

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

BIENES,
VALORES Y FINES
EN LA
EDUCACION

TESIS

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

DOCTOR EN PEDAGOGIA

PRESENTA

JOSE MANUEL VILLALPANDO NAVA

MEXICO, 1962



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PROLOGO

"Este libro es mi vida. . . No teme la mirada aviesa de los hombres; no hay en sus hojas nada que no sea la frágil urdimbre de otras vidas; ímpetus y fervores, flaquezas y caídas. . ."

ENRIQUE GONZÁLEZ MARTÍNEZ.

Hace diez años se apoderó de mi espíritu un ideal que robusteció y orientó mi convicción y mi labor docentes, a la vez que apuntaba proyecciones superiores. Síntesis de nobles cualidades humanas, era representativo de la sinceridad, rectitud, elevación, fe, persistencia, esperanza. . . De entonces acá, ese paradigma ha sobrevivido, incólume, por encima de yerros y vicisitudes. Estas páginas aspiran a ser un tributo a su vivencia, y un homenaje a su significado.

Pero conocer un ideal, equivale a empeñarse en consideraciones filosóficas; en tanto que meditar acerca de su cumplimiento, significa pensar en un esfuerzo educativo. Eso es, en efecto, el presente opúsculo: una síntesis reflexiva de filosofía y educación; vale decir, un estudio de la pedagogía, a través de la filosofía.

En un trabajo anterior,¹ traté de poner de manifiesto la doble relación existente entre la filosofía y la pedagogía. Allí se dijo que, en la medida en que la filosofía se convierte en contenido de una acción educativa, que lo transmite con apego a un método, se justifica la *didáctica de la filosofía*; trátase de un servicio que la pedagogía presta a la filosofía, al convertirse en medio para su difusión. Pero también se

¹ *Didáctica de la filosofía*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1959.

lógicos posibles y después, el por qué de esa facticidad teleológica, resaltando el carácter valioso de la educación, a partir de su acción concreta, para llegar hasta su propia esencia. Todas estas cuestiones, en cuanto a su planteo, obedecen al método seguido en la reflexión; y la solución dada a cada una, es el resultado de una actitud crítica, llevada lo mismo a las opiniones ajenas, que al pensamiento particular del autor.

J. M. V.

CIUDAD UNIVERSITARIA.
VERANO DE 1962.

INDICE

	<i>Pág.</i>
PRÓLOGO.	VII

CAPÍTULO I

REVISION GENERAL DEL CONCEPTO DE FILOSOFIA

1. El afán humano de saber.	1
2. Saber subjetivo y saber universal.	2
3. El saber filosófico.	3
4. Filosofía de lo inmanente y de lo trascendente.	4
5. Los campos de la inmanencia. Naturaleza y cultura.	5
6. La filosofía como doctrina de la cultura.	7
7. El camino de la filosofía.	10

CAPÍTULO II

LA PROBLEMÁTICA DE LA FILOSOFIA Y LAS CIENCIAS FILOSOFICAS PARTICULARES

1. Los problemas esenciales de la filosofía.	13
2. El mundo de la cultura. Bienes y valores.	15
3. Espíritu y cultura. La dialéctica.	18
4. Los territorios culturales.	24
5. El sistema de la filosofía.	26

XII BIENES, VALORES Y FINES EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO III

LOS VALORES

	<i>Pág.</i>
1. Reflexiones sobre los valores.....	33
2. Características de los valores.....	37
3. El mundo de los valores.....	43
4. El problema de la concepción del mundo y de la vida....	46

CAPÍTULO IV

POSIBILIDADES Y LIMITES DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

1. La legitimidad de la filosofía de la educación.....	53
2. Realidad e idealidad educativas.....	57
3. La pedagogía descriptiva.....	59
4. La pedagogía hermenéutica.....	60
5. El conocimiento integral de la educación.....	61

CAPÍTULO V

LOS PROBLEMAS DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

1. El planteamiento de la cuestión.....	63
2. La educación como proceso integrativo.....	64
3. El análisis del proceso formativo.....	66
4. El sistema de la filosofía de la educación.....	67

ÍNDICE

XIII

CAPÍTULO VI

LA AXIOTELEOLOGIA PEDAGOGICA

	<i>Pág.</i>
1. La educación como proyecto.....	71
2. Los grados de la finalidad educativa.....	72
3. La educación como dignidad.....	74
4. Bienes y valores educativos.....	75

CAPÍTULO VII

LA PEDAGOGIA DE LA CULTURA

1. La denominación.....	81
2. Educación y cultura.....	82
3. El sentido de la educación humana.....	83
4. La educación integral.....	84
5. La funcionalidad educativa.....	86

CAPÍTULO VIII

LOS FINES INMEDIATOS DE LA EDUCACION, Y LA FORMACION DE LA PERSONA

1. Funcionalidad educativa y proyecto de formación.....	89
2. La jerarquización de los fines educativos concretos.....	90
3. El proceso educativo como cumplimiento gradual de finalidades.....	91
4. La formación del individuo como objetivo concreto de la educación.....	92
5. Las metas parciales de la formación individual.....	94
6. El concepto pedagógico de persona.....	97
7. La integración de la persona y las realizaciones educativas valiosas.....	98

CAPÍTULO IX

LOS FINES GENERALES DE LA EDUCACION,
Y EL PROGRESO HISTORICO

	<i>Pág.</i>
1. La proyección extrapersonal de la educación.....	103
2. Historia y educación.....	104
3. Devenir histórico y conocimiento histórico.....	107
4. El progreso histórico.....	108
5. La educación como instrumento del devenir histórico....	110
6. Naturaleza de los fines educativos históricos.....	112

CAPÍTULO X

LOS IDEALES EDUCATIVOS, Y LOS LIMITES DE LA EDUCACION

1. El fin final de la educación.....	115
2. La visión parcial del ideal.....	118
3. El tipo histórico de formación.....	119
4. Optimismo y pesimismo pedagógicos.....	120
5. Los límites de la educación.....	122

CAPÍTULO XI

LOS BIENES EDUCATIVOS

1. La educación como faena cultural.....	125
2. Lo social en la educación y en la cultura.....	127
3. Lo humano en los bienes culturales.....	128
4. La valoración educativa de los bienes.....	130
5. Los bienes educativos.....	132

CAPÍTULO XII

LOS VALORES EDUCATIVOS

	<i>Pág.</i>
1. La educatividad de los bienes culturales.....	135
2. Los valores educativos.....	136
3. Consideraciones metódicas acerca de los valores educativos.	138
4. El núcleo axiológico de la educación.....	143
BIBLIOGRAFÍA	147

CAPITULO I

REVISION GENERAL DEL CONCEPTO DE FILOSOFIA

"Por más que un espíritu crítico aconsejara mantener cierta reserva frente a todas las doctrinas, y a no aceptarlas nunca en un sentido absoluto, de hecho siempre hay una que atrae nuestra preferencia, porque nos parece dar la respuesta más satisfactoria a los problemas de la filosofía."

SAMUEL RAMOS.

1. El afán humano de saber.—2. Saber subjetivo y saber universal.—3. El saber filosófico.—4. Filosofía de lo immanente y de lo trascendente.—5. Los campos de la immanencia. Naturaleza y cultura.—6. La filosofía como doctrina de la cultura.—7. El camino de la filosofía

1. *El afán humano de saber.* Capacidad del hombre es el pensar, y lo es también el enfoque de su pensamiento; o sea, que el hombre ha tratado de encauzar esa capacidad, esa fuerza reflexiva, de la cual se ha derivado un conocimiento constante. Pensar trae como consecuencia conocer; es decir, que el hombre siempre ha cumplido la tarea de reflexionar, y lo ha hecho sobre muy diversos asuntos: su forma de ser, la forma de ser de los demás, el mundo que le rodea, el cielo que contempla... siempre se ha ocupado de pensar. El pensamiento en él, es una actividad originaria de su naturaleza, acaso de las más características y típicas de su ser; en todos los tiempos, en las sociedades más primitivas como en las más evolucionadas, la reflexión es actividad común, invariable, permanente.

Pero ¿para qué piensa el hombre? Piensa para dar un sentido, una dirección a su capacidad de pensar. Porque al darse cuenta de su capacidad de pensar, ha tratado y sigue tratando

de emplearla con provecho; no es lo mismo pensar en hechos que carecen de importancia, que en hechos que dejan una huella significativa, una consecuencia arraigada en el hombre. Estos últimos son de mayor provecho.

El pensamiento humano se traduce en saber; y ese saber, peculiar a la naturaleza del hombre, se torna conocimiento renovado sin cesar.

2. *Saber subjetivo y saber universal.* El afán de saber se da en todos los hombres, porque es una característica peculiar de la naturaleza humana; pero hay saber que interesa a una sola persona: la curiosidad, por ejemplo; y hay saber que interesa a todos: la ciencia, en este caso. Pero la característica del saber, no está en que interese a uno o a todos, sino en que todos lo hagan del mismo modo, en la posibilidad de que todos lleguen a la verdad, mediante el uso de la razón.

Hay contenidos de pensamiento muy particulares de cada uno: una persona puede pensar en la luna, otra en los pájaros, etc.; tales son formas particulares del pensamiento. En cambio, problemas como los de la energía o del calor, por ejemplo, preocupan a todos, y todos se esfuerzan en aclararlos; se trata de cuestiones universales.

Puede existir un pensamiento no muy personal, incluso colectivizado, pero que en ninguna forma es objetivo. El pueblo egipcio por ejemplo, tuvo una manera y un objeto de pensar, diferente de los del pueblo babilónico. Consideremos igualmente lo que pensaban y conocían los aztecas, o los chinos de las épocas legendarias. Todos esos pensamientos no nos guían hacia un conocimiento útil para la vida actual, porque son imágenes particulares. Lo mismo las doctrinas de los persas, o de los judíos, eran doctrinas particulares que no tenían sentido fuera de su medio, por haber sido consideradas como mensajes particulares para cada pueblo.

Por eso es que el saber que proviene de un pueblo cerrado, o de personas particulares, y que no llega a tener un interés universal, se pierde, muere.

En cambio, hay otra forma de saber, de conocer: el esclarecimiento de una preocupación unánime, de un problema común, en donde, aunque se proceda de distinta manera, se llega a un mismo objetivo; esa variedad de maneras de pen-

sar, al coincidir en su meta común, se convierte en comprobaciones futuras del conocimiento alcanzado.

Mientras los hombres en la antigüedad, por ejemplo, pensaban en el sol como un dios, a veces clemente, si les proporcionaba calor y luz, a veces terrible, si les negaba sus beneficios, la civilización actual no adora al sol; esos pensamientos se han perdido con el curso de la historia. En cambio, cuando se ha pensado en el sol como una estrella, como una fuente de energía, en sus dimensiones, en sus movimientos, se ha tratado de un conocimiento que tiene interés común entre los hombres; si un sabio descubre algo relativo al sol, y lo difunde, los demás hombres lo acatan, convencidos de que es una investigación científica, y por ello valiosa.

Lo primero constituye el *saber subjetivo*. Lo segundo el *saber universal*, esto es, el conocimiento que en todas partes y para todos los hombres tiene el mismo valor. Es obvio que el pensamiento empleado por las ciencias, y también por la filosofía, es el que logra traducirse en conocimientos universales, objetivos.

3. *El saber filosófico*. Se trata de un saber universal, de un saber que tiene el mismo significado para todos los hombres, en todos los lugares y en todos los tiempos. Consiste en un conocimiento reflexivo que no reconoce como limitación espacio geográfico o tiempo histórico; es la expresión más selecta del pensamiento universal.

Justamente, la palabra *filosofía* tuvo ese significado primitivo: un afán de saber, un gusto por saber, una inclinación hacia la sabiduría. El *saber filosófico* responde a las exigencias de universalidad, de objetividad y de generalidad del conocimiento. Necesita ser un conocimiento universal, es decir, reconocido, aceptado, comprobado por todos los hombres, sin distinción de tiempo ni lugar. Además necesita ser objetivo, esto es, tener la característica de que aunque sean muchos los que lo piensen, lleguen al mismo resultado; el saber filosófico es saber objetivo cuando es coincidente, cuando llega al mismo cometido aunque se sigan caminos diferentes. Finalmente, es general porque no se avoca a un contenido en particular, sino a un asunto de plena significación humana, de interés para todos los que lo piensan.

La filosofía, según esta acepción, trata de conocer todo lo conocible. Así se explica que el saber filosófico auténtico, date apenas de la época griega, porque fue entonces cuando se plantearon problemas de carácter universal, objetivo y general. El primer problema planteado por los griegos fue el del ser, y este problema se lo siguen planteando los filósofos del siglo xx; es un problema vivo para toda tarea filosófica. Antes de los griegos no hubo saber filosófico en estricto sentido, aunque se hable de una filosofía china, persa o hindú; apenas pueden considerarse éstas como imágenes particulares del mundo y de la vida, tal vez como "mensajes particulares de los dioses a los pueblos", que no pasan de lo mítico.

4. *Filosofía de lo immanente y de lo trascendente.* Si hemos llegado al concepto de la filosofía como un conocimiento universal, objetivo y general, ¿hacia qué contenido se puede dirigir ese saber? Se puede enfocar hacia el mundo, hacia el hombre, hacia su vida, hacia sus inquietudes y creaciones. Pero hay otros motivos de pensamiento, que no se dan con la inmediatez que los anteriores, y que sin embargo, son motivo de una preocupación unánime; tales son, por ejemplo, la esencia del ser, de Dios, del alma, de la muerte...

El conocimiento o saber filosófico, universal, objetivo y general, puede referirse a dos clases de contenidos: uno abarca lo próximo al hombre, lo comprobable por sus sentidos, lo tangible, lo real; aquéllo que está vinculado a su vida. El otro se refiere a cuanto está más allá de las posibilidades humanas de comprobación o de experimentación; lo que se halla más allá de los límites de la vida humana.

El conocimiento que se refiere a cosas, hechos, o seres próximos al hombre, vinculados al hombre, que es el que piensa, es el *saber immanente*. Lo que está más allá del hombre, de la comprobación y la certeza, es materia del *saber trascendente*. Así, por ejemplo, el problema del ser es trascendente, el de la moral immanente; la existencia de Dios es un problema trascendente, el valor del arte immanente; la cuestión de la inmortalidad del alma es trascendente, el conocimiento científico es immanente, etc.

Puede hablarse, por ello, de una *filosofía immanentista* y de una *filosofía trascendentista*, según se avoque al conoci-

miento de lo próximo de lo que está más allá. La primera estudia lo real, y por esa razón se le llama *filosofía científica*; la segunda responde al nombre de *metafísica*, pues estudia lo que se encuentra más allá de la realidad.

La expresión "filosofía científica" tiene un sentido pleonástico, pues tanto la filosofía como la ciencia persiguen la verdad; pero trata de hacer hincapié, de acentuar el afán de un conocimiento verdadero, cual es el perseguido por la filosofía inmanentista.

Por su parte, la noción de "metafísica", no escapa a la categoría filosófica a pesar de que sus contenidos sean extrahumanos, ultraterrenos. Los más destacados sistemas filosóficos de la historia han mostrado, en alguna parte, muy importantes nociones metafísicas. La Ontología, la Teología, la Cosmología, entre otras, son formas de conocimiento filosófico que se nutren en el saber metafísico.

5. *Los campos de la inmanencia. Naturaleza y cultura.* Precisado el campo de la filosofía inmanentista, cabe preguntarse ¿qué es lo inmanente para el hombre?, ¿qué puede considerar el hombre como inmanente, para reflexionar sobre ello?

Inmanente significa lo que está dentro del hombre; pero se considera como tal, no lo que está contenido dentro de los límites de su cuerpo, sino lo que está en torno a él y puede apropiárselo mediante la experiencia. Lo inmanente es, pues, lo que tiene relación con el hombre: dentro de él, como posibilidad propia, o fuera de él, como posibilidad de una vinculación. Lo inmanente para el hombre es su mundo. Pero surge entonces este problema: ¿cuál es el mundo del hombre? El mundo del hombre constituye una duplicidad: por una parte se da el mundo material, en que se desarrolla la vida biológica y ocurren los hechos físicos; el mundo en que el hombre no es más que uno de los seres que lo pueblan; tal es el mundo de la *naturaleza*, constituido por el espectáculo del cielo, la realidad geográfica, el ambiente físico, los seres que en su gran variedad ocupan al vasto espacio material.

Pero el hombre, a pesar de vivir en ese mundo físico, como ocurre con el animal, la planta y el mineral, tiene otro mundo diferente: el mundo del espíritu, en el cual desarrolla

su vida superior. El espíritu es lo que hace al hombre distinto de los demás seres; es la realidad humana sustantiva y diferencial; y ese mundo, creado por el espíritu del hombre, constituye la *cultura*.

No sería extraño, entonces, hablar de una *filosofía de la naturaleza*, y de una *filosofía de la cultura*, reconociendo en ambas un sentido inmanentista. Sin embargo, es preciso emprender una disquisición metódica a fin de precisar con más rigor, no ya el sentido de la inmanencia, sino el concepto estricto de la filosofía.

Si se ha dicho que lo inmanente es la naturaleza; ciertamente, esa inmanencia lo es para el hombre, dada su proximidad, su posibilidad de constatación física, su encuentro con la conciencia del hombre a través de los sentidos.

Pero cuando se entiende a la inmanencia como algo propio del hombre, como algo íntimo en él, como algo que está dentro de él, y se le reconocen las posibilidades de ser conocida, no al azar, sino mediante una labor humana, resulta que lo inmanente, con toda propiedad, es lo que se vincula al hombre a través de su *espíritu*. El espíritu es, entonces, la realidad humana inmanente al hombre. Pero el espíritu debe entenderse, no como una simple realidad, no como una vaga esencia humana contenida en el yo, en la persona de cada uno, sino como en efecto lo es, como una potencialidad de creación, como una posibilidad de manifestarse, dado que se trata de una fuerza íntima, cuyo dinamismo siempre la proyecta hacia el exterior.

Cualquiera que sea la forma como se proyecte el espíritu, cualquiera que sea la modalidad que tome esta traducción de la energía humana personal en creaciones externas, recibe el nombre genérico de *cultura*. Y es que la cultura es una faena constante, permanente, del espíritu humano.

Por cultura se entienden todas las manifestaciones espirituales del hombre, que se han objetivado, que, originándose dentro de él, han salido, han trascendido sus límites. Es el mundo objetivo creado con la aportación particular de todos los hombres. No es la cultura, patrimonio de una época, de un pueblo, de una generación, ni menos de un individuo; es patrimonio universal. No se puede ubicar en una época histórica o dentro de un marco geográfico determinados. Cuando

se habla de la cultura de una época precisa, de un pueblo señalado, de una generación concreta, o de un individuo particular, se refiere a una manera especial de interpretar, de comprender, o de haber asimilado la cultura en general, mas no de una propiedad exclusiva, ni mucho menos de una característica peculiar de tales sujetos.

Todas estas circunstancias hacen entonces de la cultura, el motivo de reflexión de la filosofía. No obstante, la naturaleza también podría serlo; de hecho lo ha sido. Pero dado que la naturaleza es un mundo que el hombre encuentra ya hecho; y que si bien ha logrado transformar, tal transformación se ha verificado, por una parte, dentro de los límites mismos que permite la propia naturaleza, y por otra, dentro de los límites que ha permitido el progreso, dentro del mundo cultural, del mundo de las creaciones del espíritu, resulta en tal forma distinto al mundo de la naturaleza, con tantas características tan propias, con tantas modalidades tan exclusivas, y con tantas variantes tan radicales, que por sí solo se ha convertido en un extraordinario panorama, sobre el que holgadamente se puede reflexionar. La reflexión sobre la cultura es la reflexión filosófica por excelencia; es que la filosofía inquiere sobre la esencia humana, sobre lo que el hombre y sólo él, a través de su espíritu, ha creado, está creando.

6. *La filosofía como doctrina de la cultura.* El saber filosófico tiene como campo de estudio a la cultura, por lo que se diferencia del conocimiento acerca de la naturaleza, encomendado a las ciencias particulares. La filosofía se ocupa del estudio de la cultura; pero este estudio no es casual, ni mucho menos caótico o desordenado, sino que es un estudio sometido a métodos, por el que se encuentran, a través de sus resultados, las auténticas esencias de esa faena peculiarmente humana, cual es la cultura, y su integración y su progreso.

Por ello es preciso, entonces, partir de una noción de cultura, para fin de delimitar el campo y el concepto mismo de la filosofía.

Por *cultura* se entiende el cúmulo de creaciones humanas; pero creaciones humanas no son simplemente cosas materiales, creadas por la mano del hombre en forma concreta, sino que son todos los hechos, todos los actos, todas las creencias,

el lenguaje mismo, los ritos; en una palabra, todas las formas superiores de la vida humana, originarias de su espíritu.

Común denominador de todas las creaciones culturales, es, entonces, su procedencia espiritual. Es el espíritu del hombre el que produce la cultura; es la cultura, la expresión de la vida espiritual del hombre. Y no del hombre de una época, ni del hombre de un pueblo determinado, ni del hombre particular, identificado como individuo, sino de toda la acción humana, entendiendo por humano, lo histórico, lo que no reconoce limitaciones de tiempo ni de lugar, sin que pueda señalársele tampoco un término, pues la creación cultural se proyecta hacia el infinito.

Esa proyección se ha reconocido desde los orígenes de la cultura, que son los orígenes de la historia; esto es, desde que el hombre, haciendo uso de su capacidad espiritual, fue actuando de manera diferente a la del animal; de tal modo que se diferenciara lo que es la actuación humana, originaria de una vida superior, y lo que es la actuación animal, originaria de meros móviles biológicos.

El fondo común de la cultura es la vida espiritual. Sin embargo, esa vida espiritual no es otra cosa que una energía humana, contenida en cada uno de los individuos, pero tendiente a proyectarse de manera común en toda la humanidad. Dicha energía humana espiritual, la manifiesta cada hombre, la proyecta cada individuo, a través de muchas y muy variadas formas, que habrán de traducirse más tarde en creaciones culturales auténticas. Trátase, como fácilmente se advierte, de una canalización de la energía espiritual, ya en forma de pensamiento, ya como voluntad, acaso a manera de goce, de tendencia a la utilidad, tal vez de creencias, de afán de dicha, o bien de actuación encaminada a producir algo para sí o para los demás, a servirse de algo, creado o inventado por sí mismo o por otros, etc.

De esta abundancia y variedad de acciones culturales, surge un verdadero mundo cultural, tan amplio, que en él, el hombre y sus afanes de conocimiento, podrían perderse. Ante ese mundo cultural, y a través del devenir de la historia, el hombre ha sentido la necesidad de conocerlo, ya que le es tan propio, tan peculiar, como que él es su insustituible actor y su único destinatario. Consecuencia de todo esto, ha sido

la permanente y universal tarea de estudiar, de aclarar sistemáticamente, lo que es el mundo de la cultura, la manera como se manifiesta, las variedades que toma, lo que existe de común entre todas esas variantes, etc. Tal faena se ha encomendado a la filosofía.

Efectivamente la filosofía, como el saber humano por excelencia, consiste en investigar lo que es humano por excelencia. La cultura significa para el hombre, un mundo real, un ambiente propio, un escenario universal, en donde las esencias humanas se plasman a cada paso, en cada momento, y por modo en extremo variante. Así, la filosofía se propone dar cuenta y razón de todo lo concerniente a la cultura. Con esto asegura, primero, su carácter inmanentista, toda vez que la cultura es algo próximo al hombre, tan próximo como que es su producto más caro; segundo, distinguirse de los otros afanes de conocimiento, pues enfoca su labor cognoscitiva hacia algo peculiar, hacia algo diferente en cuanto a su naturaleza, hacia algo que por su elevadísima significación, requería ser conocido precisamente por ese saber, el más humanizado de todos.

La *filosofía de la cultura* es la interpretación más digna de la filosofía. Consiste dicha interpretación, en reconocer a la filosofía una tarea, por todos conceptos digna, elevada, meritoria, cual es el conocimiento, penetrante y diversificado, de las creaciones espirituales que han engrandecido a la humanidad, de las creaciones espirituales que dan al hombre su sello distintivo, de las creaciones espirituales que seguirán, en camino interminable, el progreso y la superación del género humano.

Sin embargo, cuando se reconoce como tarea fundamental de la filosofía, el estudio de la cultura, es preciso aclarar que este estudio reviste características tan propias, tan exclusivas, que por sí solo plantea dificultades propias, con urgencia de ser vencidas, so pena de que el afán filosófico llegue a fracasar. El estudio que la filosofía hace de la cultura no es, no puede ser, en ninguna forma, un mero catálogo de la variedad de las creaciones culturales, como tampoco una simple descripción de ellas. El saber filosófico, proyectado hacia la cultura, nos lleva a precisar, entre todas las creaciones culturales, qué es lo característico de ellas, qué es lo que las

vincula, en qué consiste su dignidad, cómo se originan en la conciencia y cómo toman forma externa, cómo siendo producto de un hombre individual se tornan en beneficios para la humanidad, cómo, en fin, ante la diversidad de manifestaciones particulares, todas pueden encontrar un elemento común, un carácter único, acaso lo esencial, lo típico, lo sustancial del hombre, que, en última instancia, se contiene en la dignidad de su acción, en la rectitud de su pensamiento, en la orientación de sus posibilidades creadoras, etc.

7. *El camino de la filosofía.* Teniendo como objetivo el conocimiento esencial de la cultura, la filosofía emprende su tarea inquisitiva echando mano para ello de los dos únicos elementos de que se dispone en semejante afán, cuales son, por una parte, la cultura misma, y por otra, el hombre. Estos dos elementos del conocimiento significan, al propio tiempo, dos puntos de partida distintos pero que pueden llegar a una meta común; o bien se parte de las creaciones reales de la cultura, para llegar al conocimiento del hombre que las ha producido, o bien se parte de la capacidad de ese hombre para producir su cultura, y llegar a las formas concretas que ha tomado esa capacidad creadora.

El camino ordenado que sigue la filosofía en esta tarea, constituye nada menos que el *método*. Método significa un camino por seguir, una manera adecuada de realizar algo, una forma congruente y efectiva de llegar al cumplimiento de una finalidad, de un propósito. En el caso de la filosofía el propósito es el conocimiento verdadero de la cultura y sus esencias; el proceso, representa el esfuerzo humano por conocer, la actividad cognoscitiva en que se traduce la capacidad de pensamiento humano.

Son entonces dos los elementos que podemos encontrar en el método filosófico: la cultura y el hombre. Pero estos dos elementos no se dan aislados. No hay manera de reconocer una cultura ajena al hombre, como tampoco hay manera de pensar en un hombre dotado espiritualmente, que pueda sustraerse a la cultura; la realidad exhibe una coincidencia de ambos elementos. En el método hay, por tanto, dos aspectos diferentes: la cultura, objeto del conocimiento, y el hombre, sujeto de la cultura.

Puede, sin embargo, escindirse el concepto integral de la realidad que estudia la filosofía, reconociendo con ello dos formas metódicas distintas. De hecho se trata de dos formas de filosofar, de dos formas de emprender el conocimiento del fenómeno cultural. Si su punto de partida es la realidad concreta de las creaciones culturales, es decir, si se filosofa de fuera hacia adentro (entendiendo por fuera la cultura objetivada, y por dentro el sujeto espiritual), entonces se trata de un proceder realista, empirista, de un proceder que va de las cosas o de los hechos, hacia el sujeto. Pero si se invierte el camino, esto es, si echando mano de la capacidad reflexiva del hombre, se parte de ella para llegar después a las cosas creadas o a los hechos realizados por el mismo, es decir, si se va de dentro hacia fuera (reconociendo primeramente la capacidad reflexiva, para luego sobre ella llegar al conocimiento de las creaciones culturales concretas), entonces se está procediendo en forma racional, idealista.

Efectivamente la historia de la filosofía ha registrado, paralelamente, esas dos formas de filosofar. El *empirismo* y el *racionalismo*, o lo que es igual, el *realismo* y el *idealismo*, no son sino posturas unilaterales, encaminadas a dar un sentido al afán de explicar la realidad cultural, que es la realidad humana. Sin embargo, ambas posturas, a no dudarlo, son parciales, particularistas, por fraccionarias.

Pero teniendo en cuenta que la realidad cultural, igual que la realidad humana, está integrada por dos elementos simultáneos (y no solamente simultáneos, sino necesariamente recíprocos): la cultura y el sujeto, las creaciones externas y la capacidad íntima, lo objetivo y lo subjetivo, es preciso reconocer entonces, que el método auténtico, el que responde fielmente al cometido de la filosofía, habrá de tener ese doble aspecto, que es, el atender por igual a la parte externa, real, como a la parte interna, ideal. El método efectivo, adecuado, el método que llega a un conocimiento integral, así de la realidad cultural como de la realidad humana, no es ni únicamente el realista, ni únicamente el idealista; es un método doble, que atiende a los dos aspectos de la realidad. Tampoco se trata de un método mixto, de un supuesto método ecléctico; ello pondría en crisis la integridad del conocimiento filosófico. Se trata de un método integral, es decir de un método

que se enfoca por igual a los dos aspectos del objeto que se estudia.¹

Será entonces necesario reconocer un método que tome en cuenta los dos aspectos de la realidad por estudiar, pero haciendo hincapié en su punto de partida. Ese punto de partida no puede ser el de la realidad externa, porque las creaciones culturales no se dan espontáneamente; tiene que ser el del sujeto, porque toda la cultura se origina en el espíritu humano. Tal método, por tanto, reproduciría en forma genética, evolutiva, el proceso de elaboración cultural. Su punto de partida es el sujeto, y su meta de llegada las creaciones culturales. A este método, que en esencia significa la síntesis orgánica del realismo y del idealismo, se le conoce con el nombre de *método dialéctico*, o simplemente *dialéctica*.

El método dialéctico es, por ello, el auténtico, el verdadero, el efectivo método de la filosofía, en la medida en que ésta se propone conocer la cultura como algo, no dado al hombre de antemano, sino elaborado lenta, continuada y universalmente por él.²

¹ MIGUEL BUENO: *Principios de filosofía*. Edit. Patria, S. A. México, 1958.

² PAUL NATORP: *El ABC de la filosofía crítica*. Trad. de Francisco Larroyo. Edit. Logos. México, 1936.

CAPITULO II

LA PROBLEMATICA DE LA FILOSOFIA Y LAS CIENCIAS FILOSOFICAS PARTICULARES

"El método trascendental no permanece limitado al exclusivo territorio del conocimiento teórico; precisamente favorece la delimitación de éste frente a otros territorios no homogéneos a él, bien que necesariamente relacionados y sometidos a las mismas y últimas leyes, sobre todo a la ley fundamental de la legalidad. De esto se origina una pluralidad de problemas y ciencias filosóficas."

PAUL NATORP.

1. Los problemas esenciales de la filosofía.—2. El mundo de la cultura. Bienes y valores.—3. Espíritu y cultura. La dialéctica.—4. Los territorios culturales.—5. El sistema de la filosofía

1. *Los problemas esenciales de la filosofía.* El afán cognoscitivo de la filosofía es un empeño por llegar al esclarecimiento del contenido que se propone conocer. Pero ese contenido no puede ser abordado por la filosofía de una manera conjunta, atropellada, ni caótica. Ante semejante situación la filosofía ha venido organizando su trabajo, reconociendo la necesidad de ciertos enfoques, de ciertos puntos de vista, desde los cuales abordar la tarea del conocimiento que se propone.

La filosofía, entendida a título de doctrina de la cultura, no escapa a un requerimiento de trabajo metódico, sistemático. A la cultura se le conoce desde muy diversos puntos de vista; desde los mismos que la filosofía toda, a lo largo de su historia, a través de sus distintas interpretaciones, mediante las variadas concepciones de su objetivo, ha venido trabajando. La cultura, como contenido de estudio de la filosofía, re-

quiere también ser conocida de manera atenta y precisa, para que los resultados de su conocimiento sean claros. La filosofía es una visión de la cultura; mas esta visión no puede ser de conjunto, como tampoco desde un punto de vista vago. Es así como la tarea filosófica se encara al problema del conocimiento de la cultura, siguiendo varios rumbos, diferentes caminos, que no por ello habrán de dar resultados distintos o desarticulados, sino imágenes particulares, pero congruentes respecto del objetivo del conocimiento.

Estos puntos de enfoque, estos caminos a seguir por el conocimiento filosófico, han significado, desde antiguo, los medulares *problemas de la filosofía*. Trátase, entonces, de referencias concretas, particulares, que al final, mediante un trabajo de síntesis, puedan constituir un conocimiento esencial, integrativo, totalitario, del objeto de conocimiento.

Tradicionalmente la filosofía ha reconocido como problemas para reflexionar sobre ellos, estos cuatro: 1º, el *sujeto*; 2º, el *objeto*; 3º, el *ser*, y 4º, el *devenir*.¹ No es por demás insistir que, cuando se les señala como problemas, no se está indicando un seccionamiento del trabajo filosófico, ni tampoco se está aspirando a un conocimiento seccionado del objetivo que se propone conocer la filosofía; se les llama problemas, en atención a una actitud filosófica de esfuerzo, de empeño por resolver una cuestión, por contestar una interrogante. En rigor, más que problemas, son puntos de vista del conocimiento filosófico.

La filosofía de la cultura encara su tarea también desde estos cuatro puntos de vista, desde estos cuatro ángulos del conocimiento. El sujeto es el hombre, protagonista y destinatario de la cultura; el objeto, es la propia cultura, a través de sus múltiples creaciones; el ser está representado por la esencia misma de esas creaciones; el devenir es la cultura que se está haciendo, que progresa en el curso de la historia.

Estos cuatro problemas filosóficos suelen darse, de hecho se han dado, por pares. El sujeto implica una necesaria referencia a un objeto; por su parte, el objeto requiere ser conocido previamente por un sujeto. A su turno, el ser significa el es-

¹ JORGE SIMMEL: *Problemas fundamentales de la filosofía*. Trad. de Fernando Vela. Revista de Occidente. Madrid, 1946.

tado actual, mas ese estado actual no es ni ha sido eterno, sino que ha tenido un origen, y acaso será motivo de una evolución; en fin, el devenir da testimonio de esa evolución, del desarrollo que haya tenido el ser desde su origen hasta el momento en que se le considere, o bien desde el momento en que se le considere en adelante.

Analíticamente, cada uno de esos problemas puede considerarse en la siguiente forma: El sujeto sobre el que reflexiona la filosofía, es el hombre, es decir, el creador, y al mismo tiempo, el beneficiario de la cultura. El objeto de esta reflexión es la cultura; el producto de la actividad humana, el resultado del esfuerzo del hombre de todos los tiempos y de todos los lugares. El ser sobre el que se enfoca la tarea reflexiva, es el ser mismo de la cultura, su actualidad, su naturaleza, sus cualidades; es decir, el ser de la cultura como conjunto variado y creciente de creaciones concretas, cada una de las cuales ostenta una cualidad, una sustancia común; la cultura, con su característica de constante crecimiento, los bienes a través de los cuales se manifiesta, y los valores que sintetizan su esencia, son el motivo de la reflexión ontológica. El devenir está constituido por el proceso de desarrollo, de integración, de crecimiento, de perfeccionamiento de todas las creaciones culturales; devenir no es solamente la transformación que se opera en las creaciones culturales, sino también la sucesión histórica de los hombres, lo que empiezan unos y terminan otros, lo que da a la cultura un sentido de movimiento, pero de movimiento histórico, más bien cronológico, es decir, de integración constante, permanente; en última instancia, el devenir implica la permanente trayectoria de la cultura en su interminable y constante marcha progresiva.

2. *El mundo de la cultura. Bienes y valores.* La cultura es un mundo creado por el espíritu humano; es el mundo espiritual del hombre. Mas hablar de un mundo espiritual, da lugar a vaguedades: un religioso, por ejemplo, habla de un mundo espiritual, lo mismo que un artista; pero estos dos mundos espirituales son distintos, porque la opinión que cada uno de ellos sustenta es diferente. Pero el mundo espiritual que estudia la filosofía, se refiere no sólo a estos mundos particulares, sino a todos los demás que se puedan pensar.

La noción de cultura tiene implícitos dos elementos: La generalidad es el primer elemento en el concepto de la cultura; entendiéndose por cultura el mundo creado por el espíritu humano a través de las diversas manifestaciones espirituales, la cultura tiene un sentido de infinito, se hace con todas las creaciones del hombre, que ya ha realizado o que está por realizar. La cultura no tiene fronteras; además de su amplia realización, es potencia, es proyección sin límites. El segundo elemento en la noción de la cultura es la historicidad, pues es un producto del esfuerzo humano acumulado a lo largo de la historia; no se puede decir cuándo principió la cultura, ni cuándo podrá terminar. Hay cultura desde que el hombre la ha creado, y la habrá mientras la produzca.

El *mundo de la cultura* es el mundo de las creaciones espirituales, acumuladas desde que el hombre las ha creado. Desde ese punto de vista, es la realización de la capacidad humana de creación, plasmada en un mundo variadísimo de formas concretas.

El hecho de ser la cultura un mundo espiritual creado por el hombre, y de estar integrada por un cúmulo de creaciones concretas, podría aparentar una contradicción, si no se aclara suficientemente esta dualidad de nociones. En efecto, la cultura es un mundo espiritual; mas por este concepto, debe entenderse un mundo originado en el espíritu humano, nacido en él, por él organizado; y con semejante dependencia, la cultura reconoce necesariamente en el espíritu, el punto de partida para toda actividad que le sea peculiar. Lo que el espíritu significa para la cultura, es la posibilidad de plasmar en realidad lo que se contiene en potencia; y después, la variedad de formas que tome esa realidad.

Por su parte, cuando se dice que la cultura es un cúmulo de creaciones concretas, se está haciendo mención a las realidades que integran ese mundo, a las creaciones materiales, tangibles, existentes, reales, que constituyen el mundo del hombre. Que este mundo sea en extremo variado, no significa, ni que se dé en creaciones irreales, ni mucho menos que se dé fuera del espíritu. Las creaciones culturales concretas son las distintas maneras como se tornan realidad los impulsos originarios del espíritu.

Todas estas creaciones concretas son *bienes*; es decir, reali-

dades benéficas, provechosas, elementos de riqueza, aspectos de posesión, formas de propiedad del hombre; las creaciones culturales concretas son elementos que el hombre puede usar, ya en su servicio, ya como contribuciones suyas al progreso de la humanidad.

Estos bienes culturales, no son otra cosa que las formas concretas o reales que toma la energía espiritual objetivada, esto es, hecha cultura; tienen muy variadas formas de presentarse, muy variadas modalidades de darse. Son el producto de la energía espiritual plasmada en obra, cuando esa energía se canaliza por muy diversos rumbos, por muy diversos caminos. En otros términos, la energía espiritual como potencia, se puede encauzar en múltiples direcciones; a eso se debe la variedad de creaciones culturales, la abundante riqueza de bienes de cultura.

Sin embargo existe algo de común entre todos los bienes de cultura: su procedencia; y más claramente, su procedencia espiritual. Que la cultura en sus bienes tenga muy distintas manifestaciones, no quiere decir, de ninguna manera, que en su origen, en su fuente de creación, no reconozca una unicidad.

Común a todas las creaciones de la cultura es su origen espiritual, y por ende, su calidad humana. Es en rigor, la procedencia espiritual y humana, lo que identifica en su esencia a todos los bienes culturales. Su gran variedad se pierde, hasta unificarse, en el sentido espiritual, humano, que caracteriza a todos esos bienes culturales.

Es decir, que en todas las creaciones concretas de la cultura, podemos encontrar algo que les es común; siendo ese algo su carácter humano. Lo común a todas las creaciones culturales, es su humanidad. Pero el carácter humano que ostentan las creaciones culturales no es una mera vaguedad; muy por el contrario, es una precisión, que se expresa en términos de dignidad, de superioridad, de distinción, toda vez que la cultura, en sus múltiples manifestaciones concretas, es un producto esforzado, intencionado, concebido, esperado, realizado, por el hombre, como consecuencia de su vida superior.

Ese sentido de dignidad que le da a todas las creaciones culturales la procedencia y la manufactura humana, constituye la esencia de todos los bienes culturales; se trata, pues, de una cualidad de los bienes culturales, que, dándose en todos, los

unifica desde este elevado punto de vista. Semejante cualidad, ostentada por cada una de las creaciones culturales concretas, se conoce con el nombre de *valor*. Que el valor también tenga distintas formas de ser identificado, que reconozca distintos asientos, no significa que en su esencia represente una cualidad estrictamente peculiar a los bienes culturales que lo poseen en cada caso.

Así entonces, encontramos que el mundo de la cultura, desde el punto de vista de sus manifestaciones concretas, está integrado por una multiplicidad de creaciones concretas, por una gran variedad de productos humanos, particulares, variados, dados siempre, y en todas partes. Pero desde el punto de vista esencial, desde el punto de vista, no de las creaciones particulares, sino de su carácter general, la cultura es un mundo de valores; es decir, un mundo en donde la cualidad humana es lo privativo, lo característico.

Esta circunstancia, hace de la cultura el motivo de una reflexión con dos posibilidades, que al fin y al cabo, se resumen en una sola, al coincidir, genética y dialécticamente, el afán de conocimiento de los bienes particulares de la cultura, con el afán de conocimiento de la esencia común, general de la cultura. Un estudio de la cultura no puede detenerse en una catalogación de los bienes culturales; sería ésta una tarea, tan interminable como inútil, debido a que el solo enlistamiento de las creaciones equivaldría a reproducir todo el curso de la historia universal. Pero no ocurre tal. El estudio de la cultura no puede ser, no hay razón para que así fuera, un estudio analítico de los bienes de la cultura; más bien, debe ser considerado como un estudio de lo general, de lo común, de lo esencial de la cultura. Es precisamente en este concepto, en donde se enmarca la idea de la filosofía, a título de teoría de la cultura. En rigor, lo que estudia la filosofía es la esencia de la cultura; vale decir, los valores culturales. Precisamente por esa circunstancia se viene definiendo a la filosofía, con este criterio, como una axiología de la cultura, como un estudio de la cultura desde el punto de vista de sus valores.

3. *Espíritu y cultura. La dialéctica.* Reiteradas veces se ha dicho que la cultura se origina en el espíritu, que el espí-

ritu es el productor de la cultura. Efectivamente, así es; pero ese origen no puede considerarse, ni a la ligera, ni como algo sencillo o mecánico. La cultura se origina en el espíritu, y el espíritu, es la comunidad humana histórica. Pero hablar de una comunidad humana histórica, no significa, en modo alguno, reconocer en ella el origen real, concreto, de la cultura. El espíritu en que se origina la cultura no es el espíritu humano en general; éste resulta de la síntesis de todos los espíritus particulares, del espíritu de cada uno de los hombres. Se origina en el espíritu, pero en el *espíritu subjetivo*, esto es, en el espíritu individual.

Por espíritu subjetivo hay que entender la peculiaridad humana particular, concreta, singular, de una vida superior; la posibilidad elevada de creación, dada en cada individuo. Ciertamente que el espíritu subjetivo, es lo que todos los hombres tienen de común entre sí. Igualmente, es cierto que el espíritu subjetivo, al proyectarse fuera del individuo que lo posee, se convierte en un espíritu universal, en un espíritu general; ya no pertenece a un individuo, sino a la humanidad. A esta forma compleja, totalitaria, generalizadora de la potencialidad espiritual humana, se da el nombre de *espíritu objetivo*.

La cultura es, en efecto, un equivalente del espíritu objetivo; pero su origen empírico, concreto, real, lo reconoce en el espíritu subjetivo, en la participación de cada individuo en particular.

El espíritu subjetivo, entonces, es la fuente de la creación cultural humana. ¿Pero, cómo entender ese espíritu subjetivo, en sus modalidades tan propias, que inclusive permiten la creación cultural? La creación cultural no brota, no fluye del espíritu subjetivo; es preciso que éste la produzca; de ahí que la actividad espiritual particular, subjetiva, sea la genuina energética de la cultura. Pero la creación cultural como actividad, como esfuerzo, reclama un pleno conocimiento por parte del hombre que lo realiza, y a ese conocimiento, a ese auto-darse cuenta, a ese contacto pleno de toda su capacidad espiritual con la realidad, con el mundo que le rodea, se le conoce con el nombre de *conciencia*. La conciencia es el elemento sustantivo, peculiar, imprescindible del espíritu humano, para crear la cultura. Precisamente de esta circunstancia, de que todos los hechos de la cultura se originan en la conciencia,

en el espíritu auto-consciente de cada individuo, el filósofo alemán Manuel Kant designó con el nombre de *a priori de la conciencia* a tal carácter humano. El concepto *a priori* de la conciencia significa, puntualmente, que de manera necesaria y forzosa, habrá que reconocer en el espíritu consciente, o mejor, en la actividad espiritual consciente de cada individuo, la génesis de todas las actividades culturales posibles. Ninguna actividad cultural, ninguna forma de vida superior, ninguna modalidad de la participación humana, puede explicarse sin la idea forzosa, necesaria, apodíctica, de la participación de la conciencia. El *a priori* de la conciencia, en los límites de la filosofía kantiana, es el punto de partida para el reconocimiento de toda creación espiritual.

Sin embargo, el *a priori* de la conciencia no es todo en la creación cultural; solamente, ya se dijo, su punto de partida. La creación cultural implica esfuerzo, y la realización de ese esfuerzo, supone, reclama una energía; y tal energía, por cierto, es de naturaleza espiritual. El espíritu subjetivo, además de ofrecer el fundamento de la conciencia que produce, significa también la capacidad energética para crear, la posibilidad de desarrollar un esfuerzo. La energía espiritual, equivale a la potencialidad de cada sujeto, para poner el espíritu en actividad, para encauzar, su esfuerzo. La energía espiritual significa, entonces, no ya el punto de partida de la creación cultural, sino el impulso para realizarla.

Pero esta energía espiritual, no es permanente ni uniforme en cada espíritu; y menos aún en todos. El espíritu subjetivo tiene momentos, reconoce estímulos, adopta distintas modalidades de actuar, que no son otra cosa que variantes de la energía creadora. En otras palabras, la energía espiritual no siempre se canaliza de la misma manera ni en el mismo sentido; por el contrario, toma distintos cauces, según los motivos, el estilo, y aun su intensidad. Anticipando un poco el concepto, habremos de decir que, en gracia a los cauces tan diversos que sigue la energía espiritual, se producen las variadas formas de creaciones culturales.

Pero la energía espiritual, canalizada en algún sentido, tampoco se queda en mera energía, sino que se convierte en función; la función es, según esto, la realización, concreta, objetiva, de la energía espiritual. Función significa actividad; y en

este caso, actividad espiritual, con el atributo de variante en modalidad y sentido. Pero toda función produce un efecto; y en el caso de las funciones espirituales el efecto habrá de ser, obvio es decirlo, espiritual también. Es decir, que al canalizarse la energía espiritual, toma la forma de función, y esta función resultará tan diversificada como lo permite la propia riqueza del espíritu subjetivo, la variedad de proyecciones que puede tomar su energía, la diversidad de motivos que pueden afectarla. Cuando la función psíquica, espiritual, produce sus efectos, también éstos resultan diferenciados, a tenor de la modalidad funcional que les ha dado origen.

El efecto producido por cada función, es ya un producto humano, una creación cultural. Los productos humanos, espirituales en origen, que después toman la forma de cultura, son realidades subjetivas, con posibilidades firmes de objetivarse; son, en su esencia, resultantes de funciones espirituales, lo que de antemano les asegura la posibilidad de objetivarse, si resultan ser la expresión genuina de la actividad energética del espíritu a partir de la conciencia. Los productos humanos son modalidades de la vida espiritual subjetiva; modalidades, ciertamente, que ofrecen la posibilidad de animar posteriores hechos concretos, pero que, como productos espirituales, tienen ya una existencia real, no importa que esta existencia lo sea solamente en el tiempo; su plasmación en formas concretas será posterior.

Como consecuencia de esa posibilidad que tienen los productos humanos de plasmarse en realidades concretas, ocurre la objetivación de tales productos. Una actividad humana se objetiviza, cuando su producto supera la forma particular, para convertirse en un designio colectivo. La objetivación de los productos humanos espirituales, consiste, en esencia, en que tales productos se desprenden del espíritu que los ha creado; esto es, en la proyección de esos productos fuera del propio espíritu, es decir, ante los demás espíritus, ante la sociedad, ante la vida colectivizada, ante la cultura (que no es otra cosa que una colectividad espiritual). Objetivar el espíritu, entonces, significa hacer que sus creaciones trasciendan sus propios límites, sus propias fronteras. El paso de las creaciones del espíritu subjetivo a la cultura, que es el espíritu objetivo, supone, reclama y exige, un sentido de movimiento, una

transformación, un cambio, una mutación de realidades, lo cual se conoce con el nombre de *dialéctica*.

Por su parte, la cultura no es ajena todas estas creaciones espirituales subjetivas; se integra con el acopio de todas, a través de los tiempos. La cultura implica unidad, pero no una unidad pre-establecida ni definitiva, sino una unidad que se está haciendo, que poco a poco se va integrando; la cultura se constituye, se integra constante y permanentemente, con todas las creaciones espirituales subjetivas provenientes de los espíritus particulares que las crearon, y que luego proyectaron fuera de sí hacia el espíritu de la convivencia, único en que puede darse la cultura. Cuando se dice que la cultura es la síntesis de las creaciones particulares objetivadas, se quiere dar a entender, que la cultura no es otra cosa que la resultante de una actividad, colectiva, generalizada, histórica, permanente, de todos los espíritus subjetivos que, luego de canalizar su energía en algún sentido, la transforman en función, originando con ella un producto espiritual, que toma forma concreta y se entrega a la cultura, para acrecentar así el acopio espiritual de la humanidad.

Como de suyo se advierte, cuando la filosofía se constituye en estudio de la cultura, no solamente habrá de ocuparse de la esencia cultural, sino también, y sobre todo, del origen y de la dinámica de la cultura. Tal origen y tal dinámica, se explican a partir del espíritu subjetivo; más concretamente, a partir del *a priori* de la conciencia. Pero también se explican, a través del concepto mismo de la cultura, como expresión del espíritu objetivo. El camino que recorre entonces la actividad espiritual, desde que se origina en la conciencia hasta que se plasma en la cultura, habrá de ser seguido por la investigación filosófica; y en esta tarea, la filosofía tiene que echar mano de un método, capaz de explicar, como ya se dijo, ese proceso evolutivo, esa transformación progresiva; si la dinámica cultural, como hecho, ofrece ese carácter de cambio, de proyección, el método con que se emprenda la facna de conocerla, no puede ser otro que el *método dialéctico*; método, que recorre todos los momentos de la creación espiritual, que analiza el *a priori* de la conciencia, la energía espiritual, los cauces que puede seguir, las funciones que origina, los productos de estas funciones, y la manera como se objetivan. El método

dialéctico, llamado por el propio Kant *método transcendental* (porque estudia aquello que se origina en el espíritu subjetivo y que luego trasciende los límites de éste), es el único método que hace posible un estudio efectivo e integral de la cultura.

Vamos a ejemplificar este proceso de elaboración cultural, tomando como modelo para nuestra reflexión a la ciencia. La ciencia, como todas las formas de creación cultural, se origina en el espíritu de algún individuo; este hecho obedece a que no es posible encontrar el conocimiento, fuera de los marcos humanos; es decir, suponer que necesariamente la ciencia se origina en el espíritu de algún hombre, es su *a priori*. La conciencia, abierta a toda la actividad espiritual, se da cuenta, mantiene al hombre en vilo respecto de lo que está haciendo; el espíritu subjetivo, como productor y almacenador de energía, permite que ésta tome diversas formas, y en el caso del ejemplo que nos ocupa la forma que toma es la de la posibilidad de pensar. El pensar, entonces, es uno de los cauces que puede tomar la energía que estamos considerando; el pensar, da como resultado que se realice completamente una función reflexiva, y que después de la cual, se nos dé como resultado un efecto. El efecto en cuestión habrá de ser el pensamiento, la elaboración mental; pero el pensamiento no es una simple realidad ideal, temporal, sino que el pensamiento, sobre todo cuando reúne ciertas características, equivale a la materia prima de un producto humano, que es el conocimiento. Por su parte, el conocimiento, cuando posee un grado de verdad que le permite una validez universal, es lo que dará cuerpo a la ciencia, ya que ésta se integra con una variedad de conocimientos. El conocimiento científico, es decir, aquél que por sus características se ha elevado al carácter de una auténtica creación cultural, deja de ser propiedad de quien lo pensó, para articularse a otros conocimientos con los que está vinculado, o simplemente, con los que se halla próximo; en esa forma se coloca en el camino de incorporarse a la cultura. Es que la cultura no es otra cosa que una acumulación constante, permanente, más lenta o más violenta, según las circunstancias, pero siempre con ese carácter, de constante acogimiento de los productos humanos auténticos.

Así se va integrando la cultura; y lo mismo que se dice respecto de la ciencia, se puede decir respecto de la moral, del

arte, de la religión, del amor, etc. Para que la filosofía dé cuenta de esta integración, necesita conocer la forma como se producen todas las creaciones. El método dialéctico hace posible ese conocimiento; rastrea el proceso de elaboración cultural, desde que se origina en la conciencia del sujeto, hasta que su producto se incorpora a la cultura; reconoce los pasos que sigue la energía espiritual dentro del espíritu, analiza la forma como esa energía a través de una función, sale del espíritu, lo trasciende; y por último, examina la forma como se integra el producto espiritual humano en una creación despersonalizada, para proyectarse después en el acervo majestuoso de la cultura.

4. *Los territorios culturales.* Como se desprende de una concepción del espíritu, entendido como potencialidad, como fuente de energía, las creaciones que pueden originarse en él son en extremo variadas; tal variedad obedece, a no dudarlo, a que la propia energía espiritual puede tomar diversos cauces, tornarse en funciones de muy diversa naturaleza. La riqueza energética del espíritu subjetivo puede considerarse como la razón de la riqueza en las creaciones culturales. La dinámica espiritual va originando, gradualmente, la integración de la cultura, tan compleja como se le ha mostrado en párrafos precedentes.

Sin embargo, a pesar de la diversidad de creaciones culturales, a pesar de la diversidad de funciones psíquicas que las originan, la cultura presenta una unidad. Esta unidad cultural se debe, ante todo, a que todas las creaciones, sin excepción de una, reconocen un punto de partida común, igual que un punto común de llegada. Por su parte, la diversidad en las creaciones es simplemente una distinta modalidad en cuanto a la manera como se producen en el espíritu todas las formas de la cultura.

La unidad cultural, lo mismo que la unidad espiritual, responden a un hecho común: que el individuo, poseedor del espíritu subjetivo, es una unidad indivisible; y la cultura, que es el producto del espíritu humano objetivado, reconoce en este último también una unidad indivisible.

En rigor, lo que unifica a la cultura, en la multiplicidad de sus creaciones, es la esencia de éstas; esencia significa lo sus-

tancial, lo peculiar, lo característico. Lo esencial en la cultura es el carácter humano, el reconocimiento simplemente de su procedencia. Todas las creaciones culturales reconocen una humanidad, que es su característica propia, sustantiva. Sin embargo, esta humanidad no es simplemente la "marca de fábrica" de las creaciones culturales; es algo más. El hecho de ser producidas por el hombre, hace de estas creaciones, realidades con significación superior, con dignidad, con cualidad positiva, enaltecedora. La esencia de la cultura está en su humanidad; pero esta humanidad, implica dignificación para el hombre que la recibe, por cuanto que ha sido creada, con dignidad, por el hombre que la produce.

Con el nombre de *bienes culturales*, se conoce en general a todas las creaciones humanas; la designación, ciertamente es atinada. Como si se tratara de bienes de fortuna, las creaciones culturales representan también bienes, pero de una fortuna espiritual. Por su parte, todos los bienes culturales ostentan la misma esencia, esto es, ostentan la peculiaridad dignificante de su procedencia humana; esta esencia, esta cualidad, resulta para los bienes culturales un atributo valioso; de ahí también que a esta cualidad se dé el nombre de *valor cultural*. Los valores son entonces las cualidades que ostentan todos los bienes de la cultura.

Que los bienes culturales tengan una procedencia común, que los valores culturales representen una esencia común, son dos hechos explicativos, fundamentadores, de la unidad cultural. Si embargo, no por ello habrá de pensarse a la cultura como una síntesis muerta de creaciones materiales y de cualidades humanizantes. La cultura es una unidad, pero dentro de la diversidad, o bien, una diversidad, pero dentro de la unidad. La unidad en este caso, es, ya se dijo, la comunidad en el origen de los bienes, y en la ostentación de los valores. Sin embargo, la variedad no es un supuesto, sino una realidad; la variedad de creaciones culturales, hace posible también una variedad de cualidades, ambas diferenciadas.

Pueden distinguirse, por tanto, grupos de creaciones culturales en razón de su tipo, de su forma, acaso de la energía espiritual que las creó, tal vez de la forma material que tomen. Igualmente, ante la diversidad de creaciones, las cualidades, que son los valores, habrán de tener distintas moda-

lidades, determinadas precisamente por el estilo de creaciones que las contienen.

Los grupos homogéneos de creaciones culturales, que en sí mismos llevan las cualidades valiosas, permiten distribuir de manera ordenada esta multitud de creaciones; de no ser así, la cultura resultaría una acumulación caótica de bienes. Semejante agrupamiento permite la determinación de campos culturales diferentes, en los que quedan comprendidas todas las creaciones homogéneas, que ostentan cualidades semejantes. Los *territorios culturales* son conjuntos homogéneos de bienes, a los que acompañan valores comunes.

Los bienes culturales son el asiento, los portadores de los valores culturales; son, la materia de estos valores. Por ello, cada territorio cultural cuenta, igual que con sus bienes específicos, con sus valores peculiares. Así como los bienes culturales, distintos en su forma, se asemejan todos entre sí por su procedencia espiritual, también los valores culturales, distintos en su materia, se asemejan todos entre sí por tratarse de cualidades.

Por esto ocurre, entonces, que cuando la filosofía se propone el estudio de la cultura, habrá de realizar éste de una manera ordenada, valiéndose para ello de la ordenación de los propios bienes culturales. Ya se dijo que la filosofía, como doctrina de la cultura, es un estudio de los valores culturales, un estudio esencial de la cultura; pero este estudio de los valores, no puede hacerse de manera generalizada, ni tampoco de manera totalizadora, unificadora artificialmente. Los valores se dan en los bienes culturales; y éstos, de diversa naturaleza, a tenor de la función espiritual que los ha producido, se organizan, diferenciando los distintos sectores o campos de la cultura. De ello resulta que la filosofía, con ser un estudio de los valores de la cultura, es también un estudio sistemático de ésta, por cuanto que la estudia a través de sus valores, pero respetando las agrupaciones de los bienes en donde se producen. La filosofía entonces, en su afán de estudiar la cultura, no procede en desorden, sino de manera sistemática.

5. *El sistema de la filosofía.* Teniendo la filosofía como problema el estudio de la cultura, fácilmente puede considerarse la extraordinaria amplitud del saber filosófico, habida

cuenta de la gran riqueza que ofrece la cultura para reflexionar sobre ella.

Los *territorios de la cultura* constituyen agrupaciones de bienes culturales homogéneos, desde el punto de vista de la forma de la energía espiritual y de la función que les han dado origen. Esa división de la cultura, es válida para fundamentar metódicamente una división de la filosofía. Si la cultura es el todo integrado por los territorios culturales, que son sus partes, la filosofía llega a ser una teoría de la cultura al reunir orgánicamente los aportes de sus diversas ramas de saber, ya que cada una de ellas se propone indagar dentro de un campo determinado de la cultura.

Se da el nombre de *ciencias filosóficas particulares*, a cada una de las direcciones que toma la filosofía, encaminadas a la investigación axiológica de los diferentes campos culturales. El conjunto de esas ciencias o disciplinas particulares, que proceden con identidad de métodos, a investigar formas culturales variadas, constituye el *sistema de la filosofía*, porque sus conocimientos, ordenados y unificados, van estructurando el saber filosófico general.

Las ciencias filosóficas particulares, son en número indeterminado; cuando se delimita un campo cultural nuevo o no estudiado antes, surge la necesidad de organizar una nueva disciplina filosófica que lo estudie. El sistema de la filosofía es, pues, abierto al reconocimiento de nuevos valores, como a la posibilidad de organizar nuevas disciplinas, que indaguen la procedencia, la creación, el asiento y la clase de tales valores. Las disciplinas filosóficas particulares organizadas, pueden entenderse así:

1. La *Lógica*, que reflexiona sobre la estructura y método de la ciencia; se le llama también teoría del conocimiento, teoría de las ciencias, epistemología; su materia de reflexión propiamente dicha es el conocimiento, o si se quiere, el pensamiento capaz de llegar a conocer.

2. La *Ética*, que se ocupa del estudio de la moralidad, a título de relaciones sociales; paralelamente a esa denominación se le dan las de filosofía moral y de teoría de la moral. Vinculadas a esta disciplina se han organizado otras cuyo *factum* de reflexión lo constituyen formas específicas del comportamien-

to humano; entre tales disciplinas hay que mencionar la filosofía del derecho, la filosofía política, etc.

La Lógica y la Ética tienen como objeto de estudio bienes culturales inagotables, que rebasan los límites de las personas y del tiempo, y cuyos ideales no llegan a realizarse de manera completa. El conocimiento y la moralidad son bienes de totalidad infinita, lo que explica que la verdad y la bondad constituyen una aspiración perenne de la humanidad.

3. La *Estética*, o filosofía del arte, tiene su materia de estudio en las obras creadas por el hombre, como un impulso sentimental y como una expresión bella. Esta materia de reflexión la toma de la historia del arte, porque las obras particulares, como artísticas, son objetivas y universales, es decir, no están limitadas al tiempo ni al espacio; son de pertenencia humana.

4. La *Erótica* o filosofía del amor, se encarga del estudio axiológico de las vivencias amorosas, entendido el amor como una creación refinada del espíritu. Igualmente, el amor del que se ocupa esta disciplina, es realizado por amantes de todos los tiempos y de todos los lugares, que la historia recoge, trátase de un estudio objetivo del amor.

La Estética y la Erótica se refieren a bienes de particularidad finita, porque las obras de arte, como las vivencias amorosas, son creaciones particulares, individuales, cuya realización concluye en la propia creación. También la belleza y la felicidad, aunque objetivas, se refieren a bienes precisos, se alcanzan, sin posibilidad de ser superadas, cada vez que se produce una obra de arte, cada vez que se realiza el amor.

5. La *Mística*, como disciplina filosófica, se refiere a las vivencias espirituales ultrasensibles, producidas en un arrobamiento del ser humano, por un motivo de contemplación, no propiamente divina, sino más bien suprasensible, ajena a la reflexión objetiva, al apetito sentimental, a la decisión para obrar, movida por un interés que supera la individualidad y motivada por contenidos que no provienen ni de la creación humana ni de la naturaleza.

6. La *Filosofía de la Religión*, que estudia las vivencias religiosas en su origen subjetivo, en su naturaleza, y en su proyección externa. No se trata de un registro de las religiones, ni de la historia de éstas, ni de su apología; comprende tan

sólo, lo que es común a todas, que es la participación del hombre dentro de alguna religión, y el valor que por igual realiza cualquiera de ellas, si vincula al hombre temporal, limitado, con la divinidad, ilimitada.

La Mística y la Filosofía de la Religión se refieren a bienes de totalidad finita, porque la posibilidad de realización del fenómeno místico, como de la vivencia religiosa, es común a todos; pero la proyección mística, como la religiosa, al ser alcanzadas por cada sujeto, llegan a un nivel insuperable, a un objetivo ya logrado. La santidad objetiva (mística), como la subjetiva (religiosa), son valores que pueden ser alcanzados por todos, pero insuperables, cuando se vuelven realidades.

La clasificación de las ciencias filosóficas que se viene presentando, constituye uno de los sistemas criticistas más prestigiados. Su autor, Guillermo Windelband, lo ha construido sobre la base de dos nociones eminentemente dialécticas: la participación humana en la faena cultural, y el sentido de su progreso.

La participación puede ser individual o generalizada, según que sea el sujeto particular o la totalidad humana, quien labore en la creación cultural; así se destacan los conceptos de particularidad y de totalidad.

Por su parte, el progreso, que es la dinámica constitutiva de la cultura, significa un movimiento constante de perfeccionamiento. Sin embargo, no toda la participación cultural es progresiva en sentido universal; la realización individual de valores, el cumplimiento de fines específicos, son formas estacionarias de logros culturales. La posibilidad de transformación permanente constituye lo infinito, lo siempre perfectible, lo inacabado, lo constantemente iniciado; el devenir significa aquí la posibilidad de un mejoramiento sin límites, de una participación humana cada vez mejor, en ruta a un ideal de perfección absoluta. A su turno, el cumplimiento acabado, insuperable ya, definitivo, singularizado, y no repetible, de obras o vivencias personales, constituyen lo finito; el futuro será simplemente el escenario para contemplar o evocar tales creaciones o para realizar por modo estático, pasivo, un objetivo alcanzado, pero ya no superable.

La vida moral, como el conocimiento científico, son siempre perfectibles, y por ello infinitos; en ellos laboran todos los

hombres de la historia, y por tanto responden a la totalidad. Por su parte, la creación artística, la vivencia amorosa, la santidad alcanzada, ya no son motivo de un mejoramiento, porque en sí representan una plenitud lograda en la acción cultural del sujeto, y por ello son finitas; y en la medida en que participa en ellas un solo sujeto, significan particularidad.

Como puede verse, la Lógica, la Estética y la Mística, son ciencias filosóficas que estudian valores realizados en cosas, en hechos no humanos, tales como el conocimiento, el arte, la visión mística; así como la Ética, la Erótica y la Filosofía de la Religión, se refieren a valores realizados en personas, en hechos humanos, como son los actos morales, el amor, las creencias. Es que la realización de valores tiene como asiento, ya las cosas asociales, ya las personas sociales.²

Cuando se dice que cada uno de los territorios culturales ofrece materia para una reflexión filosófica particular, originándose así tantas disciplinas como grupos homogéneos de bienes y valores puedan señalarse, hay que considerar, ante todo, la naturaleza rigurosa de esos bienes y de esos valores.

Juzgando a la ligera, podría admitirse la posibilidad de una ciencia filosófica particular que estudiara los bienes y los valores económicos, de otra destinada al conocimiento real y axiológico de la vida biológica, acaso de una más, enfocada hacia los aspectos materiales y espirituales del placer, etc. Ello, no obstante, significaría una actitud improcedente desde el punto de vista metódico, si se considera que los valores utilidad, vitalidad, felicidad, etc., son realizados por el hombre, cuando encauza su vida por rumbos de la convivencia social, y por tanto, son siempre formas de actuación moral. De esa suerte, más que de una "económica", de una "filosofía de la vida", de una "hedónica", debe hablarse de un utilitarismo, de un biologismo, de un hedonismo éticos...³

Hay otras disciplinas filosóficas que no se caracterizan por el grado de amplitud o de generalidad de su materia de estu-

² WILHELM WINDELBAND: *Einleitung in die philosophie*. Tübingen, 1914.

³ La literatura filosófica criticista sustenta este criterio; véase, por ejemplo, FRANCISCO LARROYO: *Los principios de la ética social*. Edit. Porrúa. México, 1961; y del mismo, con MIGUEL ANGEL CEVALLOS: *La lógica de las ciencias*. Edit. Porrúa. México, 1961.

hombres de la historia, y por tanto responden a la totalidad. Por su parte, la creación artística, la vivencia amorosa, la santidad alcanzada, ya no son motivo de un mejoramiento, porque en sí representan una plenitud lograda en la acción cultural del sujeto, y por ello son finitas; y en la medida en que participa en ellas un solo sujeto, significan particularidad.

Como puede verse, la Lógica, la Estética y la Mística, son ciencias filosóficas que estudian valores realizados en cosas, en hechos no humanos, tales como el conocimiento, el arte, la visión mística; así como la Etica, la Erótica y la Filosofía de la Religión, se refieren a valores realizados en personas, en hechos humanos, como son los actos morales, el amor, las creencias. Es que la realización de valores tiene como asiento, ya las cosas asociales, ya las personas sociales.²

Cuando se dice que cada uno de los territorios culturales ofrece materia para una reflexión filosófica particular, originándose así tantas disciplinas como grupos homogéneos de bienes y valores puedan señalarse, hay que considerar, ante todo, la naturaleza rigurosa de esos bienes y de esos valores.

Juzgando a la ligera, podría admitirse la posibilidad de una ciencia filosófica particular que estudiara los bienes y los valores económicos, de otra destinada al conocimiento real y axiológico de la vida biológica, acaso de una más, enfocada hacia los aspectos materiales y espirituales del placer, etc. Ello, no obstante, significaría una actitud improcedente desde el punto de vista metódico, si se considera que los valores utilidad, vitalidad, felicidad, etc., son realizados por el hombre, cuando encauza su vida por rumbos de la convivencia social, y por tanto, son siempre formas de actuación moral. De esa suerte, más que de una "económica", de una "filosofía de la vida", de una "hedónica", debe hablarse de un utilitarismo, de un biologismo, de un hedonismo éticos...³

Hay otras disciplinas filosóficas que no se caracterizan por el grado de amplitud o de generalidad de su materia de estu-

² WILHELM WINDELBAND: *Einleitung in die philosophie*. Tübingen, 1914.

³ La literatura filosófica criticista sustenta este criterio; véase, por ejemplo, FRANCISCO LARROYO: *Los principios de la ética social*. Edit. Porrúa. México, 1961; y del mismo, con MIGUEL ANGEL CEVALLOS: *La lógica de las ciencias*. Edit. Porrúa. México, 1961.

dio, sino por referirse a un movimiento de constante integración, a un sentido de desarrollo progresivo. Tales son:

7. La *Filosofía de la Historia*, que estudia el desenvolvimiento de la humanidad, en su afán de crear la cultura y desarrollarla, teniendo como valor para reflexionar sobre él, el progreso humano; y

8. La *Filosofía de la Educación*, que estudia el desarrollo de los hombres en particular, como el ritmo de su incorporación a la cultura, para alcanzar, en mayor o menor grado, la calidad de personas; el valor por el que inquiera es la formación individual.

La Filosofía de la Historia, como la Filosofía de la Educación, parecen similares por cuanto que su materia de reflexión no es un *factum*, sino un *fieri*, algo que no es un hecho, sino que está siendo, pues en todo caso, la diferencia radical está en que la historia comprende la humanidad, lo general, en tanto que la educación, aunque se venga realizando desde tiempo inmemorial, siempre refiere sus productos a la individualidad del que se educa.

Nuevas disciplinas pueden nacer, dentro de la filosofía, para enfocar su tarea inquisitiva sobre contenidos culturales, hasta hoy no existentes, acaso insospechados. Ello, no obstante, les anticipa su carácter filosófico y les asegura su sitio dentro del abierto e inacabado sistema de la filosofía de la cultura.

CAPITULO III

LOS VALORES

"Los valores, como el mundo de la realidad, constituyen un reino en el cual cabe hacer descubrimientos."

MANUEL GARCÍA MORENTE.

1. Reflexiones sobre los valores.—2. Características de los valores.—3. El mundo de los valores.—4. El problema de la concepción del mundo y de la vida

1. *Reflexiones sobre los valores.* Ya se ha dicho que la *cultura* está integrada por una multiplicidad de bienes culturales. Son éstos, a decir verdad, las formas concretas que toma la actividad espiritual, objetivada, esto es, traducida en creaciones que habrán de integrar la cultura.

En cada uno de los bienes culturales encontramos, fundamentalmente, su procedencia humana. Esta procedencia humana se origina en la energía espiritual de que está dotado todo individuo. El espíritu, para la filosofía de la cultura, no es una entidad ideal, como tampoco un elemento aislado. Se trata precisamente de un carácter propio del hombre; de la posibilidad que tiene el hombre de crear, de producir bienes culturales. Pero esta posibilidad, entendida a manera de potencia, de posibilidad, de energía, se encauza por distintas vertientes, todas ellas encaminadas hacia afuera, con un sentido contrario al de la posibilidad espiritual. Por tales vertientes, la energía espiritual se traduce en actividad, y ésta se convierte en el elemento que habrá de formular cada una de las creaciones culturales.

El concepto de *bienes culturales* es un concepto similar, al de los bienes económicos; precisamente de este último sentido, se ha tomado aquél. Los bienes culturales, como si se tratara

de los bienes de fortuna, significan elementos de riqueza, elementos de posesión, en favor de quien los posee. En el caso de la cultura, los elementos de que hablamos son los bienes culturales, es decir, las creaciones concretas, particulares, singulares, producidas por cada hombre, pero que en su conjunto, y una a una, vienen a integrar esa riqueza humana universal que es la cultura.

La variedad de estos bienes culturales, como ya quedó dicho, se explica por la variedad de posibilidades espirituales de encauzar la energía humana. Es decir, que siendo la misma energía la que produce los bienes, las vertientes por las que escapa, los cauces que toma, permiten la realización de actividades diversas, de donde se originan, precisamente, todos los bienes culturales, no cortados con un mismo molde, sino al contrario, totalmente individualizados, particularmente caracterizados, pero que, en última instancia, todos con una misma naturaleza. Por ello, los bienes culturales resultan distintos en calidad, acaso en grado, aun en modalidad, o también en jerarquía; pero no resultan distintos desde el punto de vista de las creaciones. Cualquiera que sea el individuo que produzca bienes culturales, sea por caso, a través del pensamiento, todos esos productos serán propios de la actividad cognoscitiva, y por tanto, en más o en menos, con todas las variantes que se quiera, se tratarán de formas del conocimiento científico.

La cultura está constituida por bienes culturales. Pero estos bienes, si bien son de una variedad extraordinaria, en un número crecidísimo, muestran, junto a esa diversidad, un carácter común, a saber: su procedencia espiritual. Los bienes son maneras concretas de integrarse la cultura; pero tras esa forma material, tras esas integraciones materiales, está el carácter común que los identifica a todos. No importa cual sea la forma que tomen, la manera como haya actuado el espíritu para producirlos; se trata, a no dudarlo, de meras expresiones particulares, de simples formas concretas como puede presentarse la cultura. Lo importante de los bienes, al margen de su materialidad, es su esencia.

Los bienes culturales tienen como esencia común su procedencia espiritual, su humanidad. Este carácter humano da a los bienes culturales un sentido de distinción, de dignidad, de preferibilidad, un carácter superior al que pueden

tener otras creaciones no humanas. La esencia de los bienes culturales, está en su procedencia humana, y por ello se dice, están dotados de valor.

La característica común a todos los bienes culturales, entonces, es el *valor* de que están dotados. Valor, en este caso de la cultura, significa lo mismo que en el campo económico. Valor es lo que ostenta todo objeto que en sí mismo representa una preferibilidad, una superioridad. En el caso de la cultura, el valor reside en la humanidad de los bienes culturales. Son éstos, efectivamente, los que están dotados de valor, es decir, los que valen. Todo bien cultural, está pues, animado de un valor; en otras palabras, el valor es la esencia de los bienes culturales. Se trata de una cualidad, que como tal, es ajena a la naturaleza material de los bienes; estos son su asiento, podría decirse, sus portadores; pero la cualidad, es algo dado esencialmente en cada uno de los bienes. Bien y valor culturales, son entonces los dos términos de una ecuación. Valor, la cualidad contenida por los bienes; bien, la creación material portadora del valor.

Pero hablar de los valores como esencia de los bienes culturales, como cualidad dignificante de éstos, significa reconocer también que los valores, no en su forma particular, singularizada, sino en su forma universal, ideal, constituyen a su vez la esencia toda de la cultura. En efecto, la cultura no lo es, en la medida en que lo permitan los bienes culturales, sino en la medida en que lo determinan los valores culturales. El mundo de la cultura, es mundo de valores.

Asimismo la *filosofía*, cuando se convierte en estudio de la cultura, no lo es en tanto que medita sobre los bienes culturales concretos, sino, precisamente, en la medida en que reflexiona sobre los valores. Con esto, auténticamente la filosofía es una reflexión de segundo grado: reflexionar sobre los bienes sería una reflexión primera, en tanto que reflexionar sobre la esencia de los bienes, esto es, sobre los valores, significa una segunda reflexión.

Los valores son producidos por el hombre; como cualidades ostentadas en los bienes culturales, es innegable su procedencia humana. Pero no hay manera de comprender la relación entre los valores y el hombre, refiriendo a éste simplemente su carác-

ter de creador. Es necesario establecer los vínculos existentes, efectivos, entre los valores y el hombre.

Para ello urge señalar una noción más o menos satisfactoria acerca de los valores. Se dice en general, que valor es lo que vale. Pero en esta pleonástica definición, es preciso inquirir sobre lo que significa ese valer. Para que una cosa valga, es preciso que tenga un reconocimiento; ahora bien, ese reconocimiento, debe partir del hombre, puesto que, no solamente el hombre es quien crea sus valores, sino también quien los reconoce; por ello, la aceptación humana de los valores es evidente. El hombre atribuye un valer a las cosas que le rodean, cuando encuentra que esas cosas, precisamente por la calidad valiosa que contienen, representan algo para él; y esa representación, debe ser una representación inmediata, próxima, immanente. Es por ello, que el valor representa una significación para el hombre, pero considerando al hombre como un sujeto que vive, como un sujeto que realiza su existencia.

De esa guisa, los valores se convierten en elementos de reconocida proximidad al hombre, no sólo por lo que significan en sí (esencias de bienes culturales), sino por lo que representan para el hombre (objetos, cualidades con significación en su vida). De acuerdo con esto, es satisfactoria la siguiente definición de valor: "Valor es lo que vale para el hombre, y vale para el hombre, lo que tiene significación en su vida."¹

Sin embargo, la relación entre los valores y el hombre, no es la única relación que se debe establecer para la filosofía. Muy por el contrario, la filosofía tiene que emprender una consideración sobre los valores, al margen de la consideración subjetiva de éstos, es decir, considerados ciertamente como cualidades, pero como cualidades objetivas, reconocidas independientemente del bien en que se producen. Efectivamente, los valores son entidades ideales, cualidades que por ese carácter irreal, inmaterial, intemporal, pueden ser percibidas por la mente. Es la inteligencia, la única capaz de enfocarse sobre los valores.

Los valores, si bien no pueden concebirse fuera de los bienes culturales, tampoco es necesario que siempre se consi-

¹ MIGUEL BUENO: *Principios de antropología*. Edit. Patria, S. A. México, 1962. Pág. 274.

deren en razón de éstos. Son esencias, cualidades, y por tanto pensables; el pensamiento acerca de los valores, ha venido a significar la materia de reflexión, el punto de partida para una filosofía, que se entiende precisamente como axiología como estudio de las cualidades ostentadas en las creaciones humanas. La idealidad de los valores, su existencia irreal, permite, dando por supuesta la procedencia concreta de éstos en los bienes culturales, que del conocimiento de todos los valores se formule una doctrina, creciente, bien que siempre renovada.

Dos postulados sustentan, pues, la teoría de los valores: 1º la procedencia humana, y la encarnación de ellos dentro de los bienes culturales; 2º su existencia ideal, es decir, su reconocimiento abstracto, prescindiendo de su origen empírico, para precisar simplemente su naturaleza abstracta. Es por ello que al hablar de los valores, se habla de ellos en un sentido ideal, sin necesidad de insistir en su origen empírico. Hablar de valores es hablar de dignidades humanas, simplemente.

2. *Características de los valores.* Entendidos los valores como entes ideales, es necesario reconocer en ellos, la posibilidad de su conocimiento. Dicha posibilidad, atributo no solamente de los hechos ideales plasmados en realidades concretas, sino también de aquellos que tienen una naturaleza singularmente abstracta, abre el camino para un análisis esencial de la propia naturaleza de los valores.

Como entes, los valores están dotados de una existencia; como entes ideales, esa existencia es sólo pensada, reside en la mente del hombre, únicamente es reconocida por ella. Por tanto, a título de esencias del conocimiento, de la vida moral, del arte, de la religión, etc., los valores pueden ser motivo de un conocimiento, encaminado a precisar cuáles son sus caracteres comunes, cuáles sus peculiaridades, y cuáles las propiedades capaces de expresar su naturaleza auténtica.

Pero cuando se acomete este estudio acerca de la esencia del valor, con el propósito de llegar a conocerla, es preciso tener en cuenta que, el conocimiento a que se llegue, debe tener el carácter de universalidad. No se trata, pues, de un conocimiento subjetivo, o subjetivista, sino de un conocimiento dotado de objetividad, vale decir, de validez universal. Los atributos del valor, que lleguen a ser descubiertos por ese conocimiento, de-

ben ser atributos que tengan un reconocimiento general, deben ser propiedades, que tengan una aceptación universalizada.

Es decir, que no se puede tener una imagen objetiva del valor, si esa imagen no responde a características universales. Lo importante no es tener una conciencia subjetiva del valor, una opinión personal, sino un criterio, un punto de vista, válido dondequiera que se considere. Por esta razón, los atributos que se piensen del valor, deben ser atributos, elevados a carácter de concepto universal.

Desde luego, hay que partir del hecho, de que en el conocimiento objetivo del valor, deben tenerse, por lo menos, cuatro puntos de vista; es decir, que al valor habrá de conocerse, desde cuatro ángulos. El primero de ellos corresponde a la gradación; se refiere, al grado de intensidad, de abundancia con que pueden darse los valores en cada uno de los territorios de la cultura. El segundo se refiere a la polaridad; consiste ésta, en la posibilidad que tienen los valores de representar una cualidad positiva, o una cualidad negativa, dentro de un mismo género de valores, dentro de un estilo unitario de creaciones. El tercero es la síntesis; en este caso se significa con ella una reunión funcional, una fusión de elementos; la reunión de tales elementos da como resultado la integración del valor. El cuarto y último corresponde a la jerarquía; es decir, que los valores, aunque tienen una esencia común, aunque desde el punto de vista ideal son iguales, deben ser motivo, y de hecho los son, de una ordenación que de ellos hace cada sujeto.

Estos cuatro puntos de vista, son enfoques del problema que tienen vigencia, es decir, capaces de explicar la realidad axiológica. Explicar la abundancia, el sentido, la síntesis, o la manera de ordenar los valores, es, a no dudarlo, una tarea objetiva, evidente, peculiar, para un sistema filosófico de la cultura y los valores.

Pero surge otra cuestión: ¿con qué elementos, sirviéndose de qué conceptos, puede enfocarse este conocimiento universal, objetivo, generalizado acerca de los valores?

La respuesta está en el sistema de las *categorías*. Las categorías, a título de conceptos universales, explicativos de la realidad, nos permiten reconocer una serie de atributos, representados todos por conceptos válidos objetivamente.

El presente estudio trata de ajustarse, al esquema kantiano de las categorías. Ya se tiene a mano, el hecho de los cuatro puntos de vista a que nos hemos referido, mismos que corresponden a los cuatro grupos de categorías en este sistema, a saber: La graduación corresponde a las categorías de cantidad; la polaridad a las de cualidad; la síntesis a las de relación, y la jerarquía a las de modalidad.

Emprendamos ahora la tarea de encontrar los equivalentes axiológicos, en el sistema de las categorías del conocimiento, según la doctrina de Kant. La gradación es cantidad, es decir, elementalidad, abundancia, proyección infinita. La polaridad es cualidad, o sea, tendencia en sentido positivo o tendencia en sentido negativo, respecto de la dignidad axiológica; pero en todo caso, ambas limitadas. La síntesis es relación; la reunión de la idealidad como esencia, con la materia o accidente, el espíritu como causa, la cultura como efecto, y la historicidad como auténtica síntesis axiológica. La jerarquía es modalidad; la manera de comprender la subjetividad como posibilidad axiológica, la objetividad como existencia efectiva del valor, y la ordenación necesaria para que la valoración tenga sentido en cada hombre.

El siguiente cuadro nos ofrece la correspondencia de las categorías propuestas, con la tabla de las categorías kantianas del conocimiento.²

GRADACIÓN	$\left\{ \begin{array}{l} \text{elementalidad} \dots\dots\dots \text{unidad} \\ \text{abundancia} \dots\dots\dots \text{pluralidad} \\ \text{infinitud} \dots\dots\dots \text{totalidad} \end{array} \right\}$	DE CANTIDAD
POLARIDAD	$\left\{ \begin{array}{l} \text{positividad} \dots\dots\dots \text{identidad} \\ \text{negatividad} \dots\dots\dots \text{diversidad} \\ \text{relatividad} \dots\dots\dots \text{limitación} \end{array} \right\}$	DE CUALIDAD
SÍNTESIS	$\left\{ \begin{array}{l} \text{idealidad-concesión} \dots \text{substancia y} \\ \hspace{10em} \text{accidente} \\ \text{espíritu-cultura} \dots\dots \text{causa y efecto} \\ \text{historicidad} \dots\dots \text{acción recíproca} \end{array} \right\}$	DE RELACIÓN

² Véase la *Crítica de la razón pura*. (Trad. de Miguel Fernández Núñez. Edit. El Ateneo. Buenos Aires, 1950.)

JERARQUÍA	{	subjetividad . . .	posibilidad-impo-	}	DE MODALIDAD	
		objetividad	existencia-inexis-			sibilidad
		ordenación	necesidad-contin-			tencia
			gencia			

El sistema kantiano a que nos estamos refiriendo comprende cuatro grupos de categorías cada uno de los cuales, a su vez está integrado por tres, dispuestas de la manera siguiente, precisamente para integrar un sistema: en cada grupo, las dos primeras categorías son antagónicas, la tercera es la síntesis de ambas. Los cuatro grupos representan los cuatro puntos de vista más generales acerca de los cuales puede enfocarse el conocimiento.

La clasificación de las *categorías axiológicas* que se propone también nos ofrece los cuatro grupos, y cada uno de ellos, tres categorías del valor: las dos primeras contradictorias, para dejar el sentido sintético a la tercera.

La elementalidad significa el grado inicial, la forma incipiente en que puede darse la dignidad axiológica dentro de los bienes culturales; se trata del grado más pobre del valor, que puede ser reconocido.

La abundancia significa la superación del grado inicial, esto es, el aumento de grados en la magnitud valorativa. Abundancia no significa una estimación total, sino la posibilidad de un aumento en grados, que va desde lo simple, desde lo elemental, hasta lo que pueda ser realizado por el mayor esfuerzo.

La infinitud se refiere a lo ilimitado que puede significar, y que de hecho significa, el sentido de la realización valiosa; no hay límite para que los valores se realicen en los bienes, pues la dignidad, la perfección, la preferibilidad, pueden ser ostentadas por éstos, con plena libertad cuantitativa.

La positividad significa el sentido que puede tener el valor, desde el punto de vista de su realización provechosa al hombre, es decir, hacia lo dignificante y elevado de la cualidad que ostenten los bienes que la posean, ya se trate de cosas creadas por el hombre, ya de acciones realizadas por éste. Lo positivo en los valores, no es preciso que se considere desde su plano inicial; puede ser a partir de algún grado ya alcanzado de dignidad, en la misma especie de creaciones.

Contrariamente, la negatividad representa la tendencia a realizar valores que, lejos de dignificar a las cosas o a los hombres que los ostenten, representan un motivo de apreciación contrario, o sea, de estimación rebajada, indigna, con sentido destructivo de la humanidad pura. Tampoco aquí hay que reconocer el plano ínfimo de la valoración, para advertir la negatividad o disvalor, sino que basta el enfoque contrario al progreso, a partir de algún grado axiológico determinado, dentro de una serie homogénea de creaciones.

La relatividad es el condicionamiento de lo positivo o lo negativo de los valores, de la dignidad o la apreciación rebajante de la calidad humana en la creación; un valor es positivo, en la medida en que no es negativo, y a la inversa; reconociendo igualmente el estancamiento o detenimiento del sentido axiológico activo, como positivo, si paraliza la marcha negativa, o como negativa, si paraliza la marcha positiva, también se exhibe la relatividad. No hay que perder de mira, sin embargo, que lo relativo se refiere a la realización axiológica misma, y no a la apreciación que de los valores hace el sujeto.

La síntesis idealidad-concreción, se refiere tanto al carácter peculiar de los valores, como a su asiento. El carácter ideal de los valores consiste en que representan la esencia de una dignidad, la cualidad peculiar de una creación humana, la dimensión abstracta de todo bien cultural; por su parte, la concreción se refiere a la materia que le da asiento, a la materia que se hace posible gracias a la posesión de ese valor. Nada significaría, ciertamente, la sola idea de un valor, considerado en abstracto, sin que se plasmara en una realidad concreta. Tampoco significaría nada, una creación concreta, con procedencia humana, pero que careciera de esa cualidad valiosa.

Por su parte, la síntesis espíritu-cultura se refiere precisamente a la creación de los valores. El espíritu, el elemento subjetivo, la actitud personal, es el punto de partida de toda la faena cultural; en él se originan las creaciones culturales, de él nacen los valores. Pero en cambio, esos bienes culturales, no permanecen como posesiones aisladas del espíritu, ni tampoco los valores permanecen como creaciones inanimadas del mismo espíritu; por el contrario, tanto los bienes como los valores están dotados de un sentido dinámico, y a la verdad, trascendente del espíritu. Los bienes culturales, creados por

el espíritu, van a integrar la cultura, y ésta, en su esencia axiológica, adquiere universalidad. Los valores, fuera de su consideración en y por la cultura, no pueden ser considerados como simples entidades ideales, sino como el producto de una participación espiritual efectiva.

La historicidad es otra forma de síntesis axiológica. En ella los valores se presentan, ya como idealidad, ya como concreción; es decir, los valores representativos de una época, en un momento determinado del progreso cultural, pueden ser representados, por su mero concepto ideal, o a través de los bienes culturales que los encarnan. Igualmente, con un criterio histórico puede reconocerse, bien al espíritu creador del valor, bien a la cultura en donde se ha proyectado éste.

La subjetividad axiológica, significa la posibilidad del espíritu de crear valores. El valor no es el producto de una creación mecánica, permanente, invariable, sino el producto de una actividad personal, subjetiva, individual, que se produce por voluntad del individuo, y en condiciones en que éste pueda efectivamente dar un sentido axiológico a su obra; por ello es que el sujeto puede crear o no crear valores, según la actitud de su persona, ante la cultura.

En seguida la objetividad representa la existencia, o en su caso, la inexistencia de un valor, ya plasmado en algún bien cultural. Se trata de una superación de la subjetividad, a través de una creación real, de una participación cultural efectiva. No es la potencia espiritual para crear valores, sino la creación axiológica ya consumada.

Sin embargo la subjetividad, como la objetividad, elevadas a un rango axiológico, requieren de una ordenación. Ordenar los valores significa reconocerles preferencia, ya por su procedencia subjetiva, ya por su realidad objetiva. Es cierto que los valores, en cuanto tales, son semejantes; pero en cuanto a su significado, en cuanto a su asiento, son diferentes. El hombre entonces, se halla ante el problema de ordenar, con un sentido de preferencia particular, una serie axiológica, en donde figurarán todos los valores, lo mismo los que se plasman en bienes concretos, en cosas asociales, que los que se encarnan en actos humanos, en vivencias, en personas sociales. De esta ordenación que el hombre hace de los valores, se deriva, como más adelante se verá, muy importante doctrina explicativa de

esa preferencia axiológica, que, anticipando el concepto, recibe el nombre de *concepción del mundo y de la vida*.

3. *El mundo de los valores*. El mundo de los valores es un mundo ideal; su procedencia es humana y se cumple mediante el esfuerzo del hombre en la inagotable faena de construir la cultura. Los valores se realizan, es decir, exhiben el esfuerzo humano que los ha creado, y en la cultura adquieren un sentido universal.

Sin embargo, esta realización de los valores no ostenta un sentido, ni uniforme ni constante; procede de las diversas actitudes de los hombres, y surge cuando el espíritu de cada uno se dispone a crearlos. Por ello se reconoce en los valores una doble posibilidad de asiento, es decir, una doble manera como pueden manifestarse, o encarnarse, o animar a los bienes culturales que los poseen. Estas dos formas de asiento de los valores son las *personas sociales* o las *cosas asociales*.

Los valores se realizan en las personas sociales, cuando en éstas su actitud, su vivencia, su uso, o su simple vivir, están animados por una cualidad dignificante, es decir, tienen un sentido valioso. Tal es el caso, por ejemplo, de los actos morales, de las vivencias eróticas, de la vitalidad, del placer; trátase de formas axiológicas que se cumplen en la actuación directa de la persona, es decir, de valores que se internan en la persona misma. El hecho de que se trate de personas sociales, significa que la participación cultural en donde se realizan los valores, se origina en y por la vida social, reiterando nuevamente, que el hombre, fuera de toda vida social, es una pura abstracción, de lo cual no se podrá ocupar la filosofía.

Las cosas asociales, también pueden ser portadoras de valores; trátase, precisamente, de aquellas creaciones que toman forma material, que tienen un sentido instrumental, o que simplemente significan una posesión para el hombre, que, dándose con independencia respecto de su persona, están sin embargo vinculados a él por razón de su propia procedencia. Este es el caso, por ejemplo, del conocimiento, de las creaciones artísticas, de las diversas formas de utensilios de servicio, etc. La relación de cosas y personas, está significada por la cualidad valiosa que ostentan estas cosas, cualidad que, ya se ha dicho, reside en la misma procedencia humana, es decir, en la

actividad del hombre que las ha creado, que les ha dado forma.

La creación axiológica, sin embargo, no reconoce cualidades necesariamente iguales ni uniformes en cada territorio cultural; lo esencial en cada serie homogénea de bienes es una cualidad, pero no única, sino variada, bien que de la misma contextura. En distinto grado, con diversidad de matiz, próximos o alejados de la perfección; así se dan las distintas cualidades, esencialmente homogéneas, que integran las familias axiológicas pertenecientes a cada uno de los campos de la cultura. Cada una de esas cualidades es ostentada por los bienes de un mismo linaje, según el atributo de dignidad que cada uno de ellos contiene.

No todos los bienes de un mismo campo cultural son portadores del mismo valor, pero sí de alguno que esté relacionado, o que participe de la esencia del que representa la cualidad suprema por alcanzar en dicho campo; se da el nombre de *núcleo axiológico* al conjunto de cualidades homogéneas que se pueden dar dentro de un mismo campo cultural.

Todas esas cualidades, que no son otra cosa que realizaciones incompletas o imperfectas de un valor puro, actúan respecto de éste como *valores secundarios*, o si se prefiere, como *valores periféricos*; de esto se infiere que el *valor puro*, representativo de la cualidad ideal de cada campo de la cultura, habrá de considerarse como el *valor fundamental*, o como el *valor central* en esta agrupación de valores, también conocida como *constelación axiológica*.

El criterio de la materialidad de los valores (su asiento o su realización), como el de los núcleos axiológicos, permiten la formulación de un cuadro de valores que, a partir de los campos culturales, permita poner de relieve la operancia de ambos criterios. Trátase, pues, de un ensayo de *clasificación de los valores*.

Semejante empeño significa la presentación de estas especies de valores, que en ninguna forma su ordenación con acuerdo a ningún criterio. No es por demás recordar aquí, que las distintas clases de valores contienen la misma dignidad, es decir, que no hay valores, dentro de las diversas especies, que tengan mayor o menor dignidad. Esto ocurre solamente dentro de cada grupo, en donde el valor fundamental posee un mayor significado respecto de los valores derivados.

El siguiente cuadro nos ofrece esta clasificación de los valores, agrupándolos en campos culturales, presentando el núcleo axiológico correspondiente, en donde se destaca el valor central de entre los valores derivados y diferenciando aquellos que se realizan en las personas sociales, o que tienen su asiento en cosas asociales.³ Esta clasificación, como todos los productos de la filosofía dialéctica, es abierta, porque no se considera perfecta ni acabada.

<i>Territorio cultural</i>	<i>Especie de valores</i>	<i>Núcleo axiológico</i>	<i>Realización o asiento</i>
Vida biológica de la especie	Vitales	VITALIDAD salud vigor capacidad orgánica euforia	Personas sociales
Vida individual	Hedónicos y eudemónicos	PLACER alegría deleite solaz	
- Amor	Eróticos	FELICIDAD dicha ternura cariño unción regocijo voluptuosidad	
Religión	Religiosos	SANTIDAD piedad gracia divina beatitud bienaventuranza	
Moralidad	Eticos	BONDAD veracidad valentía lealtad autodominio justicia responsabilidad tolerancia	

³ FRANCISCO LARROYO: *La ciencia de la educación*. Edit. Porrúa. México, 1961.

Creaciones ma- teriales	Económicos	{ UTILIDAD valor de uso valor de cambio	} Cosas asociales
Arte	Estéticos	{ BELLEZA gracia elegancia lindeza armonía	
Ciencia	Del cono- cimiento	{ VERDAD exactitud aproximación probabilidad	

4. *El problema de la concepción del mundo y de la vida.* Los valores tienen en la vida del hombre una significación: que no se realizan al margen de la importancia que éste les reconoce; pero tampoco puede decirse que éste los perciba por tratarse de meras entidades ideales. La realización de los valores, precisamente, guarda respecto del hombre una relación de correspondencia, es decir, de identidad, entre la vida del hombre, y el significado de los valores. Hablar de valores significa, entonces, hablar de vida humana; pero no de una vida humana vacía, mecánica, estéril, sino de una vida precisamente intencionada, llena de significación, proyectada hacia la cultura, adherida al carácter humano del individuo que la vive. Vivir la vida significa, puntualmente, realizar valores, cumplir el designio humano, participar de la cultura, colaborar en la historia.

No se conciben los valores, sin una consideración de su significado respecto del hombre. Es que el hombre, a través de los valores, manifiesta la actividad de su ser, exterioriza la intimidad de su espíritu. Al propio tiempo, el hombre, mediante los valores, hace de su vida un proyecto de superación, una meta de elevación. En fin, merced a los valores, el hombre reconoce, no solamente la posibilidad de su superación constante, sino el hecho mismo de la trayectoria humana, de la cual y en la cual participa.

En una palabra, los valores guardan con el hombre un sentido de tanta dependencia, de tan recíproca correspondencia, que igual que no se puede pensar en los valores sin el

hombre que los produce, no se puede pensar en el hombre sin una conciencia de los valores.

Sin embargo, la idea que todos los hombres tienen de los valores, en razón de su vida, no es la misma. Como fácilmente puede advertirse, cada hombre actúa ante los valores, de manera distinta. No es que los valores pierdan ante el hombre, su significado universal de esencia, de cualidades. Por el contrario, todos lo ostentan en la misma forma. Lo que ocurre es que en la conciencia de cada individuo, los valores tienen una importancia distinta, una significación diferente. Se tiene de los valores una idea personal; cada uno los vive de manera distinta; cada quien los realiza de un modo diverso.

Es que los valores, si bien reconocen su mundo universal en la cultura, también reconocen la posibilidad de que cada hombre haga en su espíritu un pequeño mundo que los albergue; esto conduce a reconocer que los valores, dentro de su objetividad, también son susceptibles de una concepción particular, subjetiva.

El hecho de que no todos los hombres piensen a todos los valores de la misma forma, no significa, en modo alguno, que ante el espíritu subjetivo los valores pierdan su carácter objetivo. Lo que ocurre es que los valores, como esencias superiores de la actividad espiritual, como cualidades supremas de la cultura, llegan a cada hombre de manera distinta, debido a que cada hombre representa un espíritu particular, subjetivo, y por tanto responde de distinta manera al impacto de estas cualidades supremas. No se trata, entonces, de una desvirtuación del sentido de los valores, sino más bien de una manera distinta de reaccionar ante el estímulo que esos valores representan para la conciencia del individuo.

Cuando se trata de encontrar una explicación del hecho personal de no acoger a todos los valores con el mismo significado, de no dar a todos los valores la misma equivalencia, la filosofía propone ésta: los valores son la vida misma del hombre, es decir, se realizan porque el hombre vive; en otros términos, el hombre vive realizando valores. Sin embargo, tal realización de valores, no está condicionada por una casualidad invariable, ni por un mecanismo que siempre produzca el mismo estilo de los valores ni con la misma intensidad. Por el contrario, puesto que los valores son vida, y puesto que el

hombre vive subjetivamente, los valores se explican desde el punto de vista de la conciencia de cada uno de los hombres que los crea. Ahora bien, los móviles que operan en esa conciencia subjetiva para crear los valores, de acuerdo con el subjetivismo de cada uno, se hallan en la autoconciencia, en la idea que cada uno posee acerca de sí mismo, de su existencia, de su vivir, de su mundo.

¿Qué somos? ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos? Sin duda que ninguno de los hombres ha dejado de plantearse estas cuestiones, estas interrogantes, si bien no de modo lógico, por lo menos en términos de inquietud, tal vez de preocupación, acaso de angustia; porque constituyen prácticamente el móvil de la vida de todo hombre. La respuesta que cada hombre da a esas preguntas, la manera como cada hombre cree actuar en razón de estas inquietudes, dan motivo a la variedad de formas de valorar. Ningún hombre actúa al margen de la idea que tiene en su vida; en todos y cada uno existe la sensación de vivir, de vivir para algo, de vivir en razón de algo.

La idea que cada uno tiene de lo que es, de su origen, de su destino; es decir, la explicación que cada uno se hace de su existencia, de su procedencia, de su finalidad, dan motivo, no a una reflexión escueta para producir tal o cual tipo de valores, sino más bien, a una manera de actuar, a un modo de vivir.

De esa actuación, de esa vida, es precisamente de donde se desprende la creación axiológica. Los valores son creados por el espíritu humano, no al azar, sino como consecuencia de la visión que el individuo tiene de su vida, motivada por su particular respuesta a tales cuestiones, tan hondamente arraigadas en su ser.

El que cada hombre tenga una opinión personal acerca de su ser, el que cada hombre se explique en determinada forma su procedencia, el que cada hombre crea en su destino de modo peculiar, hace que la vida de cada uno sea completamente distinta. Trátase de justificar su existencia, y de encauzarla en algún sentido. Pero esta explicación no puede prescindir, ni de la idea del mundo en que se desenvuelve, ni de la idea del tiempo en que vive. Mundo y tiempo son dos elementos de alta significación en la vida del hombre; y no sola-

mente en la vida, también en la idea que éste hombre tiene de la vida.

Que el hombre se explique su existencia en alguna forma, que el hombre entienda su origen de algún modo, que el hombre se trace su destino en algún sentido, da como consecuencia que cada uno viva, es decir, que cada uno realice su existencia de manera peculiar.

Esta manera de pensar, tanto la vida como el mundo, no solamente físico, sino también social, esta manera de pensar el tiempo, no solamente como transcurso, sino también como historia, da lugar a una actitud personal, que la filosofía denomina *concepción del mundo y de la vida*. El concepto responde justamente, a lo que el hombre piensa de su existencia, a la forma como el hombre actúa respecto de ella, a la manera como el hombre la siente; pero también significa la manera como el hombre se explica su procedencia, el camino que ha andado su existencia para llegar a ser la que es; en fin, significa también el proyecto de cada uno para encauzar su vida hacia la meta que él considera la realización plena de su ser, o de su llegar a ser.

Pero la concepción del mundo y de la vida no es simplemente una reflexión, ni tan sólo una opinión; es el modo de ser de la conciencia. Pero ese modo de ser de la conciencia se traduce, precisamente, en modo de vida, en estilo de actuación. O sea, que cada concepción del mundo y de la vida implica una actitud práctica, una labor singular en la cultura, una participación señalada en la historia. La manera como cada uno entiende el mundo, la manera como cada uno piensa la vida, da lugar a que cada uno actúe de manera distinta, en razón siempre de esa manera de pensar y de entender su vida y su mundo.

Y teniendo en cuenta que la vida del hombre es vida humana, en la medida en que realiza valores; así como también, teniendo en cuenta que los valores se realizan en la medida en que el hombre vive una vida cultural superior, ocurre que la concepción del mundo y de la vida no es otra cosa, que la forma como cada uno realiza los valores. Que los hombres realicen valores en distinto grado, con distinto sentido, no quiere decir que se desconozca la universalidad del valor; como tampoco significa que el valor pierda esa universalidad

para someterse a una actitud subjetiva. Por el contrario, simplemente se confirma la posibilidad que tienen los valores de ordenarse, de acuerdo con la preferencia subjetiva, y en razón del asiento en que se hallan.

La manera como cada uno ordena los valores en su vida, obedece al reconocimiento de las dignidades que representan esos valores, tal vez al reconocimiento, a la preferencia que el hombre tiene acerca de las actitudes humanas poseedoras de valor, o de las cosas portadoras también de valor. El hombre actúa subjetivamente ante los valores, no en razón de los valores mismos, sino en razón de la forma como se realizan, de la materia en donde radican, y del significado que tienen para su vida.

A esta posibilidad que tiene el hombre de ordenar los valores, en razón del significado que guardan en su vida, se le conoce con el nombre de *jerarquización*; es ésta una de las formas categoriales que caracterizan a los valores. Jerarquizar, no quiere decir exaltar unos valores y menospreciar otros; tampoco significa desconocer la igualdad dignificante que todos poseen. Equivale, simplemente, a la posibilidad de que el hombre actúe ante unos o ante otros, por razón de su particular concepción del mundo y de la vida.

En la concepción del mundo y de la vida de cada uno, se encuentra un valor supremo, que representa la tendencia a su realización; y tras ese valor se ordenan los demás, representando la misma tendencia, pero en planos secundarios, posteriores. Se jerarquizan los valores, porque al ser productos individuales, no pueden tener todos un sentido idéntico, sino al contrario, ostentan una singularidad, en razón del espíritu subjetivo que los ha producido.

La jerarquización de los valores, de acuerdo con la concepción del mundo y de la vida a la que representan, no permanece en el mero plano de la reflexión; por el contrario, tiene la posibilidad de manifestarse en forma gráfica, material, concreta. Se trata, como fácilmente se puede advertir, de un mero ordenamiento de los valores, en atención a la dignidad que cada sujeto les reconoce. A este ordenamiento, en su forma concreta, que sirve de modelo para que se realice la vida práctica, se conoce con el nombre de *tabla de valores*. Tabla de

valores, entonces, y jerarquización de los valores, tienen el mismo significado.

El problema de la concepción del mundo y de la vida no es simplemente un problema filosófico; no es materia tan sólo para una especulación superior. La concepción del mundo y de la vida, igual que es explicativa de la actitud de cada uno, acerca de la cultura, acerca de la historia, lo es también acerca del afán personal de vivir, y de formarse para ese estilo de vida. Por ello es que el problema de la concepción del mundo y de la vida, no solamente atañe a la filosofía, sino también, y de manera muy fundamental, a la pedagogía.

Mientras la filosofía se preocupa por la concepción del mundo y de la vida, a título de forma particular de ser, la pedagogía se preocupa por el mismo problema, pero con un sentido de formación, individual, social, histórica. A la pedagogía le interesa la concepción del mundo y de la vida, no para formar individualmente el carácter, sino para encauzar un estilo de vida, que responda a las exigencias de la sociedad, que satisfaga las necesidades del tiempo.

La importancia que la pedagogía reconoce a la concepción del mundo y de la vida, no estriba simplemente en que ésta sea un modo de vida, y la educación se encargue de encauzar la vida. Más bien reside en el reconocimiento de la acción formadora del hombre, para que con base en él, formule un estilo determinado de vida.

La filosofía explica lo que es una concepción del mundo y de la vida; la pedagogía, la manera como esa concepción del mundo y de la vida se torna realidad; en tanto que la filosofía es una doctrina explicativa de la vida, de los valores, la pedagogía es una disciplina encargada de estudiar la forma como el individuo se constituye, como se va realizando la cultura, como se va integrando la historia. Porque la pedagogía es una filosofía en marcha, es decir, una doctrina explicativa del dinamismo humano, que vuelve personas a los individuos, que enriquece la cultura por la participación de todo, que da sentido y unifica al devenir de los tiempos.

CAPITULO IV

POSIBILIDADES Y LIMITES DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

"La educación es el arte filosófico por excelencia. Sólo los filósofos pueden ser educadores. Es preciso haber optado por alguna de las soluciones posibles de los problemas filosóficos, para proponerse, con fruto, el problema esencialmente artístico de la educación."

ANTONIO CASO.

1. *La legitimidad de la filosofía de la educación.*—2. *Realidad e idealidad educativas.*—3. *La pedagogía descriptiva.*—4. *La pedagogía hermenéutica.*—5. *El conocimiento integral de la educación*

1. *La legitimidad de la filosofía de la educación.* En nuestra tentativa por justificar la *filosofía de la educación*, hemos de partir del hecho, de que tal disciplina, como las otras ciencias filosóficas particulares, habrá de ser entendida como una parte de la filosofía, como una rama del saber filosófico general, ocupada, ciertamente, del conocimiento de un sector cultural señalado, cual es la educación.

En primer lugar, hay que considerar, según la noción de la filosofía que hemos adoptado que ésta es una doctrina de la cultura. Consecuentemente, si es la filosofía una doctrina de la cultura, el primer paso a dar, en pos de una justificación de la filosofía de la educación, es el de determinar si la educación es, o no, una actividad cultural.

En esa forma, la filosofía de la educación habría de resultar, una disciplina filosófica particular, con el mismo rango que pueden tener a su turno, la lógica, la ética, la estética, etc. Para que una disciplina filosófica pueda considerarse como tal, es preciso, no solamente que ostente una expresa denominación filosófica, sino también, y sobre todo, que asegure el

carácter cultural, de la actividad o del campo que se propone estudiar.

Respecto de si la educación es o no una actividad cultural, es preciso, primeramente, aclarar el concepto de la educación. Habitualmente se reconoce que las disciplinas filosóficas particulares, son estudios parciales, que se proponen dar cuenta de la esencia de los campos culturales concretos. Por campo cultural hay que entender, ya se ha dicho, un conjunto homogéneo de creaciones espirituales, que tomando forma determinada, constituyen una serie de bienes, que quedan comprendidos dentro de un mismo campo. La educación, según este concepto de la división cultural, no es un territorio; no se integra con creaciones materiales homogéneas; tampoco está constituida por una serie de bienes creados por el hombre, capaces de constituir por sí mismos un campo cultural aislado. Sin embargo la educación, no entendida como campo independiente, sino entendida como función, representa una actividad cultural, acaso la más. Trátase, justamente, de una labor que cultiva, que culturaliza a los hombres; y no solamente considerados en su individualidad, sino también, con el sentido total de la humanidad.

Que la educación es una faena cultural, está fuera de duda, y no solamente por reconocer en ella el medio como se forman los hombres; el mismo carácter funcional de la educación, exhibe, en razón de la cultura, lo que significa para ésta. El que la educación cultive a los hombres, el que consista en un esfuerzo por conservar la cultura, el que represente una manera de hacerla progresar, el que constituya un modo de unificarla, de darle continuidad, pone de manifiesto, sobradamente, que la educación no es ajena a la cultura; por el contrario, que es una actividad realizada, en, por, y para la cultura.

Otro aspecto característico de los campos culturales, para ser considerados como motivo de estudio de una disciplina filosófica, es el de la posesión, de la ostentación de bienes culturales. Para ver de justificar a la filosofía de la educación como disciplina filosófica autónoma, es preciso indagar también, bajó qué condiciones, puede hablarse de bienes educativos, entendido, como ha quedado, que la educación no es un

campo concreto de la cultura, sino una función que se realiza dentro de ésta.

Los bienes educativos no son otra cosa que los bienes culturales. Estos tienen su asiento en los distintos campos culturales; la educación consiste en vincular a los hombres con los bienes culturales dados en los diversos dominios de la cultura. No lleva todos los bienes culturales a todos los individuos; sería ésta una labor, por parte de la cultura, interminable; por parte de los hombres, innecesaria. Lo que ocurre es que la educación lleva a cada hombre, precisamente aquellos bienes culturales que necesita, que le son indispensables en su integración personal. La educación, así, primero selecciona los bienes culturales que convienen a cada hombre, y luego opera la vinculación de ese hombre con los bienes culturales que reclama su integración personal. Por ello es legítimo hablar de bienes educativos, refiriéndose a aquellos bienes culturales, que han sido objeto de la función educativa, a través de la cual se vinculan con los individuos.

Una justificación de las disciplinas filosóficas particulares, implica también el reconocimiento, la tipificación, de los valores culturales contenidos en el campo cultural que estudian, y que se convierten también en motivo de su reflexión. Consecuentemente, para justificar la autonomía de la filosofía de la educación, será necesario indagar si es esta disciplina, estudiosa de alguna estirpe de valores.

La respuesta se antoja lógica e inmediata. Trátase, en este caso, de los valores educativos. Pero si la educación, como se ha dicho, no es un campo de la cultura sino una función, ¿podría hablarse de valores educativos? El mismo criterio metódico que opera respecto de los bienes, se reconoce respecto de los valores educativos; no es posible hablar de valores educativos en sentido estricto. Pero igual que ocurre con los bienes educativos, los valores educativos son los mismos valores dados en los bienes culturales, que al vincularse con los individuos, llevan consigo sus propios valores. El individuo, entonces, entra en posesión de los valores culturales poseídos por los bienes con los que la educación lo ha conectado; de este modo, los valores contenidos en los bienes culturales que se apropia el individuo, se convierten en valores educativos, en

gracia a que es la educación la que hace que el individuo entre en posesión de tales valores.

Los valores, ya en la persona, se convierten en elementos de su integración. La personalidad del educando va integrándose, justamente, a través de la asimilación de valores que realiza por efecto de la educación. La esencia de esos valores, culturales en un principio, y ahora educativos, no es la misma que poseían cuando eran cualidad de los bienes culturales. Han dejado de ser cualidad de ellos, y ahora son cualidades de la persona. A través de ellos y mediante ellos, el hombre se va formando; la esencia de los valores educativos, el valor educativo mismo, es la *formación*.

Ganados los conceptos de bienes y valores educativos, y reconocido que la educación como función cultural, es motivo de una consideración por parte de la filosofía, es procedente una justificación, un reconocimiento de la filosofía de la educación desde el punto de vista de la cultura. Los términos de la cuestión son los siguientes. La filosofía es una doctrina de la cultura; sus ciencias particulares, son estudios de las partes en que puede dividirse la cultura. Estas premisas pueden aplicarse con exactitud a la filosofía de la educación. La educación es una función de la cultura, que contiene en sí misma la característica de integrar culturalmente a los hombres; por ello, la filosofía de la educación, puede justificarse en cuanto que se ocupa de estudiar algo que tiene relación con la cultura.

Pero también se dice de la filosofía, que es una axiología de la cultura, esto es, que estudia a la cultura desde el punto de vista de los valores. Igualmente, este concepto puede ajustarse al problema de la filosofía de la educación. La educación, según se ha demostrado, contiene valores, realiza valores; en consecuencia, es necesario dar por supuesto que estos valores residen en algún bien educativo. Consecuentemente, al reconocérsele a la educación que es una función realizadora de valores, se vuelve también motivo de una reflexión filosófica, puesto que esta reflexión es de carácter axiológico. Nuevamente la filosofía de la educación puede justificarse, entendiéndola ahora como una axiología de la educación, esto es, como una reflexión acerca de los valores contenidos en la educación.

Una justificación más de la filosofía de la educación, ya no desde el punto de vista cultural, sino desde el punto de vista de la naturaleza de la reflexión filosófica, es la de considerar a la filosofía como una reflexión de lo general, de lo universal, de lo objetivo, esto es, como una reflexión de segundo grado. La reflexión filosófica de la educación, no merece en nada esos atributos. La educación puede ser considerada desde un punto de vista general, porque todos los hombres se educan; desde un punto de vista universal, porque a través de toda la historia, la humanidad se ha venido educando; desde un punto de vista objetivo, porque desde los principios de la historia se ha demostrado, que quien se educa, es mejor que quien no se educa. La reflexión filosófica de la educación es legítima.

Por último, si se considera que la filosofía es una reflexión de segundo grado, también cabe el reconocimiento, de la filosofía de la educación, por cuanto que, esta rama de la filosofía, no reflexiona sobre una realidad concreta, sino sobre la esencia, sobre la cualidad que posee tal realidad.

2. *Realidad e idealidad educativas.* La experiencia inmediata que se tiene de la educación, es la de un hecho complejo realizado por el hombre, que consiste en una convivencia unificada de dos elementos humanos. Que de esa convivencia se desprenda su carácter humano, no significa que no pueda darse cuenta de ella, como de un fenómeno concreto. Pero del cumplimiento de ese fenómeno se deriva una cualidad humana, que no se da sino en la realización de la educación, pero entendida como vivencia. Así pues, la educación puede ser considerada desde fuera, y se dice de ella que es un fenómeno concreto; pero también puede ser considerada desde dentro, y entonces se dice de ella, que es una acción formadora. Es decir, que de la educación pueden conocerse, de una parte, su manifestación externa, su forma; pero de otra, su naturaleza íntima, su esencia. Son entonces dos aspectos de la educación, que en un afán por conocerla cabalmente, deben estudiarse por igual. Trátase, puntualmente, de reconocer en la educación, tanto una realidad, como una idealidad.

La *realidad educativa* se refiere al hecho concreto de que un hombre reciba de otro una acción formadora. Realidad edu-

cativa significa un proceso comprobable por la experiencia, en el cual, un hombre es sometido a los efectos de una actividad, a veces material, concreta, pero a veces espiritual, abstracta. La realidad educativa significa, entonces, el hecho concreto, el hecho real del proceso educativo. Este significa un fenómeno realizado por los hombres; si se quiere, un fenómeno social, y por ello susceptible de ser conocido, de ser identificado, incluso, de ser sometido a leyes, a regularidades.

Contenido de esta realidad educativa es, desde la naturaleza concreta del sujeto que se educa (trátase de un niño, de un adolescente, de un joven), hasta la naturaleza también personal del sujeto que educa (esto es, de la persona del educador); pero en el proceso educativo hay que reconocer, no solamente la presencia de estos dos elementos, sí que también la convivencia de ellos, el fenómeno social que representan; y además, el objetivo de esa convivencia, esto es, el que el educador vincule al educando con ciertos contenidos, con ciertos bienes de cultura, que por ello mismo tienen un carácter social. Que la educación se realiza en un escenario adecuado, que en ella contribuyan otros elementos ajenos al maestro, que participen igualmente ciertas agencias como auxiliares de la labor formadora, también significa que el contenido de la educación rebasa los meros marcos de las personas que participan en tal proceso, para ofrecer un panorama tan amplio, tan variado, tan disperso, que la realidad educativa, significa el motivo de un afán amplificado de conocimiento, para cuyo logro, la pedagogía se ve obligada a echar mano de los aportes de ciertas ciencias, consideradas por ello como auxiliares, a fin de agrupar en un cuerpo unitario de doctrina, una diversidad de conocimientos; porque de muy distintas provincias de la realidad, provienen los elementos que participan en el proceso educativo.

Pero también es evidente que dentro de la educación, en su entraña misma, en su intimidad, se da un carácter nuevo, no dado en la realidad, acaso imperceptible desde fuera, pero que es inseparable del proceso educativo. Trátase de lo esencial de la educación, de su significado.

Tal carácter, que constituye la *idealidad educativa*, se refiere a la dignidad que alcanza el hombre, cuando se le somete a la educación, y cuando asimila sus frutos; se refiere tam-

bién a la característica humanizante de la educación, que se propone formar personalidades, y formarlas con un sentido; trátase, en fin, de una consideración ideal de ese sentido. La educación no es un proceso realizado a ciegas, sino con plena conciencia y con la visión de un objetivo; así, ofrece desde dentro motivos para una reflexión de tipo superior. No es todo en la educación, lo que se ve; también lo que no se ve, pero que está implícito en ella. La idealidad educativa constituye la médula de la educación, su esencia; merced a ella la educación cobra sentido, se reconoce como una actividad humana, social, culturalizante, pero no intrascendente, sino al contrario, revestida de la mayor importancia.

Este campo de la idealidad educativa, no por ideal, carece de contenido propio; su materia de reflexión no significa una masa informe de problemas, sino una serie ordenada, bien constituida, de motivos para una reflexión metódica. La dignidad de la educación, su significado, los productos humanos que se desprenden de su acción, el valor que contiene, la variedad de bienes en que puede residir tal valor, las formas particulares de vincular al hombre con la cultura; pero también, la comprensión del afán humano por educar, el objetivo que se persigue con la educación, su significación histórica, su sentido universal... he ahí el rico campo de la idealidad educativa. Por ello, la pedagogía requiere del auxilio de la filosofía, para emprender con seguridad de éxito la tarea de aclarar estas cuestiones; sin embargo, no se trata propiamente de un auxilio de la filosofía a la pedagogía, sino más bien, de la forma filosófica que toma, y que de hecho se le reconoce a la reflexión ideal acerca del proceso educativo.

Ante esa dualidad de la naturaleza de los problemas que ofrece la educación, se justifica la existencia de dos formas de pedagogía, esto es, dos formas de saber educativo: una que se ocupa de estudiar la realidad, y una que se ocupa de estudiar la idealidad.

3. *La pedagogía descriptiva.* La realidad educativa, como cualquiera otra realidad, puede ser motivo de un conocimiento, contenido de una actividad encaminada a dar cuenta cabal de ella. En el caso de la educación, la realidad significa el hecho concreto, que, como tal, puede ser conocido, y de hecho se ha

llegado a conocer con amplitud. El progreso en esta rama del saber, se explica por la dialéctica de todo conocimiento.

Dar cuenta de la realidad, sea natural o social, es tarea de la ciencia. La ciencia significa una reflexión, un afán de conocimiento, inmediato, logrado después de una reflexión metódica emprendida sobre el objeto de que se trata. La ciencia, entonces, es el medio por el cual se llega al conocimiento de la realidad; es una explicación de la realidad misma. Todas las ciencias explican, describen, analizan, llegan a conocer el fenómeno que se proponen, el campo que les es propio para su investigación.

En este caso se halla la pedagogía: empeñada en conocer, de la mejor manera, la naturaleza del fenómeno educativo, la estructura de tal hecho. Que la pedagogía como ciencia, tenga que acudir al auxilio de otras disciplinas cognoscitivas, no le mengua su carácter científico; antes bien, se lo confirma. La complejidad del hecho educativo, justifica la necesidad que tiene la pedagogía de acudir al auxilio de otras ciencias que han investigado, antes de ella, elementos que participan en la naturaleza educativa; pero en la pedagogía, esos conocimientos toman una nueva modalidad. Este afán de conocer la realidad educativa, con apego estricto a la verdad, justifica el reconocimiento de la pedagogía, con carácter de ciencia. Con efecto, la *ciencia de la educación*, trata de darnos una explicación integral acerca de lo que es la educación como realidad, como proceso, como fenómeno constatable. Tareas de la ciencia de la educación, son, entre otras, el conocimiento de los sujetos, el conocimiento del fenómeno social que implica, el conocimiento de los diversos escenarios y de las diversas agencias en los cuales y a través de las cuales se realiza, el conocimiento de la forma y los medios como y con que se ejerce la actividad humana, para fin de educar y educarse, etc.

4. *La Pedagogía hermenéutica.* Pero no sólo la realidad es motivo de un conocimiento; también la idealidad puede llegar a conocerse, siempre que en tal empeño, se proceda de manera adecuada. Idealidad y conocimiento, no son incompatibles; pero su compaginación exige un criterio metódico riguroso. Conocer la idealidad, significa ponerse en contacto,

racionalmente, con la esencia de lo que se da en la realidad; esto es, alcanzar mediante la reflexión, cualidades ultrasensibles, atributos inmateriales, pero residentes, animadores, de una actividad humana.

El conocimiento de la esencia del ser en general, puede convertirse y de hecho así es, en un problema de la metafísica. Pero el afán de comprender la esencia de las actividades humanas, la esencia de la cultura, es tarea genuina de la filosofía, porque el reconocimiento de las esencias humanas, no rebasa el plano de la inmanencia, y por ello cabe dentro de la filosofía de la cultura. Esta constituye un afán de conocimiento de la idealidad cultural, un empeño por conocer la esencia, las cualidades de la cultura; en otras palabras, la idealidad cultural, representada por los valores, es el motivo de la filosofía.

Con esos mismos elementos se puede construir la base para el reconocimiento de una *filosofía de la educación*. Es el otro punto de vista para el conocimiento de la educación: tratar de conocer, de comprender, de aclarar lo que se da en la educación, no como realidad, sino como esencia de esa realidad; lo que se da en la educación con un sentido ideal, dentro de ella, pero sin que pueda ser considerado como parte de su realidad empírica. Por eso se habla de una pedagogía hermenéutica, vale decir, interpretativa, explicativa de los secretos que se dan dentro de la realidad educativa misma. Tal interpretación, tal afán hermenéutico de la educación, responde, ni más ni menos, que a la filosofía de la educación.

5. *El conocimiento integral de la educación.* A través de los conceptos hasta aquí ganados, puede concebirse la tarea del conocimiento integral de la educación, como una tarea de suyo amplia, y a la vez, compleja y permanente. Amplia, por cuanto se refiere a un proceso que por igual manifiesta un aspecto real y uno ideal, una forma material de ser, y una esencia contenida en ese ser. Compleja, porque el método a seguir en la investigación, ha de enfrentarse con una variedad de elementos que vuelven más intrincada la naturaleza de la educación, y además, porque dentro de su realidad se esconde su idealidad. Permanente, porque su materia de estudio es inagotable, ya que comprende lo que es la realidad educativa,

y lo que va siendo en un sentido perfectible, lo que es la idealidad educativa, que se cumple en la dignificación del hombre, y en el proceso educativo como cumplimiento de un deber ser.

Por tanto, urge reconocer una doble vertiente del conocimiento pedagógico, encaminada, en su primera parte, a una indagación acerca de lo que es la concreción educativa, y en su segunda, a una investigación acerca de la espiritualidad del proceso formador. La ciencia de la educación y la filosofía de la educación, son las disciplinas encargadas de satisfacer estas dos exigencias del conocimiento.

Pero la ciencia de la educación resultaría un conocimiento estéril y muerto, de lo pasajero, si no tuviera el complemento fructífero de la filosofía de la educación, que interpreta el sentido, que da significado a los hechos estudiados científicamente. Del mismo modo, la filosofía de la educación resultaría una especulación vacía, abstracta, carente de significado, si no tuviera como punto de apoyo al conocimiento científico de la educación, si no existiera un conocimiento previo sobre el cual fundar la segunda reflexión. Filosofía y ciencia de la educación, ciencia y filosofía de la educación, son, por tanto, dos disciplinas iguales en importancia, semejantes desde el punto de vista del afán del conocimiento de la educación.

Que no puede comprenderse la ciencia de la educación sin su consecuencia filosófica, que no puede entenderse la filosofía de la educación sin su antecedente científico, es un doble hecho explicativo de lo que debe ser el conocimiento pedagógico: integral, cabal, completo. Para conciliar estos campos de investigación, científico de una parte, filosófico de otra, es preciso el reconocimiento, la aceptación de un concepto mayor, que comprenda a los dos anteriores. Enmarcar las nociones de ciencia de la educación y de filosofía de la educación, dentro de un concepto que tenga un mayor grado de aplicabilidad, equivale a buscar una denominación más genérica. Tal denominación conviene, a la de *teoría pedagógica*. Pues tanto la ciencia, como la filosofía, son conocimientos teóricos, esto es, empeñados en la búsqueda de la verdad, y por ende, integrantes de un cuerpo unitario de conocimiento acerca de la educación.

CAPÍTULO V

LOS PROBLEMAS DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

"Toda filosofía de la educación, habrá de inquirir cabalmente sobre la esencia dialéctica del proceso formativo, reconociendo en éste una fase de síntesis, en la posibilidad de encontrar el sentido y medios de su integración, así como una fase de análisis, en la posibilidad de determinar cuáles son los elementos que resulten de su descomposición; de lo contrario postularía una fundamentación heterónoma de la reflexión pedagógica, y con ello se le calificaría de acrítica."

1. El planteamiento de la cuestión.—2. La educación como proceso integrativo.—3. El análisis del proceso formativo.—4. El sistema de la filosofía de la educación

1. *El planteamiento de la cuestión.* La filosofía de la educación significa un esfuerzo por comprender, fundamentalmente, la esencia y el sentido a la acción educativa. Trátase de una tarea interpretativa de la idealidad que contiene la educación. Esa idealidad, ya se dijo en el capítulo precedente, está constituida por todo aquello que, en forma de valores, a manera de dignidades, como propósitos, como ideales, representa la educación.

La filosofía de la educación tiene pues como tarea, el esclarecimiento de lo que es la educación en un plano ideal. Pero su problemática no significa tan sólo el enlistamiento de una serie de cuestiones, que por modo necesario habrá de abordar esta rama de la filosofía; muy por el contrario, la filosofía de la educación aborda, desde el punto de vista cognoscitivo, todos aquellos temas que pueden contribuir a una mejor estructuración, a una eficaz comprensión del saber pe-

dagógico, sin pretender, claro está, ofrecer éste con carácter definitivo, absoluto, perfecto.

Así, pues, la filosofía de la educación significa un cuerpo doctrinario en el que la educación, como motivo de la labor reflexiva, es considerada, ya desde el punto de vista de su totalidad, reconociendo el proceso unitario que la constituye, ya con un sentido analítico, proponiéndose la descomposición de ese proceso unitario.

Sólo a este precio, la filosofía de la educación podrá considerarse, no como una especulación estéril, infructuosa, acerca de la educación, sino más bien como una reflexión metódica encaminada a dar una solución adecuada a los problemas que plantea la idealidad educativa.

Es por ello que, reconociendo a la filosofía de la educación como tarea única, el esclarecimiento de las cuestiones relativas a la educación, en su sentido ideal, la ordenación de sus trabajos inquisitivos obedece a una rigurosa división metódica del contenido que se propone estudiar. Tal división metódica presenta las cuestiones precisas, pero organizándolas, ora desde el punto de vista integrativo, sintético, ora desde el punto de vista diseccional, analítico; son dos enfoques del mismo proceso formativo.

2. *La educación como proceso integrativo.* Considerar la educación como un proceso integrativo de la persona humana, significa reconocer en ella, una continuidad en la acción ejercida sobre el individuo que se forma. Tal continuidad, no solamente implica el esfuerzo permanente, referido a un mismo sujeto; también equivale, y ello lo caracteriza, a un proceso que se propone el logro de un objetivo, representado, en distintos niveles ideales, por el punto de llegada de ese proceso continuado.

Semejante concepción finalista de la educación, lleva aparejado su necesario reconocimiento como proceso axiológico, esto es, como proceso portador o realizador de valores. No puede reconocerse, ciertamente, una concepción finalista sin el necesario correlato axiológico. Es que fines y valores están unificados esencialmente. El fin, en términos generales, no es otra cosa que un valor cumplido; y por su parte, el valor, no es otra cosa que un fin en vías de realizarse; porque lo

axiológico, dada la dignidad humana que contiene, lleva en sí mismo la tendencia a su realización. No puede entenderse entonces, ni el fin separado del valor, ni el valor con independencia del fin.

En el caso de la educación, este proceso integrativo representa una finalidad, y dentro de ella, se destaca su sentido axiológico. En la educación se reconocen fines, porque contiene valores, mismos que se propone realizar en los individuos. Pero también la educación se reconoce como axiológica, dada la dignidad humana que se alcanza a través de ella, lo que se traduce en propósito de hacer real esa dignidad.

Entender la educación como un proceso integrativo, entonces, equivale a reconocer en ella, tanto el sentido finalista como su carácter valioso.

Sin embargo, ya se ha explicado que el problema de los valores no puede ser abordado en abstracto, prescindiendo de una consideración acerca de su asiento, del lugar donde se dan.

De acuerdo con esto, puede advertirse que la educación, como proceso integrativo, considera junto al problema de los fines que se persiguen mediante su acción, el problema de los valores que contiene; pero tampoco puede prescindir del reconocimiento paralelo del problema de los bienes educativos, en los que dan los valores.

Es que en la misma proporción que valores y fines están vinculados en un proceso unitario, bienes y valores también se hallan vinculados por necesaria correspondencia. El problema de los bienes se traduce en problema de valores; el problema de los valores se traduce en problema de fines.

Trátase, entonces, de un estudio integrativo, justamente cuando, reconociendo la actitud finalista de la educación, se advierte en ella primeramente un sentido valioso de su acción, y después se descubren los bienes, que son el asiento material de los valores, y la forma concreta como se dan éstos.

Con todo lo anterior, podemos reconocer que el contenido de esta primera parte de la filosofía de la educación, comprende el estudio de los fines que se propone alcanzar el proceso educativo, de los valores que contiene ese mismo proceso, y de los bienes que hacen posible esa dignidad.

3. *El análisis del proceso formativo.* Ya reconocido por la filosofía de la educación el problema del proceso educativo integral, como su primera tarea inquisitiva, se presenta a esta disciplina una nueva labor: el investigar cuál es la esencia educativa; y esto, con un sentido analítico. Analizar la educación, no significa encontrar los elementos que participan en ella, que eso es tarea de la ciencia de la educación; en este empeño filosófico, analizar la educación significa hallar, en la sustancia misma de esta acción humana, cuáles son las modalidades que puede tomar el proceso dignificante, pero sin perder de vista que, en todo caso, no son otra cosa que distintos caminos, variados en su materia, pero coincidentes en un fin común, en una obra única.

La educación no puede ser considerada como aspectos seccionados de la formación, sino como un proceso unitario. Lo que ocurre es que ese proceso unitario, integrador, tiene como carácter esencial su extrema complejidad. Así entonces, a partir de un concepto integral de la educación, es necesario emprender el estudio de ese proceso, pero con un criterio analítico.

Por tanto la educación, que representa una formación unitaria del hombre, se puede estudiar como una acción racionalmente divisible, sin que ello signifique la posibilidad de que al realizarse concretamente pierda su unidad.

Tal formación representa, nada menos, que las diversas modalidades, siempre parciales, como el hombre va incorporándose a la cultura, sin dejar de ser considerada ésta, dentro de su multiplicidad unificada. Es decir, que la educación, como acción culturalizante, representa para el individuo la posibilidad de apropiación de un vasto campo espiritual, pero esa apropiación lograda a través de muy distintos modos de esfuerzo, realizados todos bajo una dirección.

La filosofía de la educación denomina a este hecho de la división del proceso educativo, con el nombre de sectores de formación.

Cada uno de estos sectores formativos contiene en su realización un sentido valioso. Por ello es que el problema axiológico de la educación se presenta, lo mismo con un sentido integrativo que con un sentido analítico. El carácter valioso de la educación, realizado en la formación humana, es tan amplio, tan rico, que por ello puede tomar distintas formas.

A cada una de esas modalidades formativas se reconoce un valor específico, que viene a ser derivado del valor general; la esencia de cada uno de ellos se manifiesta distinta, porque la finalidad parcial que implican también lo es. Que todos los aspectos formativos están unificados, igual que todos los fines parciales coincidan en uno solo, es un problema ya considerado al reconocer la educación como proceso integrativo; pero esto, en ninguna forma significa la imposibilidad de conocer, analíticamente, las modalidades que pueden tomar los sectores del proceso formativo.

En esta segunda tarea, la filosofía de la educación se propone indagar cuántas y cuáles son las maneras, y con ellas las metas, parciales, a través de las que se puede realizar el proceso formativo. Como la educación se propone incorporar al individuo en la cultura, la filosofía de la educación es la disciplina encargada de dar cuenta acerca de cómo y por qué, esas formas parciales del proceso educativo tienen significación para el hombre. La consideración analítica de los diversos sectores del proceso formativo, corresponde a esta segunda parte de la filosofía de la educación.

4. *El sistema de la filosofía de la educación.* Con los conceptos hasta aquí ganados, fácilmente puede advertirse que el estudio encomendado a la filosofía de la educación, es un estudio congruente y metódico, acerca de la idealidad educativa. Dos grandes cuestiones se plantea la filosofía de la educación, como ha quedado anotado arriba: el estudio de la educación como un proceso integrativo, estudio que tiene un carácter sintético; y el estudio analítico del proceso formativo, estudio que tiene un sentido de desintegración metódica.

Toda filosofía de la educación habrá de inquirir cabalmente sobre la esencia dialéctica del proceso formativo, reconociendo en éste una fase de síntesis, en la posibilidad de encontrar el sentido y medios de su integración, así como una fase de análisis, en la posibilidad de determinar cuáles son los elementos que resulten de su descomposición; de lo contrario postularía una fundamentación heterónoma de la reflexión pedagógica, y con ello se le calificaría de acrítica.

Cada uno de estos dos grandes temas de la filosofía de la educación, no representa otra cosa que un agrupamiento

lógico de cuestiones menores, cuyo ordenamiento, metódico, viene a constituir, a través de sus soluciones, el sistema de la filosofía de la educación.

El estudio integrativo de la educación, en tanto que se refiere a la consideración de los fines y los valores educativos, recibe el nombre, ya clásico en la filosofía de la educación, de *axioteleología pedagógica*. Trátase, como su solo nombre lo denota, de un estudio de los fines y los valores educativos, entendidos como una unidad. Dentro de este estudio, se enmarca, pues, la consideración de los fines, los valores y los bienes educativos.

El estudio analítico del proceso educativo constituye, para una interpretación filosófica de la educación, otro punto de vista muy importante. Se le conoce con el nombre de *pedagogía analítica*, y se refiere a la consideración de los distintos aspectos que puede contener el proceso educativo, así como de los elementos empíricos que intervienen en él.

El ordenamiento de los problemas de la filosofía de la educación, que, en su solución, constituye su sistema, es el siguiente:

I. La axioteleología pedagógica.

1. El problema de la educación como proyecto.
 - a) Los fines concretos de la educación. (La formación de la personalidad.)
 - b) Los fines generales de la educación. (El progreso histórico.)
 - c) Los ideales educativos. (Los límites de la educación.)
2. El problema de la educación como dignidad humana.
 - a) Los bienes educativos. (La cultura.)
 - b) Los valores educativos. (La acción del hombre sobre el hombre.)

II. La pedagogía analítica.

1. El problema del análisis fáctico de la educación. (La comunidad educativa.)

- a) El educando.
 - b) El educador
2. El problema del análisis teórico de la educación. (Los sectores formativos.)
- a) La educación física e higiénica.
 - b) La educación para el amor.
 - c) La educación estética.
 - d) La educación religiosa.
 - e) La educación social y cívica.
 - f) La educación científica y técnica.
 - g) La educación económica y profesional.
 - h) La educación moral.

Ya se dijo que el sistema de la filosofía de la educación, no es un simple enlistamiento de asuntos; menos aún puede tratarse de un planteamiento exhaustivo del problema educativo. El carácter dialéctico de la filosofía (y la filosofía de la educación no carece de él), obliga a esta disciplina, a reconocer y presentar su tarea, con el sentido de un constante principio, de un renovado empezar. Es por ello que la filosofía de la educación, a través de este sistema, no trata de ofrecer una imagen cabal acerca de esta peculiar materia de su reflexión, ni de suponer que ha llegado a su conocimiento completo y definitivo. Por el contrario, presenta sólo el camino metódico para la investigación, dando a los productos de ésta un sentido de antecedente para ulteriores avances teóricos.

Igual que el sistema de la filosofía general, el de la filosofía de la educación es abierto. Nuevos problemas habrán de surgir, inusitadas cuestiones se habrá de plantear esta disciplina; para unos y para otras habrá cabida en tal sistema, en donde cada nueva aporía recibirá un acomodo metódico, que responda al carácter unitario de este inagotable estudio.

CAPITULO VI

LA AXIOTELEOLOGIA PEDAGOGICA

"Sólo puede ser un legítimo educador aquel en quien está despierta la verdadera vida espiritual. Para que este don divino no le aparezca como una fatalidad, sino como una bendición, es preciso un profundo examen de la esencia del espíritu y de su significación en el conjunto de la realidad. Por tanto, la educación se funda, para nosotros, en la filosofía."

AUGUST MESSER.

1. *La educación como proyecto.*—2. *Los grados de la finalidad educativa.*—3. *La educación como dignidad.*—4. *Los valores educativos*

1. *La educación como proyecto.* Si con toda propiedad se habla de una axiología pedagógica, urge delinear igualmente el campo de una teleología pedagógica. Esta, sin embargo, no puede pensarse ni lejos ni independientemente de la primera, como tampoco a la inversa. El hecho de que todos los valores impliquen la posibilidad de un fin, exige que la teleología sea entendida como una consecuencia natural, lógica, de la axiología. En estricto rigor, estos dos apartados de la filosofía constituyen una sola doctrina, un cuerpo único llamado *axioteleología*, que en el estudio de la educación, lleva el calificativo de *pedagógica*.

La educación realiza valores, y por esta razón también cumple finalidades. Pero la educación no realiza fines porque antes haya realizado valores; no es una actuación digna sólo porque realiza valores; el origen del sentido axiológico de la educación reside en que antes de ser realización de valores, es proyecto. Es decir, la educación es intención, plan; emprende su trabajo porque tiene un objetivo que perseguir, una meta que alcanzar, y en camino hacia esa meta, es cuando va realizando los valores.

Los valores educativos, entonces, no son pedestales para los fines educativos, sino que son el propio camino que se va recorriendo en su persecución. La educación se lanza a la conquista de un fin; y ese impulso, esa decisión, ese proyecto, es de tal manera noble, de tal manera edificante, que antes de alcanzar su meta va dejando una secuela de dignidades. Tales dignidades, que la educación va cumpliendo en su marcha hacia el fin, son los valores educativos; así que el valor educativo no es la base para el fin, sino un anuncio del fin, un bosquejo del objetivo; es un fin que está realizándose. La presencia de un valor educativo denuncia el afán de la educación por realizar fines; así pues la educación, más que valor es fin, intención, propósito; trátase de una labor emprendida con la mira de realizar una meta, de cumplir un objetivo, constituido en un afán de engrandecimiento, de superación, de integración humana.

La educación es la más humana de todas las actividades; en ello reside su esencia. Toda educación lleva en sí la intención de mejorar al hombre, de formarlo con sentido de elevación. Lo grandioso de la educación no está en el esfuerzo que realiza sino en el fin que persigue. La filosofía pretende indagar a dónde va la educación, cómo quiere que se forme al hombre.

2. *Los grados de la finalidad educativa.* Ahora bien, la educación como proyecto, como intención, tiene diversos niveles. Es claro: la educación habrá de aspirar al más alto, pero para llegar hasta él necesita alcanzar otros intermedios. Esos niveles son fines que de antemano la educación se ha propuesto como incompletos, como parciales; son fines previos para llegar a un fin mayor.

En un individuo puede agotarse su posibilidad educativa; pero ello, de ninguna manera significa que un individuo puede agotar la potencialidad de la educación. Es decir, que el individuo más bien educado, no podrá agotar todo lo que puede hacer la educación por los hombres, no puede reducir a su propio mundo todo el amplio poder de la educación.

Por eso, en la educación hay metas parciales, que se van cumpliendo a lo largo de su proceso; son fines inmediatos, concretos, que la educación va haciendo realidad; pequeñas

metas, pequeños grados de superación, que signifiquen la posibilidad de escalonar *finar inmediatos*, para convertirse en medios para fines superiores. Esta sucesión de fines concretos, se opera en el hombre concreto. De ahí que la formación del individuo, no sea otra cosa que la realización constante de una serie de pequeñas finalidades.

Los *fines generales* son objetivos cuya realización está más allá de la individualidad de cualquier hombre; es decir, son fines de realización extraindividual, no obstante que los individuos participan en su realización; la meta general de la educación, es ultrapersonal; son fines que no se realizan en un solo hombre, sino dentro del ambiente histórico y geográfico; fines que se realizan en la sociedad, que es un fragmento, una porción, limitada en el tiempo y en el espacio, de la humanidad; son fines metapersonales, fines colectivos, fines nacionales, fines de comunidad, que en un individuo carecen de sentido, porque son de naturaleza general.

Estos fines llegan a realizarse, haciendo a todos los hombres partícipes de esa realización, pero su esfera propia son las sociedades; son fines que para realizarse necesitan la participación de todos los hombres, porque en uno solo no tienen sentido, toda vez que su significado no se pierde, no se agota, en la vida particular, sino que se articula a la historia. Estos fines educativos son justamente los que dan continuidad a la historia; pueden, por ello, ser llamados fines generales o mediatos; son el vehículo del progreso de la cultura, del sucederse constructivo de la historia.

Lo anterior significa una síntesis metódica en la reflexión filosófica sobre los fines educativos, planteada en estos términos: ¿Efectivamente se realizan los fines educativos particulares, inmediatos? Sí; se realizan, pero no con independencia, ni de manera caótica, sino dentro de una limitación con apego a un modelo, que está constituido por los fines educativos mediatos, generales. Es decir, que la formación particular de los hombres es un hecho que de ninguna manera puede considerarse como autónomo; es una obra que sigue la orientación que le señala la sociedad. Esto quiere decir, que hay una sumisión de los fines concretos a los fines generales.

Pero, ¿cada sociedad es autónoma en el sentido de su for-

mación?, ¿cada grupo, cada nación, cada época, se proponen una educación original, caprichosa? Este es uno de los problemas educativos de más honda raigambre filosófica; si cada sociedad se propusiera fines propios, la cultura, además de ser caótica, no tendría continuidad. Bien sabido es que la cultura tiene una trayectoria histórica; y la historia supone dos cosas: progreso y continuidad; o sea, la cultura es historia, entendida ésta como progreso, a veces con ritmo más acelerado, en ocasiones más lento; pero nunca a saltos.

Quiere esto decir que los fines generales de la educación tienen también un sentido de sumisión a otro más amplio, más elevado, que está más allá de los grupos sociales. Los fines generales se ven superados por una noción metahistórica, extrasocial; esa noción es una idea, representa un ideal: lo perfecto, pero en sentido absoluto; y ese perfecto absoluto ha inspirado siempre los fines, tanto de las sociedades como de los individuos, porque la aspiración máxima de la educación es perfeccionar al hombre y a la sociedad. Perfectos, dentro del afán permanente e infinito del progreso cultural.

¡Qué más quisiera la educación sino hacer hombres absolutamente sabios, buenos, felices...! Pero ese ideal está más allá de los alcances humanos; está constantemente alejado de las posibilidades del hombre para llegar a él. El hombre recorre un camino de progreso, pero el progreso mismo le hace ver al hombre cuán lejos está del ideal de perfección. Los *ideales educativos* son entonces los orientadores, los faros de la educación; son como las estrellas, visibles, pero no alcanzables.

3. *La educación como dignidad.* El trabajo educativo, entendido como actividad humana intencionada, consiste en formar a los hombres; no dentro de un molde, de una limitación, sino de acuerdo con la máxima capacidad que ofrezcan los propios educandos, y con la máxima posibilidad de que la cultura llegue hasta ellos.

Quien ha recibido los beneficios de la educación, manifiesta una diferencia radical respecto de quien no ha sido educado.

¿En qué consiste esta dignidad? En que el hombre se convierte a la vez, en un destinatario de la cultura, y en un actor

de ella; consiste, en última instancia, en cultivarse. Cultivarse significa apropiarse los bienes de la cultura; pero al mismo tiempo producir cultura. Tal es el sentido de la dignidad humana. El hombre no puede aspirar a otra clase de dignidad, de distinción, de superioridad, que no esté dentro de la cultura.

El ser humano, como persona, no puede ser sujeto de una dignificación que esté fuera del ambiente de la comunidad, de la sociedad; es por ello que la aspiración a la dignificación no consiste en el simple afán de inmortalidad, como tampoco en seguir viviendo en el recuerdo de los demás. Ciertamente que todas las sociedades tienen memoria de sus paladines; pero esa memoria forma parte de la sociedad, la persona no lucha por ello. El hombre alcanza la máxima dignidad para sí, mientras es persona y posee una relevancia en su época, exclusivamente dentro de su vida, y no más allá de ella. La educación, en un sentido inmanente, que no puede ser en otro, dignifica a la persona como tal, dotándola hasta el máximo posible de una solvencia cultural; forma sujetos de la cultura, no héroes para el futuro. La heroicidad es consecuencia de la participación cultural.

No todos los hombres, empero, alcanzan un mismo grado de dignidad personal a través de la educación. La capacidad para educarse, esto es, la educabilidad, determina el grado de perfección que cada uno puede alcanzar. Pero siempre, la acción educativa deja sus huellas en el hombre, elevándolo de la categoría de mero individuo, a la de persona; así, en la medida en que se cultive como persona, adquiere una mayor o menor dignidad humana.

4. *Los valores educativos.* Ciertamente que la educación dignifica al hombre haciéndolo sujeto de la cultura, ya como poseedor de bienes culturales, ya como actor de la faena cultural. Pero ¿qué significa para una persona que se le haga poseedora de la cultura? Significa, no sólo la posesión material de bienes culturales, sino, ante todo, que se le dota de una capacidad para asimilar valores; y es la educación quien hace que cada hombre asimile la esencia de la cultura. Educar al hombre equivale a desarrollar en él su sensibilidad cultural, y capacitarlo para identificarse con los bienes culturales;

pero la educación humana tiene más bien una proyección espiritual, razón por la que una persona cultivada, no necesariamente ha de ser poseedora de bienes culturales concretos.

La educación enriquece la conciencia de los valores, que es la que da a los hombres una mayor o menor capacidad de apreciar los bienes culturales. Los valores culturales son los que hacen de un hombre una persona; pero ¿cómo llevar esos valores culturales al educando? Se necesita una actuación del educador, que haga del educando un sujeto de los valores; y esa actuación no es otra que la educación, el vehículo que lleva la cultura al hombre, y hace que éste se la apropie.

Así, ese proceso educativo que vuelve personas a los hombres, contiene en sí mismo un valor, puesto que se trata de un trabajo humano. Pero aquí se impone una aclaración acerca de la clase de valores contenidos en la educación.

Los valores de la cultura que se apropia el educando son valores acabados; en cambio, los *valores educativos* no son valores acabados, sino valores que se están realizando. Son dinámicos, y significan el tránsito de la capacidad a la obra. Es decir, que el campo de los valores educativos no es un campo de realidades hechas, sino un campo de realidades por hacerse, o mejor dicho, que se están haciendo.

Tratemos ahora de averiguar cuál es el campo axiológico de la educación, que es la que vincula al hombre con los valores. Los valores educativos, como todos los valores, tienen un asiento material, que es precisamente el proceso educativo; y en la medida que se desarrolle tal proceso, en esa medida se darán los valores educativos. La educación es una realidad humana, y por eso resulta evidente su carácter valioso; pero es un proceso, y de ahí que el valor educativo sea dinámico. No es lo mismo la educación, que implica un proceso para la realización de su valor, que una estatua, por ejemplo, en la que está contenido su propio valor, de una manera estática.

Es entonces la *formación* el valor educativo por excelencia; pero la formación es consecuencia del proceso, y requiere que el proceso se realice. Es decir, que la formación está en el propio proceso. No hay manera de realizar un proceso y que después aparezca, a manera de maravilla, la formación; la educación tiene precisamente como valor, ese desarrollo que va mostrando una perfección continuada.

Para lograr que el hombre se forme en determinado sentido de perfección, es necesario que se vayan realizando pequeñas aspiraciones, que el proceso vaya logrando pequeños objetivos, mediante el aprovechamiento de determinadas situaciones sociales y personales; así, aunque el valor educativo sea uno, da lugar a la formación de dignidades variadas y parciales. La formación tiene un valor instrumental; por ello va dando lugar a valores distintos en apariencia, que, por ser valores educativos, son semejantes en su naturaleza.

Entonces, el campo axiológico de la educación es el campo de la cultura, entendida como capacidad, como potencialidad humana; y el campo de los valores educativos es el campo de la educación, entendida como trabajo, como actividad. Este campo es de una participación, de un esfuerzo, cuyo propósito es llevar al educando hacia la cultura. Y así como la ciencia tiene un trabajo por realizar, que es la elaboración del conocimiento, y el arte la creación de la belleza, así también la educación tiene como trabajo hacer personas, mediante el proceso educativo.

El educando es el motivo de ese trabajo; los valores educativos, lo son en función de él, que es el destinatario de la cultura entera. El problema axiológico tiene pues como elemento central al educando; por lo tanto, los valores educativos no se realizan con indiferencia de éste, sino que están enfocados hacia él.

El educando llega a poseer mediante el proceso educativo, una conciencia del valor; y esa conciencia no es única e invariable, sino que se va superando. El hombre no asimila los valores de la cultura de una vez por todas; se vincula a la cultura, pero no en un solo momento, ni mediante un proceso sencillo. El proceso es permanente y dura todo lo largo de la vida, o al menos, la parte de la vida que tiene capacidad de adquisición, pues la educación es un proceso paralelo al de la vida misma.

Ese proceso resulta tan prolongado, porque la cultura es de tal manera extensa, que ni educando al hombre durante toda su vida, se puede agotar su capacidad de educación, y con ella la posibilidad de cultivarse. Pero esto no significa, de ningún modo, que la educación sea un ordenamiento o un avance numérico, cronológico, en la superación de la digni-

dad de la persona mediante la cultura. Lo que sucede es que el proceso educativo lleva los valores al educando para que los asimile, pero no obstante llevarle todos, el educando los asimilará de acuerdo con su capacidad; y esa capacidad para apropiarse de los valores está determinada por dos hechos, a saber: el desarrollo personal del educando, y la posibilidad que tiene éste de educarse. Es así como la educación se va realizando poco a poco, paso a paso; la culturalización del hombre es gradual, lenta.

La capacidad de apropiación de la cultura, está determinada por la evolución del educando, que es la expresión completa de su desarrollo; la evolución es en sí realización, pues cada uno tiene capacidad diferente para cultivarse, no sólo en nivel, sino también en estilo; y de acuerdo con esta evolución, el educando asimilará los valores. Pero no son los valores educativos, los que se apropia el educando, sino los valores culturales; porque aquéllos son únicamente el instrumento para la adquisición de éstos.

Los valores educativos consisten en la actualización del desarrollo de cada sujeto; son el instrumento para que el educando vivencie los valores culturales. Los valores educativos, al plasmarse en el educando, van favoreciendo su constante superación, esto es, su perfeccionamiento.

El educando no asimila todos los valores al mismo tiempo; unos son incorporados a su persona antes que otros, y por lo tanto, la dignificación representa el sentido de una sucesión, que no es casual, sino que está determinada por la naturaleza del propio educando. La educación es para el espíritu del hombre, lo que la alimentación es para su cuerpo: asimila lo que puede, y en la cantidad y calidad que lo necesita.

Cuando se ha hablado acerca de los valores educativos, de su realización en el proceso formativo del hombre, y de su repercusión en la dignificación de éste, es preciso reconocer, como se ha hecho ya, que dichos valores educativos tienen como asiento al propio proceso formativo; esto es, que el proceso formativo, representa la base sobre la cual se dan los valores educativos. Pero esta base, entendida así, con un sentido dinámico, por tratarse de un proceso, no se reduce al cumplimiento de ese proceso. No todo proceso que se llame

educativo es poseedor de valores educativos; para que sea tal, se necesita que en efecto vincule al educando con la cultura, es decir, que ponga en contacto al hombre cultural, con la cultura misma; y esto, a través de los bienes culturales, de las creaciones culturales concretas.

No puede ser de otra manera. Los valores culturales, siempre se encarnan en un bien cultural; y los valores educativos no pueden sustraerse a esta legalidad axiológica. Lo que ocurre es que los *bienes educativos* no pueden ser confundidos con la parte esencial del proceso. Los bienes educativos, son los mismos bienes de la cultura, solamente que puestos ya al servicio del educando merced al proceso educativo, que en última instancia, esencializa en la persona el sentido de tales bienes. El propio proceso educativo es un bien educativo; pero no por sí solo, sino por cuanto que articula al hombre con los bienes de la cultura. Bienes educativos y valores educativos, son, entonces, nociones correlativas, recíprocas, interdependientes; no puede considerarse la existencia de un bien educativo que no implique la conciencia de un valor, como tampoco puede hablarse de un valor educativo, que no se vincule o no se derive de un bien educativo.

CAPITULO VII

LA PEDAGOGIA DE LA CULTURA

"La última palabra del filósofo es la Pedagogía, pues toda especulación sólo debe servir a la acción. Floración y finalidad de toda verdadera Filosofía es la Pedagogía, en su sentido más amplio: teoría de la formación del hombre."

WILHELM DILTHEY.

1. *La denominación.*—2. *Educación y cultura.*—3. *El sentido de la educación humana.*—4. *La educación integral.*—5. *La funcionalidad educativa*

1. *La denominación.* La expresión *pedagogía de la cultura*, o su equivalente, *pedagogía de los valores*, es la tentativa de una justificación de la pedagogía, como una consecuencia natural, lógica, de la filosofía, entendida ésta, a título de teoría de la cultura.

Con efecto, el significado de la pedagogía respecto de la educación, es el de un afán por explicar ese mecanismo, merced al cual, el hombre se apropia de la cultura.

Teniendo a la cultura como motivo de reflexión, pueden descubrirse, en razón de ella, los vértices de un triángulo necesariamente formulado, en una tentativa teorética por ubicarla. Tales vértices son: la *filosofía*, como estudio de la cultura objetiva; la *psicología*, como estudio de la capacidad subjetiva para crear la cultura, esto es, del espíritu particular; y la *pedagogía*, como estudio del nexo que une a la cultura objetiva con el espíritu subjetivo, es decir, de las relaciones existentes entre el espíritu que produce cultura, y la cultura asimilable por el espíritu.

La pedagogía de la cultura es un correato necesario a esta interpretación de la filosofía. No puede entenderse la

educación como una simple actividad, sin metas, sin sentido, sin dignidad; cualquiera que sea la interpretación que se haga de la educación, si está fundamentada con acuerdo a la estructura del espíritu humano, particular y universal, habrá de reconocer como realidad, el hecho indiscutible de que el hombre que se educa, siempre es mejor que el hombre que no se educa.

Sin embargo, la explicación sistematizada de este hecho, ha dado como consecuencia una interpretación, completa, integral, funcional, dinámica, acerca de lo que en efecto es la educación. La pedagogía de los valores trata de explicar el sentido valioso de la formación humana, así como la finalidad que persigue esta formación. Esta pedagogía de los valores, se nutre con las informaciones que le proporciona la propia filosofía de la cultura; como explicación axiológica de la educación, trata de aclarar el sentido de la dignidad humana, y de los objetivos que persigue el proceso de esa dignificación; pero como explicadora del contenido, y del ambiente en que se forma el hombre, se propone conocer la cultura como proceso y como objetivo, como convivencia humana y como participación individual.

2. *Educación y cultura.* La educación es reconocida como una realidad, pero una realidad que constituye un proceso, es decir, una realidad funcional, dinámica. Surge entonces la necesidad de aclarar cuál es ese dinamismo, hacia dónde se dirige esa actividad.

Así, por tratarse de una realidad cumplida por el hombre, se descubre su sentido, su procedencia, y su proyección espirituales; es decir, que la educación ostenta un carácter netamente cultural. Es una función dentro de la cultura; esto es, que al considerar la educación como un proceso, como una función, al considerarla como labor humana, se le identifica como una actividad cultural.

Pero bien, no basta con caracterizar a la educación como una actividad cultural; es preciso ver en qué consiste dicha actividad. Por tanto, una noción del proceso educativo, lo explica como la actividad por virtud de la cual se establece una corriente entre cada uno de los individuos y el mundo de la cultura. Esta doble corriente constituye, por una parte, la asi-

milación de la cultura, la apropiación de la cultura por parte de los individuos; pero por otra, significa el impulso, la participación de cada uno hacia la cultura, hechos que pueden traducirse en la creación cultural. La educación es la asimilación de la cultura por cada uno; pero también la capacitación de los hombres para participar en la creación, en el progreso cultural.

La educación y la cultura tienen relaciones indiscutibles. El sentido universal y dinámico de la cultura, se hace posible gracias a la educación. La educación es el vehículo de la cultura; el medio que hace llegar la cultura a los hombres, y también el camino por el cual los hombres llegan a crear la cultura.

3. *El sentido de la educación humana.* Hemos dicho que la educación tiene como proceso, como dinamismo, un doble sentido: del hombre a la cultura, y de la cultura al hombre. Vamos a ocuparnos del segundo sentido, de la cultura al hombre, es decir, en qué consiste que un hombre se eduque, en qué consiste que a través de la educación, la cultura llegue al hombre.

Semejante fenómeno consiste en que el individuo incorpora a su naturaleza todo lo que proviene de la cultura, y con ello mejora, supera su naturaleza. Pero no necesariamente la educación encaja en el hombre toda la cultura, la sola meditación de lo que eso significa advierte su imposibilidad; sino que hace llegar a cada individuo, precisamente aquellas manifestaciones de la cultura que está en condiciones de asimilar mejor, como si se tratara de un alimento que solamente es aprovechado por el organismo que puede digerirlo.

Pero si tratamos de investigar cuál es el resultado de esa asimilación de la cultura, parcial, a tenor de las individualidades, encontraremos que en cada uno de los hombres va reafirmando su naturaleza, va dando nueva forma a su ser, va señalando nuevos caracteres a su individualidad. Esto es, la educación va transformando la peculiaridad personal; por ello se dice, y con razón, que la educación es una segunda naturaleza.

En estricto rigor, el sentido de la educación humana se explica diciendo que es la formación de cada individuo, la

integración de una personalidad; se entiende por individuo, a la entidad biológica dotada de una posibilidad de superación. El individuo es un ser biológico provisto de educabilidad; persona, es el propio ser humano, pero ya no reducido a la mera naturaleza biológica, sino proyectado hacia la cultura, superado, reformado por efecto de la educación; es decir, un ser en el que la educabilidad se ha tornado efecto positivo.

El sentido de la educación está señalado, de una parte, por la posibilidad humana de formación, y de otra, por la cultura, en donde se opera esa formación. Trátase del afán de hacer de cada hombre, un sujeto de la cultura, es decir, un individuo que se beneficie con las creaciones de la humanidad que llegan hasta él, y que al mismo tiempo llegue a ser colaborador de la humanidad en su inagotable tarea espiritual. Educar, es, entonces, hacer que el hombre se desarrolle en su mundo; el hombre como individuo, su mundo como la cultura, producto de la acción general humana de todos los tiempos.

Por ello, entonces, la esencia de la educación consiste en formar personas, en formar sujetos de la cultura. Y la misma esencia explica su sentido: la realización general y permanente de un afán por formar al hombre.

4. *La educación integral.* Pero al reconocer la educación como un proceso formativo, es preciso aclarar también, en qué sentido se forma al hombre, cómo se le forma, y hacia dónde se le forma.

Porque decir simplemente que al hombre se le forma en el sentido de la cultura, es dejar la expresión incompleta desde un punto de vista externo, bien que tanto la filosofía como la pedagogía, emplean el término *formación cultural* con un sentido preciso, con una significación propia. Pero un análisis de dicho término, nos ofrece dos elementos: el primero implica un trabajo, una actividad, un proceso que se ejerce sobre la naturaleza del hombre; el segundo se refiere al reconocimiento de un horizonte hacia el cual encaminar la formación, horizonte que es precisamente la cultura.

Ahora bien, teniendo presente los caracteres de la cultura, tales como su dinamismo, su variedad, su crecimiento, sus manifestaciones concretas, cabe preguntarnos, respecto de ese

horizonte cultural, tan vasto, hacia dónde va la formación humana. No es, ni posible ni necesario, que toda la formación humana trate de abarcar toda la cultura. Por tanto, esa formación humana ante la cultura, reclama que se le precise respecto de su contenido y alcance; y si pensamos en el hombre, como destinatario de esa acción formadora, como aspirante a la cultura, habremos de inquirir hacia dónde va ese hombre, y qué se puede hacer de él: ¿un científico, un místico, un artista, un hedonista, un hombre moral? Y la respuesta no puede comprometer, ni a la educación que es su potencialidad, ni a la cultura que es la realidad universal, ni al hombre que es el sujeto de la educación y el sujeto de la cultura, sino que debe ser una respuesta válida, para la educación en cualquier forma, para la cultura en cualquier tiempo, y para el hombre, cualquiera que sea su individualidad. Entonces, la respuesta a tal cuestión se formula así: el hombre se forma hacia toda la cultura.

Pero aquí surge una nueva tarea: la de aclarar si la educación hace de cada hombre un compendio de la cultura, si la educación resume la cultura en cada hombre, proporcionalmente a sus creaciones. La consecuencia de este nuevo afán explicativo de la educación, es una respuesta aclaratoria, limitativa: no resume toda la cultura en cada hombre por igual, dada la circunstancia de que los hombres no son iguales; si todos los hombres tuvieran la misma capacidad, sí se podría hablar de una educación homogénea, pero su formación tiene que ser individual, porque la integración de cada persona es también particular.

La educación consiste en un proceso formativo que se proyecta por igual a todos los hombres; en ofrecer una posibilidad cultural semejante para todos; pero cada individuo aprovecha esta acción educativa en el sentido y en el grado que le es posible. Esta circunstancia de la individualidad proviene, tanto de causas propias del hombre, como de causas ajenas a él. Claro es que, aunque en distinta proporción, en irregular grado, cada hombre posee dentro de sí la totalidad de la cultura, dando por hecho que algunas creaciones culturales tendrán mayor influencia en la integración de una persona, y que otras acaso podrán ser nulas.

Este es el gran descubrimiento de la pedagogía de la cul-

tura: dar a todos los hombres una formación completa, ofreciéndoles bienes formativos de todas clases, no para hacer de cada individuo una miniatura cultural, sino para que cada uno los aproveche en razón de su dinámica personal. Esta idea de dar a cada hombre toda la cultura, en las proporciones que le sea posible asimilar, se conoce con el nombre de *educación integral*.

5. *La funcionalidad educativa*. El problema de la educación integral está referido al individuo; pero la marcha de la cultura, su progreso, no puede, en ninguna forma, depender de lo que cada individuo asimila, porque la cultura es universal.

Pero considerando la totalidad de los individuos, la abundancia y variedad de personalidades que se educan, se puede advertir un equilibrio en el ritmo de la cultura. De acuerdo con esto, la educación es el medio que universaliza la cultura, a través de la formación diferenciada de todos los hombres. La dinámica educativa es correlato de la dinámica cultural.

La educación, a fin de cuentas, hace que la cultura progrese; esa es su misión funcional. Pero este progreso no se realiza a saltos, ni respecto del individuo ni respecto de la cultura; está sometido a un ritmo, a una continuidad. Por lo tanto, hacer que la cultura sea continua, esa es propiamente la función de la educación, como lo es también la formación continuada de los hombres.

Señalando el progreso y la continuidad desde el punto de vista cultural, como obra de la educación, es consecuente reconocer en la educación, su sentido funcional, esto es, dar una adecuada interpretación al hecho de que la educación tenga un carácter dinámico.

Por ello, la funcionalidad de la educación se reconoce, tanto desde el punto de vista del sujeto que se educa, como desde el punto de vista de la cultura, que es la meta de esa educación. Es así como se reconoce la existencia de *funciones educativas particulares*, y de *funciones educativas universales*; las primeras, relativas a los individuos, las segundas, relativas a la cultura.

Las funciones educativas desde el punto de vista indivi-

dual, son formas de acción de la educación sobre el sujeto. Estas funciones pueden sintetizarse de la siguiente manera:¹ *estimulativa*, es decir, la que provoca el cumplimiento de la disposición para educarse; *ejercitativa*, que es la realización, por parte del educando, de una actividad encaminada a poner en práctica los efectos de la formación; *guiadora*, esto es, la satisfacción a la necesidad que tiene el educando, de ser conducido hacia las metas de su formación, con auxilio del educador; *instructiva*, que equivale a la dotación del educando de una serie de conocimientos y de experiencias que van superando la calidad de su persona; y *correctiva*, o sea la acción rectificadora de un desarreglo o de una integración personal equivocados.

Por su parte, las funciones educativas desde el punto de vista universal, esto es, desde el punto de vista de la cultura, son:² *conservación de la cultura*, o sea que la educación, al ser una transmisión de la cultura, que hacen las mayores a las nuevas generaciones, se convierte en un vehículo para conservarla, evitando así que se pierda; *crecimiento de la cultura*, es decir, que cuando la educación transforma a los hombres, en sentido positivo, los capacita para contribuir a la formación posterior de la cultura, esto es, para hacerlos participantes de esa actividad creadora, que se traduce en progreso cultural; y *continuidad de la cultura*, porque a través de la educación, el progreso cultural histórico, se va operando con un sentido rítmico, no a saltos, irregularmente, sino de una manera continua, perenne.

Estas dos clases de funciones educativas no se contraponen; antes bien, se complementan. Como ya se dijo, las funciones educativas ponen de manifiesto el sentido dinámico de la educación, sea respecto del educando, sea respecto de la

¹ SANTIAGO HERNÁNDEZ RUIZ y DOMINGO TIRADO BENEDÍ: *La ciencia de la educación*. Edit. Atlante, S. A. México, 1940. Con un sentido semejante expone el carácter funcional de la educación, JOHN DEWEY: *Democracia y educación*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1946.

² FRANCISCO LARROYO: *La ciencia de la educación*. Edit. Porrúa, México, 1961. En la misma línea de pensamiento se encuentran, PAUL NATORP: *Pedagogía social*. Trad. de Angel Sánchez Sarto. Ediciones de la Lectura. Madrid; y EDUARD SPRANGER: *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Trad. de Juan Roura. Revista de Pedagogía, Madrid, 1935.

cultura. El educando, en tanto que es el sujeto humano que recibe la acción cultural, y la cultura, en tanto que es la materia de la acción formadora, son explicativos de una actividad humana, la más noble, cuya esencia reside en laborar, benéficamente, en el mundo del espíritu.

CAPITULO VIII

LOS FINES INMEDIATOS DE LA EDUCACION Y LA FORMACION DE LA PERSONA

"La vida de cada uno de nosotros es algo que no nos es dado hecho, sino algo que hay que hacer."

JOSÉ ORTEGA Y GASSET.

1. Funcionalidad educativa y proyecto de formación.—2. La jerarquización de los fines educativos concretos.—3. El proceso educativo como cumplimiento gradual de finalidades.—4. La formación del individuo como objetivo concreto de la educación.—5. Las metas parciales de la formación individual.—6. El concepto pedagógico de persona.—7. La integración de la persona y las realizaciones educativas valiosas

1. *Funcionalidad educativa y proyecto de formación.* El hecho de que sea la educación un proceso dinámico, funcional, trae como consecuencia que, cuando se le emplea conscientemente como formación del hombre, se disponga la proyección de su funcionalidad en el cumplimiento efectivo de esa meta. Las funciones educativas no se conciben como simples actividades, sino más bien como el encauzamiento de una energía, cuyo rendimiento equivale a la formación valiosa y digna del hombre.

No sólo las funciones particulares, sino también las universales, hacen de la educación una fuente de energía, capaz de transformar, mediante su acción, la naturaleza humana; en personalidades dignificadas por su carácter de superioridad espiritual, o en grupos y generaciones progresivos, superadores de un estadio histórico ya anacrónico, según se considere la operancia educativa en dimensión particular, o en plano universal.

La funcionalidad, entonces, hace posible que acerca de la

educación se tenga la certeza de que es un proceso, cuyos productos pueden ser dirigidos hacia el logro de alguna meta, reconocida, ya como necesaria, tal vez como conveniente, o acaso como apetecible. Pero si además del reconocimiento de la energética educativa contenida en la funcionalidad del proceso, se hace hincapié en el sentido humano de la educación, y sobre todo en el carácter dignificante de ésta, entonces se busca la manera de llevar los efectos de esa energía hacia fines delineados por el propio hombre, para hacer de ellos el destino de una labor tan significativamente humana.

Del reconocimiento de las funciones educativas se ha derivado, para la intencionalidad formativa, la concepción finalista del proceso. Y de la doble clase de funciones educativas, proviene también la doble clase de objetivos que se persiguen: las funciones individuales apuntan a los fines inmediatos; las funciones universales, a los fines generales.

La educación, así, es el medio para integrar al hombre, como persona individual, o para integrar a la humanidad, como protagonista de la historia. Es que la funcionalidad educativa, en esencia, es actividad humana, y como tal, se produce obedeciendo a una razón teleológica, que en ninguna forma, a un hecho causal.

2. *La jerarquización de los fines educativos concretos.* Los fines educativos no son objetivos aislados, metas propuestas con independencia o autonomía; por el contrario, son proyectos que se van realizando, a medida que el sujeto que se educa, se vincula a la cultura.

El que un valor realizado se convierta en fin, significa que los fines tienen la posibilidad de cumplirse de manera inmediata, a plazo muy corto; es decir, que la idea de fin no debe ser la de un objetivo remoto, sino la de una intención que se cumple. Así, en la finalidad educativa no debe mirarse tan sólo un objetivo por alcanzar, sino también la manera como poco a poco, gradualmente, se puede ir realizando. Desde ese punto de vista, los logros parciales vienen a ser formas incompletas de la finalidad.

Pero desde el punto de vista del trabajo real, efectivo de la educación, aunque sean fines parciales, se consideran como realizaciones; pues la educación constituye un proceso, y como

tal, a medida que se va cumpliendo, los fines van siendo efectos precisos, vinculados sucesivamente.

El proceso educativo, lento, prolongado, va realizando finalidades inmediatas, que sirven como antecedente o escalón a otras posteriores; los fines educativos son series de metas, que tienen que realizarse una a una, con orden y continuamente, hasta llegar a la última; son objetivos encadenados, que para realizarse el siguiente se necesita estar realizado el anterior. Por ello los fines que la educación cumple en cada individuo, son pequeños, casi imperceptibles, pero siempre integradores de uno mayor, totalizante, que es la integración de la persona.

Esto equivale a una jerarquización de las finalidades, porque el cumplimiento de una hace posible que se cumpla la siguiente. Así, el proceso educativo es el camino ascendente, por fines realizados, hacia un fin mayor.

3. *El proceso educativo como cumplimiento gradual de finalidades.* La educación es un proceso. Y es un proceso intencionado, que como tal, tiene un objetivo, una meta previamente señalada. Sólo que la meta, si así se plantea su problema, resulta un objetivo vago, difuso, al que no se podrá exigir uniformidad, toda vez que consiste en la formación del hombre, y esta formación no puede ser uniforme, porque cada uno se forma en distinto grado, y con distinto sentido.

La formación humana es fomento y desarrollo de todas las posibilidades del hombre. Por ello es que la educación, como intención, es única; pero como producto, es distinta, en cada hombre que se educa.

La educación como proceso, va realizando poco a poco, en cada individuo, finalidades muy próximas, y muy limitadas, pero que se van acumulando una a una, para dar el producto individual que se advierte al término del proceso. Mas esa individualización se advierte también a lo largo del proceso; no es necesario esperar el producto educativo, para advertir que es diferenciado pues la diferenciación se aprecia en la forma misma de ser afectada por el proceso.

La distinta manera como cada individuo recibe la acción educativa, es lo que establece la diferenciación. A pesar de ello, el proceso educativo implica para todos una constante

realización de pequeñas finalidades, sin importar su diferencia; porque se le reconoce como muy amplio, y a la vez, escalonado en sus realizaciones efectivas.

Luego el proceso educativo no es otra cosa que un cumplimiento gradual y ordenado de pequeñas finalidades, que se van sobreponiendo, que no pueden pensarse como autónomas, como aisladas, porque siendo etapas de una meta común, constantemente, una a una, se mejoran, se enriquecen, se perfeccionan. La educación es un trabajo constante de perfección humana; cada vez que el hombre avanza en su realización, realiza una pequeña finalidad, pero se acerca a la meta general.

4. *La formación del individuo como objetivo concreto de la educación.* La acción educativa que se ejerce sobre cada individuo tiene una finalidad concreta, precisa: la formación de ese individuo. Que cada uno realice de manera distinta la finalidad educativa, que en cada uno se cumpla por manera diferente la acción formadora, son hechos que ponen de relieve el carácter individual, particular hasta el extremo, del sujeto humano que se educa.

Cuando la educación se enfoca sobre un individuo, trata de hacer de éste una persona plena, vale decir, una individualidad. Por eso se dice, con acierto, que el fin concreto de la educación, es la *individualización*. Hablar de una individualización, equivale a considerar que la educación, se ha realizado con un sentido particular, diferenciado. Ya se ha dicho que la educación, siendo igual para todos, es asimilada de distinta manera por cada uno.

La individualización significa la realización cabal de la individualidad. Por su parte, ésta representa la manera como cada uno está estructurado, la forma como en cada uno confluyen las características personales, para hacerlo del todo diferente, por completo distinto de los demás.

La individualidad, no es en el hombre un resultado casual, sino la consecuencia de que confluyan en él dos fuerzas distintas, ambas con un sentido diferenciador: diferencia respecto de los demás, y diferencia en la manera de darse los rasgos propios de cada uno. El resultado de esta individualidad, es una integración personal, misma que no puede resultar como

consecuencia simple, natural, de la acción diferencial, sino que se logra también a través de un proceso, cuya última meta, es el refinamiento, el acabado de esa individualidad. Para que se realice la individualización, es preciso que el sujeto participe en un proceso en el cual recibe una acción modeladora desde fuera.

Tal acción modeladora es la educación. Por ello es que se le reconoce como un proceso, cuya meta final, respecto del individuo, está en su acabamiento, en su integración, en su estructuración, en su modelación, por modo único, en nadie repetible. La individualización es la meta educativa;¹ consiste en lograr, respecto de cada individuo, la realización de todas las potencialidades de su persona, de todas las capacidades que contiene su ser, de todo lo que puede significar una diferenciación respecto de los demás. El individuo no tiene ningún límite respecto de esa diferenciación; al contrario: por principio, por naturaleza, está llamado a ser distinto de los demás.

La diferenciación extrema, no es otra cosa que la individualización; y ésta, se traduce en *personalidad*. Con semejante criterio, puede reconocerse que la finalidad concreta, inmediata, de la educación, es la integración de la personalidad de cada sujeto. Esta integración de la personalidad, reconoce una base biológica común, pero no una identidad dentro de su estructuración respecto de la cultura. La individualización efectiva se reconoce desde el ángulo de la cultura, si bien no deja de considerarse, como un hecho indiscutible, la presencia de diferencias individuales desde el punto de vista orgánico.

A la educación interesa la diferenciación desde el punto de vista de la cultura; es decir, la integración de la persona, a través de los elementos culturales que el individuo se ha asimilado. En otros términos, la integración de la persona significa la manera como cada uno, luego de encaminarse por un campo determinado de la cultura, realiza todo su potencial diferenciador, para llegar a destacarse aun dentro de una clase de hombres que realizan semejantes y comunes faenas culturales.

¹ Véase mi *Manual de psicotécnica pedagógica*. Edit. Porrúa. México, 1961.

La diferenciación cultural, y dentro de ella la individualización humana, es pues el fin concreto de la educación. Los tipos humanos, considerándolos precisamente como individualidades, pero de ninguna manera como modelos, no son otra cosa que las distintas formas como los hombres pueden actuar en la cultura.²

Por lo tanto, la integración personal, como finalidad concreta de la educación, consiste en la formación de cada uno de los individuos, acoplándolos con una tarea cultural determinada. Ciertamente, la acción educativa es acción culturalizante; pero la culturalización del hombre, que en un principio es generalizada, va especificándose gradualmente, hasta llegar a dar a cada individuo, precisamente aquella dosis, aquel grado, aquella orientación, aquel estilo de acción educativa que reclama su individualidad. El resultado de esta acción educativa es, entonces, no una uniformidad humana, sino más bien, y con todo rigor, una plena diferenciación humana: la articulación adecuada del hombre con su mundo cultural. Con todo acierto se dice que "el medio ambiente de una persona no es aquella porción del mundo que casualmente se halla en la proximidad de la persona y en consecuencia influye en ella; antes bien, es la porción del mundo que la persona se aproxima porque posee receptividad o sensibilidad para ella, y a la cual trata de dar la forma apropiada a su propia naturaleza esencial".³

Significa lo anterior, que la educación, luego de haber formado al individuo dentro de la cultura, establece entre la cultura y el individuo, un nexo, una vinculación, en la cual, recíprocamente, el hombre se entrega a la cultura, y la cultura se entrega al hombre; pero esta reciprocidad lleva consigo, la necesaria y completa realización de un ajuste adecuado entre individuo y cultura.

5. *Las metas parciales de la formación individual.* El concepto de la educación, como realización sucesiva de fines,

² Cfr. EDUARD SPRANGER: *Formas de vida*. Trad. de Ramón de la Serna. Revista de Occidente Argentina. Buenos Aires, 1948.

³ WILLIAM STERN: *Psicología general desde el punto de vista personalístico*. Trad. de José Rovira Armengol. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1957. Pág. 87.

con todo lo que tiene de cierto, corre el riesgo de que se le considere como vago, como poco científico. Sin duda, en cada hombre se realiza la educación de distinta manera, y los fines que cumple son diferentes; pero a pesar de esto, pueden señalarse metas parciales educativas que son comunes a todos los hombres. Parciales, porque se realizan en forma gradual; comunes, porque se realizan en todos los hombres sin interesar cuándo o cómo. Estas metas son escalones que se encaminan a un objetivo único: la formación individual del hombre, la integración personal de cada uno.

Para alcanzar ese fin, la educación necesita recorrer el mismo camino de la vida del hombre; o sea que necesita influir en él, a lo largo de toda su vida. Y de esta influencia es de donde se desprenden las finalidades parciales del proceso educativo del hombre, las etapas comunes en el logro de la finalidad individual propuesta.

Dichas metas parciales de la educación, encaminadas a integrar la personalidad de cada individuo, son tres: 1ª la vitalización; 2ª la socialización, y 3ª la profesionalización. Y no solamente son parciales, sino que cada una es antecedente a la que le sigue; no se puede realizar ninguna de ellas, sin haber realizado la anterior.

La *vitalización* es el primer esfuerzo que la educación realiza en bien del educando. No hay que entender por vitalización el hecho del nacimiento, ni de la constitución corpórea del individuo; sino el empeño, materno, clínico, educativo, de quien sea, pero orientado sobre el educando, y no más.

La vitalización significa hacer del educando, el nocivo de una infinitud de acciones y reacciones, que tienen como meta común el aseguramiento de su vida biológica, sabiendo que ésta es el asiento de toda persona, pues no se puede pensar en ella, sin el recipiente biológico que la contenga.

La vitalización se cumple cuando el educando puede ser considerado seguro en su vida biológica. Es explicable que ésta sea la primera finalidad. De un recién nacido no se puede esperar más que viva, que crezca, que se desarrolle; de ello se derivará la actualización de todo el potencial humano. Y la primera forma de esa potencialidad, es la relación con los demás.

La educación se propone después hacer del hombre una

entidad social, es decir, su *socialización*. Socializar al individuo, no significa solamente conectarlo con los demás, sino hacerlo miembro de la sociedad, lo cual implica no sólo ser un número dentro de ella, sino participar en ella; y esto se logra haciendo al educando partícipe de la acción social, que tiene muchísimas formas.

Sin embargo, esta acción se enfoca hacia una vida distinta de la biológica, pues la vida social tiene su asiento en la vida psíquica y espiritual del hombre. El animal no necesita vida social, porque carece de espiritualidad.

Esta naturaleza espiritual del hombre, es justamente la que fabrica la cultura toda. Aunque se dice que la cultura es producto del espíritu humano, es necesario, para que se realice, que exista un ambiente social. Cultura y sociedad, son para el espíritu, la misma cosa. Socialización o capacidad para la vida social, significa vinculación con la cultura. Esta segunda meta educativa puede llamarse, igualmente, *culturalización*, o sea, asimilación de la cultura por el individuo, y capacidad de él para participar en la cultura.

Socialización, como culturalización, no es otra cosa que el desarrollo en el educando, de su capacidad axiológica, para crear y percibir valores culturales. La vida cultural es responsabilidad; exige una participación en la cultura, tanto como receptor y como usuario, cuanto como contribuyente y como actor.

El que todos los educandos puedan asimilar cultura, es un hecho que a la educación no le significa mayor trabajo, ya que el hombre está dotado de espíritu, y por ello de capacidad cultural. El auténtico trabajo educativo es convertirlos en activos contribuyentes de la cultura.

La *profesionalización*, siguiente meta formativa, significa eso: una capacidad para actuar ante la cultura. Profesionalizar al individuo no significa volverlo únicamente erudito, emotivo, artista, moral; significa hacerlo productor de la cultura para aumentarla, como también hacerlo experto en uno de sus campos, para administrarla a los demás. El concepto de la profesionalización, desde el punto de vista de la cultura, es un concepto que sólo se explica por la sociedad, pues ésta se conserva gracias a las profesiones de los individuos, que siempre se nutren de la cultura; por ello la profesión resulta

ser el fenómeno cultural donde se exhibe de una manera definitiva el sentido social de la cultura.

La profesionalización diferencia a los hombres respecto de una misma rama de la cultura. Todos los hombres de una misma profesión pueden aparecer como semejantes, pero en cambio, distintos de los que laboran en otra; es decir, la primera etapa consiste en organizar grupos sociales con misiones comunes dentro de cada uno, lo cual, sin embargo, no significa que la educación forme conjuntos homogéneos, pues su propósito es formar al hombre individualmente. Después, en cada grupo que realiza cierta actividad especializada, la educación se propone diferenciar a los hombres, hasta hacerlos distintos unos de otros; es decir, sobre la base de la profesionalización, la educación procede a individualizar a los sujetos.

La consecuencia de esta individualización, puede ser la aparición de un profesional que se destaque por su desmedido afán de servicio social, como también la formación de un profesional dotado de un desmedido empeño en pro de la cultura.

La profesionalización desemboca en la individualización, sin que por ello el individuo pierda su carácter social, que culturalmente se proyecta en su tiempo o en su futuro.

Estas metas, lógicamente se van presentando en forma sucesiva, mas eso no impide que puedan presentarse de manera simultánea, y a veces hasta alterando su orden, ya que en cada individuo pueden darse unas primero y otras después; el orden señalado, se refiere no a un orden cronológico, sino a un orden basado en el criterio de lo próximo en la vida subjetiva del hombre.

6. *El concepto pedagógico de persona.* La educación se propone hacer de cada hombre, un individuo en el cual se haya realizado toda su potencialidad cultural. La *persona* (así llamado ese producto), se supone como un ser que ha alcanzado la individualidad, no solamente desde el punto de vista biológico, sino ante la cultura. Es decir, la educación no da por realizada su meta, en tanto no haga de cada individuo una persona, un ser humano dotado de una adecuada resistencia biológica, sano, miembro de una sociedad, cultivado, con capacidad económica, con responsabilidad moral, con co-

nocimientos científicos, con sensibilidad artística, con una convicción religiosa, etc.

La educación no tiene como mira el enciclopedismo en el individuo, sino al individuo social, y dentro de lo social, la superación espiritual efectiva, a través de la profesión, pero sin que ésta, en su dimensión personal, lo esclavice; esto es, lo haga un miembro deshumanizado de la convivencia.

Persona significa un individuo biológico, social, sujeto de la cultura, capaz de recibir y de usufructuar todos sus beneficios, capaz también de participar en su conservación y en su acrecentamiento; individuo, es tan sólo un ser biológico, adecuadamente dotado de los elementos que necesita para vivir. La persona es un refinamiento del individuo, es una integración posterior a la mera individualidad, integración que proviene, no de los efectos de la herencia, sino sobre todo, del trabajo de la educación.

La persona significa la más elevada expresión de los efectos educativos. Los hombres que se destacan en la cultura, en cualquiera de sus campos, son realizadores de este sentido cultural, precisamente porque responden a su carácter de personas. Persona es el individuo cultivado, y su carácter de persona será más acentuado, en la medida en que este grado de refinamiento sea mayor.

La cultura hace a los individuos persona, es decir, les da carácter y sentido humanos, o sea, les hace superiores dentro de su propia especie.

7. *La integración de la persona y las realizaciones educativas valiosas.* Las metas educativas que acabamos de mencionar están enfocadas todas hacia el logro de la persona del educando, realización que se va haciendo palpable, a través de la formación. Pero esta formación no representa simplemente una acción momentánea y pasajera, sino al contrario, la continuidad de un proceso. De ahí que el cumplimiento de las finalidades individuales de la acción educativa, tenga por escenario y por plazo, la vida misma del educando, al menos mientras se le considere como destinatario de una acción formadora, fructífera y progresiva.

Que la educación consiste en que el educando se vaya apropiando los bienes de la cultura, para perfeccionar su na-

turaleza individual con elementos provenientes del espíritu humano, está fuera de discusión. Lo que sí ha constituido un problema para la investigación pedagógica, es la proporción, el ritmo y la clase de esos bienes, que a lo largo de la vida, se va apropiando el sujeto que se educa.

Siguiendo un orden casi semejante al de las finalidades concretas, en cuanto a la clase de bienes que se va apropiando, el sujeto llega a poseer una personalidad refinada, por lo que significa la asimilación funcional de todas las esencias humanas, que principiaron por logros meramente biológicos, para irse superando hasta cualidades espirituales del más alto linaje. Por ello, no obstante, no puede considerarse como una graduación casual en los progresos educativos, sino precisamente como la consecuencia de la evolución personal, en la que sobresalen, como elementos decisivos, los móviles que reconoce el espíritu para su actividad, y la capacidad que va ganando el sujeto para actuar en razón de esos móviles.

Esto no quiere decir, pues, que el niño tenga una educación más limitada que el adolescente, por cuanto al contenido y la calidad de sus posesiones culturales; la educación, con sentido genético, no reconoce niveles absolutos de asimilación educativa, sino correspondencias funcionales entre la asimilación y el grado de desarrollo personal. La mejor educación, no es la asimilación prematura de cualidades valiosas a la persona, sino la que hace corresponder, equilibradamente la evolución individual con la dignificación espiritual.

Esta dignificación espiritual, tiene como elementos sustantivos a los valores, que van siendo asimilados por el educando, y por ello se reconoce el progreso educativo de cada uno, en razón de los valores que se apropia el sujeto. Pero estos valores son apropiados, gracias a la acción educativa que se ejerce sobre los individuos que se forman, acción que en sí misma contiene también valores. Por ello es que si se trata de alterar el ritmo de la capacidad asimilativa del educando, puede caerse en el error de suponer que la educación no cumple su cometido.

El valor de la educación consiste en hacer realidad el equilibrio entre la capacidad personal de asimilación, y la incorporación a la persona de las dignidades humanas que la habrán de superar y enaltecer. Los valores de la cultura, ya

asimilados a la persona, hacen de ésta una entidad espiritual, capaz de apropiarse, o de producir, las más caras esencias humanas.

El cuadro de la siguiente página esquematiza el paralelo que necesariamente debe existir, entre la evolución personal y el progreso educativo.⁴

⁴ RENÉ HUBERT: *Tratado de pedagogía general*. Trad. de Juana Castro. Edit. El Ateneo. Buenos Aires, 1952. Pág. 291.

LA EVOLUCION PSICOGENETICA EN SUS RELACIONES CON EL SISTEMA DE VALORES

<i>Fases de desarrollo</i>	<i>Característica general</i>	<i>Intereses mentales predominantes</i>	<i>Fases de la adaptación</i>	<i>Valores predominantes</i>
Período infantil (0-1 año)	Indiferenciación psíquica	Intereses biológicos u órgano-afectivos	Indiferenciación de medios	<i>Valores vitales</i> (de salud)
Primera infancia (1 a 3 años)	Desciframiento objetivo	Intereses kinoperceptivos y glósicos	Primer trabajo de discriminación	<i>Valores sensuales</i> (de placer)
Segunda infancia (3 a 7 años)	Egocentrismo	Intereses ludo-prácticos	Adaptación al medio físico	<i>Valores económicos</i> (de adquisición)
Tercera infancia (7 a 12 años)	Socialización (fase de pragmatidad o sociabilidad concreta)	Intereses constructivos (tecno-cognoscitivos, o socio-concretos, o intelectuales concretos)	Adaptación al medio social concreto	<i>Valores técnicos</i> (de producción)
Preadolescencia (12 a 14 años)	Reviviscencia egocéntrica	Intereses ludo-afectivos	Desequilibrio de adaptación	<i>Valores políticos</i> (de organización)
Adolescencia (14 a 18 años)	Socialización (fase de la historicidad o sociabilidad abstracta)	Intereses socio-abstractos o intelectuales abstractos	Adaptación al medio social abstracto	<i>Valores culturales</i> (de comprensión)
Maduración (18 a 25 años)	Racionalización (Acceso al equilibrio concienial)	Intereses transociales-rationales e intereses afectivos de fijación	Adaptación al medio transocial de civilización	<i>Valores espirituales</i> (verdad, bondad, belleza, amor, piedad)

CAPITULO IX

LOS FINES GENERALES DE LA EDUCACION Y EL PROGRESO HISTORICO

"Si no es posible educación sin cultura, tampoco hay cultura sin educación. Sin el órgano educativo se perdería la continuidad histórica. La educación es la verdadera guardiana de la historia."

NICOLAI HARTMANN.

1. La proyección extrapersonal de la educación.—2. Historia y educación.—3. Devenir histórico y conocimiento histórico.—4. El progreso histórico.—5. La educación como instrumento de devenir histórico.—6. Naturaleza de los fines educativos históricos

1. *La proyección extrapersonal de la educación.* Reconociendo en la educación dos caracteres esenciales, como son su funcionalidad y su proyectividad, podemos reconocer las razones explicativas de la continuidad educativa, a lo largo de la historia, superada ya la consideración de la continuidad educativa a lo largo de la vida individual. Que la educación es un proyecto, lo justifica su carácter humano, y su carácter humano social, universal; que es una función, lo explica el hecho de que como proyecto tenga cumplimiento. Una sucesión de proyectos y una constante funcionalidad, explican la unidad histórica de la cultura a través de la educación, al mismo tiempo que la unidad histórica de la educación a través de la cultura.

La intencionalidad de la educación, rebaza los límites de lo individual, ya porque es planteada con dimensión social, ya porque los efectos de una formación personal trascienden la vida individual, ya, en fin, porque la educación intencionada reconoce al hombre, no como un ser con existencia casual, inusitada, sino como miembro de una sociedad, y como

una individualidad con dimensión histórica, es decir, articulado a un antes y a un después. Y la misma razón que lleva a la educación a recoger del pasado, ciertos elementos integrantes de la formación cultural del hombre, es la que asiste al reconocimiento de que la acción educativa actual tendrá una influencia fuera de los límites del sujeto que se educa. Por otra parte, hablar de una educación individual, es una mera referencia al hecho concreto de la formación personal, pues en esencia, la educación es una tarea socializada, así por la pluralidad de individuos que reciben su acción, como por la convergencia de obras humanas que registra la ejecución del proceso formador.

Todas estas consideraciones nos llevan a reconocer en la educación, una tarea de proyección humana, tanto en sentido social, como en sentido histórico; ambas dimensiones de la educación, engloban la noción del hombre individual, reconociendo que la formación que recibe, es solamente una parte de la acción humana que difunde, formación que, desde el punto de vista social es modo, y desde el punto de vista histórico es grado; ambos sentidos, a partir del concepto de la cultura.

El sentido extrapersonal de la educación, lo es desde el ángulo de su procedencia: una acción humana generalizada, de la que participan, en su beneficio, los individuos particulares; y no desde el punto de vista de sus efectos: que un individuo educado proyecte su calidad personal en la convivencia social o en el progreso histórico. Ambas formas, sin embargo, no son contradictorias ni excluyentes; la dialéctica de la educación, luego de conciliarlas, las presenta como una dualidad de efectos de la labor educativa.

2. *Historia y educación.* Las nociones de historia y educación, ofrecen, a simple vista, un significado del todo distinto, y aún carente de vínculos. Empero, semejante discrepancia de significados no es tan radical, ni mucho menos insuperable. Las ideas superiores de educación e historia ofrecen, junto a sus diferencias, muy señalados puntos de coincidencia. Veamos.

Ciertamente que, a la ligera, los conceptos de educación e historia son heterogéneos; mientras la primera se refiere al

hecho de la formación del hombre, la segunda representa el hecho de la evolución de la cultura. Sin embargo, algo tienen en común: aquéllo que, tanto los historiadores como los filósofos de la historia han advertido y aclarado como vehículo del progreso; como también los pedagogos y los filósofos de la educación han descubierto y precisado, como la proyección del esfuerzo educador.

Que la historia y la educación ofrecen una efectiva vinculación, está fuera de duda; pero junto a ello existe la tentativa de ostentar la realidad de este vínculo, mediante razones y actitudes falsas, que es preciso hacer destacar, para desenterrarlas del campo de la recta especulación. Se pretende hacer una conciliación, tan artificial como estéril de esta diversidad de significados, a través de dos caminos: de una parte, el de la educación histórica, que ha desembocado en el parcial sentido de la llamada formación humanística; y de otra, el de la dimensión histórica de la educación, que ha llevado a los historiadores a la aplicación, metódica y exitosa de la investigación histórica en el campo educativo.

Al margen de estas deformaciones, la filosofía, desde el ángulo de la cultura, como producto del hombre y como humanizadora del hombre, ha advertido la esencial relación entre historia y educación.¹ También la disposición que muestra un grupo, una generación, una época, para seguir o para imitar la vida o la obra de ciertas individualidades que se convierten en modelos, merced a su reconocida dignidad en alguna forma, significa una indiscutible proyección histórica de la educación; trátase lo mismo de una "adquisición de modos mentales, volitivos y de valoración, por medio de contagio o imitación inconsciente, que de una recepción comprensiva comunicada anímicamente".² Pero cuando la filosofía se ha

¹ Insinuaciones de esta relación se hallan en Hegel (*Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Trad. de José Gaos. Revista de Occidente Argentina. Buenos Aires, 1946. Tomo I, págs. 54 y ss.), en Windelband (*Preludios filosóficos*. Trad. de Wenceslao Roces. Edit. Santiago Rueda. Buenos Aires, 1949. "Las etapas culturales y la unidad de la cultura"), y en Cassirer (*Las ciencias de la cultura*. Trad. de Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica. México, 1951. Págs. 132 y ss.)

² MAX SCHELER: *Modelos y jefes*. (Traducido con el título "El santo, el genio, el héroe", por Elsa Taberning. Edit. Nova. Buenos Aires, 1961.) Pág. 32.

planteado con todo rigor el problema del hombre y de la cultura, se ha puesto aún más de relieve el significado de la educación para la historia, así como la reciprocidad entre estas dos maneras de concebir la integración humana.³ Y también cuando una realidad histórica de ruina reclama la participación de la educación, reconociéndole un poder modelador de las épocas futuras, para superar el estado de crisis producido en un país durante un período determinado.⁴

La cuestión no es insuperable; antes bien, plenamente justifica su solución conciliadora, y de paralela y recíproca comprensión. Tanto la historia, como la educación, son productos de una faena humana: aquélla, encaminada a hacer de la cultura un mundo cada vez mejor; ésta, propuesta a mejorar a los hombres. Igualmente, la esencia axiológica contenida en ellas, es semejante: el carácter dinámico del *progreso* (valor histórico), es similar al carácter dinámico de la *formación* (valor educativo). Finalmente, ambas acciones humanas, la participación histórica de la humanidad, como la actuación educativa sobre el individuo, obedecen a una intención, tratan de cumplir un objetivo, se proponen alcanzar una meta; la conciencia teleológica es una realidad en ambas.

La diferencia radical está en que la educación es particularizante, en tanto que la historia es generalizadora. Hablar de formación humana es hablar de un hecho individual, acaso plural, pero siempre dentro de la categoría de particularidad; en cambio, hablar de una transformación histórica, por más que se haga reconocimiento de un sentido particular, siempre se supone una proyección o consecuencia general, pues la síntesis de todas las formas de particularidad se encuentra en la categoría de la universal.

Esta misma relación cuantitativa dialéctica, explica la subsunción de la educación en la historia, de la formación particular con proyecciones hacia lo universal; solamente que no se ve, no se puede ver en la educación una simple actuación humana particular, intrascendente, sin destino superior, precisamente por ser, en esencia, el vehículo que conduce hacia

³ NICOLAI HARTMANN: *Das problem des geistigen seins*. Berlín, 1949.

⁴ EDUARD SPRANGER: *Pädagogische perspektiven*. (Traducida con el título "Espíritu de la educación europea", por Juan Jorge Thomas. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1961.)

el hombre individual, todo lo universal de la cultura; en consecuencia, se le reconoce también una posibilidad extra humana, un sentido metapersonal, que consiste en que, los efectos que produce en el individuo, trascienden la naturaleza de éste y se proyectan, primero en la sociedad donde se desenvuelve, y después en la época en que actúa.

Quiere esto decir que la educación, merced a su sentido finalista proyecta al hombre ya formado hacia el futuro, o sea, que lo articula con la historia. Al nutrirse del pasado y proyectarse hacia el futuro, la educación es una auténtica guardiana de la historia.

3. *Devenir histórico y conocimiento histórico.* No puede entenderse la historia simplemente como el pasado de la humanidad; no comprende tan sólo el conjunto inerte de hechos parciales ya vividos por el hombre, y confundidos todos en el mundo del pretérito. La historia es algo más que eso: el acontecer, el sucederse de los hechos, la integración dinámica de un proceso cronológico que ha sido, que está siendo, que será; pero lo que es y lo que será, aún no pueden ser articulados a lo que ya ha sido, por lo cual la historia no los abarca, y comprende sólo el pasado.

Esta noción de la historia como realidad pasada del hombre, es diferente de la noción de historia como conocimiento de ese pasado, que, como tal, se propone indagar la verdad acerca de lo que ha ocurrido al hombre en épocas pretéritas.

Son, por tanto, dos cosas distintas, que la terminología ayuda a confundir: la historia como hecho y la historia como conocimiento. A la primera, más bien debe considerársele como el acontecer pretérito del hombre, en tanto que a la segunda conviene la distinción del conocimiento del pasado; cierto que el objeto de este conocimiento, es el hecho de aquel acontecer.

No comprende el empeño del presente trabajo un análisis profundo y completo de lo que es el conocimiento histórico; sus pretensiones en ese campo no van más allá de dejar en claro la naturaleza del conocimiento histórico, en tanto que con ello puede tenerse una posibilidad de articulación teórica con el conocimiento educativo.

En rigor, el conocimiento histórico, como cualquier otro,

ofrece una doble manera de ser encarado: como simple descripción del hecho pasado, lo que, en estricto rigor compete a la ciencia de la historia y a la historiografía, y la interpretación o comprensión de ese mismo hecho, en razón de otros que le antecedieron, que le sucedieron o que le son contemporáneos, que con toda propiedad incumbe a la filosofía de la historia. El cómo de los hechos históricos, es la aporía de su conocimiento científico, en tanto que el para qué de tales hechos, constituye el problema filosófico. Es aquí, justamente, en la indagación de los objetivos perseguidos a través de los hechos históricos, donde puede encontrarse el nexo con la esencia educativa, como fuerza coadyuvante en el logro de tales objetivos, o como el factor decisivo en la marcha humana hacia su realización.

Sin embargo, no en el plano teórico, sino a partir de la realidad es como habrá de buscarse el nexo de la historia con la educación. La realidad histórica es el carácter dinámico de los hechos, su acontecer; o con más propiedad, el devenir del proceso histórico, que es labor humana continua y general, en pos de la superación cultural. Por su parte, la realidad educativa es también el carácter dinámico de los hechos, encaminados a integrar un proceso prolongado ejercido sobre la naturaleza humana, con vías a perfeccionarla mediante su culturalización.

La consecuencia del devenir histórico es el progreso; los resultados de la acción educativa se reconocen en la formación de los hombres. Nuestra tarea inquisitiva reside, justamente, en encontrar las formas como la educación influye en el progreso histórico. Si la educación es culturalización del hombre, y al propio tiempo es hecho histórico; si la historia es marcha progresiva de la cultura y al mismo tiempo escenario de la labor educativa, solamente en y por la cultura puede justificarse la relación dialéctica entre historia y educación. Fuera de la filosofía de la cultura, y por ende, de la pedagogía de los valores, esta cuestión sigue siendo un problema que motiva variadas soluciones bien que por ello, acríticas, heterónomas.

4. *El progreso histórico.* Si se entiende por *progreso* la marcha ascendente de la cultura a través del esfuerzo humano,

habrá de aceptarse que dicho movimiento integrativo y superador de la cultura es obra de toda la humanidad, y que su realización no es azarosa o casual, sino regulada por una mecánica del espíritu, misma que, dada la magnitud de sus efectos, ha sido motivo ya, de una reflexión filosófica.

El progreso cultural no es sólo aumento cuantitativo de creaciones del espíritu, sino también superación cualitativa de éstas, y sobre todo integración unitaria, al menos en cada territorio cultural, de todos los productos de la participación subjetiva; ya esta integración unitaria significa la objetivación, de donde se desprende que en respuesta a la cuestión de cómo se constituye la cultura, el progreso es, al propio tiempo, la marcha de lo subjetivo a lo objetivo en la creación.

Pero ese camino, esa integración al mundo cultural de las creaciones particulares, no se cumple de manera irregular ni sencilla; obedece a una sucesión de momentos, en los cuales el espíritu particular, y su creación, pasan de lo diferenciado y subjetivo, a lo general y universal. La dialéctica del progreso, entonces, consiste en la sucesión de estos tres estadios: especificación, homogeneidad y tránsito continuo. Y el paso por esos tres momentos, constituye su legalidad.

La *especificación* corresponde al esfuerzo personal de la creación, y a la propia creación como diferenciada de las demás; esto es, que específicamente el individuo actúa ante la cultura, produciendo un bien que, por sí solo, como creación aislada, no significaría nada, ni por su falta de unidad con el resto de la cultura, ni por su antecedente en la misma cultura. Como creación personal, como conocimiento particular, como obra artística, como actuación subjetiva, como creencia íntima, la participación del sujeto en la cultura es simplemente un elemento más, pero carente de significación universal, humana. Es el impulso particular en pro de la cultura, pero hace falta que se disuelva en ella.

La transformación de lo particular en cultura objetiva, es la *homogeneidad*; significa el igualamiento de la calidad, de la naturaleza y del sentido, de las producciones particulares con las que integran cada uno de los territorios de la cultura; en este momento del progreso, se pueden advertir dos hechos simultáneos: la despersonalización del producto, y el enriquecimiento de la cultura. Dentro de la cultura, un

nuevo conocimiento se resume en la ciencia, una obra artística se incorpora a un estilo determinado, un acto subjetivo se proyecta en la moralidad, una creencia íntima se identifica con la vida religiosa; la cultura toda se ha enriquecido con los aportes individuales, por pequeños que parezcan. Trátase del efecto generalizador de la cultura a través del producto de todo el esfuerzo de los individuos.

Sin embargo, la especificación y la homogeneidad, no son el primero y el segundo momentos en el progreso histórico; hace falta otro, no el tercero en orden, sino en funcionalidad, que haga las veces de síntesis, que regule tanto la creación individual como el enriquecimiento de la cultura; tal es el *tránsito continuo*, que tiene el carácter de instrumento, de función, de ingrediente operatorio. Por él, los individuos producen aquellas creaciones que responden a los antecedentes y que tienen la posibilidad de objetivarse; por él también, la cultura se preserva de repeticiones y de posibles lagunas. El progreso cultural es continuo, no se produce a saltos.⁵

Esta es, por tanto, la mecánica del progreso, o sea, la expresión del camino que debe recorrer el hombre para cumplir su misión en la cultura, que es su destino histórico. Pero el hombre no espera, pasivo, que llegue a él lo que fatalmente habrá de llegar; muy por el contrario, se dispone a emprender su marcha, y para ello echa mano de dos elementos insustituibles e inconfundibles: su intención (fenómeno íntimo, dado en la propia vocación humana), y la educación (modelación de su capacidad y encauzamiento de su esfuerzo).

Por tanto, el problema que nos sugiere esta investigación, es el del significado de la educación en el progreso de la cultura. Avancemos en el empeño de aclararlo.

5. *La educación como instrumento del devenir histórico.* Las funciones que cumple la educación en razón de la cultura, son la forma como participa en la historia. Porque ésta es la dinámica cultural, encaminada al progreso, que, recogiendo las aportaciones de cada uno, va registrando el aumento de la cultura, cuidando de que su continuidad no sea interrumpida.

⁵ FRANCISCO LARROYO: *La ciencia de la educación*. Edit. Porrúa. México, 1961.

Considerando más detenidamente la cuestión, se advierte que el punto de partida de todo el progreso histórico, es la continuidad de la cultura; no puede haber superación, sin una base anterior, que es la que las generaciones van recibiendo como herencia humana a través de la educación. Por su parte, la educación actualiza a los hombres respecto de la cultura de su tiempo, colocándolos en el estadio de progreso correspondiente, para que, a partir de él, emprendan su tarea de superación.

Pero tampoco esta superación cultural se efectúa de un modo sencillo, a partir del antecedente formativo; se necesita la acción de la educación, que, luego de llevar hasta sus últimas consecuencias la formación de las personalidades individuales, las coloca en condiciones de laborar en el progreso, y ello, otra vez a partir de una acción educativa intensa, especializada y fructífera. La educación capacita al hombre para que participe en el progreso de la cultura, mediante la individualización plena de su persona.

Precisamente aquí, se opera la coincidencia funcional de la educación, respecto del sujeto y respecto de la cultura. Y también aquí se eslabonan las finalidades concretas de la educación, con las finalidades generales: es la trascendencia de los efectos educativos, respecto del individuo, hacia la cultura.

También aquí, en la operancia de la educación respecto del progreso cultural, se advierte la necesidad de una forma de continuidad; que la educación se encarga de asumir dicha forma, es evidente cuando, primero de generación en generación, conserva la cultura, dando a su curso histórico un sentido de marcha unitaria; y después, cuando de esa generación hacia la siguiente, se realiza el progreso. Ni la conservación ni el progreso de la cultura se producen por modo irregular, sino con apego a cierta ley de continuidad; y la educación da cumplimiento a esa ley.

Pero la cultura no tiene unidad tan sólo respecto de su dimensión cronológica, sino también respecto de su amplitud; lo que hay de común en todos los bienes, es el espíritu, y el cuidado de éste, por parte de la generación madura respecto de la joven, como también su robustecimiento y fecundidad,

son obra de la educación.⁶ También puede considerarse como progreso, el hecho mismo de que la cultura tenga una extensión cada vez más generalizada, que en términos educativos equivale a que los sujetos cada vez se eduquen mejor, que la educación sea constantemente más rica, respecto de lo que ha de dar a las generaciones que se forman.

La educación, por tanto, es la permanente preocupación del hombre por lograr que el acontecer histórico, sea efectivamente un camino de progreso; y no sólo enseñando y dirigiendo, la educación satisface esa preocupación humana, sino también corrigiendo las actitudes de los hombres que pueden ser contrarias al progreso, o evitando que se produzcan dichas actitudes. Por tanto, la educación es el auténtico camino de la historia, que a su vez, representa el devenir de la cultura.

6. *Naturaleza de los fines educativos históricos.* Ya reconocida la participación del proceso educativo en el devenir histórico, cabe indagar ahora, con precisión, cuáles son y en qué consisten los fines históricos de la educación. El enunciado simple del problema, empero, puede sugerir una solución artificial, que urge eliminar de inmediato, para preservar la reflexión de posibles yerros. Los fines históricos de la educación no han de buscarse en los diferentes períodos del devenir educativo, esto es, recorriendo el camino de la historia de la educación, para hacer un inventario de los móviles que han animado la formación humana a través del tiempo. Tal proceder es tarea del conocimiento histórico de la educación, y por tanto, resulta ajeno a los objetivos de nuestra reflexión; por otra parte, sus resultados desvirtuarían nuestro propósito.

El planteamiento estricto de nuestra cuestión debe hacerse sobre la base de que la educación es siempre un proyecto, y por tanto, ostenta permanentemente la posibilidad de cumplirse; que ese cumplimiento rebasa los límites humanos y trasciende al plano histórico, es el segundo elemento para la reflexión que nos proponemos. Los resultados consistirán, por tanto, en señalar cuáles son las consecuencias que se esperan de la acción educativa, a la vuelta de una o de varias generaciones.

⁶ Cfr. JUAN ROURA-PARELLA: *Educación y ciencia*. Fondo de Cultura Económica. México, 1940.

A menudo se oyen opiniones acerca del triunfo o fracaso de la educación, según que las sociedades exhiben productos culturales positivos o negativos, que denuncian un nivel espiritual progresivo, estacionario o regresivo. Semejante nivel espiritual, se advierte en planos sociales, y acaso nacionales. La historia entera de la educación, ha sido una renovada inquietud, un perenne afán por poner la fuerza de la educación, al servicio de objetivos culturales superiores, como pueden ser, por ejemplo, la transformación social, la renovación de estilos de vida. "Casi podría establecerse esta legalidad: a una gran revolución social o política, sigue inmediatamente una ola que puede considerarse directamente como furor educativo. Es necesario producir cuanto antes al hombre nuevo y mejor."⁷

No es entonces, ajena a la conciencia educativa, la conciencia de su influencia en el devenir histórico. Pero ello nos exige, con mayor energía, la determinación de los fines educativos ante la historia, igual que del mecanismo por el cual se cumplen.

Los fines históricos de la educación, consisten en propulsar el progreso de la cultura, y todos los medios que conduzcan a ese fin general, pueden considerarse como fines parciales, cuyo cumplimiento va haciendo más seguro y más próximo, el logro del objetivo señalado.

Por su parte, el mecanismo de esta actitud teleológica de la educación, ante la cultura y ante la historia, puede precisarse en hechos dados y reconocidos por el propio espíritu, también en plano extrapersonal, bien que aún no objetivado, pues esa es su disposición. Tales hechos son:

Primeramente, la necesidad, en sentido apodíctico, de enfrentarse el hombre al futuro, pues no hay manera de detener la marcha del tiempo; por tanto, en la educación encuentra los elementos para estar preparado, y en condiciones de hacer fructífera la llegada de una nueva época.

Después el querer, o sea la disposición de participar en la modelación del futuro; consciente del poder de la educación, el hombre lo pone al servicio del progreso, cuando participa de una voluntad social pura, que anima el sentido progresivo de la convivencia.

⁷ EDUARD SPRANGER: *Op. cit.*, pág. 2.

Por último, la conciencia del deber, o sea la conciencia que tiene el hombre de su vida espiritual, y por tanto de la necesidad, ahora con sentido de requerimiento, de superarla hasta la perfección; equivale esto a reconocer en la educación, no sólo el vínculo del hombre con la historia, sino sobre todo, la fuerza humanizadora del hombre como persona, y como sociedad, hechos ambos, que se nutren en la conciencia normativa del progreso, como único imperativo humano.

La integración cabal, lo más perfecta posible de cada individuo, reconocida como finalidad concreta, inmediata de la educación; y la perfección absoluta de la humanidad, reconocida como el ideal infinito de la acción formadora, reclaman entre sí la presencia de un objetivo intermedio, respecto de su magnitud: tal es la finalidad general o histórica, que significa una trascendencia respecto del individuo, y una inmanencia respecto del ideal absoluto.

Dialécticamente, la finalidad histórica es superación de la finalidad individual, y renovado impulso del hombre hacia su perfección.

CAPITULO X

LOS IDEALES EDUCATIVOS Y LOS LIMITES DE LA EDUCACION

"Sed, pues, perfectos, como perfecto es vuestro Padre celestial."

SAN MATEO, 5, 48.

1. El fin final de la educación.—2. La visión parcial del ideal.—3. El tipo histórico de formación.—4. Optimismo y pesimismo pedagógicos.—5. Los límites de la educación

1. *El fin final de la educación.* A partir de la jerarquización de los fines, se descubren objetivos cada vez mayores, cada vez más generales. Los fines concretos se van convirtiendo en antecedentes de fines mayores, en medios para alcanzar otros fines más elevados. Ahora bien, siguiendo por ese camino ascendente de finalidades, se puede delinear una secuencia de medios y objetivos, que en el hombre individual van persiguiendo su formación íntegra; pero desde el punto de vista histórico, ese proceso va en pos de una formación con renovado afán perfectible. Así, los fines individuales, como los históricos, van constituyendo los pasos que encaminan a la humanidad hacia su meta última: la formación ideal de todos los hombres, para hacerlos perfectos.

En ese análisis de las finalidades se ve que todos los fines, al realizarse, se convierten en medios para otros fines mayores; o sea, que los fines son objetivos en tanto no se realizan, porque cuando esto ocurre, se convierten en medios. Pero si consideramos los fines en sus últimos grados, si pensamos en un fin de tal manera alejado, de tal manera superior, que ya no pueda considerarse como medio para ninguno otro, habremos pensado en una finalidad última, después de la cual ya no hay otra que perseguir.

Ese fin, que representa la última fase del proceso de la sucesión finalista; ese fin, que constituye el objetivo supremo, la meta última para la educación, es justamente el *fin final*; y por esa circunstancia de ser fin final, tiene un carácter de no subjetivo, ni siquiera histórico, sino que tiene un sentido ideal.

El fin final es tan alejado a la posibilidad educativa, que se vuelve irrealizable; constituye un objetivo apenas con la posibilidad de ser pensado, porque no se puede esperar que llegue a alcanzarse. Por ello es que cuando se habla del fin final, se habla en singular, pues no puede hablarse del ideal educativo como de una pluralidad de fines, ya que éstos sí contienen la posibilidad de ser realizados.

En cambio, la idealidad de la educación es una sola; el fin final de la educación es único. Pero bien, ¿en qué consiste ese fin final? Justamente, en hacer al hombre, y como consecuencia a la humanidad, perfectos en grado absoluto; es decir, en hacer perfecto al hombre individual; y mediante esa perfección individual, repetida en todos los hombres, hacer a la humanidad también perfecta.

El *ideal educativo* no solamente abriga al hombre de la actualidad, sino que piensa en el hombre de todos los tiempos, del pasado como del futuro. Así se explica el afán educativo de siempre: el perfeccionamiento humano. Que no lo haya logrado ni lo logre, es el resultado de la lejanía en que se halla ese ideal educativo, de hacer una humanidad con individuos perfectos. Pero, desde el punto de vista de esa perfección, ¿cómo podrá caracterizarse la perfectibilidad de la humanidad y de los individuos? Esa perfección no es sobrenatural, sino inmanente, humana; pero como se trata de una idealidad de perfección, se advierte que no reside en la naturaleza del hombre concreto, sino en la vida espiritual de la humanidad, y en última instancia en la cultura.

Es decir, que la educación trata de hacer una humanidad perfecta desde el punto de vista de la cultura. Urge entonces aclarar cuál es el significado de esa perfección cultural. Significa que en cada uno de los campos o territorios culturales se alcance la perfección completa; que el hombre llegue a ser totalmente sabio respecto de la ciencia, totalmente bueno respecto de la moral, totalmente santo desde el punto de vista

de la religión, totalmente sensible desde el punto de vista estético, totalmente servido desde el punto de vista de la vida económica, etc.; pero simultáneamente logradas todas esas formas de perfección. El ideal educativo consiste en lograr en el hombre todas y cada una de esas perfecciones, lo cual explica que sea un fin tan alejado. Y lo es más, si se considera el hecho del progreso cultural. Los campos de la cultura no son limitados; pueden abrirse nuevos, que implicarán otros tantos sentidos de perfección. Así que el ideal perfectible cada vez se aleja más; a medida que se inquiere sobre él, se descubre su permanente alejamiento.

Lograr la perfección completa en el campo de la ciencia... ese solo enunciado significa la expresión de una imposibilidad absoluta para el hombre, si se piensa que el campo del conocimiento es infinito. Y si se reconoce también que junto al sector cultural de la ciencia habría que lograr, simultáneamente, la perfección en todos los campos de la cultura, el problema se agiganta. Y no solamente estas consideraciones nos alejan del fin final, sino otra más: supongamos que todos los campos reales de la cultura pudieran ofrecer al hombre una posibilidad de realización perfecta; pero quedaría el problema de los que aún no se delimitan como campos de la cultura; estos dominios, ahora apenas posibles, se convertirían en imperfección, ya que no puede precisarse el cómo y el cuándo de su aparición en el mundo de la cultura.

Es por ello que en torno de este ideal, no solamente educativo, sino humano, se reconocen las ideas de lo verdadero, de lo bueno, de lo bello, de lo eterno; el ideal, así, no es trascendencia, sino inmanencia; pero inmanencia con proyecciones infinitas, irrealizables, imposibles de ser alcanzadas por el hombre. Así, el ideal educativo, solamente sirve como orientador del proceso educativo, mas no como meta de cumplimiento.

Esta síntesis ideal de perfecciones absolutas representa, para las concepciones religiosa o mística del mundo y de la vida, la idea de Dios. Pero también aquí, la noción de divinidad se halla dentro de la conciencia subjetiva, y por ello no se puede reconocer en tales concepciones, con referencia a la educación, un carácter metafísico, sino el intento de explicar, por

manera recogida y sublime, esta meta última de la aspiración humana de todos los tiempos.

2. *La visión parcial del ideal educativo.* Así entendido el ideal educativo, se presenta como una inquietud, como un renovado afán. Pero el hombre se resiste a aceptar que ese afán, que ese esfuerzo, que esa aspiración, en lugar de realizarse, cada vez se aleja más. La naturaleza humana se resiste a reconocer ese hecho, y como consecuencia de ello, procede en forma engañosa; mas no por maldad, sino en forma ingenua, a modo de recogimiento espiritual. La naturaleza humana reviste el ideal de una forma concreta, cuando dentro de sí misma transforma lo majestuoso del ideal, en una aspiración renovada y próxima. Es claro que esta aspiración humana, que no viene a ser sino una particularización del ideal, significa que cada vez que se le piensa, se le da una modalidad diferente.

Es por ello que ante la generalidad y unicidad del ideal, se hable de *ideales educativos*. No porque sean varios; es uno solo, bien que sentido, interpretado, caracterizado en forma variada. Así, por ejemplo, se mencionan los ideales educativos de la Edad Media, de la Antigüedad, de la cultura griega, de la Época Colonial, del Liberalismo, etc. Trátase, pues, de ideales históricos, porque al ideal, que no cambia, se le da una interpretación particular, desde el punto de vista de la época de que se trate.

Pero todavía más; dentro de una misma época, los ideales pueden ser señalados con criterios diferentes. Se mencionan, verbigracia, un ideal educativo democrático, un ideal educativo absolutista, un ideal educativo anárquico, etc. No sólo la historia ofrece interpretaciones parciales del ideal; también los diferentes lugares favorecen esa variedad de opiniones. La historia de la educación, como la pedagogía comparada, hablan de ideales educativos, en justificación a sea pluralidad idealística, no porque sean muchos los ideales, sino porque tales disciplinas presentan las interpretaciones parciales dadas a ese ideal único.

Por esa circunstancia, suele decirse que los ideales se transforman, que tienen una vigencia limitada. No significa, esto, que el ideal, único, sea cambiante; esa vigencia se refiere

a la opinión parcial que se tiene del objetivo último de la educación, considerada histórica o geográficamente.¹

De todas formas, semejante interpretación particular del ideal, determina, en una época o en un lugar concretos, tanto el estilo como el contenido de la educación. Pero, ¿cómo es posible que una interpretación parcial del ideal educativo, se convierta en el eje de toda la vida pedagógica en un país, en una época? Así es, y vamos a indagar por qué.

3. *El tipo histórico de formación.* La aspiración máxima que se registra en una época o en un país, como consecuencia del trabajo ideológico, enfocado al problema del hombre, se llama *tipo histórico de formación*. Puede suponerse que esta particularización del ideal educativo, constituye ensayos, intentos por alcanzar el ideal único, aunque por diversos caminos, después de reconocer que otros, distintos o anteriores, no han satisfecho esa aspiración.

El tipo histórico de formación, desde este mesurado punto de vista, es una forma de canalizar las limitadas posibilidades humanas de llegar a la realización plena del ideal educativo, dada su magnitud. El tipo histórico de formación representa una aspiración humana concreta, un objetivo limitado en el tiempo y en el espacio; consiste en un estilo de vida que se pretende realizar en todos los individuos que se acogen a él.

Histórica y geográficamente, pueden ejemplificarse los estilos de vida, y por ende, los tipos de formación. Por ejemplo: el ciudadano de Roma, el filósofo griego, el comerciante fenicio, el caballero medieval, el técnico o experto de la época actual, etc., son estilos de vida, resultantes de reconocer que, ante lo imposible de alcanzar el ideal absoluto de formación, significan la búsqueda de un estilo de vida que esté por encima del modo de ser común o natural en una sociedad determinada, en un plazo histórico definido.

Este tipo histórico de formación, ya no entendido desde arriba, desde lo que se quiere ser, sino entendido desde abajo, desde lo que se es, está considerado por la confluencia de dos fuerzas: la tradición histórica, y el afán de progreso.

¹ Muy próxima a esta idea, está la doctrina de JONÁS COHN: *Pedagogía Fundamental*. Trad. de Francisco Carmona Nenclares. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1944.

El peso de la tradición histórica es innegable; nunca un tipo de hombre podrá negar los tipos históricos anteriores, porque no puede considerarse, ni como definitivo, ni como superior a los demás, pues simplemente se reconoce como distinto. Acaso puede preguntarse, por ejemplo, qué diferencias hay entre un monje de la Edad Media, y un enciclopedista de la Época Ilustrada, y se señalarán tantas como se quiera; pero ello no significa perder de vista que uno y otro representan distintas concepciones del mundo y de la vida, y por tanto, encarnan tipos históricos diferentes, lo cual equivale a su semejanza, habida cuenta de que en cada unidad histórica, para modelar un arquetipo de formación, se recoge la herencia pasada, reconstruyendo, con su experiencia y acervo, un ideal renovado, pero siempre parcial. Precisamente es esto último, lo que abre el camino para la consideración del progreso en la estructuración del tipo histórico de formación.

En el afán de progreso se arraiga la esperanza de ver si cada nuevo ensayo típico de vida alcanza la plenitud buscada. Lo nuevo en cada tipo histórico de formación, es precisamente el resultado de ese afán de mejoramiento. El mismo monje mencionado arriba, como el enciclopedista, significan, respectivamente, la superación del hombre del Helenismo, y la superación del hombre del Renacimiento. No es por demás insistir que el progreso no supone ruptura con la tradición, sino acogimiento de ésta con miras a un avance; aumento de la lucha tradicional en pro de ese ideal.

El tipo histórico de formación no se constituye con la simple concepción del mundo y de la vida; ésta lo formula, ofrece su diseño. Pero el esfuerzo por alcanzarlo, reside en la acción educativa; se encarga a este proceso formador de los hombres, la tarea de ir realizando, continuamente, los nuevos modelos humanos, en pos del ideal de absoluta perfección.

Consecuencia natural de esto, es el planteamiento de la cuestión acerca de si la obra educativa puede, o no, ser el vehículo que vaya conduciendo a la humanidad en pos de la perfección. En otros términos, si la educación es o no, capaz de perfeccionar al hombre.

4. *Optimismo y pesimismo pedagógicos.* La respuesta a tan significativa cuestión, puede ofrecer, si se considera por

modo superficial y ligero, dos soluciones distintas, y acaso antagónicas: sí puede perfeccionarlo; o en su caso, no puede hacer nada por su perfección.

¿Es la posibilidad de perfeccionamiento una realidad en el hombre? Esta pregunta es contestada afirmativamente, con entusiasmo, con euforia, por quienes consideran que la educación es una segunda naturaleza, y por tanto, capaz de modelar al hombre con un sentido de perfección. Según esta opinión, no es posible dudar de la eficiencia de la educación, respecto del perfeccionamiento humano; el trabajo educativo está inspirado en ideales, se realiza metódicamente, la sociedad entera cuida de su mejor cumplimiento... basta que la educación se ponga en marcha para que se exhiba, como su producto, la perfección humana. A esta actitud se le llama *optimismo pedagógico* y consiste en el reconocimiento de la educación, como un proceso capaz de lograr todo lo positivo y dignificante para el hombre.²

Pero esta opinión no es unánime; frente a ella existe su contraria. ¿Qué puede hacer la educación por el hombre, si éste ya está hecho? Su naturaleza, los caracteres que posee, son inmutables; la especie los ha determinado, y la acción externa, en el mejor de los casos, apenas podrá afinar los estilos propios de la actuación humana. Tal es el caso de la educación, que resulta, por ello, pobre y limitada. La mayor quimera pedagógica es la de pensar en la perfección humana, a través de la acción educativa, precisamente porque el destinatario de esa educación es un ser limitado, y no sólo a la perfectibilidad, sino a la propia existencia. A esta opinión se le llama *pesimismo pedagógico*, y se caracteriza por el reconocimiento de una supremacía de las fuerzas naturales, frente al poder de la educación.³

Que la filosofía de la educación se avoque a investigar

² Entre las doctrinas pedagógicas que sustentan un optimismo, se destaca la católica. Cfr. JUAN ZARAGÜETA: *Pedagogía fundamental*. Edit. Labor. Barcelona, 1953; y también, JOSEF GÖTTLER: *Pedagogía sistemática*. Trad. de Juan Tusquets. Edit. Herder. Barcelona, 1955.

³ El pesimismo pedagógico se arraiga en las doctrinas naturalista y conductista. Cfr. LUDWIG GURLIT: *La educación natural*. Trad. de Faustino Ballvé. Ediciones de la Lectura. Madrid, 1914; y JOHN BROADUS WATSON: *El conductismo*. Trad. de Orione Poli. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1947.

cuál de estas dos opiniones tiene la razón, sería una labor inútil. Tomar partido respecto de ellas, sería tanto como esterilizar la tarea filosófica. La solución del problema reside en encontrar una fórmula que recoja los aciertos de ambas opiniones, y rechace por igual sus errores. El optimismo tiene razón al considerar que la educación modela, impulsa hacia el progreso; pero no tiene razón al considerar a la educación como una obra omnipotente. Lo mismo ocurre con el pesimismo, cuando estima que la educación no puede hacer hombres perfectos, olvidando que sí puede perfeccionar, bien que con un sentido de superación dentro de los propios límites humanos.

Por tanto, la solución dialéctica a esta cuestión, consiste en reconocer a la educación posibilidades perfeccionadoras, pero limitadas por la naturaleza del hombre. La educación, como fuerza externa, constituye el segundo ingrediente de la personalidad humana, que reconoce como primero a la naturaleza. En este elemento natural, reside la educabilidad; la educación viene a ser el estímulo, la guía, el desarrollo, de esa posibilidad educativa.

¿Quiere entonces decir que la educación está limitada? Ciertamente. Está limitada, y no ya en el mero plano del ideal, sino en el de la realidad misma.

5. *Los límites de la educación.* La solución dialéctica al problema planteado por la antinomia pedagógica optimismo-pesimismo, está representada por el reconocimiento de que no todas las aspiraciones de perfeccionamiento humano que se propone la educación, son realizables por ésta. Es más, la educación, por sí sola, no se propone fines, pues en estricto rigor, no es sino el medio a través del cual se llegan a cumplir los que se traza el hombre. A pesar del ideal educativo, que es infinito, la realización educativa es limitada.

Esta limitación obedece a tres clases de factores: personales, sociales, y culturales.⁴

Los factores personales que limitan la educación, son hechos dados en los protagonistas del proceso educativo. Limita la educación, en el educando, su educabilidad; si no tiene

⁴ Un diferente planteo de este mismo problema, nos ofrece JUAN P. RAMOS: *Los límites de la educación*. Ed. de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. 1941.

capacidad suficiente para educarse, no se le puede educar; la forma de educabilidad, como su grado, limitan las posibilidades educativas.

Pero también en el educador puede residir la limitación; éste tiene una determinada capacidad para educar, que en razón de su abundancia y calidad, puede llegar a ser un factor de obstáculo; de nada sirve la intención y el programa educativos si el educador, por su propia capacidad, no puede llevar la educación hasta sus últimas consecuencias perfeccionantes.

El segundo grupo de factores limitativos de la educación se da en la propia organización social. Tales factores pueden ser, desde los más empíricos, hasta los más complejos. Una limitación social de la educación reside, por ejemplo, en el factor económico; no se puede reducir la educación, a un simple querer educar o educarse, pues para lo primero siempre se necesitan elementos materiales, como escuelas, implementos, salarios de maestros, etc; y para lo segundo la posibilidad de una subsistencia que asegure los productos personales de la educación, a través del cumplimiento desahogado de sus reclamos.

También dentro de la vida social, se da un factor que, estando por encima de la actuación individual, puede constituirse en limitativo de la acción educativa: la legislación; son muchos los factores formativos no sólo limitados, sino proscritos o anulados por la jurisprudencia; pero el propio funcionamiento de los organismos educadores está regido por normas jurídicas, que, como hechos diferentes al de la educación, pueden convertirse en obstáculos para su pleno ejercicio.

El último tipo de factores que limitan la educación, es el de los culturales. Están constituídos éstos, por la propia dinámica cultural, en sus dimensiones presente e histórica. La desproporción con que la cultura de una época reconoce importancia a los diversos sectores del trabajo espiritual, hace que, al fomentar los de la preferencia, se limiten los demás.

La propia historia es escenario de esta desproporción cultural; épocas tradicionales, que detienen el progreso de la cultura, y con ello restringen la labor educativa de perfeccionamiento humano; pero también épocas de revolución cultural, siempre parciales (social, religiosa, política, económica, cientí-

fica, artística), que, igualmente, llevan aparejada una desproporción en la intensidad y preferencia de la acción educativa, exaltando el sector formativo de mayor relieve dentro del ambiente espiritual privativo.

Todo esto es expresión de la realidad educativa. El ideal es infinito, pero la realidad muy corta. Los factores limitativos son las fronteras de la educación. Sin embargo, los límites de la educación no deben significar una afrenta para el hombre que se educa; por el contrario, significando la vuelta a la realidad, deben convertirse en los móviles de un renovado afán por emprender, con ánimo resuelto, la siempre inicial tarea del perfeccionamiento del hombre.

CAPITULO XI

LOS BIENES EDUCATIVOS

"La tarea propia del educador de profunda vocación, es la de descubrir los valores formativos latentes en los bienes culturales, examinarlos en función de un objetivo de formación, y acuñarlos como medios formativos concretos."

EDUARD SPRANGER.

1. *La educación como faena cultural.*—2. *Lo social en la educación y la cultura.*—3. *Lo humano en los bienes culturales.*—4. *La valoración educativa de los bienes.*—5. *Los bienes educativos*

1. *La educación como faena cultural.* Al hablar de los territorios culturales, nos referimos a series de hechos y creaciones humanas, llamados bienes culturales, caracterizados por una homogeneidad en su procedencia, según la forma que toma la energía espiritual que les da origen. Así, el campo del conocimiento, por ejemplo, abarca todas las creaciones científicas, el campo de la moral comprende todas las formas de la participación social, el campo de la economía se refiere a todas las creaciones materiales útiles al hombre, etc. De acuerdo con esta primera y empírica noción de los bienes culturales, que los explica como integrantes homogéneos de los distintos territorios de la cultura, cabe preguntarnos si habrá una serie de bienes que pueda caracterizarse, por su homogeneidad, como componentes de la educación; o dicho en otros términos, si la educación constituye un territorio cultural, por cuanto que se reconozca la existencia de creaciones educativas concretas.

Desde ese elemental punto de vista, la respuesta es afirmativa, bien que no significa la solución más satisfactoria. Sí hay un sector de la cultura donde se hallan las creaciones humanas con sentido educativo, y tal sector lo constituye la misma

vida educativa, considerada como realidad; y si se inquiere por las formas concretas de estas creaciones, se les descubre aún con relevancia humana: las instituciones educativas, las teorías y técnicas pedagógicas, las legislaciones. . .

Es decir, que dentro de la concepción ligera, superficial de la cultura, como mundo de creaciones humanas, la educación viene a ser un sector cultural, que posee sus propios bienes, y éstos, justificadamente se ostentan como formas particulares de ese campo de la participación humana.

Sin embargo, la cuestión debe plantearse con un sentido más riguroso, partiendo de la humanidad de la cultura, que es correlativa de la humanidad de la educación. La educación es cultura, más por su procedencia humana, que por sus manifestaciones particulares concretas.

En la educación hay que descubrir, ante todo, una participación humana, realizada bajo la inspiración de una finalidad, que consiste en conectar al hombre con la cultura, tanto asimilándolo a ella, como haciéndolo participante de su interminable labor.

Todos estos elementos en la noción de la educación, lejos de dispersar su sentido cultural, lo reiteran. Es una participación humana, y a la verdad, consciente, intencionada, llevada a la práctica con los elementos técnicos que se considera más adecuados. Semejante actuación obedece a un proyecto, sirve como medio para alcanzar una finalidad, reconocida de antemano, como valiosa, como dignificante. Participación y finalidad convergentes en la cultura: laborar en la cultura, proponerse la culturalización; ambas acciones tienen como destinatario al mismo hombre, humanizándolo, es decir, haciéndolo sujeto y objeto de toda la cultura del tiempo y de la sociedad, para que se sirva de ella, para que actúe según ella, para que adopte una forma de vida condicionada por ella; pero también, ofreciéndole los elementos necesarios para que proyecte su acción hacia el futuro de la propia cultura, con un sentido de superación, de progreso, mediante una participación adecuada y valiosa.

Con todos estos elementos de juicio, podemos volver a la reiterada noción humana de la educación, que en forma más rigurosa la presenta, más que como un campo de la cultura, como una labor cultural.

2. *Lo social en la educación y la cultura.* También empíricamente, sabemos que la educación es un hecho social, como social es también el hecho de la cultura. La legalidad social, así de la educación como de la cultura, no tiene discusión. Sin embargo, la filosofía de la educación inquiere no sólo por el carácter social de las relaciones educativas, sino también por la esencia misma de esa sociabilidad, para explicarla y comprenderla.

La naturaleza social de la educación no debe significar solamente una situación para el educando, que lo coloca en forma adecuada para relacionarse con los demás; es preciso que ponga en juego la intencionalidad de los sujetos que participan en ella, proyectándola en el sentido de la sociabilidad, no ya como hecho, sino como significación. En última instancia, educarse quiere decir relacionarse con los demás, proyectarse en la sociedad, incorporarse a la *comunidad*.

Todo esto significa una conciencia de la educación, que dirija el sentido cabal de la actuación humana hacia su forma más elevada, cual es la cultura. La convicción educativa, primeramente debe ser la de una socialización del individuo, no por el carácter absorbente de la sociedad, sino por la necesidad de socializarse, para poder ostentar esa auténtica naturaleza humana. La educación es una formación del hombre, misma que se realiza en y por la comunidad, cuyo destino se proyecta hacia y para la comunidad.¹

El concepto de la comunidad, es el de la vida social plena; trátase de una vida humana, que comprende lo mismo al grupo en que se mueve el individuo, que a la humanidad misma, dentro de la cual se mueven los individuos y los grupos. La auténtica comunidad es la humanidad, representativa de la totalidad, que engloba tanto a los individuos, lo singular, como a los grupos, lo particular. La actuación humana universal, que a lo largo del tiempo va constituyendo la historia, es la modeladora permanente de la cultura.

Así, la educación ostenta un carácter social, no ya desde el ángulo de la mera conciencia de los sujetos, que participan en su proceso empírico, sino desde el punto de vista de su signi-

¹ Según PAUL NATORP: *Pedagogía social*. Trad. de Angel Sánchez Rivero. Ediciones de la Lectura. Madrid.

ficado cultural, que es humanización del hombre, formación humana en el más elevado sentido. Y tal formación se realiza con una doble dimensión: como influjo de la sociedad hacia el individuo, y como designio del individuo hacia la sociedad.

Un individuo se educa gracias a la acción de la comunidad, acción que toma tantas y tan variadas formas, como cuidados, atención, guía, corrección, enseñanza, etc. Semejante acción es siempre formadora respecto del individuo; puede decirse que éste es el beneficiario directo de esa acción.

Pero los efectos de la educación no terminan en la formación del individuo, sino que de esa formación, la comunidad obtiene un resultado, que es el beneficio para la comunidad misma; la comunidad no es simplemente la educadora del hombre, sino que es también la meta, el objetivo, el fin de esa formación. El hombre se forma para la comunidad; ésta lo forma con miras a incorporarlo, para que se convierta en un elemento más; para que tanto su naturaleza como su acción, queden disueltas en ella. Desde el punto de vista social, es como el hombre llega a adquirir una significación humana, ya que como individuo aislado no vale nada, pues padece una limitación total, apenas concluyente con la muerte. El individuo es perecedero, no así la humanidad.

3. *Lo humano en los bienes culturales.* En general se dice de los bienes culturales, que son las creaciones concretas del espíritu humano que han de integrar la cultura. Mas esas creaciones culturales, no constituyen simples objetos de la cultura, sólo formas tangibles de la actividad humana; significan, ante todo, productos humanos. Y en esa manufactura humana reside su dignidad.

Con efecto, los bienes de la cultura son el resultado de un esfuerzo humano, animado por la intención de proyectar el espíritu, de hacer realidad la energía que como testimonio de su constitución superior, reside en la naturaleza espiritual de todo hombre.

Sin embargo, la esencia de los bienes culturales no puede ni debe buscarse en su manifestación concreta, ni menos aún en su variedad de formas; ambos hechos son apenas manifestación de la riqueza espiritual que les da origen. Pero es precisamente esa espiritualidad la que aparece en la base de todas las crea-

ciones; y con ello se descubre, más que todo, el carácter humano que ostentan los bienes de la cultura.

Porque la cultura es producto del hombre, y el hombre actúa en un ambiente humano, social; de la misma manera que no se concibe al hombre aislado, tampoco se concibe a la cultura sin el hombre. Así, hombre, sociedad y cultura tienen un significado coincidente, y suponen una recíproca acción. En ello reside, justo, el carácter digno de la cultura: su procedencia humana, así como la naturaleza superior del hombre, o sea, la posibilidad de cultivarse.

Los bienes culturales, entonces, constituyen el mundo cultural en su dimensión concreta; diferentes en grado extremo, están reducidos a un carácter único, que les es dado por su procedencia humana. Dicho carácter es el valor que ostentan. Es precisamente en la noción del valor donde se encuentran, tanto lo universal de los bienes, como su subjetividad. La universalidad de los bienes es la universalidad de la cultura; producto de toda la humanidad, la cultura acoge por igual a todos los bienes y les reconoce el mismo valor; el hombre universal, el hombre de la historia, la humanidad, es el creador de los bienes, y por ello, en todos reside el valor, la esencia estimable, la cualidad por que se aprecian, la dignidad que los caracteriza. Pero la misma cultura, se integra y progresa con la aportación mínima de cada individuo particular; entre éste y el cosmos cultural, entre el individuo y la sociedad, se opera una doble corriente: lo que el individuo crea, merced a su capacidad, pero también lo que recibe, y que fecunda esa misma capacidad. He ahí las premisas de la dimensión subjetiva del valor.

Que no todos los hombres pueden producir todos los bienes culturales, es evidente; como lo es también que no todos los bienes culturales pueden ser producidos por todos los hombres. Pero esto también supone una explicación, que con lógica correspondencia, resulta bifronte: desde el punto de vista del hombre particular, su naturaleza individual y diferenciada hasta el último; desde el punto de vista universal, esa fuerza humana, conservadora de la cultura y formadora de los hombres, que es la educación.

Cada individuo contribuye a la cultura con la producción de los bienes que está dentro de sus limitadas posibilidades (limitadas desde el punto de vista de la humanidad); y al mis-

mo tiempo, cada individuo recibe, a través de la educación, una porción restringida de bienes culturales (restringida desde el punto de vista de la totalidad cultural), precisamente aquellos que más se acoplan a su naturaleza, para satisfacer sus necesidades, o para incrementar su desarrollo.

El sentido humano de los bienes culturales, entonces, tiene su última consecuencia en el individuo; individualmente se crean, e individualmente son asimilados a la naturaleza personal. Valor cultural y educación humana, son las nociones explicativas de esta referencia individual de los bienes de la cultura.

Valor y educación significan, por ello, particularidad objetivada y universalidad subjetivada; es el flujo y reflujo de la acción espiritual del individuo, el intercambio constante que operan el hombre particular y la humanidad.

"La energía potencial contenida en los bienes culturales puede actualizarse en el alma del individuo. En esta descarga eléctrica (la chispa socrática) que se enciende en el individuo cuando comprende, radica el fenómeno fundamental del proceso de formación. La energía latente en el bien cultural se hace viva en el alma del hombre. En esta luz interior consiste el entusiasmo: presencia de Dios. El hombre se orienta a través de la cultura, se encuentra a sí mismo, y en este encontrarse se realiza a sí mismo. Espíritu es creación." ²

4. *La valoración educativa de los bienes.* Los bienes culturales son los productos humanos que constituyen el cuerpo de la cultura. Tienen un carácter general humano, aunque no son producto uniforme ni destino común de todos los hombres. Y, sin embargo, como quiera que se les considere, desde el ángulo que se les mire, ostentan una dignidad que los distingue; trátase del valor que los anima.

La misma generalidad humana de su naturaleza, hace que la división del valor, a primera vista, sea de una cualidad objetiva, universal, distintiva de toda creación de cultura.

Pero al igual que los bienes, individualizados en su origen y destino, los valores también representan la posibilidad de una subjetivación; consecuencia de la limitación individual de

² JUAN ROURA-PARELLA: *Educación y ciencia*. Fondo de Cultura Económica. México, 1940. Pág. 30.

los bienes, la relación particular que los valores guardan con cada hombre, equivale a una particularización de la manera de reconocer, anhelar y vincular, la cualidad valiosa que significan, respecto de la conciencia.

Y como los valores representan siempre la esencia humana de los bienes en que residen, son el medio ideal a través del que, tales bienes, se ponen en contacto con el hombre. En pos del valor, el hombre se propone crearlos, y por razón de su valor, se dispone a poseerlos. Todo ello significa que los bienes tienen para el hombre la representación concreta de su esfuerzo humano difuso, social, en el que está reconocida la esencia valiosa, estimable, distintiva de la creación cultural. A ese reconocimiento del valor de los bienes culturales se denomina *conciencia del valor*.

Sin embargo, la conciencia del valor es una actitud generalizada ante todo lo que representa una forma cultural; pero dada la circunstancia de que el hombre individual no tiene respecto de los bienes una relación universal, urge explicarse el mecanismo por el que, al particularizar la actitud ante los bienes, se particulariza también la conciencia del valor.

Efectivamente; la particularización de los bienes es un hecho empírico; proviene de la materialidad o concreción de los mismos, a título de obras creadas; pero en el caso de los valores, que son esencias, cualidades ideales, la particularización debe provenir de una actitud racional, de reconocimiento, de cotejo con la naturaleza personal, de identificación o diversificación con ella, de aceptación o de repulsa, de afán de realización plena, de apropiación cabal, y hasta de modelación de la persona en razón de tales valores. No se trata de un subjetivismo axiológico, sino de la evidente orientación de la conciencia particular hacia determinados valores, ante la imposibilidad de asimilar, de reconstruir en pequeño la infinitud del mundo de los valores. Semejante operación selectiva de los valores, en razón del individuo, que no de las propiedades valiosas objetivas, corresponde al *juicio de valor*.

Resulta entonces que la conciencia del valor, amplia, generalizada, se enfoca con preferencia o reconocimiento, sobre un sector de valores, reducido, particularizado, a través del juicio de valor, que limita el campo axiológico de cada individuo, a tenor de la naturaleza espiritual de éste. Mas de esta limita-

ción no se deriva simplemente una identificación subjetiva con un campo axiológico preciso, sino la entrega personal al disfrute, dominio y empleo, de ese sector de valores, o si se quiere, de ese valor simplemente, a lo que se conoce con el nombre de *vivencia de valor*.

Corresponde pues, la vivencia de valor, a una actitud subjetiva, personal, ante el mundo de los valores, que, a través de los bienes culturales lleva al hombre a vincularse con la cultura. Esta selección de los bienes culturales, en razón del valor que ostentan, no sólo es determinante de un estilo de vida,³ sino también modeladora de la acción educativa.

Porque la educación es una acción formadora del hombre en la cultura; pero aquí vuelve a plantearse el mismo problema de la limitación cultural frente a la posibilidad subjetiva de ser asimilada. Los bienes culturales, todos, pueden ser motivo de una vinculación con los hombres, a través del proceso educativo; pero tal vinculación está sometida a la vivencia del valor, que cada individuo proyecta sobre determinados bienes, lo cual equivale a una selección del mundo cultural, selección que consiste en aislar, en razón de cada sujeto, aquellos bienes que tengan significado educativo, de acuerdo con la naturaleza de cada uno. Los bienes señalados por esta selección, son justamente los *bienes educativos*⁴. Así se explica que la educación, siendo un proceso total, generalizado, lleve hacia el mundo de la cultura, también amplio y universal, a todos los individuos; pero en cada uno de éstos se ostenta la diferenciación que produce, respecto de los resultados de la formación que recibe.

5. *Los bienes educativos*. Considerados así los bienes culturales, como una particularización de la cultura respecto de la personalidad, mediante la acción educativa, se advierte que es la educación la que realiza tal selección de bienes, con la mira de llevar al individuo, precisamente aquellos que beneficiarán su integración personal.

Son dos las razones explicativas de esta selección de bienes que hace la educación: por una parte, la magnitud de la cultura,

³ Cfr. EDUARD SPRANGER: *Formas de vida*. Trad. de Ramón de la Serna. Revista de Occidente Argentina. Buenos Aires, 1948.

⁴ FRANCISCO LARROYO: *La ciencia de la educación*. Edit. Porrúa. México, 1961.

que llega a formar a los hombres, no en una proporción mínima, sino en un campo diferenciado; por otra, que la posibilidad de asimilación del individuo no le permite, ni en tiempo ni en hondura, asimilar todo el acervo cultural.

Esto no significa, en modo alguno, que el hombre, y menos aún la educación, menosprecien algún o algunos bienes de la cultura. Cómo podría ser, si todos ellos son productos humanos, y si la educación es el más digno medio de culturalización del hombre. Lo que ocurre es que, no todos los bienes de la cultura son igualmente accesibles a todos los hombres; teniendo cada uno de éstos un objetivo de su formación, la actividad educativa se va orientando en un sentido señalado, reconocido como propio para una precisa naturaleza particular. Pero a la vuelta de una concepción social, aparece toda la cultura, distribuída entre todos los hombres; y así se vuelve a la generalidad recíproca, a la totalidad de los hombres que se forman, y a la totalidad de las creaciones culturales que se vinculan a los individuos.

En rigor, debiera ser el propio hombre, quien seleccionara los bienes culturales que deben llegar a su persona mediante la labor educativa. Pero, sobre todo en la infancia y la adolescencia, cuya inmadurez cultural reclama precisamente una participación educativa dirigida desde fuera, es el educador quien realiza esa selección. Y ello, no al azar ni al gusto subjetivo del que educa, sino en razón de su estricta convicción acerca de las necesidades formativas de cada educando, y del significado formador de cada bien cultural. "La tarea propia del educador de profunda vocación, es la de descubrir los valores formativos latentes en los bienes culturales, examinarlos en función de un objetivo de formación, y acuñarlos como medios formativos concretos".⁵

Todos los bienes culturales significan la posesión de una dignidad humana, y por ello son susceptibles de beneficiar a quien se los apropie o los disfrute, mediante su vinculación personal. A su vez, todos los individuos necesitan, a fin de formarse, entrar en posesión de bienes de cultura, puesto que ellos son la forma concreta del mundo espiritual a que debe incor-

⁵ EDUARD SPRANGER: *El educador nato*. Trad. de Jorge Enrique Rothe. Edit. Kapelusz, S. A. Buenos Aires, 1960. Pág. 25.

porarse. La educatividad que poseen los bienes culturales, y la educabilidad que paseen los individuos, deben ser coincidentes en la obra de culturalización humana; y esta coincidencia reside en el ajuste que debe hacerse entre la naturaleza del hombre, individual, limitada, y los contenidos de la cultura, universales, ilimitados.

No es desdoro para la cultura, su seccionamiento en beneficio de la formación concreta de un individuo; antes al contrario, esa formación resulta más fructífera para el sujeto que la recibe, y a la larga, la propia cultura se beneficia con ello. Tampoco es limitación para el hombre recibir sólo una parte de los bienes culturales, porque dentro de cada campo de la cultura tiene posibilidades infinitas de progreso.

Resumiendo, entonces, puede decirse que bienes educativos son todos los bienes culturales, dada la posibilidad que tienen de vincularse provechosamente con el hombre para formarlo, en cuyo afán se opera una selección de tales bienes de cultura, dando preferencia a aquellos que mejor o necesariamente, habrán de formar parte en el proceso integrativo de una personalidad eficiente.

CAPITULO XII

LOS VALORES EDUCATIVOS

"La más recia personalidad es la más henchida de valores."

FRANCISCO LARROYO.

1. La educatividad de los bienes culturales.—2. Los valores educativos.—3. Consideraciones metódicas acerca de los valores educativos.—4. El núcleo axiológico de la formación

1. *La educatividad de los bienes culturales.* La selección de los bienes culturales, que los convierte en bienes educativos, obedece a que no todas las creaciones humanas concretas tienen igual significado para el hombre que se educa. Es precisamente esa significación, lo que viene a convertirse en la cualidad sobresaliente de los bienes educativos: la de favorecer, contribuir, aumentar o mejorar la educación del hombre con el que se vinculan. Así fue como quedó aclarada la noción de bienes educativos: aquellas creaciones de la cultura que tienen significado para la formación del hombre.

Lo que interesa ahora, es, precisamente, indagar en qué consiste esa significación formativa que respecto de los individuos poseen los bienes de la educación. Desde luego, hay que recordar que el hombre se educa, en la medida que se vincula con la cultura, y que la naturaleza misma de la educación, es la de un proceso culturalizador del hombre. La actitud del hombre que se educa, la funcionalidad de la educación que se realiza, se resumen en esa vinculación; el hombre entra en posesión de los bienes culturales que se traducirán, dentro de su persona, en factores de su mejoramiento. Hábitos, conocimientos, creencias, costumbres, lenguaje, usos, experiencias, son formas que toman los bienes culturales que se dirigen al individuo, y

entre los cuales selecciona los más adecuados para la integración de su persona.

Sin embargo, no es sólo la forma concreta de los bienes la que ostenta el significado formativo de ellos; es, sobre todo, la esencia que, desde ese punto de vista poseen, y que se plasma en consecuencia de provecho; tal esencia es la *educatividad*, vale decir, la propiedad de participar en la formación de los hombres.

Todos los bienes de la cultura poseen esa propiedad, aunque no todos la ostentan de manera idéntica ante los individuos, precisamente por la individualidad de los que se educan, naturalezas diferenciadas, ya en grado de formación, ya en estilo, acaso en preferencia, tal vez en necesidad, etc.; la amplitud de la cultura ofrece ilimitadas posibilidades para colmar los requerimientos formativos de todos los hombres.

Esa cualidad de participar en la formación del hombre, ostentada por los bienes culturales reconocidos como educativos, es precisamente el valor educativos. Correlato de cada bien cultural, es el valor que en él reside; así también, los valores educativos hallan su asiento, justamente, en los bienes educativos.

2. *Los valores educativos.* La sola enunciación de los valores educativos, como cualidades poseídas por los bienes educativos, es, a no dudarlo, incompleta, y acaso estéril. Urge investigar en qué consiste esa cualidad, cuál es su esencia, qué significado tiene para el hombre

Desde luego, se trata de una cualidad dignificante; pero no sólo de los bienes educativos, sino también del hombre que se apropia tales bienes. La dignidad propia de los bienes educativos, reside en los valores culturales, toda vez que dichos bienes educativos no son otra cosa que porciones de la cultura. Por sí solos, con independencia del hombre que los pretende poseer, que aspira a vincularse con ellos, que proyecta su incorporación en la cultura mediante la asimilación esencial de tales bienes, no significan otra cosa que creaciones particulares de la cultura. Pero señalados como benéficos para la integración personal del hombre, seleccionados para el cumplimiento de tal fin, los bienes aúnan a su carácter cultural su carácter educativo. Y al mismo tiempo que son poseedores de un valor cultural que les es propio, son emisarios de la cultura ante el hombre;

son el medio por el que el individuo va superando, enriqueciendo, dignificando su naturaleza humana.

Los *valores educativos* son por tanto los mismos valores de la cultura, pero asimilados al hombre por la acción educativa, y consecuentemente, a través de los bienes educativos, que, en última instancia, son los que, al ser seleccionados para vincularse al hombre, indican también cuáles y por qué son los valores que éste ha de recibir.

Por valor educativo hay que entender aquella cualidad que dignifica al hombre que la llega a poseer, sin considerar quién la creó, ni dónde residía antes de ser incorporada al individuo. Se trata de un valor cultural ya subjetivado, o mejor, de una participación subjetiva del valor cultural objetivo. Semejante visión particular del valor, significa una distinción para quien la lleva a cabo. No todos los valores de la cultura son incorporados como cualidades dignificantes, a la persona de todos los hombres; la primera selección la hacen los bienes, la segunda, la propia persona.

Los bienes educativos, lo son en la medida que reconocen la posibilidad de que, como partes de la cultura, coadyuven a la formación del individuo; y en el sentido de esa selección, se opera un criterio axiológico, y axiológico educativo, dado el fin que persiguen. La persona, por su parte, no se concreta a recibir las cualidades que llegan hasta ellas mediante su contacto con los bienes; antes bien, se dispone a asimilarlas, a captarlas con la mayor claridad, a apropiárselas íntegramente, a acogerlas con un sentido dialéctico de funcionalidad, más que de acumulación; en una palabra, a vivenciarlas.

De fijo que la vivencia del valor es la nota definitiva en la compleja estructura del valor educativo. Porque el valor cultural nada pierde ni gana al ser proyectado esencialmente en las personas individuales; pero, en cambio, éstas sí se mejoran, al dignificarse con una nueva esencia axiológica, igual que se van rezagando en el progreso, a medida que dejan de ennoblecerse con sustancias humanas ya universalizadas.

Por lo tanto, el problema de los valores educativos debe reconocer, ante la posibilidad de una doble solución, una respuesta formal, y una respuesta real. Es la primera, la que los presenta simplemente como la cualidad contenida por los bienes educativos, consecuencia de reconocer a la educación como una

faena cultural, que en sus obras concretas exhibe los bienes, y en la esencia de éstos, los valores. La segunda ofrece una dimensión humana particular, al reconocerlos como las cualidades dignificantes del individuo que las incorpora a su naturaleza particular, independientemente de que ya sean dignidades humanas, y de que el individuo se desenvuelva en un mundo de valores, pues no por ello deja de ser evidente el hecho de que no todos los valores llegan por igual a todos los individuos.

Con todas las nociones hasta aquí ganadas, ya procede la formulación de un concepto del valor educativo, cuya definición se puede enunciar así: valor educativo es la cualidad dignificante de la persona humana, a través de los efectos que en ella produce la obra educativa, y que, con sentido de progreso permanente y a manera de constante integración, corresponde a la *formación humana*.

A diferencia de todos los valores de la cultura, que son cualidades dadas en los bienes respectivos, los valores educativos son cualidades que están siendo, esencias en inacabable devenir. La formación humana tiene como meta ideal, la perfección absoluta del hombre, que está más allá, no de las posibilidades humanas concretas, sino de las posibilidades humanas históricas. Tiene, por tanto, un carácter dinámico, y por ello apenas cotejable con el *progreso humano*, realizado permanentemente por la actuación histórica del hombre.

Finalmente, vinculando las nociones de educación y de historia, de progreso humano y de perfección absoluta, los valores educativos pueden ser considerados como el reiterado afán humano por proseguir la marcha hacia el ideal de lo perfecto.

3. *Consideraciones metódicas acerca de los valores educativos.* Las anteriores disquisiciones estuvieron enfocadas a dar sustantividad al valor educativo, caracterizándolo con diferencia de los demás valores de la cultura. En lo que sigue nos proponemos analizar el valor educativo *formación humana*, desde el ángulo de un estudio objetivo, vale decir, analizar la operancia de todo el sistema axiológico, respecto de los valores educativos, que en última instancia, son una modalidad particular de los valores culturales.

Se dice de los valores, que, en general, ostentan una cualidad dignificante, ya del hombre que los realiza, ya de las cosas

que los poseen y que son reconocidas por el hombre, ya de las acciones humanas que los dan como consecuencia. El valor educativo formación, también responde a ese carácter dignificante; no es necesario esperar a que se produzca y se constate la experiencia de un hombre educado, es decir, formado, y de la superioridad que representa frente a otro que no haya recibido la acción educativa. Esa superioridad, que puede implicar también el reconocimiento de una mejor calidad humana, de un más elevado sentido de la actuación humana ante los demás, es precisamente la noción del valor, a título de estimación, de preferibilidad, de reconocimiento.

Igualmente, los valores son reconocidos como relaciones de medios a fines, esto es, como dignidades en vías de ser realizadas, como objetivos anteriores a la meta de mayor significado. Los valores son fines por realizarse; los fines, valores realizados. Transfiriendo esta relación teórica al campo de la educación, tenemos que el valor educativo, por su propio carácter instrumental, es un medio para alcanzar fines formativos; por su parte, el perfeccionamiento humano, como objetivo constante de la acción educativa, está en permanente reclamo de una actuación valiosa, es decir, de una realización, variada y repetida de acciones que en los individuos tienen un efecto formativo. La formación como valor, apunta siempre a la perfección como fin.

Sin embargo, respecto del sistema de las categorías axiológicas ya considerado,¹ hemos de interpretar el valor formación, para ver de identificar en él, las modalidades que toma, a tenor de los puntos de vista desde los que se le considera, pero sin prescindir de su carácter dignificante, estimativo, preferible.

Ante todo la graduación. ¿Es posible reconocer un sentido cuantitativo en la formación del hombre? Sin duda alguna que los efectos de la educación se manifiestan en el hombre como grados de formación; un individuo está más o menos formado, mejor o peor educado, en la medida en que la formación humana que se ejerce sobre él, se reconoce como escasa o como abundante; una misma acción formadora puede tener, y de

¹ Este sistema de las categorías axiológicas se encuentra expuesto en el inciso 2 del capítulo III de este libro.

hecho tiene, un sentido de infinitud, según la noción que se ha ganado del ideal formativo, entendido como perfección absoluta. Lo inalcanzable de este ideal, es correlativo de lo infinito de la tarea formativa. Nunca la superación gradual de la formación será suficiente, ni para agotar las posibilidades educativas, ni para alcanzar la meta final de la educación.

Tiene también el valor formación una polaridad, que consiste en poderse contrastar los efectos positivos de la acción formadora, con los posibles productos negativos de esa acción. La existencia de un *disvalor educativo*, de una deformación o educación negativa, o si se quiere, de una deseducación, es del todo evidente. Pero en esta consideración no hay que perder de vista que la formación es un valor instrumental, y por tanto, su positividad, como su negatividad, lo son en razón del proceso, que no en razón de sus efectos. Si bien el sentido positivo de la educación consiste en la realización permanente de acciones formadoras que conduzcan al sujeto hacia una meta reconocida como aspiración general humana, hay que precisar el sentido de una deseducación, o de un acto antieducativo, a través de la consideración real de todas las notas opuestas a las que se reconocen como integrantes del auténtico acto educativo. Ahora bien, "con ayuda del más común buen sentido (al que la filosofía no es opuesta, sino su justificación racional), podemos exponer una serie selecta de casos típicos de deseducación, entre los mil posibles:² 1º deseduca, quien en sus relaciones educativas con los demás, se deja dominar por sus pasiones; 2º más todavía se deseduca cuando se está dominado en estas relaciones con los demás, por pasiones o por intereses de otros; 3º igualmente se deseduca cuando no se siente la propia verdad intelectual o moral como un problema, sino sólo como una solución, y no se es capaz de encontrar la solución al problema, para sentir la dificultad del alumno y acompañarle en su esfuerzo; 4º deseduca también la vanidad magisterial, que hace al maestro sentirse la única autoridad, y en los demás sólo ve, o el reconocimiento o la ofensa a su autoridad; 5º deseduca el fetichismo a las reglas, que abstrae los actos del alumno de la conciencia que los ha producido, y los considera

² GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE: *Líneas generales de filosofía de la educación*. Trad. de Concepción Sáinz Amor. Revista de Pedagogía. Madrid, 1928. Págs. 87 y ss.

por sí, comparándolos con la regla adoptada, como si fuera una especie de código de educación; 6º el popular 'predicar bien pero cavar mal', sugiere la idea de otro modo de deseducar, que es educar sin dar ejemplo práctico de lo que se quiere de los demás; 7º se deseduca desacreditando la labor educativa de otro, e interponiéndose entre él y sus educandos; 8º se deseduca también considerando al alumno aislado de la comunidad humana de que forma parte, y en la que vive ya en relaciones educativas."

Igualmente, la formación como valor representa una síntesis; articula, por una parte, a la cultura con el individuo; proyecta el espíritu particular del educando, en el mundo objetivo de las creaciones humanas. Pero en rigor, esa síntesis representa la necesidad de reconocer una materia, un asiento a ese valor educativo. ¿Cuál puede ser? No el proceso en abstracto, porque no existe sin un objetivo determinado; tampoco la cultura, ni aun a través de los bienes educativos mismos, porque precisamente se exige la presencia de un destinatario de estos productos. Por ello, la sede del valor formación es el educando; pero no el educando como persona compleja e integral, sino el educando, como un ser susceptible de ser educado, esto es, la *educabilidad* del hombre. En efecto, es la educabilidad la que, luego de proyectarse en realizaciones positivas mediante una acción formadora eficiente, exhibe el valor de la educación, como algo que, dignificando al hombre, representa la cualidad axiológica del proceso. Pero la educabilidad no debe entenderse como simple potencia, sino también como una realidad histórica, con lo que se completa la idea de la síntesis, porque los valores educativos no ejercen sobre el individuo una acción dignificante anacrónica, o con dimensión pasada, sino al contrario, se proyectan sobre el educando, haciéndolo estimable a través de las dignidades de su tiempo, que en la cultura están objetivadas como productos históricos precisos. La materia formativa, meta última del proceso educativo, es entonces la educabilidad; bajo este concepto, por tanto, debe entenderse "la disposición típica del hombre frente a las influencias educadoras con las que se enfrenta típicamente en un mundo histórico",³ siempre que

³ WILHELM FLITNER: *Pedagogía sistemática*. Trad. de José Ferrater Mora. Edit. Labor. Barcelona, 1935. Págs. 126 y ss.

la conciencia de ese encuentro del hombre con el mundo cultural, a través de la educación, sea la realización de tal disposición, en una personalidad integrada.

Por último, el valor formación también puede ser motivo de una jerarquización; y no desde el rudimentario punto de vista de darle preferencia o postergarlo, respecto de los demás valores culturales, que subjetivamente equivale a que se prefiera, por ejemplo, la formación a la utilidad, o acaso, que se reconozca mayor significado a la santidad que a la educación. Es que objetivamente, el valor contenido en la educación, puede ser también reconocido en su dignidad, entre los demás valores, pues todos encuentran en el proceso educativo, el medio más adecuado para ser asimilados por el hombre; y también, ese instrumento axiológico es el medio por el cual el hombre puede acercarse a un valor que acaso tenga un carácter tan elevado que se le considere como fin. Sin embargo, una y otra actitudes, el mero subjetivismo, como la concepción objetiva de los valores, son igualmente parciales si no se les considera en razón de la *conciencia del valor*, que es, precisamente, la que, al fin de cuentas, da la pauta en la jerarquización axiológica; porque en la conciencia del valor reside la auténtica apreciación de grado, que, siendo particular respecto de cada sujeto, no por ello puede considerarse subjetiva, en el sentido peyorativo que es usual reconocer en este término en el lenguaje filosófico; tampoco este particularismo es expresión de otra actitud valorativa subordinante o subordinada a la formación humana, tal como la conveniencia o el placer, por ejemplo, sino que la valoración debe entenderse "como una vivencia de clase particular que puede llevarse a cabo de un modo preferentemente sentimental (es decir, con movimiento interior), o de un modo predominantemente intelectual (es decir, con íntimo reposo), pero que no se confunde, ni con el sentimiento de placer, ni con la experiencia de algo que lo produce".⁴ La ubicación del valor educativo dentro de un ordenamiento de valores, está, pues, en la conciencia misma del hombre que se educa (si está en condiciones de vivirla con sentido axiológico), o del educador (si dirige

⁴ AUGUST MESSER: *Filosofía y educación*. Trad. de Joaquín Xirau. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1949. Pág. 138.

a sujetos inmaduros); la conciencia del valor determina una actitud ante el valor, y así, la formación resulta, no una mera forma de dignidad humana, sino una inquietud, un interés propios. El mismo ordenamiento de los valores es una valoración, que en el hombre reconoce, tanto las dignidades dadas fuera de él, como las que se dan en él mismo; de ahí que esta valoración sea tan importante para la educación, porque ésta influye, o más bien, produce el apetito y la voluntad de valores; respecto del valor, no se da en el hombre un frío y puro saber, por eso es que los valores han de vivirse sentimentalmente, han de ser cosas del corazón, han de conmovernos en lo más íntimo.⁵

4. *El núcleo axiológico de la formación.* Todos los valores culturales se dan en núcleos, a manera de constelaciones, en las que hay un valor central, el más importante, y otros varios periféricos, derivados, que constituyen cualidades secundarias, bien que de la misma naturaleza que el valor primario con que están vinculados. La educación, como faena cultural que realiza valores, no se aparta de esa circunstancia; sus dignidades constituyen una agrupación funcional, en donde, en torno al valor central que es la formación humana, se dan otras cualidades, de la misma esencia, pero en grado menor; el número de éstas es ilimitado, y además, con posibilidades de aumento.

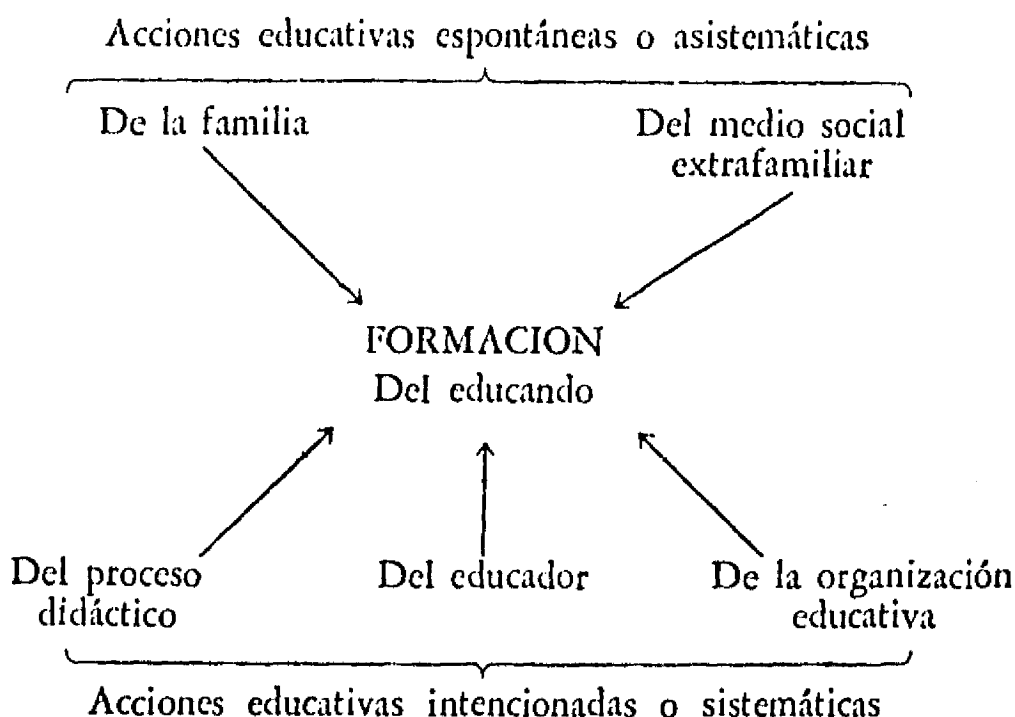
En el núcleo axiológico de la educación se da la *formación*, como valor central; y como valores derivados, aquellas cualidades que en alguna forma apuntan hacia la formación humana. Trátase de modos incompletos o imperfectos de formación humana, de contribuciones pequeñas a la educación cabal, de elementos simples pero que pueden integrarse en una obra compleja y prolongada.

Así entendidos los valores educativos secundarios, no como variantes de la formación, sino como grados de ésta, incompletos o imperfectos; y así entendida también la educación, como una labor compleja y prolongada, fácilmente puede advertirse que el número de valores educativos secundarios es extraordinariamente grande, lo que, sin embargo, no significa

⁵ *Op. cit.* Págs. 141 y ss.

un mundo axiológico desordenado; porque los valores educativos pueden clasificarse, y de hecho se clasifican, en grupos homogéneos, no en razón de su clase, sino de su procedencia, esto es, de la fuente educadora de donde arranca la funcionalidad valiosa para proyectarse sobre el hombre.

La relación axiológica de la educación, entendida como una variedad de acciones formadoras menores, que se sintetiza en una formación general del individuo, puede representarse gráficamente, así:



Este núcleo axiológico está compuesto por un valor central, la formación, que no sólo significa la esencia pura de la educación, sino también la síntesis de las acciones formadoras secundarias, y por ello variadas y parciales; y por cinco fuentes de valores limitados, cuya dinámica está orientada, y resulta convergente, hacia la realización plena del valor educativo fundamental.

En la medida en que son acciones humanas, proyectadas sobre un objetivo humano, como lo es la formación de los demás, son acciones axiológicas, no importa su intencionalidad o su espontaneidad; porque en último caso, esta última no es casualidad, sino participación refleja en el logro de una meta, también refleja en la dinámica de la vida humana socializada. Los valores educativos secundarios o derivados, son

pues, formas limitadas, en extensión y duración, del valor educativo fundamental.

Cabe, para concluir, explicitar las modalidades axiológicas originadas en las distintas fuentes del valor educativo; y esto, a título de ejemplificación, que no con afán exhaustivo, porque su número resulta indeterminado. En la familia tiene sentido axiológico educativo, la constitución del hogar, la participación de sus miembros, el estímulo y guía de los menores, la atención al desarrollo somatopsíquico de los hijos, la formación de hábitos adecuados y la rectificación de actitudes impropias, la dotación, o al menos, la propiciación de experiencias, el ejemplo, etc. En el medio social extrafamiliar, las dignidades formativas las constituyen, el influjo de las amistades, el estilo de vida en el vecindario, la participación comunal, el fomento de las tradiciones, las costumbres, la vida cívica, las instituciones de servicio público, el acatamiento de las leyes, la calidad del medio urbanístico, la higiene colectiva, etc. En el proceso didáctico también se producen elementos valiosos contribuyentes a la formación, tales como la calidad de los planes y programas, la eficiencia de los métodos y procedimientos, el empleo adecuado de auxiliares, etc. En la organización educativa se plasman dignidades de formación, tales como los reglamentos y disposiciones para mejorar el servicio, la variedad y el funcionamiento de las instituciones, las formas disciplinarias, las modalidades positivas de organización escolar, etc. En fin, en el educador suelen darse cualidades que, al proyectarse sobre su acción formadora, contribuyen a hacerla efectiva; tales cualidades pueden ser, entre otras, su solvencia personal, su formación profesional, su capacidad docente, su autoridad académica, su heterocomprensión, sus virtudes personales, su ejemplo, etc.

BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT, Gordon W.: *Psicología de la personalidad*. Trad. de Miguel Mermis. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1961.
- BARTH, Paul: *Pedagogía*. 2 vols. Trad. de Luis de Zulueta. Ediciones de La Lectura. Madrid, 1919.
- BRAMELD, Theodore: *Bases culturales de la educación*. Trad. de Celia Paschero. Edit. Universitaria de Buenos Aires, 1961.
- BUENO, Miguel: *Principios de filosofía*. Edit. Patria, S. A. México, 1958.
——— *Principios de antropología*. Edit. Patria, S. A. México, 1962.
- COHN, Jonás: *Pedagogía fundamental*. Trad. de Francisco Carmona Nenclares. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1944.
- DEWEY, John: *Democracia y educación*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1946.
- DILTHEY, Wilhelm: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1940.
- DUFRENNE, Mikel: *La personalidad básica*. Trad. de Jorge García Bouza. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1959.
- FLITNER, Wilhelm: *Pedagogía sistemática*. Trad. de José Ferrater Mora. Edit. Labor. Barcelona, 1935.
- GENTILE, Giovanni: *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*. Trad. de Ada L. M. Scotucci. Edit. El Ateneo. Buenos Aires, 1946.
- GÖTTLER, Josef: *Pedagogía sistemática*. Trad. de Juan Tusquets. Edit. Herder. Barcelona, 1955.
- GURLIT, Ludwig: *La educación natural*. Trad. de Faustino Bellvé. Ediciones de La Lectura. Madrid, 1914.
- HARTMANN, Nicolai: *Das problem des geistigen seins*. Berlín, 1949.
- HEGEL, Jorge Guillermo Federico: *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. 2 vols. Trad. de José Gaos. Revista de Occidente Argentina. Buenos Aires, 1946.
- HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago y Domingo TIRADO BENEDÍ: *La ciencia de la educación*. 2 vols. Edit. Atlante, S. A. México, 1940.
- HUBERT, René: *Tratado de pedagogía general*. Trad. de Juana Castro. Edit. El Ateneo. Buenos Aires, 1952.
- JENNINGS, H. S.: *Bases biológicas de la naturaleza humana*. Trad. de Carlos Ma. Reyles. Espasa Calpe Argentina, S. A. Buenos Aires, 1942.
- KANT, Emanuel: *Crítica de la razón pura*. Trad. de Manuel Fernández Núñez. Edit. El Ateneo. Buenos Aires, 1950.
- KILPATRICK, William H.: *Filosofía de la educación*. Trad. de Ma. Noemí Acuña y Rosa A. de Lío. Edit. Nova. Buenos Aires, 1951.

- KRIECK, Ernst: *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1952.
- LARROYO, Francisco: *La ciencia de la educación*. Edit. Porrúa. México, 1961.
- *Los principios de la ética social*. Edit. Porrúa. México, 1961.
- y Miguel Angel CEVALLOS: *La lógica de las ciencias*. Edit. Porrúa. México, 1961.
- LOMBARDO-RADICE, Giuseppe: *Líneas generales de filosofía de la educación*. Trad. de Concepción Sáinz Amor. Revista de Pedagogía. Madrid, 1928.
- LUZURIAGA, Lorenzo: *Pedagogía*. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1950.
- MANTOVANI, Juan: *Educación y plenitud humana*. Edit. El Ateneo. Buenos Aires, 1952.
- *Educación y vida*. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1955.
- *La educación y sus tres problemas*. Edit. El Ateneo. Buenos Aires, 1952.
- MESSER, August: *Filosofía y educación*. Trad. de Joaquín Xirau. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1949.
- *Fundamentos filosóficos de la pedagogía*. Trad. de José Rovira y Armengol. Edit. Labor. Barcelona, 1927.
- NASSIF, Ricardo: *Pedagogía general*. Edit. Kapelusz, S. A. Buenos Aires, 1958.
- NATORP, Paul: *El ABC de la filosofía crítica*. Trad. de Francisco Larroyo. Edit. Logos. México, 1936.
- *Pedagogía social*. Trad. de Angel Sánchez Rivero. Ediciones de La Lectura. Madrid.
- NOHL, Hermann: *Teoría de la Educación*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Edit. Losada, S. A. Buenos Aires, 1948.
- *Antropología pedagógica*. Trad. de Carlos Silva. Fondo de Cultura Económica. México, 1950.
- RAMOS, Juan P.: *Los límites de la educación*. Ed. de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1941.
- ROURA-PARELLA, Juan: *Educación y ciencia*. Fondo de Cultura Económica. México, 1940.
- SCIACCA, Michele Federico: *El problema de la educación en la historia del pensamiento occidental*. Trad. de Juan José Ruiz Cuevas. Edit. Luis Miracle. Barcelona, 1957.
- SCHELER, Max: *El santo, el genio, el héroe*. Trad. de Elsa Tabernig. Edit. Nova. Buenos Aires, 1961.
- SIMMEL, Jorge: *Problemas fundamentales de la filosofía*. Trad. de Fernando Vela. Revista de Occidente. Madrid, 1946.
- SPRANGER, Eduard: *El educador nato*. Trad. de Jorge Enrique Rothe. Edit. Kapelusz, S. A., Buenos Aires, 1960.
- *Espíritu de la educación europea*. Trad. de Juan Jorge Thomas. Edit. Kapelusz, S. A. Buenos Aires, 1961.
- *Formas de vida*. Trad. de Ramón de la Serna. Revista de Occidente Argentina. Buenos Aires, 1948.
- *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Trad. de Juan Roura. Revista de Pedagogía. Madrid, 1935.
- STERN, William: *Psicología general, desde el punto de vista personalístico*. Trad. de José Rovira y Armengol. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1957.

- THORPE, Louis P.: *Fundamentos psicológicos de la personalidad*. 2 vols. Edit. Guillermo Kraft Limitada. Buenos Aires, 1946.
- VILLALPANDO José Manuel: *Manual de psicotécnica pedagógica*. Edit. Porrúa. México, 1961.
- WATSON, John Broadus: *El conductismo*. Trad. de Orión Poli. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1947.
- WINDELBAND, Wilhelm: *Einteitung in die philosophie*. Tübingen, 1914.
- *Preludios filosóficos*. Trad. de Wenceslao Roces. Edit. Santiago Rueda. Buenos Aires, 1949.
- ZARAGÜETA, Juan: *Pedagogía fundamental*. Edit. Labor. Barcelona, 1953.