Pero cabe también pensar en la parcialidad del saber filosófico que, como tal, nada sabe de la Relevación ni de la dimensión sobrenatural del hombre, por más que deje abierta la puerta y despejado el camino. Tan insuficiente como una pura Moral humana se hace una Pedagogía exclusivamente atendida a ella para un hombre que, históricamente, de hecho, está en su concreta existencia condicionado por la gratuita intromisión de la Trascendencia en su propio horizonte vital. Con razón mayor, pues, para el cristiano de confesión.

Husserl, empero, habla de «una o varias disciplinas» como fundamento de otra, ya constituidas o «todavía por constituir» (33). Casi me atrevería a afirmar que un saber de este tipo, «todavía por constituir» —en un sentido jurídico—, sería el fundamento de una teoría de la formación humana, localizando entonces la Historia de la Pedagogía al filo de la de tal saber. La complejidad de tal saber es evidente y, en líneas generales, vendría a coincidir con lo que hoy se llama concepción del universo o *Weltanschauung*, en término de difícil traducción. Un saber, pues, de máxima amplitud, comprensivo de todo género de dimensiones. Creencia, en terminología de Ortega, bien que creencia sólidamente fundamentada, en la que la filosofía actuase de esqueleto o pauta racional. Porque sólo sobre un saber de amplitud total puede delinearse una teoría pedagógica de alcance aceptable.

Y de hecho así lo ha entendido la Historia, cuanto que ese papel de *Weltanschauung* han asumido siempre las razones fundamentales de la Pedagogía, hayan sido Política, Filosofía o Religión. Ya he aludido más arriba al sentido que la inclusión de la Pedagogía en la Política tenía para los griegos. Después, una subordinación absoluta sólo se ha vuelto a dar *de facto* cada vez que, de modo arbitrario, se ha hecho de la Política ciencia suprema. En los Estados rigurosamente totalitarios, que ningún bien reconocen por encima de sí mismos, la Pedagogía se ha ceñido estrictamente a una política maquiavélica, exenta de subordinaciones, dispuesta siempre a pronunciar en todo caso y momento la palabra definitiva.

La Filosofía, como saber panorámico, sirvió también, según se ha dicho, de fundamento a la Pedagogía en Grecia, y ha venido igualmente desempeñando el mismo papel durante toda la Edad Moderna occidental. En realidad, ello es muy justo en tanto en cuanto se venga

(33) Vid. texto citado en la nota 30.

a conceder a la razón la última instancia en toda clase de cuestiones, especialmente en las antropológicas. Pero en ello consiste exactamente lo esencial de la actitud racionalista. El racionalismo, una vez superada su ingenua formulación spinoziana, permanece vigente en tanto en cuanto no se advierta con claridad que la Filosofía misma, tomada en su conjunto, con constituir el máximo saber natural del hombre —*sapientia humana*—, no alcanza a proporcionar sino una perspectiva, todo lo amplia y alta que se quiera, pero visión parcial al fin de la realidad universal, y que por interesante y fundamental precisamente que sea su puesto en una rigurosa antropología existencial, en modo alguno puede dar cuenta estrecha y rigurosa de la problemática definitiva.

Las religiones presentan asimismo, en general, las mismas dificultades para fundamentar una Pedagogía de amplitud mínima aceptable.

La educación ha reposado siempre sobre un sistema máximo de certidumbres. Una teoría de la formación debe reposar igualmente sobre un amplísimo sistema de valores que en modo alguno se agotan en un solo género, sea el político, el filosófico o el religioso. Importa entonces advertir que el sistema de cada uno de éstos por separado sólo alcanza a dar una «versión del mundo», lo que con expresivo término alemán se suele llamar *Weltbild*, y en ningún caso una «concepción» o *Weltanschauung*, con excepción quizá del verdadero cristianismo y, por consiguiente, es incapaz de fundamentar exclusivamente y por sí solo una Pedagogía que abarque en su pretensión formativa el ser del hombre en la totalidad de todas sus dimensiones reales.

Ya se ha señalado el sentido de la inmersión aristotélica de la Pedagogía en la Política o su traducción en los modernos y el racionalismo implícito en una pura fundamentación filosófica. En uno u otro caso la Política o la Filosofía, «versiones del mundo» por su propia esencia —*Weltbilder*—, han asumido abusivamente atribuciones de concepción del universo —*Weltanschauung*— o tratado simplemente, sin más, de suplantarla.

Parece, pues, que hay suficientes razones fácticas y legales para fundar la Pedagogía sobre la *Weltanschauung*, por dificultosa y complicada que la tarea se presente, y localizar entonces su Historia en una zona tangente a la de la concepción del universo, de modo que desde

luego quede asegurada, con la gravitación de las grandes doctrinas filosóficas, la de figuras cuyo mensaje no ha sido menos eficaz ni menos interesante, por haber sido formulado en otro idioma: Píndaro, Jesucristo, Goethe, Dostoyewski, Nietzsche, Tolstoi...

Probablemente la estructuración de esta ciencia «todavía por constituir» en un sentido exacto por lo menos, la *Weltanschauung*, es el objetivo más noble en que el pensamiento actual se encuentra empeñado en muy diversas direcciones. En todo caso, por ahí discurren también los máximos ensayos contemporáneos de comprensión histórica a partir de Spengler, acentuadamente en nuestros días con Toynbee, Durant, Henneke y Meyer, el último de los cuales lo advierte explícitamente incluso desde el título de su obra: «Geschichte der abendländischen Weltanschauung». En una banda paralela y tangente, seguramente emergiendo de ella por razón de su carácter normativo, se encontraría probablemente el lugar más adecuado de la Historia de la Pedagogía dentro de una sistemática de las ciencias del espíritu.

JOSÉ ARTIGAS.

S U M M A R Y

Taking into account the object of the History of Education, the author places it within the field of the Sciences of Spirit. In the first place Dr. Artigas presents the initial problematics on Husserl's theory about the whole and the parts and then he shows the corresponding pages of traditional logic.

According to that the History of Education reveals itself as a quantitative part of the General History; that is to say the part the matter of which is constituted by Pedagogy. Therefore the question of the placement of the History of Education is related to that of the ground of Pedagogy itself, once the possible solution of a total autonomy has been rejected.

Pedagogy is based on no simple «Weltbild» but, always on a true «Weltanschauung». Then, a Pedagogy, taken as a practical subject, based on a «Weltanschauung» as complex as necessary would see its history within the system of the Sciences of spirit.