

El educador nato

Eduard Spranger



ADITAGIO DE 1972



EDITORIAL
KAPELUSZ
Moreno 372 • Buenos Aires

ESTUDIO PRELIMINAR

EL EDUCADOR EN LA PEDAGOGÍA DE EDUARD SPRANGER

1. ESQUEMA BIOGRÁFICO

Eduard Spranger —el gran filósofo, psicólogo y pedagogo alemán— es una de las figuras vivientes más altas del pensamiento contemporáneo. Lo es, no sólo por la fuerza y originalidad de sus doctrinas, sino muy especialmente por la gravitación moral de su personalidad educadora.

Nació el 27 de junio de 1882. Estudió en la Universidad de Berlín, donde tuvo por maestros a Wilhelm Dilthey y a Friedrich Paulsen. En 1911 se inició como *privat-dozent* de filosofía en la misma Universidad. En 1912 fue designado profesor extraordinario de filosofía y de pedagogía en la Universidad de Leipzig donde enseñó hasta 1920. En este año volvió a la Universidad de Berlín, interrumpiendo su actividad docente en 1933, para reasumirla después y viajar al Japón como profesor visitante. En 1947 fue llamado a Tübingen de cuya Universidad es actualmente profesor emérito.

La producción escrita de Spranger es muy vasta. Entre sus trabajos fundamentales se cuentan los siguientes: *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee* (1909);

Lebensformen (1914)¹; *Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze* (1919)²; *Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule* (1922)³; *Psychologie des Jugendalters* (1924)⁴; *Die Kulturzyklen-theorie und das Problem des Kulturverfalls* (1926)⁵; *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik* (1928)⁶; *Volk, Staat, Erziehung* (1932); *Die Probleme der Kulturmorphologie* (1936)⁷; *Pestalozzis Denkformen* (1947); *Die Magie der Seele. Religionsphilosophische Vorspiele* (1947); *Lebenserfahrung* (1947)⁸;

¹ Edición castellana: *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*. Traducción de Ramón de la Serna. Revista de Occidente Argentina, Buenos Aires, 1948. (En el texto de este "estudio preliminar" se la cita con las iniciales F. V.)

² Edición castellana: *Cultura y educación*. Parte temática y parte histórica. Traducción de Julián Marías. Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires, 1948. 2 volúmenes. (De esta obra se mencionan en este "estudio preliminar" dos trabajos: *La importancia de la pedagogía científica para la vida del pueblo*, y *La educación de la mujer para educadora*. Este último se cita con las iniciales E. M. E. y el número de páginas corresponde al volumen que contiene la parte temática en la edición castellana.)

³ Edición castellana: *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Traducción y prólogo de Juan Roura-Parella. Losada, Buenos Aires, 1942. (En la edición castellana a este trabajo se han agregado algunos otros, contenidos originariamente en *Cultura y educación*.)

⁴ Edición castellana: *Psicología de la edad juvenil*. Traducción de José Gaos. Tercera edición. Revista de Occidente Argentina, Buenos Aires, 1948.

⁵ En castellano: *La teoría de los ciclos culturales y el problema de la decadencia de la cultura*. Juntamente con *Problemas de morfología cultural* constituye el libro de edición argentina, *Ensayos sobre la cultura*. Traducción de Amalia Raggio. Argos, Buenos Aires, 1947.

⁶ Edición castellana: *Fundamentos de la política educacional*. Losada, Buenos Aires.

⁷ Véase nota 5 de este "estudio".

⁸ Edición castellana: *La experiencia de la vida*. Traducción de José Rovira Armengol. Realidad, Buenos Aires, 1949. La edición argentina agrega un trabajo titulado *Patología cultural*.

Pädagogische Perspektiven (1950)¹; *Der Eigengeist der Volksschule*² (1956) y *Der geborene Erzieher* (1958)³. De especial interés para el tema son sus *Gedanken über Lehrerbildung* (3ª edición, 1930).

2. VISIÓN PANORÁMICA DEL SISTEMA DE SPRANGER⁴

El sistema de Spranger, si bien recibió la influencia decisiva de Dilthey y de Paulsen, se entronca —a través de ellos y sobre ellos— con la tradición del neohumanismo alemán, particularmente de Humboldt y de Goethe. El espíritu humano, creador e histórico, es el tema central de sus meditaciones caracterizadas al mismo tiempo por una profunda y permanente preocupación por los problemas pedagógicos.

Spranger realiza su teoría del espíritu sobre tres planos; el del espíritu subjetivo, el del espíritu objetivo y el del espíritu normativo. Al espíritu subjetivo dedica la psicología que construye fundándose en el concepto de "estructura", al cual agrega la idea de los valores como determinantes de diversas direcciones y realizaciones de ese espíritu concebido como una totalidad dotada de significado. De esta tesis surge un principio trascendente para la constitución de una psicología evolutiva y comprensiva: cada edad del hombre es una estructura con sentido peculiar, y la misma vida humana no es otra cosa que una sucesión de estructuras. La psicología sprangeriana cul-

¹ Edición castellana: *Espíritu de la educación europea*. Editorial Kapelus, Buenos Aires, 1961.

² Edición castellana: *Espíritu de la escuela primaria*. Editorial Kapelus, Buenos Aires. (En prensa).

³ Se trata del presente libro. En el texto de este "estudio preliminar" se lo cita con las iniciales E. N.

⁴ Sobre el pensamiento y la obra de Spranger puede consultarse de Juan ROURA-PARELLA: *Spranger y las ciencias del espíritu* (Ediciones Minerva, México, 1944), y de E. BOSSART: *Die systematischen Grundlagen der Pädagogik Eduard Sprangers* (Leipzig, 1935).

mina en una tipología que se organiza en torno a seis "formas de vida" primarias: teórica, económica, estética, social, política y religiosa ¹.

Al espíritu objetivo se dirige una serie de reflexiones que integran la "morfolología de la cultura" y cuyas conclusiones permiten afirmar la existencia de la realidad cultural como un organismo viviente provisto de una dinámica histórica que hace modificables los ideales de vida en el decurso temporal.

Finalmente, corresponde a la ética el análisis del espíritu normativo, dualizado en una estructura normativa individual y en una estructura normativa de la cultura. Al estudiar esta última, Spranger llega a establecer como rasgo esencial de la cultura la simultaneidad de lo real y de lo ideal. La cultura encaja, al mismo tiempo, en un mundo físico, anímico e ideal, sin que la separación entre los sectores pueda ser absoluta. Sobre esta base se levanta la idea primordial de que la cultura vive gracias a la captación que de la misma realizan los individuos en su subjetividad, y de la capacidad de cada uno para crear más cultura y criticar la existente según el modelo de una voluntad ético-ideal. Es, justamente, en este punto donde Spranger conecta toda su teoría cultural con su concepción pedagógica.

Además de su aporte al acrecentamiento del material de las ciencias del espíritu y de la cultura, debe destacarse

¹ Son los seis tipos humanos que Spranger desarrolla en *Formas de vida*. Cada uno de ellos corresponde a una determinada dirección de valor y se mueve en un sector de cultura dominado por el valor correspondiente, y regido por una ley específica. El teórico se rige por la ley de la objetividad; el económico, por la ley de la utilidad; el estético, por la de la forma; el social, por la ley del amor; el político, por la ley del dominio; y el religioso, por la ley de la salvación. Son formas primarias que corresponden a sectores primarios de cultura. Pero Spranger acepta la existencia de formas complejas de cultura, entre las cuales ubica la técnica, el derecho y la educación.

la original reelaboración que Spranger hizo del método comprensivo como instrumento de investigación de esas ciencias. El método de la comprensión, ya fundamentado por Dilthey, es aplicado por Spranger como procedimiento general para "la aprehensión y plasmación teóricas" de las estructuras tanto subjetivas como objetivas. Lo define como el "acto de ver la conexión internamente necesaria y llena de sentido, y, por tanto, la unidad estructural de los productos espirituales de la vida". O, en forma más amplia, como "la interpretación de los fenómenos espirituales por reducción a enlaces llenos de sentido, esto es, a conexiones valorativamente determinadas".

3. LA TAREA DE LA PEDAGOGÍA ¹

La pedagogía es, para Spranger, una ciencia del espíritu y de la cultura. En esto sigue las huellas trazadas por Dilthey, pero con una mayor acentuación de la importancia de las disciplinas educativas para la vida popular. Esta relación entre vida popular y pedagogía es, puede decirse, la que sirve de fundamento a la concepción que el pensador alemán tiene de la pedagogía, y de la misión que le compete como ciencia.

La fe que deposita en la educación como reconstructora de la vida social corre pareja con su creencia de que "primero tiene que nacer un nuevo modo de pensar antes de que pueda nacer la nueva época". Esta convicción lo lleva a

¹ Véase especialmente el ya citado trabajo de Spranger sobre *La importancia de la pedagogía científica para la vida del pueblo*. (En: *Cultura y educación*, parte temática), y *Las ciencias del espíritu y la escuela*. También puede consultarse de Ricardo NASSIF: *La ciencia pedagógica en Dilthey y Spranger*, en "Revista de Educación", del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, nº 1 de 1951.

postular la necesidad de una “pedagogía de realidades”, a diferencia de la “pedagogía de ideas” típica del idealismo de los tiempos de Fichte y de Humboldt. Desde entonces las cosas han cambiado radicalmente y si bien el poder de las ideas no ha desaparecido del todo, la personalidad formadora no puede ya —como hacía Fichte— construir todo un mundo sin más capital que el de los puros pensamientos. Además la educación no es, como en otras épocas, fruto de una “hazaña de la administración” que ya no puede dirigir la totalidad de la vida pedagógica. Ésta surge libremente, y con manifestaciones muy diversas, de las entrañas mismas del pueblo. “Ni la idea, ni la administración —sostiene Spranger— engendran, por sí solas, a la pedagogía”.

La insuficiencia de las ideas y de la administración tiene su raíz en la creciente complejidad de las relaciones de los poderes culturales que constantemente luchan por predominar y propagarse. Entre esos poderes la ciencia, por ser la esfera más objetiva, es la que se expande con mayor facilidad. Si bien esta facilidad no es tan evidente en el arte, porque la fuerza creadora no es comunicable, ello no impide que se formen “escuelas artísticas” aunque más no sea de limitados alcances. Por su parte, el “mundo real de la producción económica y técnica” también muestra una voluntad de difusión (que es fuerza pedagógica), no limitándose a “la propagación de formas de producción particulares y de procedimientos técnicos”. “La historia enseña —escribe nuestro autor— que a todo sistema económico corresponde un sistema educativo completamente determinado”. De modo similar las relaciones pedagógicas surgen espontáneamente de la vida social. Tanto la diferencia de edades como la de sexos llevan a formas pedagógicas especiales, sucediendo lo mismo con las clases sociales cuya lucha, para hacer triunfar sus intereses y poner en vigencia su escala de valores, es innegable. La

“sociedad misma” —expresión empleada por Spranger para designar la totalidad de los grupos educativos libres— tiene muchas funciones pedagógicas que son, al mismo tiempo, “actuaciones del poder”.

También son fuerzas de lucha las concepciones del mundo. Entre ellas el antagonismo es grande puesto que nuestra sociedad no tiene una idea unitaria del mundo, sino diversas ideas que se particularizan a través de los individuos, las épocas y los pueblos. A la diversidad de formas corresponde una diferenciación de fines, provocada por la cada vez mayor complicación de la vida cultural. “El hombre —dice Spranger— no puede conseguir una formulación de la humanidad en su interior, sino por medio de las potencias educativas históricas y sólo en trato espiritual con la comunidad ya formada... Es imposible expresar el contenido de una cultura tan diferenciada como la nuestra en forma de una concepción del universo unitaria y convincente para todos”.

Todo ello alimenta la exigencia de una “pedagogía de realidades” que, en vista de las oposiciones de poderes culturales y sociales, Spranger concibe como *comprensiva y científica*. *Comprensiva* porque los contrastes deben ser salvados mediante la instauración de un poder espiritual superior a los que mantienen el conflicto, y gracias al cual “logren todos vigencia según su valor y su derecho”. Esta tarea, según Spranger, sólo podrá cumplirla una pedagogía *científica*, ya que la ciencia es la única capaz de unificar y de sintetizar al someterlo todo a la fuerza ordenadora de la reflexión y de la teoría.

Spranger asigna, pues, a la pedagogía científica, la misión de “tomar una realidad cultural ya dada, someterla a conceptos ordenadores y, por último darle forma mediante posiciones valorativas y normas”. Para ello debe comenzar por la observación y la descripción de las po-

tencias culturales que se oponen entre sí, establecer las múltiples relaciones que hay entre educación y cultura, descomponer después las estructuras del mundo espiritual y social para alcanzar recién el momento pedagógico propiamente dicho. Este objeto de estudio es muy amplio y corre el riesgo de no significar nada si no se formulan por anticipado algunos criterios rectores. Hay que partir de una interpretación espiritual que pueda servir de almacén en el cual se configuren los amorfos datos primarios. Hay que llegar a la construcción de tipos de formas educativas, del mismo modo que la psicología busca la determinación de los “tipos humanos básicos”. No obstante, no es ésta la meta última de la ciencia. Para que sea plena debe poner en práctica su derecho a poner valores y a dictar normas. Estos valores deben poseer objetividad y elaborarse sobre “una conciencia científica que se ha puesto en claro acerca de las conexiones culturales y los tipos y estructuras puros contenidos en ellas”.

Es así como Spranger establece tres momentos en la misión de la pedagogía. Los dos primeros —descripción y comprensión— representan una actitud puramente teórica que posibilita “una conciencia cultural en la que están ordenadas y aclaradas las corrientes que se entrecruzan”. En la descripción no hay ordenamiento, sino simple toma de conciencia de la realidad históricamente dada. Es la comprensión quien ordena a partir de los tipos de formas educativas, pero recién en una tercera función surge el “hombre vivo”, porque al negar uno y afirmar otro de los términos antinómicos, el pedagogo desenvuelve su capacidad para la valoración elevándose por encima del “mero hacer constar y registrar”.

Ahora bien, los puntos de vista en torno a los cuales Spranger cree que debe organizarse la multiplicidad de fenómenos pedagógicos, se extraen del mismo proceso

de formación, tomado como “fenómeno cultural característico”. Estos puntos de vista son fundamentalmente cuatro: *ideal educativo, educabilidad, educador y comunidades educativas*.

Según Spranger, la teoría de los ideales educativos ha de partir del estudio de los tipos básicos eternos a que pueden reducirse los ideales dados históricamente, para después verlos en una concreción histórica y continuar con un examen individualizador de las condiciones culturales y personales que permite determinar su significación normativa. El estudio de la educabilidad arranca del conocimiento psicológico de la niñez y de la juventud, incluyendo las diferencias individuales, para culminar en la estructuración de una psicología pedagógica. La teoría del educador supone una ética y una psicología y tiene por tarea la de probar que, tanto como el gran artista, aquél tiene “una forma de vida espiritual peculiar”. Finalmente, la comunidad educativa es asunto de la sociología pedagógica que estudia la familia, la iglesia, el Estado y todos los agentes que, de una o de otra manera, realizan la educación.

Spranger no se conforma con la configuración científica de la pedagogía, sino que aspira a que la misma se proyecte sobre la vida popular de la cual procede. Sus conclusiones deben apuntar a la juventud del pueblo y los medios para llegar a ella son la organización escolar y la formación de maestros. “La organización procura el cuerpo, la formación de maestros, el alma. Y es ésta —expresa enfáticamente Spranger— quien construye el cuerpo y no a la inversa”¹.

¹ Las citas contenidas en este párrafo han sido tomadas de *La importancia de la pedagogía científica para la vida del pueblo*.

4. EDUCACIÓN Y CULTURA

El concepto que Spranger tiene de la ciencia pedagógica es una prueba directa de cómo su filosofía de la cultura está ligada a su doctrina pedagógica. Esto se ve mucho más claro aún si se esboza su concepto de la educación.

La educación es, para él, el proceso de vivificación de la cultura. Ya hemos visto que en su pensamiento todo dominio cultural lleva en sus entrañas la tendencia a la propagación. “Toda creación cultural desata automáticamente una voluntad de educación”. Conforme a esto la educación aparece como una realidad indiscutible en la vida de los pueblos, como un hecho y un proceso culturales. Sólo así puede entenderse que Spranger vea a la educación, por un lado, como “un entrelazamiento de los motivos culturales primarios” y, por otro, como una actividad que se propone la reproducción y la creación de cultura. El primer objetivo (reproducir cultura), al realizarse, permite la subsistencia de la cultura vigente puesto que mantiene vivo lo ya elaborado, en los espíritus. Pero la educación no es, ni puede ser, simple transmisión de cultura. No es sólo “tradicción” sino también, y sobre todo, “alumbramiento”. No otra cosa significa este concepto: “Educación es la voluntad despertada en el alma de otro, por un amor generoso, de desenvolver desde dentro, su total receptividad para los valores y su total capacidad formadora de valores” (F. V., pág. 394).

A pesar de su amplitud la definición precedente no involucra todo lo que Spranger entiende por educación. Si ésta ha de propender a la comprensión de la cultura históricamente dada no por ello procurará siempre su aprobación y es aquí donde el pensador hace jugar su papel al espíritu normativo. El espíritu objetivo (o la cultura obje-

tiva) representa un “patrimonio” de la comunidad, pero por encima de él hay una “idea” y un “ideal” de cultura. Tales las bases para otro concepto que reúne y supera los anteriores: “Educación es aquella actividad cultural dirigida a la esencial formación personal de sujetos en desarrollo. Se realiza mediante los contenidos auténticos de valor del espíritu objetivo dado, mas tiene por fin el alumbramiento del espíritu normativo autónomo (una voluntad ético-ideal de cultura en el sujeto)” (F. V., pág. 395).

Puede afirmarse, sin temor a equivocaciones, que toda la doctrina pedagógica de Spranger se encuentra condensada en esas dos definiciones de la educación. En la segunda, la educación se presenta como el camino del hombre hacia la autonomía ética y creadora. En la primera, se ofrece como un desenvolvimiento de valores que sólo puede practicarse en el clima propicio del “amor generoso” que despierta la voluntad de desarrollo interior. Y aquí, como en casi toda la obra de Spranger, se hace evidente la presencia del educador, que ha sido y sigue siendo uno de sus temas predilectos.

5. EL EDUCADOR

A desarrollar la doctrina del educador, aparte de haberla expuesto de paso en la mayoría de sus escritos, Spranger ha dedicado pasajes muy valiosos en *Formas de vida* y en *Cultura y educación* (uno de sus capítulos lleva el nombre de *La educación de la mujer para educadora*). Ahora le consagra este pequeño libro que en castellano se brinda con el título de *El educador nato*. A los efectos de exponer los aspectos fundamentales de esa doctrina¹, se-

¹ Una visión panorámica de la teoría del educador en Spranger, con especial referencia a este libro, puede encontrarse en el intere-

guiremos el esquema de este libro sin perjuicio de recurrir, cuando sea necesario, a sus trabajos anteriores. El libro conserva la típica característica de las producciones de Spranger, en tanto combina el profundo tratamiento de las cuestiones teóricas con la vívida representación de las exigencias subjetivas, y es otra muestra de su permanente afán por aprehender y comprender la médula de los procesos y estructuras espirituales (en este caso la que corresponde al educador), observándose que, en mayor grado que en los escritos precedentes, pone el acento en las vivencias personales y en el poder de irradiación espiritual del formador de hombres. Según el mismo Spranger lo confiesa, escribió el libro —fruto de unas conferencias pronunciadas en 1956— movido por la preocupación de que “la tendencia al achatamiento” que se comprueba en la escuela actual pudiese hacerse demasiado intensa. Por ello lo ofrece como “otra manifestación entusiasta de su corazón”, como un fermento que pueda contribuir a levantar la vida pedagógica.

Pero intentemos ya adentrarnos en el mundo de las ideas de Spranger sobre el educador.

LA EDUCACIÓN COMO PASIÓN DEL ESPÍRITU

He aquí uno de los pilares de la doctrina de Spranger sobre el educador: la educación es una de las profesiones que, para ejercerse en toda su plenitud, requieren fuego espiritual, necesidad interior. Esta tesis implica directamente que la tarea educadora está alimentada por un cier-

sante artículo de Juan Tusquets: *El concepto de educador en Eduardo Spranger*. (“Perspectivas pedagógicas”, revista de la Sección Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, dirigida por el autor del artículo, n° 3, 1er. semestre, 1959, pág. 266 y sgtes.)

to “soplo” del espíritu, por una cierta “genialidad”, por un “demonio” (en el sentido socrático) que Spranger define como algo más que una inclinación o un talento: “un sentirse impelido hacia la formación de hombres, un impulso que puede llenar circunstancialmente un alma con tal fuerza que se convierte —para hablar con Fichte— en la vida de la vida” (*E. N.*, pág. 11).

Por esta vía Spranger se arroja en el centro mismo del problema del educador nato. ¿Es que el educador nace o, por el contrario, se hace? La respuesta de nuestro autor a la vieja pregunta es sumamente equilibrada, al sostener que “no hay una profesión para la cual menos se pueda haber nacido que la del educador, pues a su esencia pertenece una considerable madurez” (*E. N.*, pág. 13). Lo que sí existe es una especie de “preformación” para rendimientos espirituales que no podrían concretarse y manifestarse sin un largo e intenso proceso de formación individual. La expresión “educador nato” tiene un sentido figurado que alcanza realidad cuando el hombre preformado para la tarea educadora se forma para practicarla con eficacia. La idea de la formación, mejor dicho, de la autoformación, imprescindible en el educador, ha sido siempre sustentada por Spranger, puesto que si la educación es un impulsar el alma ajena para que se encuentre a sí misma, es preciso que quien impulsa “lleve completamente firme su propia certidumbre” (*F. V.*, pág. 397). O con otras palabras: “Debe llegar a ser en uno mismo la vida grande y sagrada si uno quiere despertarla en otro” (*E. M. E.*, pág. 81).

El camino formativo a cuyo término el educador podrá revelarse como tal, no es, según Spranger, el de los libros de pedagogía o de psicología, ni siquiera el de la mera práctica pedagógica (“He conocido a muchos con largos años de ella sin que en absoluto llegasen a ser educadores”), sino el del ejercicio de la propia educación, de la

autoexperiencia del sentido del ennoblecimiento y de la completa humanidad.

Quizás podría objetarse a Spranger que este tipo de educadores tan perfectos son rarísimos en la vida real. Pero él mismo se anticipa a la objeción buscando conformarse “con hombres de una idiosincrasia en la cual *lo pedagógico* obre como motivo central de la vida” (*E. N.*, pág. 13). La presencia del motivo pedagógico por lo menos garantiza que quienes lo experimentan son naturalezas conmovidas por el espíritu, por el impulso esencial de formar hombres que previamente las ha hecho configurarse a sí mismas con capacidad y diligencia.

EL EDUCADOR FRENTE AL EDUCANDO

Sin embargo, “preformación” y “autoformación” no bastan. Además es preciso que el educador busque la mejor manera de influir sobre el educando, y con ello estamos en lo que Spranger acertadamente denomina “el problema de la palanca”. Este problema está contenido en la pregunta: “¿Dónde y cómo he de afanarme por conseguir influencia sobre el alma joven y precisamente sobre esta alma joven, para formarla duraderamente, es decir, para ayudarla en su ascenso hacia una vida espiritual superior?” (*E. N.*, pág. 18).

El problema de la palanca no es otro que el de la educabilidad del alumno, punto de partida de toda acción pedagógica. Su solución vendrá, pues, y aunque más no sea en parte, del conocimiento del educando alimentado especialmente por las distintas disciplinas psicológicas. Claro es que este aporte tiene un límite, y Spranger evita en todo momento el riesgo de disolver la pedagogía en la psicología. La acción del educador aprovecha los resulta-

dos de esa ciencia, pero desde el punto de vista de la cuestión central de cómo penetrar y formar el espíritu del ser inmaduro. La psicología que el educador necesite será así una psicología pedagógica que si bien no podrá resolverle directamente el interrogante primordial de “la palanca” le enseñará a ver y a comprender el papel de los factores que intervienen y los posibles caminos a seguir, tanto como los límites de su acción (la educabilidad existe, pero no es absoluta).

Lo que en verdad sucede es que Spranger no cree, como ya hemos visto, que la educación sea un mero proceso transmisor, sino que la afirma como un proceso de alumbramiento, de despertar de fuerzas. El alumbramiento de energías no se obtiene por el pasaje de los conocimientos de una mente a otra como si se tratase de cosas materiales que se transfieran, sino que se produce en la concreta relación educativa y dentro del clima del amor, única atmósfera adecuada para llegar al centro personal del sujeto. “Su calor —manifiesta— compenetra el espíritu entero y se irradia sobre el encuentro del educador con el educando” (*E. N.*, pág. 22). También lo había dicho al hablar de la mujer como educadora: “El ardor actúa calentando en torno” (*E. M. E.*, pág. 81).

El amor es quien mueve el alma del otro. Pero, como veremos más adelante, el amor tiene muchas formas. El que merezca el nombre de pedagógico debe “regular su temperatura”. Es un amor contenido que se encuentra cuando hace falta. No se da porque sí, sino que impone condiciones que, al satisfacerse, “hacen que se convierta en amor formador para el que puede ser formado” (*E. N.*, pág. 22).

EL EDUCADOR Y LOS BIENES CULTURALES.

La intervención en el desarrollo del educando implica, a la vez, el manejo de los bienes o contenidos culturales que servirán a ese desarrollo. No de los bienes culturales puros, sino de los bienes formativos “aptos para conservar y elevar la vida de los hombres” (*E. N.*, pág. 23). Al educador nato le interesan los bienes en la medida en que puedan ser valiosos para el proceso formativo, y la búsqueda de esos bienes también revela lo que Spranger denomina “la preponderante orientación del educador hacia el alma” que le permite, como al rey Midas, transformar todo lo que toca en “oro pedagógico”.

En *Formas de vida*, Spranger ha expuesto claramente la diferencia entre la creación cultural directa y la educación, entre el creador y el educador. El creador, a través de actos espirituales, plasma contexturas objetivas (la obra de arte, por ejemplo) desde su subjetividad. Estas contexturas se brindan al prójimo y pueden ser comprendidas, disfrutadas y desarrolladas por éste. El educador, en cambio, “está él mismo poseído por el amor a los valores espirituales ya formados, aunque no sea creador en absoluto y aspira, a su vez, a convertir otra vez estos valores en vida subjetiva, en vivencia” (*F. V.*, pág. 393). El creador de cultura va de lo subjetivo a lo objetivo, mientras que el educador marcha de lo objetivo hacia el sujeto buscando el ya mencionado alumbramiento de los valores en el alma y su adecuada vivencia.

El educador debe, así, descubrir los valores formativos que palpitan en los bienes de cultura, examinarlos en función de sus objetivos frente al educando y organizarlos como concretos medios de formación. Los bienes en sí sirven a fines distintos que los pedagógicos; al conjuro de la acción pedagógica se estructuran “en una nueva relación

de sentido y en el orden de otro dominio específico de la vida” (*E. N.*, pág. 25).

De lo dicho emerge que el arte del educador, en su forma didáctica, se rige por la triple ley del objeto educativo, del alma que lo recibe y del nivel de madurez espiritual. Ley que Kerschensteiner condensó en su conocido axioma: “La educación del individuo sólo se hace posible mediante aquellos bienes culturales cuya estructura espiritual sea total o parcialmente adecuada a la del alumno”. Este axioma, al cual hace directa referencia Spranger (*E. N.*, pág. 23) le sirve de apoyo para sus puntualizaciones sobre los principios del procedimiento didáctico, en especial los relativos a la simplificación y al rendimiento comprensivo.

En suma: la capacidad de transformar bienes culturales en bienes formativos y de ordenarlos didácticamente, se da en Spranger como otra de las direcciones típicas de la naturaleza espiritual del educador nato.

EL EDUCADOR EN LAS COMUNIDADES

La educación no se logra con la pura enseñanza. Es anterior a la enseñanza planificada y mucho más amplia, porque tiene una esencial finalidad ética y, sobre todo, porque se da “dentro de la comunidad humana y por medio de las fuerzas de la comunidad humana” (*E. N.*, pág. 32). Con esto Spranger no quiere decir que basta una comunidad para la cual educar, sino que el educador ha de interesarse por los contenidos éticos en relación a los cuales la comunidad actúa.

Por el solo hecho de serlo, el grupo social no garantiza una educación éticamente orientada. El espíritu del grupo necesita contralor y purificación constantes por medio de las conciencias que siempre son individuales. El espíritu

de la comunidad obra a través del educador y el que lo es por imperio de una vocación profunda posee “un órgano originario” para dar con los grupos en los cuales vive ese espíritu. Lo encontrará en los hogares naturales del espíritu común, esto es la familia y la escuela, pero también en otros a los cuales lo conducirá su instinto primigenio que, en el fondo, no es otro que el de reunir a su alrededor un grupo de discípulos al servicio del ennoblecimiento humano.

La presencia del educador nato en un grupo convierte a éste en una comunidad educativa. Le comunica su fervor peculiar, el mismo que comunica alma a una escuela. Un edificio, un reglamento y un número determinado de maestros y de profesores no hacen el espíritu de la educación. “Éste —expone Spranger— no es fácilmente asequible y quizás sea imposible decir por qué en algunos de esos edificios destellan las chispas del fuego sagrado, y en otros llamea una mísera llamita. Basta entrar para percatarse de ello” (*E. N.*, pág. 34).

Para Spranger, la escuela —y dada la pérdida progresiva de la funcionalidad pedagógica de la familia— marcha a la cabeza de los poderes educativos. Se complace por el hecho y cree que seguirá en ese pináculo si en vez de predicar agresivamente que cumple una función pedagógica, se dedica a vivirla y a realizarla calladamente. “Lo sobreentendido, lo insensible de su tarea hacen al educador perfecto y la convivencia pedagógica no es sino una coexistencia de seres humanos maduros e inmaduros por la cual se logran valiosos resultados, por cierto sin la ruidosa exclamación: ¡aquí se educa!” (*E. N.*, pág. 37). Lo contrario sería la caricatura del educador: el profesional que constantemente hace notar lo que es y lo que hace, el que permanentemente interviene sobre los demás, el que siempre deambula como ejemplo perfecto para la grey.

Al hacer residir la acción del educador sobre las comunidades en que vive, en una tendencia originaria y silenciosa, Spranger llegará a la conclusión de que el verdadero formador de hombres es el que siempre se inclina a imbuir de espíritu pedagógico las comunidades no-educativas, y a “despedagogizar” las de decidida orientación pedagógica. En otros términos: ocultará lo mecánico de su profesión o, lo que es lo mismo y volviendo a una expresión ya citada, “actuará calentando en torno”.

El mismo fundamento permite a nuestro autor afirmar que el educador nato necesita cualidades que no se basan en la intelección y que, por lo tanto no pueden ser enseñadas.

EL EDUCADOR Y LA MORAL DEL PUEBLO.

La misión primera del educador es poner en movimiento el “mecanismo regulador” del individuo en un sentido netamente ético. Pero la moral, de acuerdo con el pensamiento de Spranger, se presenta en dos formas: como orden normativo de convivencia reasumida y seguida por los más (moral del pueblo), y como moral individual realizada sobre el trasfondo de aquélla. La moral del pueblo —que es la que Spranger quiere relacionar con el educador nato— es el fruto de la multiplicidad y mutabilidad de las relaciones culturales. Se hace tangible “por medio de actos de aprobación y desaprobación a través de los cuales la totalidad reacciona frente al comportamiento típicamente determinado de los que a ella pertenecen” (*E. N.*, págs. 40-41). En su estructura está el dar y el quitar honor, el tener o no tener buen nombre, hasta el punto de constituir una verdadera “atmósfera” a la cual difícilmente pueden sustraerse los individuos. Esta moral tiene una

corte invisible que silenciosamente ejerce su control, y si en algunos casos se ha institucionalizado (la familia, por ejemplo), en la mayoría circula imponderablemente en la vida popular. De este modo, proporciona al individuo ciertas predecisiones que por lo menos aseguran un nivel medio de convivencia (*E. N.*, pág. 43).

Ahora bien, ¿qué relación tiene la moral popular con el educador? Spranger cree que aunque éste dirige el impacto formador decisivo únicamente sobre el mecanismo regulador individual, se siente también custodio de la moral popular verdadera. De esa manera el concepto de educador nato se amplía con el de verdadero educador del pueblo, puesto que “en una sociedad perfectamente corrupta no se puede «hacer mejores» a los jóvenes, según reza una expresión favorita de Sócrates” (*E. N.*, pág. 43). Desde este punto de vista, el educador trasciende el reducido ámbito escolar para penetrar en la vida moral de su pueblo y preocuparse seriamente por ella. Intervendrá en “la regulación del concepto de honor de los jóvenes”, haciendo valer la autoridad de la moral, pero haciéndoles comprender también que no es la última instancia. Forma parte de su misión despertar la capacidad de autocrítica personal y la de autonomía moral. El buen nombre ante los demás importa sobremanera, pero hay un honor frente a sí mismo, cuyo juez es la conciencia, que para lograrse requiere un personal esfuerzo de purificación. “Si a través de esta pureza del corazón actúa otra vez sobre su comunidad, establece en ella cánones superiores y mejores, por lo menos dentro de su limitado ámbito. En cuanto esto se haga valer, se ennoblecerá la autoridad moral con que hemos empezado” (*E. N.*, pág. 45). Y esto es también, y por esencia, misión y tarea pedagógicas.

EL EDUCADOR Y LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

En el intento de iluminar la personalidad del educador nato, Spranger ha señalado sus cualidades y funciones definitivas. Pero cabe ahora la pregunta —y el filósofo se la hace— sobre la dirección que debe seguir la tarea elevadora del hombre inmaduro. Ha llegado, pues, el momento de plantear el problema de la actitud del educador nato frente a los fines educativos y a los ideales de formación.

Como historicista y relativista Spranger reconoce la multiplicidad de fines e ideales que surgen de la lucha secular de los poderes espirituales de la sociedad. Mucho más aún en la sociedad contemporánea que parece carecer de una imagen definitiva e imperativa del hombre a formar. Sin embargo, no por esto debe eludirse el trazado de un ideal educativo, el que, por otra parte, “flota en el aire” y debe ser captado por quienes por vocación y profesión están obligados a realizarlo.

Pertenece a la naturaleza del educador nato la conciencia clara del ideal formativo. No debe exigírsele la penetración plena de la problemática teleológica, justamente porque “las cosas centrales de la vida humana están intuitivamente presentes en naturalezas de disposición profunda” (*E. N.*, pág. 56). El educador nato sabe que hay justificativos para múltiples fines, pero también sabe que uno de ellos debe serle imperativo. Por debajo de las envolturas históricas, que pueden dar origen a nuevas formulaciones, el educador nato, por principio, orienta su hacer hacia la formación de la conciencia moral: “El *a priori* firme de todo ideal de formación es el desarrollo de un órgano valorador éticamente orientado. En cuanto a su contenido, las tareas se diferencian a medida que progresa la estructuración interior de la cultura. Por eso —afirma

Spranger— los educadores deben meditar mucho respecto a las formas concretas de la humanidad” (*E. N.*, pág. 57). Así será distinta la fórmula teleológica, no sólo según el momento histórico, sino también de acuerdo con el grado y tipo de educación en los cuales deba realizarse. Pero en todos los casos —y esta convicción es carne en el educador nato— importa la humanidad del hombre, aún en la educación técnica y profesional donde el verdadero educador tratará de que sea el hombre quien *tenga* a su profesión, y no la profesión la que *tenga* al hombre.

¿Cómo vive en el alma del educador el ideal normativo de formación? ¿Cómo se legitima el ideal de formación bajo cuyo signo el educador pone su trato con el educando? (*E. N.*, pág. 59). Según Spranger, el educador no decreta el fin, ni prescribe dictatorialmente la norma, pero tampoco debe limitarse exclusivamente a cuidar el desarrollo juvenil. Tanto el educador como el educando están al servicio de un “tercer poder espiritual” que a ambos exige lo mismo. Nuevamente surge el interrogante: ¿En base a qué el educador toma conciencia de ese tercer poder? ¿En la elección hay nada más que un riesgo personal del educador? Creerlo sería caer en un subjetivismo desintegrador de la vida espiritual. “El educador —expresa Spranger— que proyecta para el futuro se decide en simultánea discusión con los postulados de ese futuro y las fuerzas básicas del pasado, pero atado por su conciencia y la responsabilidad que sobre el umbral del presente lo encadena a lo eterno” (*E. N.*, pág. 60). Aquí nuevamente Spranger hace intervenir el soplo espiritual, la “genialidad educadora”, que, juntamente con la responsabilidad y los ligamentos éticos, presiente la imagen ideal. Si, por otra parte, se recuerda que el propósito del educador nato es influir sobre el “mecanismo regulador” del individuo para colaborar en su erupción, se comprenderá por qué Spranger

formula el objetivo de construir “por encima del Yo sensible” un “Mismo superior”. También es posible comprender la posibilidad del “presentimiento” del ideal por parte del educador nato, dado que si éste ha de elevar formando, lo menos que puede pedírsele es que antes “palpite en él, vívidamente, la certidumbre de aquello que es superior” (*E. N.*, pág. 62).

El “Mismo superior” al cual tiende la tarea elevadora, tiene para el pedagogo de Tubingen, tres notas esenciales. En primer término es el “Mismo” pensante, por encima del Yo puramente intuitivo y sensible. En segundo lugar, y además del mundo pensado con estricta objetividad, tiene como correlativo un mundo o un orden de valores. Finalmente, es el lugar “a través del cual se abren camino los ligamentos metafísicos del espíritu”. Con respecto a esta última nota, Spranger escribe: “La regulación por medio de la conciencia sigue siendo un misterio. Aún la educación más genial es incapaz de «fabricar» en el joven una conciencia. Sólo puede amplificar su voz. Puede impedir que ésta sea silenciada, quizás por las numerosas teorías modernas que, con afanosas interpretaciones, tratan de desechar su única y grave seriedad. De ahí que el educador verdadero, en su propio centro, ha de ser «conciencizado» y estar compenetrado de la convicción de que en la voz de la conciencia late el corazón de la vida espiritual” (*E. N.*, pág. 63).

Es inmensa la responsabilidad que Spranger le asigna al educador. Portador de lo eterno, y, simultáneamente, testigo atento del presente que comprende que el ideal formativo tiene siempre base existencial y vive “aquí y ahora”. El educador nato es así una conciencia despierta ante el presente, que a los contenidos valiosos del pasado unirá los que surgen como integrantes del viejo y eterno acervo espiritual.

EL AMOR PEDAGÓGICO.

Después de haber acompañado al educador nato hasta “la cúspide de sus deberes y rendimientos”, sólo le resta a Spranger hablar del “fuego que arde en su propio pecho y que recién le presta el calor interior necesario para su propia obra” (*E. N.*, pág. 69).

Con insistencia hemos dicho con Spranger, que el espíritu de la educación vive en el clima del amor. De ahí que las indagaciones sobre el amor pedagógico constituyan una de las partes capitales de su teoría sobre el educador.

Spranger rastrea la ya vieja doctrina del amor pedagógico desde Pestalozzi hasta Platón y no cree que, a pesar de su tradición, haya logrado esclarecer ese fenómeno esencial de la relación educativa.

El primer momento de su propio pensamiento sobre el tema es el de la distinción entre el erotismo y el amor. Define al erotismo “como el amor de índole estética que se atiene a la gracia sensible o a la virtud de la presencia misma”. En cambio el amor, en sentido estricto es “la comprensión con que nos acercamos al contenido valioso del alma ajena y la comunidad de valores que en este hecho se funda”. Su ámbito no es uno u otro aspecto parcial de la esencia ajena, sino la totalidad del alma.

Dentro del amor propiamente dicho, Spranger distingue a la vez, el amor receptivo (que se entrega a la plenitud valiosa del amado) y el amor generoso, que “con su propia plenitud de valor aspira a depurar el alma de los demás, y la comunidad, ya desarrollada, en valor, en la que se compensan el dar y el recibir entre dos mundos valorativos personales”. Sin duda alguna, el amor pedagógico es una de las formas del amor generoso que como tal apunta al alma entera y aspira a crear una comunidad de

valor a partir de un impulso formador originario. Pero este amor pedagógico tiene condiciones muy específicas que son las que detalladamente expone Spranger en *El educador nato* (las distinciones anteriores están en *Formas de vida*, pág. 392).

Son varias las características del amor pedagógico que evitan el riesgo de confundirlo con otras formas del amor personal. La primera característica notable que Spranger señala es la de un amor que *exige*. Formar para elevar supone la exigencia de que el otro alcance una forma que lo hará más digno de ser amado. Pero como el educando, por su inmadurez, no tiene aún las cualidades que el educador le exige, el motivo de la inclinación de éste hacia aquél son sus *posibilidades* valiosas. Y éste es el segundo rasgo típico del amor pedagógico que “tiene el don especial de saber ver en el educando —a través de lo que aún está sin desplegar— lo que presumiblemente habrá de ser alguna vez la meta de su libre e íntimo pujar” (*E. N.*, pág. 85).

La tercera característica es “la suave conducción hacia el reconocimiento de las legalidades —muy distintas entre sí— a las cuales está sometida toda vida natural y espiritual” (*E. N.*, pág. 86). Se fundamenta en el derecho del educador a requerir esfuerzos que acerquen las posibilidades al ideal. De este modo el amor pedagógico es riguroso hoy “para que mañana el destino no caiga sobre un ciego”. La comunidad educativa que en el amor se cimenta no ve sólo el presente, sino siempre el futuro, para lo cual hay que llevar al joven a la esfera de las leyes materiales y de las normas éticas. El amor pedagógico, como amor elevador, sigue siempre la dirección del mayor al menor —podría ser ésta su cuarta característica— del ser maduro al indesarrollado. El que se da en la dirección contraria, nunca es para nuestro autor, amor pedagógico en sentido estricto.

Le importa mucho a Spranger aclarar cuál es el sentido estricto del amor pedagógico, porque si hay algo que puede ser mal entendido es este sentimiento. Por eso sus aclaraciones son, al mismo tiempo, otras maneras de caracterizarlo. Así vemos cómo lo declara compatible con los diferentes estilos de educación. Tanto en el estilo liberal, como en el severo, puede darse el amor pedagógico. Lo que debe evitarse es pasar caprichosamente de un estilo a otro, expresando al respecto: "El educador nato lleva dentro de sí un seguro sentido del estilo. Su amor, o deja libre y en este caso, siempre de nuevo, deberá acortar las riendas. O ata, y entonces no deberá pasar por alto el momento en que es su deber dejar paulatinamente libre" (*E. N.*, pág. 89).

Además el amor pedagógico no puede arder con la misma llama que las otras formas del amor. Necesariamente debe estar ligado a la reflexión y al equilibrio. Por eso no basta el simple amor, con lo cual se da otra de sus características esenciales: el amor pedagógico "no se propone obrar por el mero amor" (*F. V.*, pág. 392).

¿ES EL EDUCADOR UN "TIPO SOCIAL" DE VIDA?

Si nos atenemos a la tipología de Spranger, y sobre la base de que el amor es la ley reguladora y definitoria de lo social, lo lógico es pensar que el educador está dentro de ese tipo humano. No otra cosa sostenía Spranger años atrás (véase *F. V.*, págs. 395-397, y *E. M. E.*)¹. Pero ahora produce una rectificación muy clara de ese concep-

¹ En *La educación de la mujer para educadora* hace interesantes consideraciones sobre cómo intervienen en la estructura espiritual del educador las direcciones estética y religiosa, además de la social.

to. "Por otra parte —escribe— ha resultado que no es conveniente denominar «social» el tipo ideal de determinación espiritual humana que tiene su centro vital en el amor. Lo «social» señala de modo demasiado unilateral el mero hacer en conjunto las fuerzas que configuran comunidades. Por lo menos el amor personal, al cual el pedagógico pertenece decididamente como subespecie, nace de un primitivo fondo metafísico que en la *societas* moderna se manifiesta muy débilmente. Una «pasión del espíritu» es más que una «fuerza de socialización»" (*E. N.*, pág. 90). Definido como "pasión del espíritu" el amor pedagógico pierde fuerza social, y gana un vuelo metafísico que parece hacerlo más inalcanzable para el común de los hombres. Pero si el educador nato, en su forma pura, es un fenómeno rarísimo, también lo será el amor pedagógico. Aquí como allá Spranger se conforma con que todo educador verdadero lleve dentro de sí algo de esta actitud espiritual elevadora, simultáneamente exigente y generosa, reflexiva e intuitiva, que le dará bríos para cumplir con el llamado de su vocación.

LA "MAGIA" EDUCADORA.

Como puede comprobarse fácilmente, el impulso educador es, para Spranger, un impulso misterioso y mágico. Y con insistencia emplea el término en la "conclusión" de su libro, al reconocer que no es dable pensar una tarea más alta que la del educador. Éste obra, mágicamente, por medio de la fuerza ética. Las suyas no son las artes de Mefistófeles que trabaja con hechos mágicos externos. Él se mueve buscando "la elevación hacia lo bueno y divino que presupone un revuelo que modifica fundamentalmente el corazón" (*E. N.*, pág. 95). Es así

cómo el “educador mago” encuentra su hogar definitivo en el mundo de la regulación ética, a la cual pone en movimiento para que el sujeto ennoblecido y enriquecido alcance lo superior por su propio esfuerzo.

RICARDO NASSIF.

La Plata, 28 de mayo de 1960.

IV. FINES DE LA EDUCACIÓN E IDEALES FORMATIVOS

A decir verdad, todo lo que hasta ahora hemos discutido flota en el aire. Se ha hablado de la intención de formar para la elevación, del valor que los bienes culturales puedan adquirir en este propósito, de comunidades de educación, del cuidado de la moral popular y de la moralidad personal. Pero aún no se ha dicho absolutamente nada sobre la dirección en que se encuentra aquel "arriba" implicado en la formación elevadora. ¿Quizás porque en el alma del educador nató no hay nada tan claro como el ideal formativo, de acuerdo al cual se orienta su hacer?

Ha producido gran revuelo, un reciente prólogo para nuevos planes de estudio que sostenía que la generación alemana actual carecía de una imagen imperativa del hombre. Pero cuando la gente comenzó a pensar sobre el ideal de la educación, que se creía llevar en el alma, resultaba que no se podía llegar a una fórmula que encontrase la aceptación de todos.

El "erigir" ideales formativos ha sido considerada por algunos como una empresa fundamentalmente dudosa¹. La palabra formación se refería primitivamente a la for-

¹ Cfr. Th. LITT, *Führen oder Wachsenlassen*, 4^o Aufl. Stuttgart, 1949, págs. 30 y siguientes.

ma exterior. Platón describía el hacer del artista plástico como si éste —teniendo ante su vista una figura ideal— creara su imagen en la realidad. En el círculo de J. J. Winckelmann y de sus discípulos neohumanistas se perfeccionó la espiritualización del término “formación”, refiriéndola al proceso de configurar a un material muy diferente. En vez del barro o de la piedra era el alma de un hombre lo que vivamente se desarrollaba. Si de sus dones físico-psíquicos no es posible extraer lo que exige la idea no resulta eficiente el ideal formativo. ¡Cuál es el educador que no pueda hablar de esta tragedia para ambas partes! Sería preferible abandonar el símil platónico como inadecuado.

Por otro lado no se puede negar que ante los ojos de todo pueblo aún fuerte hay un tipo ideal del hombre, que determina todo el estilo de la educación. Tal imagen quizás pertenezca a aquellos contenidos de la moral reinante de que hemos hablado. Está “en el aire” por decir así. Si esta afirmación aún fuese exagerada, habría de señalar que toda escuela, pública o privada, debe tener por lo menos un plan de formación. Pero a través del plan de estudios ya se vislumbra algo así como una forma espiritual ideal del hombre; “flota ante nosotros”. Existen muy diferentes tipos de escuela. Por lo tanto debe haber diferentes imágenes del hombre que se afirmen como fines. Pero todos se encuentran dentro del estilo de vida del grupo, que se preocupa justificadamente de su prole. Por laxos que se formulen los postulados, por modestamente que se piense respecto al éxito de estas intenciones de acuñamiento no se puede prescindir del todo de un ideal de educación¹.

¹ El gran tema se trata aquí solamente con una perspectiva especial. Cfr. el profundo trabajo de Wilhelm FLITNER, *Die abend-*

Pero es necesario seguir preguntando: ¿De dónde proviene ese ideal? Regresamos por lo tanto a la fórmula: “¿Hay hoy en Alemania una imagen imperativa del hombre?” A ella se opone la antítesis: “Ya no hay imagen imperativa alguna del hombre”. En este lugar están tendidas muchas redes.

A) ¿Estamos todos de acuerdo sobre lo que significa la expresión: “Hay”? De ningún modo puede expresarse: “Ella puede ser encontrada de modo enteramente empírico”. Pues siempre “hay” hombres que se sustraen a lo que obliga o que de ningún modo piensan en ello. Este “hay” no debe, por lo tanto, comprenderse en el sentido de una constatación empírica. Tampoco sería suficiente que en vez de “hay” dijésemos “vale” en el sentido de que seguramente siempre se encontrase una considerable mayoría, que afirmara la “respectiva” imagen del hombre y la eligiera como canon de su comportamiento. Aun teniendo una estima muy alta a la dignidad de la mayoría o aun sólo de los grandes números, con toda seguridad no puede ello obligar íntima y éticamente a aquellos que llevan otras convicciones en su conciencia. Ascendamos ahora a la tercera grada y pongamos en vez de “vale” la expresión “vale incondicionalmente”; entonces nos encontramos en el terreno sobre el cual Kant construyera su ética. Él sostenía que con la misma esencia espiritual del hombre —la que llama, según antigua costumbre, razón—, quedaría erigida una norma absolutamente valedera, a la cual la persona estuviese obligada a seguir, aún cuando ninguna inclinación la impulsase y ella fácticamente se sustrajese a ésta. Pero con esta formulación nos pasaría algo parecido a lo

ländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, Godesberg, 1947. J. DERBOLAV, *Der philosophische Begriff des Menschen und die Rolle der Menschenbilder in der Pädagogik*; en la revista: *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, vol. 53, Wiesbaden, 1957 (cuaderno de julio).

que le sucedió a Kant, que no llegó mucho más allá de la proposición, “el imperativo categórico vale incondicionalmente”¹. Sin embargo está presupuesto *a priori*: “En la conducción de nuestra vida estamos supeditados a postulados que obligan incondicionalmente”.

Ésta es una confesión. Con ella queda excluida ante el tribunal ético toda arbitrariedad indolente en la conducción de la vida. Por lo demás, sólo ahora comienza la problemática concreta. Tan poco como se dice con la proposición: “la justicia debe reinar incondicionalmente”, respecto a en qué consiste la justicia para nuestro tiempo, para nuestro pueblo, para situaciones típicas y, finalmente, para este caso, decide la afirmación: “es válida una obligación incondicional respecto al fin de la educación” sobre los caracteres que pueda tener hoy esta imagen imperativa del hombre. Por lo tanto se nos exhorta a pintarla con más detalles.

B) Para no hacer excesivamente dificultosa la tarea, no seguiremos de inmediato la dirección hacia lo concreto hasta sus últimos puntos. En seguida tendríamos que dar cuenta del aspecto que tendría el ideal formativo de un buen comerciante o de un oficial capaz, de un “erudito probo” (Fichte) o de un técnico ideal. El problema ya se presenta en las escuelas llamadas de formación general. Allí se trata de principios y normas fundamentales de la humanidad en sí. Quizás es posible enunciarlos de modo que se destaquen ciertos rasgos, que pertenecen a la “humanidad” obligante. La expresión humanidad hace tiempo que ha sobrepasado sus principios. No significa ya solamente la *humanitas* elaborada por la cultura grecorromana, sino humanidad elevada y ennoblecida en sí.

¹ Cfr. la deducción del imperativo categórico del Antiguo Testamento por F. DELEKAT en *Festschrift für Eduard Spranger: Erziehung zur Menschlichkeit*, Tübingen, 1957, pág. 393.

De paso echaremos un vistazo a la problemática de la humanidad clásica antigua. Es perfectamente claro que la forma interior de la humanidad que “los antiguos” han realizado o quizás sólo cultivado en los siglos que van de la lucha por Troya a la lucha por Roma, se presenta en una inabarcable plenitud de variantes. Nadie puede tomarlas como ejemplo a todas; al que busca formarse se le ofrece para su elevación una rica selección de formas de vida de alto valor.

O no sería mejor expresarse del modo que sigue: ¿“El helenismo” y “el romanismo” en sí, no son ideales sino bienes formativos? En la cultura de los griegos y romanos puede encontrarse mucho que aún para nosotros posea valor formativo, es decir, lo que puede y debe ser hecho efectivo para la formación de nuestra juventud. En los clásicos alemanes y, especialmente, en la época de Hegel existía aún la tendencia de deducir esta cultura de un “espíritu” uniforme, el espíritu de los griegos y romanos. Este espíritu se habría desdoblado en cierto modo en las creaciones de ambas naciones. De tal modo de pensar proviene también la expresión “la antigüedad”. El principio metafísico “graecitas”, por ejemplo, engendra en el mundo fenoménico grandes personalidades que producen, dentro del marco del espíritu del pueblo que las compenetra, múltiples obras, a la vez de cuño personal. Para nosotros, los pueblos nuevos —así se dice además—, estas obras poseen todavía una fuerza obligante (ejemplar). O —de un modo ya algo suavizado— en la discusión con ellos podemos llegar “óptimamente” a nuestra suprema fuerza cultural propia.

El modo de pensar aquí caracterizado hubo de experimentar una fuerte sacudida cuando se dejaba de deducir toda cultura nacional de un “principio espiritual” situado tras ella. Finalmente era imposible pasar por alto que

entre el mundo espiritual de Homero, Platón, Cicerón y Tácito existen máximas diferencias. Con el triunfo de la concepción "histórica" en un sentido más estricto ocupó un primer plano el pensamiento de que la cultura cristiana occidental, en la cual actualmente vivimos, se afirma sobre los hombros de la antigua grecorromana. Los griegos y romanos son nuestros antecesores en un sentido espiritual, nosotros sus descendientes pero no en cuanto a la sangre. Estamos determinados decisivamente por el destino histórico; somos los herederos y continuadores de sus fundamentales conquistas culturales. Pero ya no se sostiene que la llamada antigüedad haya desarrollado una cosmovisión uniforme, que podría ser introducida como cantidad fija en el proceso formativo del joven de hoy.

La historización de "la" antigüedad que toma el lugar de su idealización, no significa aun que ella deba ser llevada enteramente a la disciplina especial de la historia. Queda un acervo insólitamente rico de bienes formativos. También resta, por decir así, una galería de imágenes de posibles ideales de formación, que muy bien pertenecen a la latitud de la verdadera y elevada humanidad. Hay héroes de tremenda valentía, hombres que se sacrifican por la patria, grandes estadistas, príncipes justos, profundísimos pensadores, para no hablar de los artistas únicos en su género, que podemos vislumbrar espiritualmente a través de sus obras aún conservadas. Aquellos grandes caracteres existen en la realidad y, por decir así, una segunda vez, en la poesía. Ésta también ha representado lo trágico en la vida del hombre a través de figuras que quizás siguen siendo inalcanzables fenómenos originales.

Por otra parte, no se puede negar que ciertos caracteres de la humanidad no se manifiestan de ningún modo o solamente en pálidas insinuaciones: el héroe del trabajo creador aún no hubiese encontrado el necesario sustrato

social. La moral del amor auxiliador aún no se cotizaba muy alto. El místico hundirse en Dios recién adquirió valor en la época de la disolución. No es casualidad que recientemente de nuevo surgiera con fuerza la tendencia a introducir interpretativamente fundamentales motivos cristianos en el mundo espiritual de la antigüedad, lo que naturalmente produce una confusión de estilo.

Resumiendo: Nosotros, los de hoy, aún poseemos en la antigua cultura espiritual grecorromana un rico depósito de bienes formativos. Apenas se encuentran todavía ideales concretos de formación, que sin modificación pudiesen llegar a ser normativos para nosotros, excepto un caso que en seguida ha de encontrar su debida consideración. Nos resarce el indiscutible hecho de que en la antigüedad clásica tenemos el caso modelo de una y aun de dos culturas totales, estructuradas y maduras hacia todas las direcciones, y que precisamente son ellas, las que a nosotros, los llamados pueblos más jóvenes, nos han enseñado lo decisivo en nuestra juventud. Por cierto, sólo de ellas hemos aprendido lo que en verdad es *Paideia* ¹.

Es necesario poner en claro la particular situación, a la cual nos llevó esta línea de pensamiento. Se ha admitido que muy diferentes ideales concretos de formación pueden tener justificativo. A la vez se ha afirmado que un ideal de formación obliga incondicionalmente, que no puede ser entregado a la arbitrariedad. Ambas tesis solamente pueden coexistir si se refieren a diferentes aspectos del ideal de formación: un núcleo que contiene una norma absoluta, una envoltura que puede ser estructurada más libremente, siempre que la exigencia del núcleo haya sido satisfecha.

¹ Cfr. FR. BLÄTTNER, *Die Gymnasialpädagogik Schleiermachers*, y TH. HAERING, *Die gemeinsame Wurzel der modernen Kulturprobleme*. Ambos en la *Festschrift: Erziehung zur Menschlichkeit*. Tübingen, 1957.

Si en el mundo existe aquel tipo de hombre que hemos denominado el educador nato, no puede serle desconocida esta situación de hechos. En todo caso puede parecerle insólita su presentación filosófica. A la inversa: si la formulación es correcta, expresará solamente lo que todo verdadero educador practica. Si alguien pensase y actuase en la práctica de diferente modo, habría que negarle el atributo de verdadero educador.

Nos cercioramos de esta situación de hechos, si orientamos nuestra mirada hacia una personalidad, en la cual lo “educador” descendiera por primera vez en toda su pureza a la tierra. Cuando tal primera revelación acontece, en general no es comprendida correctamente al principio. Hablando en sentido figurado, es necesario que exista, a más del que habla, un segundo que sabe escuchar. Este segundo hace entonces circular la palabra enunciada y cuida de la fuerza abrasadora del fuego.

Tal la relación entre Sócrates y Platón. Que Sócrates discurría con sus jóvenes discípulos con la intención de “hacerlos mejores”, lo notaron todos sus contemporáneos, que no eran precisamente sus enemigos y detractores. Pero la meta para la cual el maestro quería formar sus émulos, este contenido del anunciamiento pedagógico ha sufrido una interpretación tan múltiple, que la figura de Sócrates nos aparece aún hoy día como envuelta en una bruma¹. Aun cuando se siga la guía platónica en el sentido de que Sócrates quería inducir a la gente joven a filosofar, se enfrenta uno quizás con algo que, dada su propia tendencia fundamental, aportara precisamente Platón. Sólo una vez enunció con toda llaneza, lo que en realidad importaba a Sócrates y lo que había de hacerlo corifeo de todos los

¹ Olof GIGON, *Sokrates. Sein Bild in Dichtung und Geschichte*. Bern, 1947. Eduard SPRANGER, *Das Rätsel Sokrates*; en *Blätter für Lehrerfortbildung*, VI, nº 7, Ansbach, 1954.

educadores posteriores. Es la frase de la Apología: “de nada uno debe preocuparse más que de la propia alma, para que ella sea tan buena como es posible” (Apología XVII). Todas las demás tareas y bienes serían secundarios; pues ellos recibirían su valor recién a través del valor del alma que las realiza y desea. Si se quiere formular también aquí un imperativo categórico, deberá decir: “¡Ante todo mantened limpia vuestra alma!”.

La meta para la cual el verdadero educador trabaja, está determinada por la fe en esta prerrogativa del alma frente a todo lo que ella pueda amar o realizar en cada caso. Esta idea fundamental atraviesa todo el Occidente. En la antigüedad se rinden a ella Platón y los estoicos. En los evangelios y epístolas la señalan miles de citas. En el orbe cristiano Agustín ha dicho hasta hoy lo más profundo con respecto a ella. Las generaciones se siguen. En Kant y Fichte, en Pestalozzi y Goethe se presentan otras nuevas formulaciones. Pero el fenómeno primitivo permanece idéntico en cuanto a su sentido: El educador se afana por la formación del alma valoradora, porque de su índole depende, si a las cosas del mundo se atribuye su verdadero rango en el ordenamiento de los bienes. “¡En primer término cuidad vuestra alma!”. El educador, al preocuparse por el alma joven, incluye en su cuidado todo lo que tiene verdadero valor en el mundo de los hombres. He aquí el núcleo del ideal de formación: todo lo demás es derivado.

En este sentido, “alma” no es una palabra tomada del dominio de la psicología científica. Es una denominación popular para lo más íntimo, dentro del cual son “juzgadas” todas las cosas, es decir son puestas en su verdadero orden y probadas en cuanto a su valor. Pero también el hombre mismo es juzgado en este mundo interior. Escucha la voz de la conciencia y experimenta en ella su con-

tacto esencial con el orden metafísico de que proviene. Intencionadamente no discutiremos aquí cómo han interpretado en cada caso estas revelaciones íntimas las confesiones y cosmovisiones. Solamente se destaca lo que es igualmente obligatorio para todas.

Un buen símbolo ofrece, lo que dijo Goethe: “Dentro de nosotros también hay un universo”.

No se puede decir en pocas palabras, lo que el hombre enfrenta en este mundo callado. Lo principal es que el adolescente aprenda a ver estas profundidades. En cierto modo se trata del acceso a una nueva dimensión, vertical al plano de la trivialidad, de la espacio-temporalidad. Uno ha de recordar de nuevo que sólo esta intimidad purificada en constante contralor de sí mismo hace que en ella se torne perceptible todo lo que da valores, todo lo normativo, todo lo que obliga. La educación ha de llegar hasta estas raíces. Todo lo demás son materiales. Fichte era tan radical que dijo: “El mundo es el material de mi deber”.

Pero del “educador nato” no podemos exigir que haya compenetrado plena y pensadamente toda la problemática filosófica que está en el trasfondo. Estas cosas centrales de la vida humana están intuitivamente presentes en naturalezas de disposición más profunda. Y hasta puede decirse que si no hubiesen tenido desde siempre esta orientación todos los educadores sanos en su sentir, podría sospecharse que toda la discusión fuese falsa. En cuestiones tan decisivas no se puede descubrir mucho de nuevo. En todo caso puede ser nueva la formulación, de manera que a primera vista parece extraña. El pensamiento mismo es viejo ¹.

En verdad, en todos los tiempos ha habido acuerdo en

¹ De modo parecido se expresa Kant en una nota al prefacio de la *Crítica de la razón práctica*.

que ante todo es necesario formar en el educando la conciencia moral. Percíbese bien lo que en el lenguaje tradicional se quería decir, cuando se hablaba de un hombre “correcto”. En *Glaube und Heimat* de Schönherr, el padre se despidió del hijo en un momento trágico con las graves palabras: “Hazte un hombre recto”. Estas expresiones significan que se trata de un hombre que en todo momento está dispuesto a guardar el correcto orden de los valores. Ha de valorar las tareas y los bienes de la vida de acuerdo a su verdadero rango. En situaciones normales le ayudará la verdadera moral vigente; en situaciones críticas, es decir en conflictos, le ayudará su conciencia personal. El regulador interior ha de funcionar correctamente. Quien valora correctamente, es a su vez altamente valorado. Él es un “hombre honorable”; ella es una “mujer honesta”. Si falla en esto, pueden existir los talentos y dones más bellos: el verdadero educador no querrá saber mucho de estas naturalezas.

Por decir así es éste el *a priori* firme de todo ideal de formación: el desarrollo de un órgano valorador éticamente orientado. En cuanto a su contenido se diferencian las tareas a medida que progresa la estructuración interior de la cultura. Por lo tanto deben meditar mucho los educadores respecto a las formas concretas de la humanidad. En los establecimientos formativos básicos, en la escuela primaria y media aún transcurre todo muy en las generalidades. Se realiza una primera orientación previa para la vida futura. En un primer plano se encuentran las situaciones, con las cuales cualquiera tendrá que enfrentarse alguna vez. Una gradación solamente resulta de la medida de los talentos que se insinúan y del número de años que están disponibles para este camino preparatorio. Cuanto más tiempo dura, tanto más rico puede ser este mundo en imágenes, que, por decir así, es ofrecido para la elección.

Y sólo la fantasía anticipante es la que es llamada para el ejercicio del órgano valorador ético. El *gymnasium* clásico ofrece, como hemos visto, todo un mundo espiritual desaparecido, a través del cual el alma puede ensanchar su horizonte. A la par de los ejemplos también existen las contrapartes.

Más difícil es cuando se trata de hacer conocer las exigencias de una profesión especial a un nivel superior de edad. En general se discute aquí respecto a las materias “necesarias y suficientes”. Con mucha frecuencia se olvida que aún ahora el centro de gravedad está en la elaboración de una forma de la humanidad. No es suficiente equipar con temas del saber y habilidades. Toda profesión tiene su propia ética profesional. Si se la deja de lado, se cumple solamente la mitad de la misión. El lado más importante es siempre el despertar de la persona total que valorará correctamente, que ha de hacer de la respectiva profesión el contenido de su existencia. Hoy con frecuencia la profesión “tiene” al hombre. Naturalmente es tarea del educador nato, que sea un “hombre” el que “tenga” a la profesión. Pero un “hombre” significa aquí un sujeto que es capaz de tomar decisiones éticas en su esfera especial de acción, que lleva responsabilidades y se orienta en conflictos según su conciencia vigilante.

Hay una “humanidad del técnico”, una “humanidad del comerciante”, una “humanidad del empresario”. Pero no es lícito afirmar que estas imágenes profesionales ya han sido suficientemente elaboradas hasta en su respectiva ética profesional. La conciencia de esta necesidad es nueva y la realización es difícil. Pero estas consideraciones ya no pertenecen a nuestro tema. En cambio han de tocarse aún dos cuestiones, que se relacionan con el cómo vive en el alma del educador el ideal “normativo” de formación. Con ello rozamos nuevamente problemas filosófi-

cos, que imponen algunas exigencias a nuestra capacidad de pensar.

1. ¿Cómo se legitima el ideal de formación, bajo cuyo signo el educador coloca su trato con una individualidad que se despliega?

Es errónea la opinión de que él mismo lo decreta y proceda de acuerdo a la palabra: “Aquí estoy yo; formo hombres según *mi* imagen”. Igualmente errónea es la creencia de que la individualidad a él confiada le prescriba la meta y que él sólo tenga que proteger cuidadosamente a aquélla y a su ley de desarrollo interior, de acuerdo con una sentencia antes muy en boga: “*Todo* a partir del niño”. Más bien ambos, educador y educando, se encuentran mutuamente al servicio de un tercer poder espiritual, al que están obligados en la misma medida. Éste con frecuencia se ha igualado a la tríada de lo bueno, verdadero, bello. Tampoco hoy sería malo tal credo. Sin embargo, nos gustaría saber algo más concretamente en qué consiste, bajo condiciones dadas, el verdadero servicio a esta idea trinitaria. Ya se dijo: justicia es una idea abstracta, que para cada situación cultural ha de llenarse de un contenido adecuado. Similar es la situación respecto al ideal “normativo” de formación. Parece como si fuese el mandato superior del educador precisamente el destacar plásticamente para su época y su pueblo el ideal de formación incondicionalmente imperativo y sus diferenciaciones.

2. Este mandato puede ser contestado afirmativamente siempre que lo comprendamos en su sentido correcto. Se trata de si nosotros estamos en situación de reconocer con seguridad lo que en cada caso “obliga de acuerdo a la época”, de un modo similar como el derecho natural vigente en todos los tiempos debiera ser hecho histórico y elástico para encontrar el “derecho adecuado” para una deter-

minada época. Para ello sería necesaria una acabada filosofía de la historia, por medio de la cual se fijaría exactamente el sentido de la época actual en cada caso, dentro del marco del sentido total de la historia de la humanidad. Hegel ha creído poder estructurar tal sistema, pues opinaba encontrarse no solamente al fin de los tiempos, sino también por encima de ellos. Marx pretendió predecir lo que habría de sobrevenir indefectiblemente, si se cumpliera el pleno sentido del proceso histórico-social. Estas "certezas" logradas por medio del pensamiento filosófico no son asequibles para el hombre.

Por eso, se quiso arrojar al conductor espiritual —situado en cada caso sobre el umbral de su presente— al pleno riesgo de la decisión personal. Él debería tomar sobre sí enteramente la responsabilidad personal por los pensamientos obligantes que pudiese establecer para el futuro. Este punto de vista meramente "existencial" conduce al subjetivismo y a la completa desintegración de la vida espiritual.

En verdad el educador que proyecta para el futuro, se decide en simultánea discusión con los postulados de ese futuro y las fuerzas básicas del pasado, pero atado por su conciencia y la responsabilidad, que sobre el umbral del presente lo liga a lo eterno. A la par suya hacen lo mismo otros contemporáneos. También con ellos ha de disputar. Así nace una lucha de tendencias, que podría llamarse la *democracia del espíritu*. Pues el estado democrático, de acuerdo con su idea, quiere ofrecer la forma exterior para la discusión pacífica entre las conciencias y sus puntos de vista. Que en verdad es mucho menos, no nos libera de conservar siempre en nuestra conciencia esta idea como su verdadera imagen.

Junto al político conductor es el educador nato el que más proyecta para el futuro aún no formado. Pues, pre-

cisamente, quiere influir sobre la constitución espiritual ética de la generación venidera. No todo aquel que lealmente toma su lugar en el frente pedagógico, actúa en las grandes luchas por el ideal de formación. Pero es dable suponer que existe una genialidad en la educación que —a pesar de toda responsabilidad y ligamento éticos— presente la imagen obligante del hombre. Éste sería entonces el soplo del espíritu que mencionamos al principio. También con respecto a este fenómeno cumbre podría decirse que "es tan raro como la veta aurífera en la piedra". Pero esto no nos libera de llevar siempre en la conciencia esta imagen ejemplar.

Las cuestiones aquí tratadas también pueden enfocarse desde otro ángulo. En la parte psicológica se consideraba principal tarea del educador el influir sobre el mecanismo regulador psíquico del educando. Pero como en un temprano nivel del desarrollo aún no existe un nexo controlado de motivación, sólo puede decirse condicionadamente, que el educador se "sirve" de ese mecanismo regulador. Más bien ha de colaborar en su erupción. Con otras palabras: por encima del sencillo Yo aún presa de sí mismo, ha de estructurarse un Mismo superior. Por lo tanto se justifica para todos los ideales de formación —sean determinados como sean en cuanto a su contenido— la fórmula de que se trata de la liberación de un Mismo superior.

En este conjunto se deja sin discutir, si son acertadas las opiniones de la moderna psicología profunda sobre el origen del Super-Yo o del Yo-ContraYo o del Mismo espiritual. Son un poco alquimistas, en cuanto de materiales innobles ha de hacerse oro, en nuestro caso, de lo meramente instintivo y animal, algo espiritual. Si no está dado por lo menos el germen de un sujeto espiritual, difícilmente se ha de lograr su "producción". Otra consecuencia

de estas teorías es que desvalorizan el producto obtenido con la expresión: el Super-Yo "no es sino" vida instintiva sublimada; pues "lo propio" sigue siendo entonces lo instintivo, mientras por otra parte se nos recomienda realizar nuestro "propio". La opinión que el educador tenga al respecto, no reviste solamente importancia teórica. También se trata de fundamentales actitudes cosmovisionales que se proyectan prácticamente. Si el educador quiere "elevar por la formación", ha de palpar en él vívidamente la firme certeza sobre lo que es "lo superior". Pero este problema básico de la psicología no puede ser tratado aquí de paso.

No obstante, son necesarias algunas indicaciones respecto a lo que significa la expresión el Mismo superior. Será enunciado solamente en tesis muy breves y aptas de revelar el Mismo superior en su función de mecanismo regulador interior.

1. El Mismo superior es el Mismo pensante por encima del Yo meramente intuitivo-sensible. El pensar puede ensanchar en medida sorprendente el vínculo del sujeto con su ubicación espacial y temporal. Construye pensadamente un mundo idéntico para todos los hombres, que sirve de firme trasfondo al mundo circundante referido al Yo de las vivencias o al mundo propio. Con ello comienza el proceso de la espiritualización. El espíritu no es solamente pensar, pero tampoco es no pensar. Por lo tanto, en todo ideal de formación, por mucho que particularice, está contenida una imagen imperativa del mundo, que por lo menos tiende a la validez general. El cuidado de esta tarea parcial está confiado a la enseñanza, que no sólo ha de dar resultados ya listos, sino "educar" para el pensar.

2. El Mismo superior, a más del mundo pensado con estricta objetividad, tiene como correlación un mundo o un orden de valores. Los valores que reconoce un sujeto,

son más que objetos de fugaces movimientos de sentimiento o impulso. Se ha consolidado en duraderas constantes de orientación, que sólo encuentran su realización en determinados bienes de la vida (intención valoradora). El Mismo superior no deja de afanarse por la estructuración concreta de este orden imperativo de valores. Para ello le sirven de ejemplos o contrapartes sistemas de valores, que ya han encontrado su forma en la historia. También colaboran las morales colectivas antes mencionadas, que reflexivamente ya se condensaron en sistemas morales. Todo ideal de formación acuña y ordena según su rango los valores obligantes que contiene. Están más cercanos a lo íntimo que los conocimientos ligados meramente a los objetos y determinan finalmente a toda la personalidad como un centro de la afirmación de los valores y la negación de los contravalores. Quien analice más detalladamente un ideal formativo ofrecido por la historia, encuentra en él una estratificación de valores relativamente solidificada, pero aún susceptible de ser trabajada más profundamente.

3. El Mismo superior es el lugar a través del cual se abren camino los influjos que provienen de los ligamentos metafísicos del espíritu. La regulación por medio de la conciencia sigue siendo un misterio. Aun la educación más genial es incapaz de "fabricar" en el joven una conciencia. Sólo puede amplificar su voz. Puede impedir que ésta sea silenciada, quizás por las numerosas teorías modernas que, con afanosas interpretaciones, tratan de desechar su única y propia seriedad. De ahí que el verdadero educador mismo, en su propio centro, ha de ser "conciencizado" y estar compenetrado de la convicción de que en la voz de la conciencia late el corazón de la vida espiritual. Pero aún se agrega algo particularmente grave. Oye la voz de la conciencia todo aquel que ha despertado para el espíritu. Sólo

que frecuentemente falta la *fuerza* que ayude a esta regulación a vencer las tentaciones de otro origen. El máximo secreto de la educación es cómo se puede fortalecer en el educando la *energía moral*. De ningún modo es ella idéntica a energía vital, a fuerza física y ni siquiera al coraje de las luchas exteriores en el campo de batalla. Se logra mantenerse firme en conflictos morales aquel que existe a través de fuerzas metafísicas o sea espirituales. Es tan difícil fortalecerlas, porque en nuestro mundo actual el verdadero fondo del alma se ha escapado de nuestro campo visual. Pero el Mismo superior no se forma donde estas raíces han muerto.

Despertar este Mismo superior —ahora ilustrado en sus tres aspectos fundamentales— no es posible sino para un hombre, en el cual vive el espíritu mismo. El educador “nato” no es, como se podría creer de acuerdo con esta denominación ya antes explicada, meramente una personalidad con buenas “disposiciones” pedagógicas, comprobables por medio de la orientación profesional. Tampoco el educador “que aprendiera” a educar está en mejor situación. Sólo al impulso de la pasión del espíritu se despliega la fuerza de elevar a otros a través de la formación. Si no se consiente esto, se debiera estar dispuesto a confesar: “En verdad hoy ya no sabemos educar; quizás sólo sepamos equipar con conocimientos y refrenar salvajismos extremos”. De los filósofos alemanes Fichte ha dicho lo mejor sobre el espíritu de la formación de la fuerza moral. Recién a través de él logró Pestalozzi en verdad encontrarse pedagógicamente a sí mismo, llegar a su “verdad magistral”. ¿Pero quién de nosotros lee aún a Fichte?

De la altura, a la cual tuvo que llevarnos de acuerdo con la esencia de lo “pedagógico”, este conjunto de ideas, hemos de volver a la problemática del ideal de formación. Es cierto que puede adoptar muchas formas concretas

según épocas, individualidades, profesiones y tipos de escuelas. Pero si en el plan formativo, la liberación del Mismo superior no es lo realmente determinante y viviente, quizás podría llamárselo aún un “programa”; pero no es un ideal, es decir, una tendencia hacia la idea imperativa del hombre, una decidida elevación hacia la humanidad. Ha nacido en la debilidad y sólo puede engendrar una estirpe débil.

En lo expuesto anteriormente hay mucho que es distinto de lo que en general se acostumbra a leer. Ante todo, resulta extraña la renovación del pensamiento de Sócrates de que en primer término es necesario cuidar del alma, sobre todo como fórmula para una meta de formación. Se objetará que para cualquiera es evidente que hoy habría que buscar una índole muy diferente de previsión existencial en la formación de la juventud. Además, el hablar sobre el “miembro útil de la sociedad humana” señala una orientación mucho más comprensible.

En puntos que se refieren a lo esencial, es imposible ser complaciente. Precisamente es necesario señalar que los cánones para el valor y el rango de todos los bienes de la vida yacen en una intimidad formada, que se examina cuidadosamente ante su conciencia. Para el verdadero educador, la obligación más importante es proporcionar a su educando medidas y pesos exactos para su marcha hacia la vida. Las provisiones en especial hay que comprarlas más tarde, siempre de nuevo. Esto no ha de implicar una reducción de lo necesario y útil. Ha de imponerse todo lo que se “necesita”, por ejemplo lo que pertenece a las necesidades y a la marcha de la sociedad industrial y técnica. Pero el que aprende ha de obtener una noción de lo que para él importa y lo que no importa. En la educación, precisamente esto distingue al humanis-

mo del mero utilitarismo o pragmatismo. Por lo tanto, digo e insisto en ello con plena conciencia del alcance de esta posición que quien sólo piensa en lo económicamente útil, no es el “educador nato”. Pero no digo que ha de privarlos de lo útil y necesario quien quiere conducir a otros hacia la vida. Debe ponerlo en el justo lugar del orden jerárquico de los valores y así ennoblecerlo.

Muy cerca de esta problemática, que aún ha de ser pensada cuidadosamente, se encuentra otro tema: “¿Qué hay de la educación para el hombre moderno?”. Al plantear esta cuestión, siento que para el educador nato los grandes problemas de la vida, de ninguna manera se presentan de un modo apriorísticamente transparente, sino que ha de meditar mucho sobre ellos.

No parece criticable la concepción según la cual la idiosincrasia del educador encuentra su sublimación en que, más que cualquier otro, anticipa en su alma la imagen del hombre del futuro; no debe desarrollar precisamente una escatología; pero que como tutor de la juventud ha de poseer un órgano sensible para todas las corrientes en su torno, de manera que puede ver espiritualmente el ideal del hombre de mañana. En éste ha de ver el ideal de formación que obliga tanto a él como a su educando.

No quiero negar que un hombre especialmente genial —por cierto no habría de ser excesivamente joven— podría constituirse de este modo alguna vez en creador espiritual. Sin embargo, debe examinarse cuán osada resultaría la empresa que enfrenta¹. Recuerda un poco a la del conquistador, que pretende fundar un estado enteramente

¹ Para lo que sigue *cfr.* Eduard SPRANGER, *Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung*. En *Jugendführer und Jugendprobleme, Festschrift für G. Kerschensteiner*, Leipzig, 1924. Erich WENIGER, *Bildsamkeit und Bildungserbe unserer Zeit*. En *Erziehung zur Menschlichkeit, Festschrift für E. Spranger*, Tübingen, 1957.

nuevo. Pues luego se revela, sin embargo, que emplea viejas formas probadas, que de golpe no se puede fundar un derecho completamente nuevo y que el asunto, por cierto, comienza magníficamente, pero perdura poco. Hay no pocos contemporáneos, que por principio sostienen la convicción de que el “hombre” que realmente merece nombre de tal, aparecerá tarde sobre el escenario de la historia universal; de ahí que el *humanum*, la verdadera humanidad, no es un algo ya encontrado, sino un algo a encontrar.

Sin duda enfrentamos aquí un verdadero problema. A la contraparte que defiende la antítesis: sólo se puede educar a través del contenido de poderes espirituales “demostrados y comprobados”, si uno no quiere lanzarse a la incertidumbre —a estos “conservadores” se les podría enrostrar precisamente su falta de osadía y fuerza creadora. De este modo la humanidad jamás adelantaría un paso. Sería propio de la esencia del ideal, por lo tanto también del ideal de formación, ser un proyecto para el futuro.

¿Por cuál de los dos aspectos se decide el educador nato?

Quizás conteste que se siente relevado de esta decisión, pues como maestro designado por el Estado, está ligado al ideal formativo de una escuela pública con respecto al cual ya ha decidido una instancia estatal. Pero el interpeado no ha de eludirnos tan fácilmente. Pues ahora lo buscaremos en este departamento mismo que, como esperamos, ha atraído precisamente a los educadores natos. Allí indagaremos en primer término, qué es lo que significan los “poderes espirituales demostrados y probados”. Seguramente han de contestar que el suelo sobre el cual estamos, sería irrevocablemente un suelo histórico. Que en él se encontraría gran cantidad de sustancia moral esforzadamente lograda y profundizada. Que uno podría pasarla por alto tan poco como el contenido espiritual cuidadosamente

estibado de la lengua que hablamos, con su riqueza y profundidad. Pero ninguno de los probados y experimentados maestros de la educación ha de sucumbir a la ilusión óptica de que lo viejo fuese bueno por ser viejo y lo nuevo malo por ser nuevo. Lo contrario sería también erróneo. Lo que se tiene en la mente es otra vez aquel contenido que resiste un examen de conciencia pedagógico, siempre renovado. Es propio de la conciencia, que es capaz de hacer consciente “lo eterno en un instante”. Igual como en el Mismo superior tomara forma algo sobretemporal, así también rinde esta piedra de toque una prueba en cuanto a lo que resiste en medio del fluir del tiempo, pues “proviene de lo bueno”.

El verdadero educador sondeará siempre de nuevo el ideal, a cuyo servicio se pone con su trabajo. No negará su devoto respeto a lo clásico y no escatimará esfuerzo para que su núcleo —que cobija bajo su bóveda el tiempo— resurja nuevamente como fuerza vivificante. Pero, sin duda alguna, es su deber procurar la elaboración de nuevas formas vitales éticamente valiosas, que por cierto aún no han sido “ni demostradas ni probadas”, pero que ya se destacan nítidamente como postulados de la formación. Así —ubicado con despierta conciencia sobre el umbral del presente— unirá contenidos del pasado aún valiosos con lo que surge, que como nueva componente ha de agregarse al viejo acervo espiritual. Precisamente es éste el comportamiento por medio del cual el hombre éticamente responsable se arregla con la historia. El ideal “normativo” de formación posee siempre una raíz existencial. Ha de adquirir vida *aquí y ahora*. Pero nunca nace de la soledad, de mera subjetividad; más bien la llena con los contenidos de la vida espiritual trascendente, con los ya conquistados antes y los por conquistar. Toda generación y todo educador pensante ha de ganar siempre de nuevo

la lucha por el verdadero contenido de la formación. Estas discusiones son fértiles, siempre que se realicen en un estilo superior al de la lucha de todas las materias contra todas —por una hora más en el plan de estudios.

Después de haber acompañado al “educador nato” hasta esta cúspide de sus deberes y rendimientos, queda iluminada su figura desde todos los enfoques esenciales. Sólo resta hablar del fuego que arde en su propio pecho y que le presta el calor interior necesario para su obra.

V. EL AMOR PEDAGÓGICO

Toda profesión espiritual tiene su posición y función propias en el conjunto significativo de la cultura. Toda alma portadora de espíritu tiene, además de su profunda intimidad, un contacto particular con lo metafísico a través de su profesión. Lo metafísico es el trasfondo orientador del mundo, perceptible a través de la profundidad del alma, que se revela en el mundo espacio-temporal solamente a modo de símil. La vida espiritual tiene sus raíces en lo metafísico. La "pasión del espíritu" es un sentirse-impelido metafísicamente, el obrar de un *genius* en el alma. El estar-llamado es más que el tener-una-profesión. El educador tiene una "misión", del mismo modo que Goethe adjudicó a su Wilhelm Meister, una "misión teatral". Donde actúa un espíritu especial, se forma una atmósfera de particulares ritmos de vibración. En ella ha de respirar quien sirva al espíritu en este lugar.

El "espíritu de la educación" solamente vivirá en el elemento del amor; formará en torno suyo una envoltura de amor. Es ésta una vieja idea que se apoya tanto en Platón como en Pestalozzi. Pero no está demostrado que haya sido sobreentendida en todos los tiempos. Visto históricamente, parece como si el amor hubiese sido absorbido a veces enteramente por el rigor. Pero esta afirma-

ción necesita también otro examen. Pues quien a la vez se apoya en Platón y Pestalozzi, aduce testimonios tan diferentes, que sigue siendo a medias oscuro lo que en sí ha de testimoniarse.

El primer pensamiento proviene seguramente de la observación de la “vida” en su acepción más humilde. En los animales superiores, se observa un cuidado por la conservación y atención de la cría, que parece tener la misma raíz metafísica que el amor maternal humano. Por cierto, este cuidado animal —ya sea durante la incubación o la lactancia— está “dispuesto” por la naturaleza formadora de tal modo que cesa radicalmente cuando ya no es “necesario”. Llamamos instinto a este impulso temporalmente limitado y perfectamente estructurado en sus detalles. Con lo espiritual tiene en común por lo menos, que se trata de un poder rector, que aquí actúa a través de los individuos. La necesidad de ayuda y cuidado del niño dura mucho más tiempo que en cualquier animal —medida, por cierto, en la conciencia del tiempo matemático neutral, es decir, medida erróneamente en cuanto a la biología. Pero la comparación insinúa deducir de una simple raíz vital el hecho de que toda educación se realiza en el clima del amor. Por lo tanto, el amor pedagógico —se revele donde sea en el hombre— no sería sino una sublimación de impulsos vitales enteramente primitivos, que la naturaleza insertó y dispuso en el hombre (“instintos”).

¿Qué entendemos, pues, por “amor pedagógico”? ¿En qué sentido él es el elemento, el medio, la envoltura, en los cuales se realiza la crianza (τρέξαιν) de la joven vida? Se supone que es el que da al educador el brío tanto para su afán de elevación como para la persistencia en su esfuerzo, el educar (παιδεύειν).

1. Con ello hemos anticipado la interpretación más sencilla. Parece que el amor de los padres es la imagen primitiva de todo impulso para la educación. En ella señorea la temperatura de la sangre. ¿Hay algo más sublime en el mundo que el espíritu de sacrificio del corazón materno? ¿Quién puede cuidar más fielmente de los jóvenes que el padre? Aunque este orden fundamental de la convivencia se desvirtúe con frecuencia, sea por culpa, sea por el destino, casi siempre se da por evidente que el espíritu de la educación tiene su lugar de nacimiento en la familia y que, quien además educa, toma por ejemplo el espíritu del padre y de la madre y, aún más, que lo lleva dentro de sí como un impulso dado “por la naturaleza” junto con el propio carácter sexual.

No se terminaría, si se quisiese contar los pasajes donde Pestalozzi, el gran ejemplo del amor pedagógico, se refiere al espíritu paterno y materno. Y, sin embargo, la idea no es tan evidente como se nos da a través de las palabras de la Biblia y de las exclamaciones de Pestalozzi. En toda familia bien constituida es dable presuponer la protección y el cuidado de la alimentación diaria, la ayuda en el desarrollo proporcionada por la coexistencia. De ello se ocupa de hecho un instinto y, además, una tradición. ¿Pero es esto ya aquel formar para la elevación consciente de su deber a que nos referimos al hablar del espíritu de la educación? Vemos con frecuencia que no es para tanto. Solamente con limitaciones es cierta la leyenda de que en las llamadas familias “cultas” las cosas, en general andan mejor que en las sencillas de escasos recursos económicos. Las nombradas en primer término disponen de “medios” más abundantes, en forma de posesiones exteriores e interiores. Pero, aunque uno tenga medios, puede estar perfectamente desorientado respecto al modo de su empleo, es decir, sobre el fin “normativo” y el camino correcto.

La madre no puede extraer de su instinto materno todo lo que forma. Aun el mismo Pestalozzi se dio cuenta de ello. De lo contrario no se hubiese tomado tanto trabajo por impregnar a la madre del espíritu necesario para su tarea. Cuando los padres se disponen a educar, cometen con frecuencia notables desaciertos. En breves palabras: el espíritu del verdadero educador de ningún modo está “involucrado” al ser padre y al ser madre, ni siquiera al cálido amor de ambos. Ha de concebirse como algo que puede agregarse, pero que no está agregado necesariamente y por naturaleza. Si no fuese así, no buscarían los padres tan frecuentemente el consejo de un “educador nato” en este momento a su alcance. El amor materno y paterno como tales aún no son amor pedagógico como nosotros lo entendemos. Son dones naturales. La educación presupone el espíritu que logrará conciencia de sí mismo.

Pero la verdad a medias de que el amor pedagógico tiene su imagen primitiva en el amor de los padres hacia sus hijos, proviene de un hecho histórico: Aquella moral de la cual hablamos, ha santificado la educación familiar. Las religiones imponen a los padres el deber moral de cuidar de su descendencia aún más allá del mero cuidado vitalmente orientado. ¿Y quién más habría de hacerlo? En culturas sencillas no existen generalmente otros portadores de la educación que los parientes. Más tarde intervienen también otras instancias para el culto y el servicio bélico, o como decían los griegos, para la música y la gimnástica. Pero el acervo cultural general de la tribu o del pueblo se conserva, transmite y amplía en la familia. Así se forma en toda comunidad cultural sencilla una tradición educativa. De ella nace la sabiduría pedagógica de los padres, no del mero instinto protector, que naturalmente sigue siendo su primer fundamento y el que proporciona el calor.

En el dominio cultural influido por el cristianismo se instituye religiosamente el deber educativo de los padres. Todos los detalles se han estructurado religiosamente. Por lo tanto, también aquí ya comienza a obrar el espíritu, no el mero don natural del instinto. El espíritu pedagógico ha colaborado en ello silenciosamente con una actividad especial. Es infinito lo que ganamos de esta valiosa tradición. Es un precioso bien del hogar que aún hoy debiera ser cuidado reverentemente.

Pero él solo ya no alcanza. Pues, por una parte se ha hecho débil en nuestro mundo “moderno” todo lo que se llama tradición. Además y en un buen sentido, han surgido situaciones enteramente nuevas para las cuales deben estructurarse nuevas formas educativas. Ciertamente permanece fuera del dominio del tiempo. Lo nuevo ha de ser trabajado como en su tiempo hubo que trabajar lo viejo. Para ello es necesario el amor pedagógico, que es un amor espiritual de índole muy especial. Aquí hay que llamar al educador “nato”, es decir, precisamente, al hombre conmovido por la pasión del espíritu. Con él se alude a mucho más que al llamado “especialista” pedagógico.

Aunque se tenga que comprobar qué los sentimientos paterno y materno por sí solos no hacen milagros educativos, no se puede negar que la sensación de que es a la sangre de mi sangre hacia quien dirijo mis cuidados, fortalece el brío del espíritu pedagógico y aumenta la obligación. Los factores naturales siguen siendo condiciones insalvables para la vida y también para la vida del espíritu. Pues, a través de todos nosotros fluye la corriente de lo “humano”, y todos nosotros nos llamamos “hijos del hombre”. Pero aún no está llamado a ser educador quien trae consigo solamente esta índole de humanidad. Es imprescindible que uno haya trabajado seriamente en sí mismo. El mero instinto educativo y, por lo tanto, tampoco el amor

natural de los padres alcanzan estas alturas. Esto perciben los niños mismos durante la edad de la maduración, en la cual se exige más que el “calor del nido”.

2. En un conjunto muy diferente tiene su patria el amor pedagógico como lo entiende Platón. A las malas costumbres pederastas de sus contemporáneos griegos les da un sentido profundamente espiritual para tratar de combatirlos de este modo. También aquí se supone una inclinación natural y sensual. El educador ama en su educando, primariamente, la belleza juvenil. Ella es la que lo atrae y, en el mejor de los casos, lo extasía. En su poema filosófico *El Banquete*, Platón trata de interpretarles a los portadores del eros (homosexual) su pasión, de la siguiente manera: realmente estaría en ella el presentir un misterio que rodea al semidiós del mismo nombre.

El eros como tal, antes de tornarse pedagógico, posee gradaciones que la pitonisa Diotima debe revelar a Sócrates, quien siempre aparece como el que no sabe. La emoción erótica comienza con el amor hacia *un* cuerpo bello. Si se dirige a *todos* los cuerpos bellos, el eros se ha espiritualizado, pues ama lo bello (en general), que puede manifestarse en muchas formas. El griego Platón no vacila en presuponer que, tras de la belleza del cuerpo, se esconde necesariamente un alma bella; pensamiento seductor, pero erróneo. Por lo tanto, la espiritualización del eros prosigue cuando —sobre el tercer peldaño— se dirige hacia el alma bella; queda sin discutir por lo pronto, si ya es bella cuando la encuentra o si quiere ennoblecerla a través de su fuerza interior.

Los dos estadios siguientes significan circunscripciones para cualidades que hacen bella el alma. Según la representación griega es bello todo lo que tiene proporciones, formas armónicamente simétricas. Los bellos conocimien-

tos son los que ennoblecen el alma. En el quinto estadio se proyectan sobre el comportamiento práctico¹. El eros se dirige entonces a la bella conducción de la vida (así traducimos una palabra griega especial). Aquí se alcanza la cúspide. En todos los estadios, hasta ahora caracterizados, solamente se hablaba de las envolturas a través de las cuales se vislumbra el brillo de lo último, de lo propio: la idea de lo bello, o “lo bello mismo”. El presentimiento de lo sobreterrenal prestó al alma el vigor para su ascenso. Por fin ella contempla —como reza con apasionado acento—: “Aquello que, uniforme en sí mismo y consigo mismo, siempre es”.

Según Platón lo bello en sí es idéntico a lo bueno en sí. Esta identidad solamente se comprenderá cuando se encuentre el sentido que une entre sí las tres ideas. Para el griego Platón, lo bello es lo que tiene proporción. Lo bello primitivo es lo que representa en el universo adornado (“kosmos”) lo normativo en última instancia. Por lo tanto, emite por decir así, sus rayos hacia abajo y determina lo bueno, el correcto orden del comportamiento de todo. Pero cuando el alma se eleva a esta última altura contempla a la vez lo uno, lo verdaderamente último. Verdad (en griego ἀλήθεια) significa, de acuerdo al sentido primitivo de la palabra, el no-estar-oculto. Quien asciende tan alto, ve lo que el mundo mantiene unido, sin envoltura alguna. Pero el ascenso mismo se realiza por medio de las alas de Eros. Al principio aún tiene la forma aparente por verdadero objeto de su pasión, por ejemplo, el cuerpo individual y su belleza. Pero aquélla se purifica para ser pasión del espíritu. “Cuando amáis sensualmente a un niño”, grita Platón a sus compatriotas, “todavía no sabéis lo que aun al gran Sócrates tuvo que enseñar la pitonisa Diotima, a

¹ En el discurso de Diotima no se conserva estrictamente el orden.

saber: que amáis a través de la imagen individual lo bello formador del mundo mismo". Lo bello primitivo es a la vez la verdad y lo bueno. En el brillo de esta idea trinitaria empalidece para el noble la imagen sensualmente seductora. Enceguecido por la luz infinita, no sabe lo que le sucede. Pero "lo eternamente ideal lo eleva".

En sí no es aún pedagógico este nexo de ideas, característico para el griego con su tendencia hacia la plástica. Pero adquiere una orientación pedagógica cuando el eros se constituye en el elemento que determina el comercio espiritual entre el joven y el niño amado por él. Ambos se someten al ideal, a la alta imagen, en la cual vive el postulado de la idea. Así se ennoblecen ambos mutuamente. El mayor anhela engendrar en el alma del menor lo eterno e inmortal.

Era necesario reproducir brevemente el incomparable poema de Platón, para que se destaque el sentido primitivo del eros. Imitando a Platón, muchos educadores constituyeron el eros pedagógico en tipo y enfoque fundamental que no tuvo necesariamente que conservar su orientación homosexual. Especialmente lo cultivó el Renacimiento. Más tarde, en el círculo de los neohumanistas, fue reanimado por el entusiasmo de Winckelmann por la belleza y entretejido con un culto general por todo lo griego¹. Su carácter estético fundamental es inconfundible. Pero también son innumerables los peligros de este brío ideal. Prescindiendo de la inobligatoriedad del entusiasmo estético —ya fustigada por Kierkegaard— algo sexual late en el eros pedagógico. No siempre es posible domeñar la componente impulsiva contenida en él y en el momento en que ya no está asegurado el dominio de la idealidad pura, "lo peda-

¹ Cfr. los ensayos *Eros y Del eterno renacimiento* en mi colección: *Cultura y educación*. Versión castellana de Julián Marias. Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1948. Parte temática.

gógico" se desliza hacia los límites de lo vicioso. Por fecondo que fuere el entusiasmo que al conductor llega de lo erótico, tiene que unirse al más severo ascetismo. Por lo tanto es imposible disimular que tampoco aquí nos encontramos frente al fenómeno en cuya búsqueda hemos salido: el verdadero amor pedagógico, que arraiga enteramente en la pureza del alma. Para disminuir aún más su valor agrega la aristocrática unilateralidad: lo que desata la pasión del espíritu educador no ha de ser la belleza de la forma juvenil, ni siquiera la belleza del alma. Ambas son dones de la suerte. Su relación con la verdadera moralidad es dudosa. Lo "castizo" tiene su valor; pero se encuentra a gran distancia del valor más alto.

Sólo podríamos aceptar el eros puramente anímico como un agregado ocasionalmente favorable. Pero ya no responde a una concepción de la vida profundizada por la escuela del cristianismo, cuando se pasa por alto culpa y sufrimiento, necesidad y muerte y se adjudica al alma como única determinación la de florecer hasta alcanzar su más alta belleza. Aún así se incluye en la interpretación de esta belleza todo lo que merece ser llamado divino: todo el nexo de ideas puja literalmente por convertirse en su antípoda; de ahí que nuevamente nos veamos conducidos hacia Pestalozzi, pero hacia aquel momento de su amor pedagógico que es de origen cristiano.

3. Precisamente es mandato del amor cristiano ayudar al alma que sufre y se atrofia. A partir de esta actitud religiosa frecuentemente el amor pedagógico es concebido como si sólo fuese necesario a causa de los aspectos negativos del hombre y sólo tuviese que combatirlos. Por cierto no faltan fenómenos en la vida del hombre, que sirven de comprobación para este déficit. El hombre es finito y está expuesto a las más diversas amenazas corporales. Su su-

misión a la temporalidad es fuente de innumerables sufrimientos anímicos. Medido con el canon de la imagen que ofreciera según la doctrina cristiana en el primitivo orden de la creación, ha degenerado y caído víctima del pecado original. El hecho de ser culpable está, por lo tanto, en el núcleo de su esencia. Si se agrega que todas las debilidades han de ser especialmente grandes en la edad inmadura —tanto es así que una orientación de la psicología profunda hasta habla de un sentimiento esencial de inferioridad del niño y del adolescente—, entonces parece sobreentendido que al niño no se lo puede enfrentar más que lleno de compasión y piedad, pero también sólo con tristeza por su estado pecaminoso.

Entre los niños, merecen especial ayuda aquellos que por las fallas del orden social, se ven llevados hacia la necesidad económica y el abandono moral. En los comienzos del capitalismo surgió, como se sabe, una miseria colectiva de niños y adolescentes. La sociedad industrial y técnica siempre opuso considerables dificultades a la incorporación de la juventud. Así se comprende que educadores de cálido corazón se preocuparan muy especialmente de los niños que sufren. Del alcance de su experiencia resultaba que se inclinaban a identificar enteramente el amor pedagógico con la voluntad de ayudar a los necesitados. Algunos actuaron sencillamente por compasión. Otros practicaron el alto *ethos* moral, para el cual el centro de lo moral es el amor al prójimo, que ayuda, mitiga los sufrimientos y salva almas. No es éste el lugar para considerar finos matices en los cuales aún puede ser comprendido y realizado este comportamiento fundamental. Ya la *agape* griega y la *caritas* romana no son del todo lo mismo. El movimiento social cristiano del siglo XIX ha agregado a su vez nuevos rasgos; precisamente, éste tuvo una repercusión muy benéfica en la vida educativa.

Por digno de veneración que sea el amor cristiano, por alto que éste se eleve con sus múltiples manifestaciones en el mundo moral, sería un error identificarlo con el amor específicamente pedagógico. Éste puede presentarse unido a la *agape*, la *caritas*, la ayuda cristiana social; y personalidades en las cuales tomara forma esta combinación, pertenecen a los fenómenos más grandes de la historia de la educación. Pero la particularidad del espíritu pedagógico no se agota con esto. Tiene su propia intención, que también sería necesaria, si pecado, necesidad económica y sufrimiento del alma no fuesen considerados como las determinaciones centrales de la vida humana.

Las consideraciones que nos ocupan aquí han de ser realizadas exclusivamente con medios filosóficos. Una discusión fundada en puntos de vista religiosos está fuera de los límites que nos hemos trazado conscientemente. Religiones de revelación no pueden ser criticadas. Pero sí son posibles sencillas constataciones de hechos.

Cuando el amor pedagógico se presenta en el conjunto de la vida cultural unido a otras formas de amor espiritual, será diferente el grado en que son compatibles entre sí. Cuando predomina la creencia en la corrupción esencial del hombre —el pecado hereditario puede ser comprendido del todo espiritualmente—, será doblemente necesaria la elevación hacia la purificación del alma; pero, por otra parte, también se torna casi una empresa desesperada, sobre todo porque el educador mismo es víctima de aquel destino. Nadie negará que el hombre está entre el bien y el mal, como que en su esencia pertenece a dos mundos. Pero el educador nato confiará plenamente en que su honrado esfuerzo no será estéril de antemano. Por sobrio que sea su pensar sobre los hechos, íntimamente cree en las mejores posibilidades. Con sus modestas fuerzas quiere ayudar un poco en su ascenso a esta criatura ambigua,

a este caminante entre dos mundos. Puede tener un profundo fundamento religioso y en su hacer verse acometido por hondo pesimismo; pero lo que hay de “educador” en él se paraliza por eso.

Rousseau manifiesta con sorprendente osadía la convicción de que el hombre es bueno “por naturaleza”. En un sentido estricto, no existe el bien y el mal por naturaleza. Tampoco puede haber un optimismo puro. Pues carecería de sentido dinámico si no existiese un fortísimo motivo para el pesimismo. ¡Y lo mismo a la inversa! Por lo tanto, sólo se puede tratar de dar un tono más fuerte a uno u otro lado. El educador ha de creer en la victoria del bien. Con ello ya se ha destacado un momento esencial del verdadero amor pedagógico.

Por cierto deberá quedar fragmentario todo este conjunto de ideas. Es cierto que todo amor superior ennoblece al hombre que lo recibe. Ennoblecen a la vez al que ama. Todo amor puro eleva. Sin embargo, no coinciden sencillamente con el amor pedagógico ni el eros anímico ni la *caritas*. En ambos puede participar como fuerte intención concomitante, y estas concreciones pueden ser demostradas históricamente como grandes poderes espirituales. El hecho, sin embargo, de que lo “pedagógico” pueda sufrir uno u otro acuñaamiento, señala ya que, considerado como tal, es algo *sui generis*. Precisamente, es recién cuando este amor específicamente pedagógico ha de ser elaborado. Entonces se podrán juzgar mejor los amalgamamientos.

4. El amor personal, considerado muy generalmente, aparece en dos formas. En primer término, es la actitud espiritual de una persona, la cual se dirige en inclinación cálidamente acogedora y favorecedora hacia otra alma, y por cierto hacia su totalidad. Si solamente amo algo determinado “en” ella, no existe la plena intención que se llama

amor. Amor es, en segundo lugar, una unión de personalidades, cuyo espíritu ya está despierto, siempre que exista mutua correspondencia en la inclinación. Amor entre tres solamente es posible, si de cada uno a cada uno existe una relación Yo-Tú de esta índole. La simpatía de varios entre sí que conduce a la formación de un “círculo”, está muy lejos aún del amor personal. Éste es siempre una acentuada relación Yo-Tú. Pero cuando el Tú también ama a su vez, la intención unilateral se torna relación mutua y existe entonces una unión. No siempre se produce este caso. Precisamente, el amor pedagógico puede permanecer unilateral. Así será siempre cuando se dirija a un ser que aún no ha despertado en su espíritu y no comprende, por lo tanto, el sentido en que es amado.

El amor pedagógico se dirige necesariamente hacia un individuo. El uso idiomático permite por cierto la expresión de que uno ama a los italianos o a los adolescentes o a las morenas. Pero aquí estos significados empalidecidos no afectan al caso. Por cierto puedo decir que “amo” a mis alumnos del tercer año. Entonces les tengo afecto, estoy bien dispuesto hacia ellos. Pero esto es algo muy diferente del amor pedagógico. Éste pertenece a aquel estadio superior en que una individualidad abarca a otra. Junto con esta comprobación surge por cierto el problema de si al mismo tiempo se puede estar en tal relación con un gran número de individuos. Habrá que admitir que, en un sentido pleno, no es posible. Nos hemos acostumbrado a afirmar con Pestalozzi que la educación presupone el clima del amor. Pero quizás no se ha pensado lo suficiente sobre lo que esto significa. “El medio del amor” señala el clima, en el cual se vive conjuntamente. El amor personal exige demasiado al hombre entero como para que pueda ser repartido entre muchos. Lo mismo es válido para el amor pedagógico. De ahí que en lo que sigue sólo se

pueda desarrollar un ideal. Al igual que la imagen del educador nato que bosquejamos aquí, es una construcción ideal, ocurre también con el amor pedagógico: se espera que todo verdadero educador lleve dentro de sí “algo” de esta actitud espiritual. El medio general o el clima del amor es mucho menos. Si he elegido la profesión de maestro, se puede exigir de mí que me guste la juventud. Educador seré solamente cuando dentro de mí por lo menos viva una chispa de aquel amor personal superior, que es centralmente pedagógico. Vamos a caracterizarlo más detalladamente.

Aunque se refiera a todo el hombre, el amor personal de cualquier índole contiene un determinado sentido predominante. El amor pedagógico es una de estas formas particulares. Su denominación implica que quiere elevar al otro. De ahí surge como primera característica notable que esta vez se trata de un amor que *exige*. El verdadero amor es siempre desinteresado. No exige nada; para él todo es esperanza; también regala todo. El amor pedagógico también es desinteresado. Quiere ayudar al amado en su elevación, por él mismo. Anticipa que la forma “exigida” de él con amor, aumentará su valor para hacerlo así aún más digno de ser amado. La legitimación de esta situación está por completo en lo metafísico, a saber, en la fe en el valor obligante de lo que aquí se exige. Cuando falta esta fe, no es posible de ningún modo una verdadera relación pedagógica. El mero mandato oficial no lo hace; no crea una relación esencial pedagógica, y “no crea”, es decir, no alcanza el profundo ennoblecimiento, porque para ello, más allá del mandato, es necesaria aquella “pasión del espíritu” que nos proponemos destacar como núcleo de lo “educador”.

Puesto que el educando no puede poseer aún las cualidades que el educador —acaso sin notarlo— le acerca como

exigencia, ha de ser algo distinto el motivo por el cual se lo ama. Con ello se destaca una segunda característica del amor pedagógico: ama las *posibilidades* dadas en el hombre en formación. Solamente a la luz del fuego con el cual lo hemos comparado, se hacen visibles estas posibilidades. Tiene el don especial de saber ver en el educando —a través de lo que aún está sin desplegar— lo que presumiblemente habrá de ser alguna vez la meta de su libre e íntimo pujar. Las posibilidades afirmadas por el educador son en parte las que se refieren muy generalmente a la esencia del hombre espiritual y su Mismo superior; en parte son las que se insinúan precisamente en esta única individualidad. “Tienes que ser así, pues así te entiendo”. Con la individualización se intensifica la fuerza del amor, ya que cree vislumbrar algo noble. Pero así también se transforma en un riesgo mayor. ¡Y cuál es el amor que puede existir sin riesgo!

El comportamiento exigente del educador extrae su derecho no solamente de la norma imperativa que actúa por sobre y entre los hombres, sino también de las normas materiales vigentes. La naturaleza está sometida a leyes inmutables. El espíritu humano que las conoce, no puede alterarlas, sino que ha de obedecerlas, aunque a veces pueda intervenir como rector en el transcurso del acontecer. Los diferentes dominios de la cultura presentan cada uno una legalidad específica de significado, según el cual están estructurados y funcionan dentro del todo para el todo. La ciencia tiene su ley propia, igual que la economía, la técnica, el arte. Si el hombre en el futuro ha de “rendir” algo en estos campos, vale otra vez: no puede suspender la vigencia de la norma material valedera en cada caso. Solamente puede y debe incorporar estos dominios especiales a la totalidad de su actuación (su estructura vital)

con arreglo al postulado ético de su conciencia¹. Es imposible concebir una educación que no exija trabajo. Ni aun para el genio más grande existe la arbitrariedad. Al contrario, la genialidad consiste en la intuición de conjuntos de leyes eternas. El amor pedagógico quiere precaver futuras decepciones. Ha de ser riguroso hoy, para que mañana el destino no caiga sobre un ciego. Esta vez exige y está apercibido que no se comprenderá cuánto amor rector cabe en estas exigencias. Tampoco comprendieron esto a veces educadores de corazón muy cálido. Uno sensato deberá reprocharles que por esto no tuvieron el “verdadero” amor. Su tercera característica es, por lo tanto, la suave conducción hacia el reconocimiento de las legalidades —muy diferentes entre sí—, a las cuales está sometida toda vida natural y espiritual. Solamente sobre esta base puede surgir la “verdadera” libertad. El verdadero amor quiere hacer libre al amado.

Por tal razón también el amor pedagógico funda comunidades *sui generis*. No pueden quedar abandonadas al juego de la arbitrariedad. No pueden ser estructuradas de modo que inmediatamente se suscite la máxima correspondencia posible en el amor. También aquí rigen exigencias. La *caritas*, nacida de otras intenciones, podrá admitir en casos especiales ciertas concesiones. Entonces existe para ello una causa más profunda asequible a la comprensión, pero la dirección —cimentada en el amor— de una comunidad juvenil nunca tiene por meta solamente el presente, sino también siempre el futuro. Aunque el educador de un modo amigable y alegre se “haga cómplice” de sus prote-

¹ Un ejemplo muy convincente relativo a cómo se debe tener en cuenta la legalidad propia de dominios culturales en decisiones de la conciencia, se encuentra en el gran discurso de H. Thielicke en el congreso de la Unión Demócrata Cristiana, en Hamburgo. Cfr. Helmut THIELICKE, *Christliche Verantwortung im Atomzeitalter*, Stuttgart, 1957.

gidos, siguen vigentes, sin embargo, las leyes materiales y las normas de lo ético. No pueden ser disueltas en amor. Tampoco Jesús ha disuelto la ley, sino que quiso llenarla desde dentro con el espíritu de la libre anuencia. Y en última instancia es éste el espíritu que importa en la educación. Todo el arte culmina en inscribir el mandamiento: “Amad vuestros deberes”, de tal modo en los corazones de los jóvenes que sientan siempre más que estas exigencias nacen del amor. La cuarta característica del amor pedagógico es, por lo tanto, que siembra con amor una semilla que puede brotar como amor. Lo hace con cálida devoción, pero no con indolente complacencia y negligente arbitrariedad.

Se despierta una fuerza maravillosa si ocurre que también el educando ama al educador. El más maduro se siente elevado y presente su ser. También aquí se produce una idealización. En ejemplo no se constituye sencillamente la persona dada con todas sus contingencias y fallas, sino su idealidad. La naturaleza espiritual lo ha dispuesto de tal modo que florezca precisamente en el adolescente la fuerza para idealizar a hombres. Es parte del misterio del proceso formativo este ennoblecer a partir de una visión interior. Sólo con lo que tiene valor “ha” de realizarse la identificación, no con todo lo contingente que además pueda encontrarse en la personalidad del educador. También por parte del que madura debe actuar el verdadero amor, no imitación indiscriminada. La psicología profunda olvida con frecuencia que el proceso impulsivo en el cual se produce a modo de ensayo una identificación con adultos, aún no es un verdadero proceso formativo.

Así puede ocurrir una elevación recíproca de las personalidades. Esta relación es una de las más bellas que se presentan en la vida de los hombres. No sin razón la cantaron los poetas igual que el encuentro de las almas mascu-

lina y femenina en el eros que conduce a la unión corporal y anímica total y prolífica.

Se relaciona con la condicionalidad biótico-natural de la vida humana que el amor que eleva, se dirija normalmente desde el mayor hacia el menor. Por más compenetrado que esté por el espíritu, descansa sin embargo sobre la base de la relación de las generaciones. Los que nacieron después necesitan la ayuda cariñosa de los hombres maduros; a estos últimos incumbe la responsabilidad para que los jóvenes encuentren “su” verdadero camino hacia la vida espiritual. En virtud de su sentido particular queda, por lo tanto, prácticamente excluido el caso de que el amor pedagógico se dirija hacia un mayor. Y a su calor contribuye siempre el saber alegrarse ante la vida juvenil. Pero entre coetáneos aún puede darse un algo así como la descrita “pasión del espíritu”. No es raro que gente joven, amiga entre sí incluya en su relación de amistad también la intención de la mutua elevación; más aún, en realidad ella pertenece a la esencia de una amistad fundada verdaderamente en el espíritu: se afana en común por la elevación a la idealidad imperativa cuya apariencia y visión se presenta para cada uno de ellos con forma particular. Pero, por hermosa que sea esta unión, ya no pertenece al tema “El educador nato”.

Pero sí cabe agregar que el amor pedagógico —como lo caracterizamos —es compatible con los diferentes estilos de educación, de los cuales hablé en mi libro *Pädagogische Perspektiven*¹. No quiero volver sobre ello in extenso. Es un error si se cree que solamente el llamado estilo liberal sea compatible con el amor. El amor señorea también en lo que está obligado. Pues se produce a partir de una

¹ Cuarta edición, Heidelberg, 1956, págs. 93 y sigtes. Versión castellana: *Espíritu de la educación europea*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1961.

visión anticipada de cómo el hombre deberá ser una vez. Así como el de libertad es el camino más difícil en la educación —pues fácilmente puede perderse la actitud fundamental verdaderamente educadora—, así también en la educación autoritaria no son necesarias la dureza ni la severidad. La antigua tradición de la educación religiosa entre nosotros hasta prefiere las formas firmes, ya que sabe de los destinos futuros del hombre y quisiera evitar errores.

Pero también aquí es necesario subrayar: no se debe pasar caprichosamente de un estilo a otro. El “educador nato” lleva dentro de sí un seguro sentido del estilo. Su amor o deja libre, y en este caso, siempre de nuevo, deberá acortar las riendas, o ata, y entonces no deberá pasar por alto el momento, cuando es su deber el dejar paulatinamente libre. La libertad ligada es la determinación del hombre. Quien solamente conoce una de las mitades de esta verdad, tiene un concepto erróneo del hombre, y no sirve, por lo tanto, para educador.

Algunos no saben que puede existir también un amor que se enoja, uno que siente tristeza por el otro, uno que espera y hasta uno que temporalmente se retrae. Pero siempre permanecerá dispuesto para la ayuda y nunca rechazará. Pues, de no ser así, no merecería su nombre. Si es difícil caracterizar el verdadero comportamiento pedagógico, es tanto más difícil practicarlo en la convivencia; pues no puede sencillamente manar o arder como otras formas del amor. Necesariamente está ligado a la reflexión y quizás es más rico en dolores que cualquier otro.

Para el análisis teórico se agrega aún la dificultad de que el amor pedagógico, constituido aquí en centro, se presente con frecuencia entretelado con otras formas del amor. Precisamente por esto es necesario considerarlo primeramente por sí solo. Ahora podremos percibir claramente lo que es específicamente pedagógico en el amor de los padres

por sus hijos o bajo qué condiciones y actitudes anímico-eróticas contienen una verdadera intención de elevación. Igualmente surge que el “cuidado” del niño desamparado no implica, sin más, educación. Ha de colaborar otro espíritu a más del de la llamada protección social. Hasta el cuidado de las almas nacido de la religiosidad debe tomar aún un giro especial para que llegue a formar almas. Naturalmente sigue en pie la afirmación anterior de que todo amor enteramente profundo y verdadero arraiga en última instancia en lo religioso.

Por otra parte, ha resultado que no es conveniente denominar “social” el tipo ideal de determinación espiritual humana que tiene su centro vital en el amor. Lo “social” señala de un modo demasiado unilateral el mero actuar en conjunto de las fuerzas que forman comunidades. Por lo menos el amor personal, al cual el pedagógico pertenece decididamente como subespecie, nace de un originario fondo metafísico que precisamente en la *societas* moderna sólo se manifiesta muy débilmente. Una “pasión del espíritu” es más que una “fuerza de socialización”.

Esta observación es una corrección crítica en la denominación del cuarto tipo ideal en mis “formas de vida”. También atañe el libro de Kerschensteiner *Die Seele des Erziehers*¹ en cuanto el gran pedagogo, siguiendo mi nomenclatura, presenta al educador nato como variante del “hombre social”. Finalmente, atañe también a Pestalozzi. En él constituye el “amor hacia el niño pobre y desamparado” el centro de la pasión pedagógica. No se puede dudar de que en él realmente surgía de la profundidad metafísica. Pero es necesario tener presente lo que sigue y no actuar como si ya ardiera este fuego en cualquier aula

¹ Versión castellana de Luis Sánchez Sarto, con el título *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Editorial Labor, Barcelona.

escolar, donde a los niños se los trata amistosamente. El verdadero amor pedagógico es un fenómeno muy alto y por tanto raro. El educador ciertamente deberá existir y actuar a partir de este centro esencial. Pero no hablemos de esto como si poseyera este espíritu todo aquel que tenga un poco de “cariño por los niños”. Más bien se perfila aquí un ideal que debiera tener ante sus ojos interiores todo aquel que se “confiesa” educador —por cierto en el sentido de aquella palabra bíblica: “No es porque ya lo hubiese captado. Pero voy en pos de ello para poder captarlo.” Es que, finalmente, no se nace educador, sino que es necesario elevarse —modificando y ennobleciéndose— hacia lo que exige esa índole espiritual.

Finalmente, cabe señalar otro error, necesario de evitar. Quizás sea superfluo decir expresamente que el amor solo tampoco basta. Todo amor necesita —en un sentido muy variado— de un contenido. El creer que el cálido interés por un joven ya basta para “hacerlo mejor”, se asemejaría a uno que tenga una vela, pero que carezca de barco y viento. Pues nada se movería. Es necesario ser algo para poder ser ejemplo; hay que tener algo, para poder dar; es necesario haber gastado energía, para poder despertar energía. Lo que esto significa en concreto no exige explicación alguna. Antes he dicho que la medida de la capacidad de educar es proporcional a la medida de la fuerza que se ha empleado en la autoeducación. El verdadero pedagogo posee una íntima plenitud de vida que, por decir así, desborda y fecunda los campos vecinos. Hay en él una fuerza elevadora que arrastrará a otros. Pero éstas solamente son expresiones figuradas para algo concreto que en su múltiple proyección es imposible agotar. ¿Cómo podría ofrecer a otros el auxilio de su mano quien, bajo las condiciones de su ambiente y de acuerdo a sus “posibilidades” no haya hecho de sí mismo algo que esté firmemente arra-

gado en la vida del presente? Y sin embargo, interviene aún un misterio que muchos no tienen en cuenta: en el verdadero educador actúa siempre una insatisfacción de sí mismo, una insatisfacción precisamente en cuanto al núcleo ético de su ser: "No te resultó del todo como hubiese podido y debido ser. Ayuda a este joven, ser pletórico de esperanzas, para que lo haga mejor. Esto te compensará por lo que vanamente has anhelado."

Y así retornamos a la profunda sabiduría del espíritu socrático-platónico de la educación, a cuyos templos ha de peregrinar todo discípulo de la pedagogía: toma su fuerza de la riqueza de la idea y del doloroso sentir de la pobreza humana. Se enriquece él mismo interiormente, porque da. Pero jamás llegará para él el instante en que pueda decir: "¡Ahora está hecho!". Siempre está en camino, acompañado de una nostalgia y de una callada esperanza.

CONCLUSIÓN

El tallador de arco en la selva nos servía de símbolo para el primer movimiento leve desde la producción de un objeto hacia la formación del hombre. En el ínterin se ha revelado como gran poder formador la "pasión del espíritu", nacida del sentido de "lo educador". Con ello también se agranda el símbolo del que partimos.

Quien talla arcos para la cacería es indispensable en su tribu y goza de la estimación que corresponde a su maestría. Sin embargo permanece en las antesalas del trabajo cultural. Pues, mientras no tire, sólo tiene que ver con lo instrumental y, en todo caso, con lo ornamental, si es que ornamenta su instrumento. Mientras no tire, no llevará a su hogar la más humilde presa; nadie podrá vivir de su trabajo. Mientras no apunte a un enemigo, evitará todo conflicto ético sobre si tender el arco es honroso y bajo qué condiciones lo es. Como mero auxiliar en el dominio de la obtención de instrumentos, nuestro tallador de arcos no puede responsabilizarse de lo que posteriormente se haga con su arco. Por cierto es imprescindible; pero su artesanía se sitúa delante del umbral, donde se divorcian el bien y el mal.

Algo similar es válido para los talladores de arcos de nuestros días, y aquí el arco reemplaza las obras inabar-

cablemente múltiples que sirven de instrumentos en la paz y en la guerra.

Pero quien influye sobre almas humanas, se enfrenta de antemano con la máxima responsabilidad e inmediatamente con el ojo de Dios. Influjos de esta índole atraviesan toda la urdimbre de las relaciones humanas, que van desde lo más insignificante hasta la promoción de destinos decisivos. Nunca son éticamente irrelevantes. Objetos e instrumentos adquieren alcances éticos cuando entran en nexos que atañen a las almas. También las "materias" a través de las cuales se realiza la formación de los hombres, reciben por medio de esta incorporación un acento moral, así sólo sea marginalmente. Su selección llega a ser tarea de la conciencia valoradora.

Por su obra y a través de sus obras el artista creador quiere influir en las almas. Pero sólo lo hace indirectamente. Quizás no prenda la chispa allí donde él quería que prendiese. Pero la mayor responsabilidad compete a aquel que quiere influir sobre jóvenes a través del trato (*δουεῖναι*) y no por la obra. Pues trabaja inmediatamente con la sustancia ética de las almas que una vez han de llevar la cultura de su pueblo. Y no solamente deberán llevar su contenido material, sino también la corresponsabilidad por el valor o la depreciación de esta cultura misma. Por su responsabilidad trabaja, pues, el educador para que la generación inmadura pueda sentir lo que significa responsabilidad. Se propone la particular tarea de intervenir regulando en el *regulatorium* ético de otros —tal como lo expresamos al principio.

Una vez llegado a la madurez cada uno debe timonear su vida por sí mismo. Timonear por sí mismo, es decir, a partir de la libertad. Pero también significa, a partir de la obediencia a la determinación superior, que debe haber estado primeramente en el pecho del formador de

hombres antes de que pueda despertar ese sentido en las jóvenes almas. Esto es mucho más difícil que tallar los más hermosos arcos; o, expresado sin simbolismo, que realizar maravillas técnicas. Es la tarea más alta que es dable pensar. Si no se la realiza con la plena pasión del espíritu pedagógico, faltan la seguridad y la fuerza del hechizo que son necesarias. Pues un algo de mágico (en el sentido noble de la palabra) sigue actuando. Pues no solamente se ha de influir sobre el rumbo del timonear, sino también se debe fortalecer la fuerza para el timonear y conservar el rumbo. En la fuerza ética obra una magia que el hombre nunca debiera alejar de su senda. Las artes de Mefistófeles son hechos mágicos exteriores. La elevación hacia lo bueno y divino presupone un revuelo que modifica fundamentalmente el corazón. Es necesario darle el impulso hacia arriba.

El educador nato solamente practica la magia de esta índole. Se afana —en cuanto está en su poder— por ennoblecere y fortalecer primeramente la sustancia ética en los jóvenes. Luego equipa también con otros dones a aquellos que se le confiaron, pero siempre en la clara conciencia de que esos dones solamente tienen valor cuando descansan en un alma consciente de su responsabilidad y cuando son utilizados por ella en un sentido ético. Éste es el ideal de formación que se destaca normativamente por sobre el tiempo. Lo que atañe al contenido cambia con los tiempos y las necesidades.

Hombres educados en este sentido han sido también educados para una comunidad ética de voluntades. La educación del pueblo solamente es posible a través de la educación del individuo. Un Estado sano vive a través de un sano ordenamiento del pueblo. Solamente se podrá construir una unión supranacional de los pueblos cuando los estados hayan aprendido a comprenderse como formas de

poder jurídicamente constituidas y éticas. Pues solamente a través de su organismo estatal un pueblo como tal llega a ser capaz de querer y actuar.

Pero las perspectivas que aquí se abren nos llevarían demasiado lejos en este momento. Solamente nos importa por ahora la mejor comprensión de la tarea cultural del educador. En él vive más que su propia individualidad contingente. Vinculado con lo divino que obra por encima y actúa a través de él, enriquecido por el contenido de verdaderos valores de la cultura erigida en su torno, se dirige a las almas jóvenes para ayudarlas en su elevación. De la plenitud de los bienes culturales escoge bienes formativos por medio de los cuales ha de realizarse la obra del ennoblecimiento. Pero en realidad sólo apunta al centro del alma que representa su mecanismo regulador ético y ofrece el punto de ataque para la formación del Mismo superior. La conciencia de esta urdimbre multirradial vive en él como un talento enteramente peculiar. A través de experiencias y desengaños crece paulatinamente su fuerza. Quizás se percate tarde de la pasión del espíritu que late en su personalidad. Quizás llegue tarde a comprender el amor pedagógico en su verdadero sentido. Sin embargo, lo llamamos *educador nato*, pues suponemos que con ello habrá encontrado su adecuada determinación. Pues el espíritu es quien paulatinamente absorbe lo meramente natural, lo llena con su sentido superior y confiere la fuerza de perseverar, también en horas difíciles, en la tarea encomendada al educador: la liberación del Mismo superior.