

EL TEMA DE LA EDUCACION EN FICHTE (*)

I.—PLANTEAMIENTO TEORÉTICO DE LA CUESTIÓN

«Qué clase de filosofía se elige depende, según eso, de qué clase de hombre se sea» (1). En apariencia, sólo una frase feliz. Realmente, y para el sistema de Fichte, la cifra de un pensamiento de larga y muy ponderada elaboración. Justamente aquí reside un ángulo lleno de posibilidades para el esclarecimiento de una arista esencial en la antropología de Fichte, tema que desde el momento histórico-político que vivimos exige una nueva consideración, porque si desde la obra de Bergmann no falta el estudio panorámico de su doctrina educativa que Heimsoeth echaba de menos (2), en *Fichte der Erzieher*, sin embargo, se sigue manteniendo la habitual interpretación nacionalista, compartida por el propio F. Medicus, a la que en líneas generales siguen adscritas las principales exposiciones posteriores: las de Rechtmann, von den Driesch-Esterhues, Vogelhuber, Reble, Blättner Bollnow, entre otras; sin constituir clara excepción, ni mucho menos, Messer en su bien conocida *Historia de la Pedagogía*.

(*) Los textos de FICHTE que utilizo van citados por la edición de las *Joh. Gottl. Fichtes Werke*, de Fritz Medicus. (Verlag von Felix Meiner, Leipzig, 1913), mediante las siguientes siglas:

IE WL = *Erste Einleitung in die Wissenschaftslehre*.

IIe WL = *Zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre*.

R a DN = *Reden an die deutsche Nation*.

G g Z = *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*.

(1) IE WL, 5; B III s. 18.

(2) «Sobre la pedagogía de Fichte, que no hemos podido estudiar en el texto por razones de espacio, no existe todavía una exposición completa». H. HEIMSOETH: *Fichte*, p. 204, en nota. (Trad. cast. de R. de O. Madrid, 1931.)

Probablemente, pues, puede afirmarse que la historiografía continúa sin reparar adecuadamente en la dimensión capital del pensamiento antropológico de Fichte; línea, sin embargo, llena de sugerencias para un estudio histórico-pedagógico, porque en ella se sorprende el momento en que el humanismo moderno, próximo ya a la radical y absoluta formulación en que consiste la inversión teológica de Feuerbach, deviene un humanismo metafísico, cuyas repercusiones en el dominio de lo operable mantienen una profunda y decisiva vigencia en nuestro tiempo.

De Koninck cita un no breve fragmento de Heinrich Heine contenido en *Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland*, donde se leen diversas frases que, desde nuestro presente se tomarían por históricas, aunque fuesen escritas con acento de profecía: algunas se refieren al papel que entonces el porvenir tenía reservado a los seguidores de Fichte: «Alemania, más rigurosa y profunda que Francia, debía comenzar por la Reforma, para pasar después a la filosofía, y sólo después, llegar a la revolución política. Las cabezas que la filosofía tiene empleadas en la meditación pueden ser segadas a placer por la revolución; la filosofía, en cambio, no hubiera podido jamás emplear las cabezas que la revolución hubiese cortado antes. Así, pues, no tengáis ninguna inquietud, mis queridos compatriotas; la revolución alemana no será ni más bondadosa ni más dulce porque la crítica de Kant, el idealismo trascendental de Fichte y la filosofía de la naturaleza la hayan precedido. Estas doctrinas han desenvuelto unas fuerzas revolucionarias que no esperan más que el momento para hacer explosión y llenar el mundo de espanto y admiración. Entonces aparecerán unos kantianos que no querrán ya oír hablar de piedad en el mundo de los hechos más que en el de las ideas, y devastarán sin misericordia, con el hacha y la espada, el suelo de nuestra vida europea para extirpar en él hasta las últimas raíces del pasado. Re caerán sobre la misma escena unos fichteanos armados, en los que el fanatismo de la voluntad no podrá ser reprimido ni por el temor ni por el interés, porque viven en el espíritu y desprecian la materia, semejantes a los primeros cristianos, que no se pudo domeñar ni por los suplicios corporales ni por los goces terrestres. Sí, unos tales idealistas trascendentales, en una devastación social, serán todavía más inflexibles que los primeros cristianos, porque aquéllos sopor taban el martirio para llegar a la beatitud celeste, mientras el idea-

lista trascendental mira el martirio como pura apariencia y se mantiene inaccesible en la fortaleza de su pensamiento» (3).

He aquí, pues, una encrucijada que invita a la atención a oscilar antes de decidirse por un enfoque u otro de la doctrina de la educación en Fichte, si bien permite no despreciar ninguno y articularlos, sistemática y sucesivamente, dando prioridad a la consideración jurídica sobre la fáctica, ya que así le corresponde lógicamente, y en ella reside, además, un momento excepcional en el modo de ensamblar la filosofía con la educación.

Filosofía de la educación puede entenderse, en un primer sentido, tomando a ésta como tema u objeto de la atención de aquélla, esto es, como saber de la educación en su dimensión más profunda; a la manera y paralelamente a como se entiende comúnmente, por ejemplo, la expresión filosofía de la naturaleza. Pero la preposición *de*, que sirve de nexo a los dos términos que constituyen la expresión, tolera otra acepción que podría llamarse subjetiva, o quizá mejor final, para no retorcer excesivamente el lenguaje, semejante a la que tiene en expresiones como caballo de carreras o uniforme de gala. En este sentido filosofía de la educación tanto valdría como filosofía para la educación.

Fichte, sin embargo, inaugura una nueva actitud que no se atiene a ninguna de estas dos posibilidades, y en cuya virtud, la educación se relaciona con la filosofía como la condición con lo condicionado. La educación no es entonces objeto directo de la atención de la filosofía, sino «momento» subjetivo inmanente a la esencial misma del filosofar. En el movimiento en que el filosofar consiste no es nada que aparezca nunca en el horizonte noético, solicitando el estudio, sino algo que queda a retro, interno, posibilitando el filosofema. En términos clásicos podría decirse «preambula et prae-requisita» del filosofar: condición localizada en la subjetividad del filósofo.

Y en verdad que no disuena tal planteamiento con el estilo de pensar propio de una mentalidad idealista, vuelta sobre la inmanencia y la propia intimidad, que no encuentra sus objetos esparcidos por un exterior ajeno, sino ahondando reflexivamente en la propia interioridad mental. Y mucho menos en pensador que, como Fichte, inicia su «Primera Introducción a la Teoría de

(3) Cito textualmente por mi traducción de la obra *De la primacía del bien común*, de CH. DE KONINCK. Ed. Cultura Hispánica. Madrid, 1952.

la Ciencia» en términos tan explícitos como: «Fíjate en tí mismo. Desvía tu mirada de todo lo que te rodea, y dirígela a tu interior. He aquí la primera petición que la filosofía hace a su aprendiz. No se va a hablar de nada que esté fuera de tí, sino exclusivamente de tí mismo» (4).

No basta, sin embargo, señalar que la educación viene solicitada como condición del filosofar, en vez de ser estudiada como objeto de una filosofía ya hecha, ni anotar la congruencia que ello, desde luego, parece tener con la mentalidad idealista de Fichte, sino que es preciso apuntar la razón concreta y especialísima que mueve a Fichte a dar este sesgo propio y personal al tema de las relaciones de educación y filosofía.

El «según esto» subrayado desde el principio, contenido en la «Primera Introducción a la Teoría de la Ciencia», hacía referencia a unas consideraciones previas, de las cuales venía a resultar que: «Qué clase de filosofía se elige depende de qué clase de hombre se es; pues un sistema filosófico no es como un ajuar muerto, que se puede dejar o tomar según nos plazca, sino que está animado por el alma del hombre que lo tiene. Un carácter muelle por naturaleza, o enmollecido y doblegado por la servidumbre de espíritu, la voluptuosidad refinada y la vanidad, no se elevará nunca hasta el idealismo» (5).

La cuestión no es indiferente, porque justamente el idealismo es una, ya se verá que la más noble, de las dos salidas lógicas que tiene la filosofía: «No se niega en absoluto que sea posible componer un todo con fragmentos de estos heterogéneos sistemas, ni que este inconsecuente trabajo no haya sido hecho realmente con gran frecuencia. Pero se niega que con un proceder consecuente sean posibles más de estos dos sistemas» (6).

«El ente racional finito no tiene nada fuera de la experiencia. Esta es la que contiene toda la materia de su pensar. El filósofo se halla necesariamente en las mismas condiciones» (7).

Porque resulta que la filosofía consiste en una fundamentación de la experiencia; o, más concretamente, en el problema de

(4) IE WL, I; B III; s. 6.

(5) IE WL, 5; B III s. 18, texto inmediatamente subsiguiente al citado en la nota 1.

(6) IE WL, 3; B III, s. 10.

(7) IE WL, 3; B III, s. 9.

determinar cuál sea su fundamento, porque ninguna otra cosa puede solicitar la atención sino aquello que, de alguna manera, interfiere en el campo de la conciencia. Ahora bien: «Aun en el caso de la más fugaz autoobservación, percibirá cualquiera una notable diferencia entre las varias determinaciones inmediatas de su conciencia, las cuales podemos llamar también representaciones» (8). Y sólo en esa zona peculiar de la conciencia, donde se delata, a la vez que un objeto, el sujeto en cuyo ámbito está comprendido, puede buscarse el fundamento de esa superestructura de perfil fluente que es la experiencia, cuya fundamentación constituye la filosofía.

Pero en el conjunto de representaciones integrantes del fluir consciente hay, por lo pronto, dos géneros supremos que es imprescindible caracterizar: «unas nos parecen por completo dependientes de nuestra voluntad, siéndonos imposible creer que les corresponda algo fuera de nosotros, sin nuestra intervención. Nuestra fantasía, nuestra voluntad nos parece libre» (9). Todo aquello que es producto del deseo o imagen de la fantasía creadora tiene una consistencia tal que para nada exige un apoyo exterior, ni necesita ser referido a ulteriores pretextos extrasubjetivos: «pues por lo mismo que se supone que son dependientes de la libertad, se rechaza toda aplicación del concepto de fundamento. Son de tal modo, porque yo las he determinado de tal modo, y si yo las hubiere determinado de otro, serían de otro» (10).

Hay, sin embargo, un segundo conjunto de representaciones que no van acompañadas del sentimiento de la libertad, sino precisamente del de necesidad, y ante este sistema es preciso preguntarse por su fundamento: «El sistema de las representaciones acompañadas por el sentimiento de la necesidad llámase también la *experiencia*, interna tanto como externa. Según esto, y para decirlo con otras palabras, la filosofía ha de indicar el fundamento de toda experiencia» (11).

De donde se desprende, evidentemente, el carácter metaempírico del objeto de la filosofía, pues que el fundamento ha de consis-

(8) IE WL. 1; B III, s. 6.

(9) IE WL. 1; B III, s. 6. A continuación del citado en la nota precedente.

(10) IE WL. 1; B III, s. 7.

(11) IE WL. 1; B III, s. 7.

tir en algo que esté más allá de lo por él fundado y de lo cual da razón.

Ahora bien: «El ente racional finito —como se adelantaba— nada tiene fuera de la experiencia; y el filósofo no se halla en mejores condiciones en este sentido, lo cual parece dificultar decisivamente la posibilidad de trascender el plano experimental para dar con su base y fundamento. Pero el filósofo puede abstraer, es decir, separar mediante la libertad del pensar, lo unido en la experiencia» (12).

Y en ella se encuentra la inseparable conjunción de dos elementos: la cosa o elemento conocido y la inteligencia o cognoscente; cualquiera de los dos puede ser tomado como fundamento de la experiencia, o, lo que es lo mismo, objeto de la filosofía. Bien entendido que uno u otro ha de tomarse siempre y en todo caso como separado o abstraído del otro, en connotación con el cual se da de un modo primario y espontáneo: «El filósofo puede abstraer de una de las dos —y entonces ha abstraído de la experiencia y se ha elevado sobre ella—. Si abstrae de la primera, obtiene una inteligencia en sí, es decir, abstraída de su relación con la experiencia; si abstrae de la última, obtiene una cosa en sí, es decir, abstraída de que se presenta en la experiencia; una u otra como fundamento explicativo de la experiencia. El primer proceder se llama idealismo; el segundo, dogmatismo» (13).

Una cuestión en que es imprescindible reparar con algún detenimiento es la especial relación en que estos dos sistemas se encuentran relacionados entre sí, porque uno y otro son totalmente irreducibles en un plano de verdadero rigor lógico: «Según el primer sistema, las representaciones acompañadas por el sentimiento de la necesidad son productos de la inteligencia que hay que suponerles en la explicación. Según el último, son productos de una cosa en sí que hay que suponerles» (14). En otro caso, y para salvar esta disyuntiva, sería preciso aducir y demostrar que es posible otro camino que el de la abstracción precisiva para elevarse sobre la experiencia, o que, en la conciencia de ésta, se puede distinguir alguna otra nueva parte integrante.

(12) IE WL. 3; B III, s. 9.

(13) IE WL. 3; B III, s. 9.

(14) IE WL. 3; B III, s. 10.

Pero, al comparar un sistema con otro, no se descubre simplemente una relación de irreducibilidad, sino además, de mutua irrefutabilidad. No sólo son dos los sistemas posible dentro de un proceder rigurosamente consecuente, sino que además ambos están a salvo de los posibles ataques dialécticos movilizables por el contrario, porque «la discusión entre ellos es una discusión sobre el primer principio, que ya no puede deducirse de otro» (15).

Y es del máximo interés reparar en la expresión *primer principio*, porque «por medio de la demostración se alcanza sólo una certeza condicionada, mediata. A consecuencia de ella, es cierta una cosa si es cierta otra. Si surge una duda sobre la certeza de esta otra cosa, es menester enlazar esta certeza a la certeza de una tercera, y así sucesivamente. ¿Se prolonga este retroceso hasta lo infinito o hay en algún sitio un último miembro? Sé que algunos son afectos a la primera opinión; pero éstos no han reflexionado que, si tuviesen razón, no serían capaces de tener siquiera la idea de la certeza, ni podrían buscar ésta, pues lo que quiere decir *estar cierto* sólo lo saben porque ellos mismos están ciertos de alguna cosa, mientras que si todo fuese cierto bajo condición, no habría nada cierto, ni siquiera bajo condición. Mas si hay un último miembro al llegar al cual no cabe seguir preguntando por qué es cierto, hay una cosa indemostrable que sirve de base a toda demostración» (16).

No puede el idealista refutar al dogmático: «Según éste, todo lo que se presenta en nuestra conciencia es producto de una cosa en sí; por ende, también nuestras presuntas determinaciones libres, con la creencia misma de que somos libres. Esta creencia es producida por la influencia de la cosa en nosotros, y las determinaciones que deducimos de nuestra libertad son producidas igualmente por ella; sólo que no sabemos esto, y por eso no las atribuimos a ninguna causa, o, lo que es lo mismo, las atribuimos a la libertad» (17).

Pero, recíprocamente, tampoco puede el dogmático refutar al idealista: «El principio del dogmático, la cosa en sí, no es nada, ni posee, como el mismo defensor de ella tiene que con-

(15) IE WL, 5; B III, s. 13.

(16) IIE WL, 10; B III ss. 92-93.

(17) IE WL, 5; B III, s. 14.

ceder, ninguna realidad, fuera de que sólo por ella pudiera explicarse la experiencia. El idealista reduce a la nada esta prueba, explicando la experiencia de otro modo, o sea: negando justamente aquello sobre lo que construye el dogmatismo. La cosa en sí tórnase en plena quimera; no se encuentra ningún otro fundamento por el cual hubiera que admitir una, y con ella se derrumba la construcción entera del dogmatismo» (18).

He aquí, pues, que «cada uno de los dos refuta el del otro, sólo con que se le conceda el suyo. Cada uno niega todo al opuesto, y no tienen absolutamente ningún punto común, desde el cual pudieran entenderse el uno al otro y ponerse de acuerdo» (19).

«De lo dicho infiérese, al par, la absoluta incompatibilidad de ambos sistemas, puesto que lo que se sigue del uno anula las consecuencias del segundo. Asimismo se infiere la necesaria consecuencia de su mezcla en un sistema» (20).

«La discusión entre el idealista y el dogmático es propiamente ésta: si debe ser sacrificada a la independencia del yo la independencia de la cosa, o a la inversa, a la independencia de la cosa la del yo» (21).

Ante tal disyuntiva, puesto que Fichte no conoce una «transición continua desde la necesidad hasta la libertad» (22), que es lo que podría superarla, surge la cuestión de inquirir cuál pueda ser el motivo que impulse a abrazar uno u otro de los extremos, salvando el escepticismo que parecería la actitud congruente con esta presencia permanente y constante irreducibilidad de dos sistemas incompatibles que parecen albergar análogo valor lógico.

«¿Qué es, pues, lo que impulsa a un hombre razonable a declararse preferentemente por el uno de los dos?» (23). El motivo, pues, ha de ser más bien extralógico; razones axiológicas van a dar la clave de la elección de filosofía: «todo dogmático consecuente es necesariamente fatalista» (24). «... niega totalmente la independencia del yo, sobre la cual construye el idealista, y

(18) IE WL, 5; B III, s. 14.

(19) IE WL, 5; B III, s. 13. Siguiendo al texto citado en la nota 15.

(20) IE WL, 5; B III, s. 15.

(21) IE WL, 5; B III, s. 16.

(22) IE WL, 5; B III, s. 15.

(23) IE WL, 5; B III, s. 16, a continuación del texto citado en la nota 21.

(24) IE WL, 5; B III, s. 14.

hace de él simplemente un producto de las cosas, un accidente del universo» (25).

«El dogmático consecuente es necesariamente también materialista. Sólo partiendo del postulado de la libertad e independencia del yo podría ser refutado; pero justamente esto es lo que él niega» (26).

«Ahora bien, hay dos grados de la Humanidad, y en la marcha progresiva de nuestra especie, antes de que se haya escalado por todos el último, dos géneros capitales de hombres» (27). Qué clase de filosofía se elige depende de qué clase de hombre se sea, pues un sistema filosófico no es como un ajuar muerto, sino que está animado por el alma del hombre que lo tiene, según se decía ya al principio.

«Unos, los cuales todavía no se han elevado al pleno sentimiento de su libertad y absoluta independencia, sólo se encuentran a sí mismos en el representarse cosas... Su imagen les es devuelta sólo por las cosas como por un espejo. Si se les arranca las cosas, se pierde al par su yo. Todo lo que son han llegado realmente a serlo por medio del mundo exterior. Quien de hecho es sólo un producto de las cosas, nunca se mirará de otro modo, y tendrá razón en tanto hable simplemente de sí y de sus iguales» (28).

La humanidad no se agota, sin embargo, en esta clase de hombres cuya entidad parece limitarse a ser respuesta de un exterior ajeno y de mayor consistencia: «... quien llega a ser consciente, empero, de su mismidad e independencia de todo lo que existe fuera de él —y sólo se llega a esto haciéndose algo por sí mismo, independientemente de todo—, no necesita de las cosas para apoyo de sí mismo, ni puede utilizarlas, porque anulan y convierten en vacua apariencia aquella independencia. El yo que posee y que le interesa anula aquella fe en las cosas» (29).

Qué clase de filosofía se elige depende, según esto, de qué

(25) IE WL. 5; B III, s. 15.

(26) IE WL. 5; B III, s. 15.

(27) IE WL. 5; B III, s. 17.

(28) IE WL. 5; B III, s. 17.

(29) IE WL. 5; B III, ss. 17-18. En la traducción de J. GAOS, publicada por la R. de O., queda por articular el término *Selbständigkeit* fundamental en mi opinión para el texto de FICHTE, y en el cual hacen centro las indagaciones de JASPERS en torno al problema de la libertad existencial.

clase de hombre se es, y un carácter muelle por naturaleza y doblegado por la servidumbre del espíritu, la voluptuosidad refinada o la vanidad, no se elevará nunca hasta el idealismo (30).

«Para ser filósofo —si el idealismo se confirmara como la única verdadera filosofía— hay que haber nacido filósofo, ser educado para serlo y educarse a sí mismo para serlo; pero no es posible ser convertido en filósofo por arte humano alguno» (31).

He aquí la original incidencia del tema de la educación en la filosofía anunciado al comienzo de este estudio: es preciso nacer filósofo; el filósofo nace, pero es preciso, además, la concurrencia de otro elemento: la educación, elemento imprescindible que debe colaborar con la natural aptitud para llevar a buen término de la forjación del filósofo: «la farmación del hombre entero desde su primera infancia; este es el único camino para llegar a la difusión de la filosofía» (32).

Mostrado queda, pues, el papel de condición subjetiva que la educación cumple con respecto a la filosofía: «por eso se promete también esta ciencia pocos prosélitos entre los varones ya hechos; si puede esperar algo, espera más del mundo juvenil, cuya fuerza innata no ha sucumbido todavía en medio de la molicie de la época» (33).

II.—EL LÍMITE DE LA HETEROEDUCACIÓN

El interés de la educación se acentúa cuando, al texto en que expresa su confinaza en el progreso de la humanidad (34), se añade otro pasaje inserto en la «Segunda Introducción a la Teoría de la Ciencia», en el cual puede leerse: «No se afirma que haya una diferencia primitiva e innata entre hombres y hombres, por virtud de la cual los unos fuesen capaces de pensar y de aprender algo que los otros no podrían pensar absolutamente a consecuencia de su naturaleza. La razón es común a todos, y es en todos los en-

(30) Vid. nota 5.

(31) IE WL, 5; B III, s. 19.

(32) IIE WL, 10; B III, s. 92.

(33) IE WL, 5; B III, s. 19, texto inmediatamente subsiguiente al citado en la nota 31.

(34) Vid. nota 26.

tes racionales enteramente la misma. Lo que se encuentra como disposición en un ente racional se encuentra en todos» (35).

Ahora importa determinar en qué consiste la educación y el cómo y alcance de su posibilidad. Para ello importa señalar, desde un punto de vista aún puramente teórico, la distinción de tres cuestiones, por más que en su contenido material y en la configuración del sistema de Fichte aparezcan estrechamente entrelazadas.

Es la primera lo que bien podría titularse como finalidad u objetivo de la educación: «Cuando en la educación, desde la más tierna infancia, sea el fin capital y la meta fijada sólo el desplegar la fuerza interior del educando...; cuando se empiece a formar al hombre para su propia utilidad y como instrumento para su propia voluntad, pero no como instrumento inanimado para otros...» (36).

«Mientras la educación, con o sin clara conciencia, se proponga el fin opuesto y sólo trabaje por obtener la posibilidad de ser utilizado por los demás, sin reflexionar que el principio utilizador está igualmente en el individuo, y que así extirpa las raíces de la espontaneidad en la primera infancia y habitúa al hombre a no ponerse nunca por sí mismo en marcha, sino esperar de fuera el primer impulso, resultará siempre un singular favor de la naturaleza que no se podrá explicar más y que, por ende, se llamará, con una expresión imprecisa genio filosófico, el hecho de que en medio y a pesar de la universal relajación se eleven algunos a aquel gran pensamiento» (37).

El sistema entero de la teoría de la ciencia gravita, pues, aquí, sin atenuación alguna: «Todo descansa en que se sea íntimamente consciente de la propia libertad mediante el uso de ella con clara conciencia, y en que ella haya llegado a ser más cara para nosotros que todas las demás cosas» (38). Lo cual tanto vale como solicitar que el giro copernicano que Kant diera en el tema epistemológico, y ha impuesto ya rigurosamente en el plano de la metafísica, se adueñe ahora formalmente, no como una representación más, sino como vivencia, en toda la exigencia que el tér-

(35) IIE WL, 10; B III, ss. 90-91.

(36) IIE WL, 10; B III, s. 92.

(37) IIE WL, 10; B III, s. 92.

(38) IIE WL, 10; B III ss. 91-92.

mino *Erlebnis* tiene, de la mentalidad del hombre sujeto de la educación.

Entrando en la segunda cuestión, el cómo de la educación, debe señalarse la polar oposición en que Fichte se sitúa frente a toda actitud positivista: «La educación —dice— ha de resignarse a ser primero más negativa que positiva. Sólo acción recíproca con el educando, no acción interventora sobre él. Lo primero, hasta donde sea posible, es decir, la educación ha de proponerse lo primero, al menos siempre como meta, y ser lo segundo sólo allí donde no pueda ser lo primero» (39).

Postura ineludible en un terreno idealista, por cuanto, aun sin llegar a él, ha sido previamente asumida por pensamientos tan extraños y ajenos como pudieran serlo aquí, por ejemplo, los de Santo Tomás y Jaspers.

Aquél, al tratar la cuestión «de lo que se refiere a la acción del hombre», se pregunta en el primer artículo «si un hombre puede enseñar a otro». El artículo es complejo, porque al número de dificultades que acumula, hay que añadir el de soluciones ofrecidas, una vez decidida la posibilidad y su sentido. No interesa aquí, sin embargo, parar en las opiniones de Averroes o Platón, sino esquematizar la propia de Santo Tomás, con la que, desde un sistema tan diferente, rima, sin embargo, con tanta exactitud la que se ha visto esbozar a Fichte, y, excepcionalmente, favorecerá una mejor comprensión de su doctrina.

«El maestro conduce al discípulo de lo previamente conocido al conocimiento de lo que ignora, de doble manera: Una, ciertamente, ofreciéndole auxilios, o medios de los cuales se sirve el intelecto para adquirir la ciencia; como cuando le propone algunas proposiciones menos universales, de las que el discípulo puede juzgar con lo ya conocido, o le propone algunos ejemplos sensibles, o semejanzas, u oposiciones o algo de este orden, por las cuales el intelecto que aprende es llevado como de la mano al conocimiento de la verdad ignorada. Otro modo, cuando fortalece el intelecto del discípulo, no ciertamente una virtud activa como de naturaleza superior, según arriba se ha dicho de los ángeles que iluminan, porque todos los entendimientos humanos son de un solo grado en el orden de la naturaleza; sino en cuanto propone el orden de los principios a las conclusiones, al discípulo que, seguramente, por sí

(39) IIE WL, 10; B III, s. 92.

mismo, no tendría reunida potencia tan grande como para poder deducir las conclusiones de los principios. Por eso se dice en el I de los *Posteriora* que la demostración es *silogismo que hace saber*. Y de este modo, aquel que demuestra al que escucha, produce ciencia» (40).

Pero si se detuviese aquí la cita, se obtendría una versión engañosa por abusivamente genérica, ya que el tipo de causación, por razón de las sustancias entre las que tiene lugar, exige una serie de nuevas consideraciones que precisen más el modo concreto de esta peculiar relación de causalidad. En otro lugar, he subrayado esta permanente actitud tomista constantemente atendida a las particularidades y notas propias de la ocasión, para dar siempre una doctrina *ad hoc*, en consonancia con las determinaciones del caso concreto, que parece diseñar *in actu exercito* la conocida expresión de Scheler, pretensión de sistema, pretensión de mentira.

Porque el tema ha venido solicitado específicamente, como un modo de causación entre sustancias *sui generis*, no inertes y, en cuyo proceso, es necesario distinguir dos posibles elementos, que, en algunos casos, han de colabrar en la producción del efecto propuesto y determinado: «La ciencia se acrece en el hombre, mediante un principio interior, como claramente se aprecia en quien por propia invención la adquiere; y también por un principio externo, que se echa de ver en el que aprende» (41). De lo que resulta una posibilidad de actuar *ab extrinseco* sobre el alumno, gravemente atenuada en su eficacia por la esencia misma del ser sobre el cual se vierte la acción de la causa, que, si en Fichte opone la resistencia de una libertad radical, aquí añade los límites insoportables de una naturaleza, libre también por cierto, concreta y determinada, que no se deja franquear.

Queda, sin embargo, con la restricción anotada, margen para la heteroeducación, si se tiene en cuenta los dos posibles modos en que un principio exterior es capaz de obrar en el ámbito de otra naturaleza. Si antes se señalaba el interés con que Santo Tomás vierte su atención sobre el caso concreto, sin esgrimir desde luego soluciones previas, ahora se propone un claro ejemplo del afán con que, a renglón seguido, vuelve en busca de la conexión en una doctrina más amplia, hasta completar su integración dentro del

(40) S. Th. 1.^a, Q. CXVII; a. 1.

(41) S. Th., 1.^a, id. id.

sistema general, de tal manera que llega a sugerir una paralela de la antes citada frase de Scheler y que vendría a decir, por ejemplo, que renunciar al sistema es tanto como renunciar a la verdad.

Y así se ocupa en nuevas explicaciones: «Se ha de tener en cuenta, que, de los efectos que proceden de un principio exterior, unos proceden de él exclusivamente, como la forma de una casa es causada en la materia por la sola virtud del arte; mientras otros efectos proceden ciertamente de un principio exterior en parte y en parte también de otro interior, como la salud es causada en el enfermo, parcialmente por un principio exterior, a saber, el arte de la medicina, y parcialmente también de un principio interno, como cuando se sana por la virtud de la naturaleza. Y en tales efectos, hay que considerar dos cosas: Lo primero, ciertamente, que el arte imita a la naturaleza en su operación; porque la naturaleza sana al enfermo alterando, dirigiendo y expulsando la materia que causa la enfermedad, así como también el arte. Lo segundo que es preciso tener en cuenta es que el principio exterior, esto es, el arte, no obra como agente principal, sino como coadyuvante del agente principal, que es el principio interior, fortaleciéndolo y ministrándole instrumentos y auxilios de los cuales usa la naturaleza para producir el efecto; como el médico fortalece la naturaleza y la procura alimentos y medicinas, de los cuales la naturaleza se sirve para el fin propuesto» (42).

Por tanto, puede concluirse que «el que enseña, causa la ciencia en el que aprende, haciéndolo transitar de la potencia al acto» (43), con lo cual el caso particular que nos ocupa, sin perjuicio de rimar con el pensamiento de Fichte, queda definitivamente conectado con la coordenada sistemática que Manser ha designado como rigurosamente esencial en el tomismo.

Jaspers también ha reparado, de manera semejante, en el límite que inevitablemente ha de padecer todo intento de heteroeducación.

La técnica, en efecto, tiene un modo de acción propio, mediante el cual, el hombre se siente demiurgo, obligando y construyendo necesariamente al objeto; configurándolo determinadamente; pero este milagro cotidiano y manual es incapaz de proseguir sus efec-

(42) S. Th. 1.^a, *id. id.*

(43) S. Th. 1.^a, *id. id.*

tos una vez fuera del ámbito del puro mecanismo, allí donde comienza el reino de la vida, el alma y el espíritu. En el polo opuesto al de la «fabricación», hay que situar la mera «comunicación», que, pura y simplemente, ajusta el diálogo de una libertad con otra (44).

La «influencia» entonces, queda localizada entre las dos, a igual distancia de ambas, como el tipo de acción congruente con la intromisión de una libertad en el círculo o desarrollo de otra ajena (45).

Así la acción política, que se refiere a la voluntad de otro, ya sea que solicite una colaboración o que combata su resistencia, comporta una limitación evidente, puesto, que, tras de no conseguir alcanzar nunca el corazón de una voluntad extraña, ha de resignarse después a no lograr tampoco abrazar a todas las voluntades que llega a enmarcar bajo su dominio. Incluso exhortándolas, las transforma y viene por ese lado a obtener quizá el resultado opuesto al que daba por descontado (46).

La educación es otro claro ejemplo en el cual, el límite, por más que se intente su ocultación, aparece en la autonomía del otro tan pronto como se le busca. La educación encalla cuando se degrada y se torna adiestramiento e incluso doma y hasta convertirse en una técnica brutal exenta de aroma y felicidad y que, sobre todo, quiebra la incondicionalidad de la existencia de la cual ningún cálculo puede tener cuenta.

Como Santo Tomás, Jaspers acude al ejemplo de la terapéutica: toda cura, es un conjunto de tratamientos jerarquizados y sujetos cada uno a límite. El enfermo, es ante todo, un cuerpo que hay que restaurar, como se restaura una máquina por la acción de las drogas o la cirugía. Pero el médico encuentra siempre una lección de humildad, porque, sea cual fuere su ojo clínico, es incapaz de prever todas las reacciones del organismo y, sobre todo, su acción no puede extenderse a más que el suministro de materiales adecuados, pero que sólo la vida puede convertir en vida. Todavía después, hace falta «tocar el alma». No se puede, sin más, poner al enfermo al corriente de su mal; porque el enfermo no es una con-

(44) Cito por la segunda edición, Berlín-Göttingen-Heidelberg, 1948. El texto corresponde a la pág. 10.

(45) K. JASPERS: *Philosophie*, loc. cit., pág. 10.

(46) *Philosophie*, loc. cit., pág. 103.

ciencia en general, y una revelación brutal puede actuar dañosamente sobre él, sobre todo, si no tiene, o el médico no se lo sugiere, el sentido de la relatividad de todo saber y todo diagnóstico. El médico debe aquí luchar contra la tentación de ser importante, de ejercer su autoridad...

He aquí, pues, en esta descripción, un clarísimo eco de la colaboración con el educando que Fichte reconocía también como insoslayable; de la acción recíproca *con* en vez de la acción interventora *sobre* y de la restricción que el principio exterior encuentra por obra de la virtualidad del interior en determinadas naturalezas, según la terminología de Santo Tomás. Una abusiva exaltación de la causalidad extrínseca, expresada en diversas formas, provocaría, como está explícito en los tres autores que aquí nos ocupan, el fracaso del proceso educativo, como lo suscitaría igualmente, en el campo de la terapéutica, un proceder del médico excesivamente simplista y atenido a las puras leyes físicas y fórmulas generales de su arte, con desatención de las particularidades concretas que, en cada momento, ofrece cada hombre enfermo. Por el contrario, el tratamiento psicológico se integra en la terapéutica.

El médico prudente debe pesar cada palabra y utilizar cuando sea necesario, sin explotarla jamás, e incluso combatiéndola a veces, la fe supersticiosa en la ciencia. Toda una estrategia adaptada al momento singular e irrepetible, es diseñada por Jaspers, que hace devenir así la terapéutica en una verdadera casuística regida por la prudencia.

Pero no se olvide que, si la expresión habla de medicina, los términos tienen aquí suposición metafórica, puesto que han sido movilizados como ejemplo de lo que puede y debe el educador dados los límites de la «influencia» o rectoría de una libertad por otra de su misma especie, y por tanto, aún hay que entender con mayor amplitud sus afirmaciones.

Y así ha de profundizar nuevamente: Pero por refinados que sean estos procedimientos, ellos tratan todavía al otro como objeto. El médico debe aún comprender que el enfermo es «un destino» y no «un caso», uno hombre libre del cual, él, es humanamente y no profesionalmente responsable. No es pues simplemente que el médico encuentre enfermos y no enfermedades, como el adagio tiene dicho, es que en última instancia, el enfermo no es una mera contracción individual y singular, existente, de una especie que sería una enfermedad, y por eso se revela en la existencia cargada

de notas individuantes indescriptibles, sino que es otra cosa diversa, un hombre, nada menos, y precisamente un hombre libre que, por eso, reclama atención al todo de su personalidad y no permite una fragmentación de ella ni una consideración que no vaya más allá del órgano afectado por el morbo, ni cale más profundo que el desarreglo, tal vez puramente físico, que se trata de corregir.

Por eso se dice que el médico, ha de tomar al enfermo como hombre libre y no como caso y que es responsable de él humanamente y no desde un punto de vista exclusiva y meramente profesional. Y este sentimiento puede ir, más allá de una simpatía anónima, hasta la amistad. Y de ahí mismo se desprende nuevamente que el tratamiento entonces «no es más que una base y un medium». El médico lo *intenta* elevándose, ante la existencia del enfermo, a la existencia. Pero, esta relación de dos libertades, no es posible, más que si el enfermo se presta a ella, pues el médico no puede ser más que lo que el enfermo espera de él: «El médico es un destino para el enfermo», en el doble sentido de que el enfermo lo encuentra, pero también le anima a ser lo que es (47).

Sólo la existencia puede atreverse, en la «comunicación», a hacer frente a la existencia, pero fuera de toda objetividad y sin que prevalezca inquietud ni cuidado de eficacia material. Nuevos ecos de Fichte: temor por los efectos demasiados claros. La acción *sobre* sólo hasta donde sea inevitable; colaboración, acción recíproca en adelante. Y así, cualquier tipo de acción que se conciba, es preciso renunciar a la utopía de un dominio total del universo. La acción es una «tarea infinita» que en modo alguno conoce objeto último asignable.

Muy lejos pues estas tres actitudes de un positivismo mecanicista enamorado y seguro de su eficacia. El educando no es un sistema rígido que pueda determinarse de antemano como la resultante de una composición de fuerzas. Es preciso contar constantemente con él y con su libertad y, merced a ésta, resignarse a resultados que en modo alguno pueden esperarse como necesarios y debidos. Allí donde inevitablemente termina el médico o el educador su inspección, comienza una zona complejísima, la intimidad de la naturaleza humana individual, donde, en último término, la libertad tiene la última palabra.

(47) Cf. K. JASPERS: *Philosophie*, loc. cit., 3, «Ein Beispiel»: *Aertzliche Therapie*, ss. 104-110.

Nada pues ocurrirá fatalmente: se está ante una tarea indefinida, donde nada es fatal, porque, y con esto regresamos a Fichte. «cada cual tiene que contar con la espontaneidad del otro y no puede darle los pensamientos determinados, sino sólo la dirección para pensar por sí estos determinados pensamientos. La relación entre entes libres es acción recíproca por medio de la libertad, en modo alguno causalidad por medio de una fuerza de acción mecánica» (48).

Pero no sólo es que no se puede más, según lo ya anotado, sino que a ello se añade que tampoco se debe otra cosa: «La meta fijada y el fin capital de la educación debe ser exclusiva y simplemente el desplegar la fuerza interior del educando, pero no el darle la dirección» (49).

Si ello debe tomarse o no como formalismo es cuestión que se incluye en las páginas siguientes.

III. LA FORMACIÓN PURA DE LA VOLUNTAD PURA

Por formalismo, en sentido general, entiéndese aquella actitud subjetiva que prescinde en el objeto de su contenido o materia para considerar sola y exclusivamente su forma; siempre que se entienda, este último término, en su acepción rigurosamente kantiana y no en la de elemento determinante que tiene en el plano de la filosofía perenne.

Según lo cual, en Pedagogía, el formalismo, sería, según lo describe K. Friebe, aquella tendencia para la que el fin esencial y absoluto de la educación consistiese simplemente en el cultivo y perfeccionamiento de las energías, mientras que su adaptación a determinados objetos y relaciones quedase notablemente relegada (50).

Así, parecería oportuno incluir a Fichte dentro de un formalismo pedagógico a la vista de una frase contenida en la Segunda Introducción a la Teoría de la Ciencia, formando parte de un párrafo ya citado en que se decía, que, la teoría de la ciencia, sería universal y fácilmente inteligible cuando, en la educación, desde la más

(48) IIE WL, 10; B. III s. 94.

(49) IIE WL, 10; B III, s. 92.

(50) Cf. K. FRIEBE: *Pädagogische Versuche in der Kantischen Schule*, 1902, s. 5.

tierna infancia, el fin capital y la meta propuesta fuese sólo desplegar la fuerza interior del educando y *no el darle la dirección* (51).

Pero, aunque esa solución venga a ser en último término respuesta definitiva, no puede establecerse sin riesgo, antes de tomar en consideración una serie de reflexiones del máximo interés integrantes de los Discursos a la nación alemana, que, además de fundamentar la contestación, conferirán a ella una mayor amplitud y claridad, permitiendo a la vez el establecimiento o sugerencia de nuevas conexiones sistemáticas e históricas con doctrinas de muy diverso cuño y desigual actualidad.

Puesto que al fin corresponde razón de principio en todo género de ciencia práctica conviene, ante todo, fijar cuál sea el que Fichte se propone como objetivo de su pedagogía; quizá bastase anotar que ésta no es otra cosa que el arte de elevar al hombre en su integridad, completa y absolutamente a la dignidad de hombre (52); pero no estará de más recordar los términos en que, en el primero de los Discursos, exponía el propósito de su nueva educación, que debería sustituir a la antigua, cuyos frutos hacían definitivamente conocer su esterilidad e impotencia: «La vieja educación no fué jamás un arte de formar hombres; jamás se jactó de ello, confesando en cambio que necesitaba, para el buen éxito, un talento o un genio natural en el alumno. El arte de formar hombres está todavía por inventar: es el problema de la nueva pedagogía. Esta nueva pedagogía deberá rebasar a la antigua penetrando hasta las raíces de la vida real. Deberá formar al hombre entero en lugar de limitar su ambición a desarrollar, como la vieja, una parte del hombre» (53).

La pedagogía antigua, por otra parte, acentuaba demasiado la dificultad que una voluntad libre significa para el educador confiando a la vez más de la cuenta en el papel positivamente rector que, una tal facultad, podría desempeñar en el orden de la acción humana: «esa confianza en la libre voluntad del discípulo es el error fundamental de la vieja educación y la confesión formal de su debilidad y nulidad. ¿No es reconocer que, después de todos sus esfuerzos, la voluntad permanece aún libre, esto es, indecisa entre el bien y el mal? Esta educación confiesa entonces que no

(51) Vid., notas 36 y 49. El subrayado de esta última es mío.

(52) R a DN, 3., B V, s. 412.

(53) R a DN, 1., B V, s. 387.

puede, no quiere o no intenta formar la voluntad, o más bien, lo declara imposible. Ahora bien, como esta es la raíz fundamental del hombre, no puede formar al hombre» (54).

He aquí pues, que la voluntad, adviene a primer plano reclamando la máxima atención del educador e implicando a la vez el mayor problematismo, por cuanto, la libertad que comporta es una última instancia que permanece siempre más allá de la posible previsión pedagógica. Por eso Fichte añade ahora, a su afirmación primera de que es preciso formar al hombre entero, como contracción de su propósito, esta otra, escandalosa a primera vista, según la cual «la nueva educación consistirá esencialmente en aniquilar completamente la libertad de la voluntad» (55), único medio de poder confiar y abandonarse a una seguridad.

«Es preciso formar los hombres de tal suerte, que no puedan querer más que lo que se quiere que quieran» (56), no sujetos a oscilaciones y capacitados para abdicar en cualquier momento; «la educación nueva, debe formar en lo sucesivo, mediante reglas seguras e infalibles, una voluntad firme e inmutable» (57). Porque, «aquél en el que la voluntad está formada y estable, quiere lo que quiere para toda la eternidad y no puede, en cualquier circunstancia, querer otra cosa que lo que quiere ahora mismo: para él la libertad de la voluntad se anula y se compenetra con la necesidad» (58).

Es muy de subrayar la diversa inflexión que el concepto «libertad» adquiere aquí con respecto a la que se hizo antonomásica en el Renacimiento italiano, obsesionado en exaltar lo que incluye de indeterminación y constante apertura a una doble posibilidad. De Koninck, en su estudio «Le principe de l'ordre nouveau», comenta este aspecto, fijándose en un texto del Discurso de Pico de la Mirandola sobre la dignidad del hombre, que dice: «Por último, el mejor de los artifices, decretó que esta criatura, a la que nada había podido donar que fuese propio de ella misma, poseyese todas las características particulares de las diferentes criaturas. Confió entonces al Hombre el uso de una forma no determinada y un

(54) R a DN, 2., B V, s. 392.

(55) R a DN., 2., B V, s. 392.

(56) R a DN, 2., B V, s. 393.

(57) R a DN, 2., B V, s. 393.

(58) R a DN, 2., B V, s. 393.

puesto en medio del mundo y le dirigió estas palabras: «Yo no te he dado una morada permanente, Adán, ni una forma que sea solamente tuya, ni función alguna propia de tí mismo, para que tú puedas, a medida de tu deseo y tu juicio, tener y poseer esta morada, esta forma y estas funciones como te plazca a tí mismo. La naturaleza de todas las demás cosas está limitada y encerrada dentro de las fronteras de las leyes prescritas por mí: tú, por ninguna necesidad obligado, decidirás por tí mismo de los límites de tu naturaleza de acuerdo con el libre albedrío que te es propio, en las manos del cual te he puesto». Fichte, se vuelve contra tal concepción de la dignidad del hombre, porque, desde muy otro sistema, ve bien que, «cuando consideramos formalmente esta indeterminación, esta potencia ilimitada, alcanzamos la naturaleza racional en su no-ser característico y, lejos de ocupar el centro de la creación, el hombre está en el más bajo grado en la jerarquía de las criaturas inteligentes», según dice De Koninck en el comentario aludido: «¿Sería el hombre la obra maestra de la creación porque pueda decaer incluso de su fin puramente natural?» (59).

La memoria aporta también ecos de Séneca, en aquella definición de la sabiduría que proponía a Lucilio: «Semper idem velle atque idem nolle» (60), que expresa con perfecta exactitud, aquí también, la cifra última de una auténtica educación, la formación de una «voluntad pura» (61), polarmente opuesta a aquella que no alcanza otro objetivo que el «amueblar la memoria con palabras y fórmulas y proporcionar a la imaginación fría e inerte unos cuantos fantasmas exentos de vida y realidad, sin que haya podido jamás hacer vivir esos cuadros de buena moral en la persona de un alumno, que se apasione por ese bien con amor violento y entusiasmo ardiente, capaces de realizarlo» (62).

Así, pues, «la esencia propia de la nueva educación, en la medida en que ha sido descrita en el Discurso anterior, consiste justamente en eso: en constituir el arte razonable y seguro de formar al alumno para una pura moralidad» (63), término que hay que to-

(59) Vid. nota 3. El estudio ahora citado está incluido en aquel volumen constituyendo su parte segunda. Cfr. págs. 142-146

(60) Cf. Séneca. Ep. 20, 5, p. 63. (Cito por la edición teubeneriana de OTTO HENSE, Leipzig, 1914.

(61) R a DN, 2., B V, s. 402.

(62) R a DN, 1., B V, s. 386.

(63) R a DN, 3., B V, s. 407.

mar en su pleno rigor, para no confundir en modo alguno el concepto que expresa con el de legalidad, encadenado y dominado por un distinto móvil moral a cuyo servicio se aplica (64).

Pero si con esto queda localizado y definido un alto vértice del tema de la educación de Fichte, bajo él, se tienden otros motivos explícitos y solicitados que también conviene explicar ya que cumplen papel de elementos sustentantes y valores condicionales. Así, se lee: «Esta educación forma también, al mismo tiempo que la voluntad, el espíritu del discípulo: es incluso su primera ocupación; no, sin embargo, su primero y fundamental objetivo, sino sólo medio para obtener la cultura moral, si bien, aunque haya sido buscada como simple medio, esa cultura intelectual permanecerá para siempre como adquirida en el discípulo y será la luz inextinguible de su vida moral» (65). Lo cual hay que tener presente para entender rectamente, y sin confusiones, que la educación, si ha de comprender en su tarea al hombre entero, tiene que aplicarse a cultivar todas sus partes esenciales sin excepción y con la misma intensidad (66), afirmación que en nada menoscaba, al describir explícitamente, cuanto hasta ahora se ha venido diciendo sobre la primacía de la voluntad.

Las partes esenciales del hombre son, naturalmente, «la razón y la voluntad: la nueva pedagogía deberá hacer a aquélla clara y a ésta pura. Acerca de lo cuál se proponen dos cuestiones fundamentales: primera, que quiera la voluntad pura y por qué medios pueda obtenerlo. La respuesta a esta cuestión determina cuáles son los otros conocimientos que hay que proporcionar al alumno. Segunda: en qué consiste el principio y la esencia de la voluntad pura. He aquí lo que determina el conocimiento religioso» (67).

Y las líneas se prolongan cuanto es preciso, hasta expresar claramente la rigurosa necesidad de describir definitivamente el giro copernicano ya aludido. El hombre «ha tenido hasta ahora la costumbre de mirar el mundo sensible como el mundo real y verdadero; es él lo que la educación proponía inmediatamente al discípulo; solamente después se pasaba al pensamiento que se sujetaba las más de las veces al mundo sensible del que se convertía en esclavo.

(64) R a DN, 3., B V, s. 407.

(65) R a DN, 3., B V, s. 407.

(66) R a DN, 3., B V, s. 412

(67) R a DN, 3., B V, s. 412, a continuación del texto citado en la nota anterior.

La nueva educación transforma eso completamente y considera el mundo del pensamiento como el único verdadero y a él trata de conducir al alumno desde el principio» (68). Hasta nuestros días, la mayor parte de los hombres, vivían en la carne, la materia, la naturaleza, en adelante sólo el espíritu deberá regir los actos del mayor número posible, o mejor aún, de todos.

El predominio de la inmanencia que empieza a reflejarse en la Teoría del Conocimiento ganando terreno a lo largo de toda la Edad Moderna, se manifiesta ahora claramente en el ámbito de la Pedagogía. Una vez más, en la historia, la teoría ha precedido y fundamentado la norma, según expresa Husserl (69).

No importa aquí detenerse morosamente en cuanto de exposición y placet de las doctrinas de Pestalozzi hay en el *Discursus* noveno, principalmente. Basta anotar que, sobre todo en él, encuentra Fichte un método muy adecuado para modelar al alumno en lo concerniente a la formación de la visión intuitiva, pero que esta atención a la sensibilidad, más el desarrollo progresivo de sus ideas y sus aptitudes físicas, constituye sólo la parte primera de la nueva educación nacional (70), medio para la segunda, y esencial, que consiste en la educación civil y religiosa (71).

He aquí pues que conviene ahora reparar en el último estadio que a la tarea pedagógica cumple recorrer. La pura moralidad no es último objetivo, sino campo en que se alza el deber y el mandato, *die geistigste Blüte des Lebens* (72), lo más alto que el hombre puede poseer, precisamente cuando carece de la religión (73), último momento y perfección, pues que ha de añadirse para completar el proceso.

Ahora bien, la religión exige ser rigurosamente penetrada en su esencia para no trocar su aceptación por la de un conjunto de notas exteriores que conducen a los hombres o a los pueblos a realizar u omitir determinadas cosas, sin penetrar nunca más allá de la cáscara, ni alcanzar otro valor que el de mera superstición:

(68) R a DN, 9., B V, s. 511.

(69) Cf. E. HUSSERL, *Investigaciones Lógicas*, vol. I, cap. II, párr. 16, especialmente, pág. 63. Cito por la trad. cast. de M. C. MORENTE y J. GAOS. R. de O. Madrid, 1929.

(70) R a DN, 10., B V, s. 522.

(71) R a DN, 10., B V, s. 522.

(72) G g Z, 16.; B IV, s. 628.

(73) G g Z, 16.; B IV, s. 625.

«Mas no sucede así con la interna y verdadera religiosidad. Esta no trasciende al fenómeno ni impulsa al hombre absolutamente a nada que no hubiese hecho en otro caso; sino que le perfecciona interiormente en sí mismo, le hace perfectamente uno consigo mismo, y perfectamente libre y perfectamente claro y feliz; en una palabra, perfecciona su dignidad» (74).

La tarea educativa llega pues a su colmo y perfección, con la conquista, por parte del alumno, de una auténtica y verdadera religiosidad porque, «como ante la moralidad desaparece toda ley exterior, así desaparece ante la religiosidad incluso la ley interior» (75).

El hombre es entonces libre, supera lo temporal; caen los temores y las dudas respecto de la inmortalidad; los raciocinios demostrativos se le tornan ociosos y, sin aplazar la visión, ya desde aquí, sin esperar otra vida sucesiva y distinta de la temporal, queda instalado en la trascendencia: «en todo momento tiene y posee el vivir eterno, con toda su felicidad inmediata y enteramente» (76). Una prueba del general desconocimiento de la verdadera religión, y de lo particularmente extraña que es en los sistemas dominantes, está justamente en que «pongan la eterna felicidad más allá del sepulcro, sin sospechar que todo el que quiera puede ser feliz en el acto» (77).

Fichte corona pues, su doctrina de la educación, con una concepción muy justa del valor religioso y de la extensión de su fecundidad, hasta alcanzar de lleno el plano de la vida mortal. Históricamente incluso, el momento es propicio, porque la superstición ha abdicado definitivamente; la filosofía y la orientación científica de la edad hacen sucumbir la superstición en cuanto claramente pensada y consciente; «pero no pueden poner en su lugar, dentro de la conciencia, a la verdadera religión» (78). Y con esto, se plantea el problema del ejercicio de un impulso sobre los hombres, que los lleve a reconocerla y penetrarse de ella.

Más atrás, ha quedado suficientemente explícito el límite con que, inevitablemente, ha de topar todo intento de acción de esta

(74) G g Z, 16.; B IV, s. 625. Texto inmediatamente precedente al de la nota anterior.

(75) G g Z, 16.; B IV, s. 628.

(76) G g Z, 16.; B IV, s. 629.

(77) G g Z, 16.; B IV, ss. 629-630.

(78) G g Z, 16.; B IV, s. 623.

índole; pero el tema experimenta una nueva inflexión, y la dificultad se ahonda, por razón de la excepcionalidad del objetivo. No es posible una nueva fórmula capaz de garantizar una segura y rápida difusión de la religiosidad; es preciso proceder «del mismo modo que hasta este día se han producido todos los perfeccionamientos en los conceptos religiosos; por obra de individuos aislados que, hasta aquí unilateralmente, eran atraídos, enardecidos y entusiasmados, por algún punto de la religión y poseían el don de comunicar su entusiasmo» (79).

Pero si, positivamente, las posibilidades son tan contadas. negativamente, en cambio, se puede señalar algunas condiciones cuyo cumplimiento sirva siquiera de delimitación de un campo propicio para acoger la semilla de las predicaciones individuales. No es entonces indiferente la situación del Estado, ni su consistencia; ni las costumbres vigentes en la sociedad; ni una urgencia u otra en la vida de los ciudadanos: «Ante todo, ha de estar sólidamente cimentado el estado político de legalidad y la paz interior y exterior; ha de haber empezado el imperio de las buenas costumbres; el Estado no ha de tener que luchar ya, tan angustiosamente, con sus propias necesidades, ni ha de tener que imponerlas a los ciudadanos, han de existir, además, ocios» (80).

He aquí la situación de orden y tranquilidad en que los hombres han de ir elevándose, ante todo, a una pura moralidad; instalados en ella, puede luego esperarse que les prenda el entusiasmo religioso.

Porque el Estado puede impulsar por medio de la legislación y la vigilancia a unas costumbres buenas negativamente y, mediante la equiparación de los derechos de todos, a las positivamente buenas; pero es impotente para impulsar a la moralidad misma, «porque la fuente de ésta es interior y está en el espíritu de los hombres y en su libertad. ¡Cuánto menos se hallará, por ende, en poder del Estado, desplegar, a partir de esta moralidad general, el nuevo grado superior, la verdadera religiosidad, también universal, o por lo menos difundida sobre una gran parte de los ciudadanos!» (81).

Por tanto, contando nada más con las posibilidades reales, la

(79) G g Z, 16.; B IV, s. 631.

(80) G g Z, 16.; B IV, s. 630

(81) G g Z, 16.; B IV, s. 631.

tarea se limitará a procurar el establecimiento de cuantas condiciones externas han sido señaladas, esperando siempre el florecimiento de la religión como un algo ulterior, imposible de provocar directamente y que sólo de modo mediato es dado favorecer y suscitar. A la ordenación de unos tales postulados externos ha venido aplicándose el cristianismo, sinónimo para nosotros de verdadera religión (82), preparándose así escenario propicio para una sucesiva y más profunda irrupción (83).

IV.—EL SOCIALISMO ESENCIAL

El valor máximo de este último tramo de la educación se vuelve ahora y refleja sobre los anteriores y supuestos, exaltando su importancia por lo que tienen de condición, especialmente la educación civil, último escalón, e indispensable, según queda dicho. Ella, por tanto, reclama ahora nuestra atención como la reclamará finalmente el hombre individual, materia de la política.

Nuevamente los Discursos a la nación alemana prestan abundante materia, muy en consonancia con su papel de condición real, puesto que están realmente enderezados a suscitar un cambio existencial en la actitud de su pueblo y no se limitan a la mera explanación de un repertorio de aspiraciones posibles, en el plano de la pura dialéctica. En la Alemania ocupada por Napoleón, de 1808. Fichte dicta las normas para un resurgimiento. Ahora bien, el valor último atribuido antes a la religión, no decae; en cambio la circunstancia presta excepcional elocuencia a las nuevas reflexiones, más próximas al mundo concreto de lo operable, que hace sobre la educación civil.

En efecto, la concepción que Fichte tiene de la historia y expone en su primera lección sobre los Caracteres de la Edad Contemporánea, señala que *«el fin de la vida de la Humanidad sobre la tierra es el de organizar en esta vida todas las relaciones humanas con libertad según la razón»* (84), bien entendido que se refiere a la humanidad tomada como especie, según subraya inmediatamente después y más adelante en la lección segunda, donde puede

(82) G g Z, 16.; B IV, s. 620.

(83) G g Z, 16.; B IV, s. 630.

(84) G g Z, 1.; B IV, s. 401, subrayado en el texto original.

leerse que la vida de la especie humana no está colgada de un ciego azar, sino sujeta a un plan fijo que es el de que «la especie se desarrolle en esta vida con libertad hasta llegar a ser la pura imagen de la razón» (85).

Para penetrar esto en todo su alcance, es indispensable tener muy en cuenta la Metafísica, rigurosa y originalmente idealista, supuesta por Fichte, esencialmente presente y operante aquí según él mismo lo hace notar como cimiento de su cortante afirmación de que «hay sólo una vida, incluso con respecto al sujeto que la vive; esto es, hay sola y universalmente un viviente, la razón viviente una» (86), completada después con diversas nuevas descripciones de las cuales bastará destacar aquello que dice: «El más grande error y el verdadero fundamento de todos los demás errores que hacen su juego con esta edad, es el que un individuo se figure que puede existir, y vivir, y pensar, y obrar por sí mismo, y que uno crea que él mismo, esta persona determinada, es el pensante de su pensar, cuando él solo es un pensamiento aislado del pensar uno, universal y necesario» (87), que no tiene una existencia propia, absoluta e independiente más allá de la pura apariencia terrena.

Lo cual viene a servir de base y cimiento a una concepción de la Pedagogía como rigurosa y exaltadamente social, puesto que «la vida racional consiste en que la persona se olvide de sí misma en la especie, ponga su vida en la vida del todo y la sacrifique a éste; la irracional, por el contrario, en que la persona no piense en nada más que en sí misma, no ame nada más que a sí misma y en relación a sí misma» (88).

Los concretos acontecimientos históricos que tuvieron lugar entre la serie de lecciones sobre los Caracteres de la Edad Contemporánea y su continuación, bajo el título de Discursos a la nación alemana, explican muy suficientemente el cambio de tono, aun moderado el de estos últimos en gracia a la censura en que, alguna vez, llegóse a extraviar el manuscrito de alguno algo más exaltado de lo que las circunstancias aconsejaban a la autoridad francesa. Ello importa aquí anotar, porque la urgencia del mo-

(85) G g Z, 2.; B IV, s. 411.

(86) G g Z, 2.; B IV, s. 417.

(87) G g Z, 2.; B IV, ss. 417-18.

(88) G g Z, 3.; B IV, s. 429.

mento de derrota, que se trata de superar, le obliga a acercarse a lo concreto y determinar más rigurosamente su propósito descendiendo de la alta especulación y acercándose a lo operable, hasta poder comenzar con sus célebres palabras: *Ich rede für Deutsche schlechtweg, von Deutschen schlechtweg*. He aquí un motivo extrínseco, ajeno a la teoría, histórico concretamente, que, sin hacerle renunciar a la esencia de su doctrina, le pone en trance de declinarla e impulsa a contraerla improvisadamente en favor de su pueblo, con la afirmación, incluso, de que «ningún otro lazo de unidad o nacionalidad ha tenido nunca verdad y significación» (89).

No es preciso entrar en mayores consideraciones sobre el caso; en último término, la conmoción psicológica que la invasión hubo de provocar en el pueblo alemán, y muy especialmente en Fichte, no llega en modo alguno a perturbar esencialmente su concepción del hombre y la pedagogía y su terminante acentuación, en ambos, de la dimensión social. Si no contásemos, en su filosofía, con la justificación doctrinal de tan enérgico subrayado, bastaría la comprobación de este hecho, para alcanzar una decisiva y suficiente explicación histórica, que muestra este nacionalismo como inflexión accidental de lo que, rigurosamente, es un esencial socialismo de mayor amplitud. Para el caso, pues, es anecdótico, como se echará de ver en su repercusión histórica, el fervor con que continuamente se dirige a los alemanes y al pueblo alemán y es de mayor interés, en cambio, lo que permanece tras su somera descripción de su ocasional propósito pedagógico, que, incidiendo en una reducción de objetivo, no más intrascendente que la que reprochaba en Pestalozzi (89 bis), viene a resumirlo en una frase: «...esto será la educación propia para la nación alemana» (90).

Y todavía contribuyen a completar el dibujo aquellas palabras que califican el egoísmo como razón suprema de la absoluta corrupción de un pueblo (91), mientras se califica de perfecta a la nación, que ya presente, «en la que cada ciudadano mira como suyo propio el destino de otro cualquiera» (92).

(89) R a DN, 1.; B V, s. 377.

(89 bis) Cfr. R a DN, 9. y 10. ss. 515 y 535, respectivamente.

(90) R a DN, 1.; B V, s. 388.

(91) R a DN, 1.; B V, s. 382.

(92) R. a DN, 1., B V, s. 378.

Sin duda alguna, esta esperanzada previsión es bella y deseable, aunque el sistema socialista en que aparece inserta, no lo sea. Santo Tomás, en alguna ocasión, reconoce la gratitud que se debe a los que erraron, porque contribuyeron en algún modo, negativamente, a señalar el camino de la verdad (93).

En otro lugar (94), auxiliado por la imagen de un río, he mostrado el valor negativo de lo actual tomado reduplicativamente, en historia, a la vez que el sentido y papel positivo que, relativamente, tal heterodoxia cumplía. Efectivamente, el error doctrinal, o incluso la quiebra del sistema, provienen con hasta frecuencia de la desorbitación de un hallazgo feliz, o un dato, que, reducido a sus justas dimensiones, tendría el valor positivo de aportación, como nuevo elemento apto para ser articulado dentro de las conquistas anteriores.

Pero justamente, entonces, es precisamente el paso del tiempo, la distancia, lo que lo contrae a sus justas proporciones, haciéndolo integrable dentro del sistema general de la ciencia.

Desde un punto de vista psicológico, por otra parte, es interesante comprobar cómo precisamente tales desmesuramientos reclaman mucho más enérgicamente la atención y espolean al entendimiento para que habilite el modo y manera de asimilárselos dentro de un orden de justicia y verdad. Doctrinas justas, olvidadas y desatendidas, vuelven así la atención y recobran vigencia, gracias también a la intensidad con que otras, exageradas, consiguen hacerse clima pedagógico o político, cultural en amplio sentido en un determinado momento.

Y así el ser histórico cumple su destino saltando por una serie sucesiva de momentos que, considerados aisladamente, harían pensar tal vez en verdaderas y definitivas desviaciones, porque, el ser histórico se desenvuelve entre dos impulsos que coinciden en él: uno marcando el sentido, como la fuerza que la saeta recibe del arco. Es la energía de la tradición. Perpendicular a él, cada día un tono nuevo que sin duda ha y debe pesar, pero midiendo y mitigando su gravedad, so pena de decidir un equilibrio esencial para la continuación del proceso. Tonos nuevos, que, si han de dejar su huella, han de actuar en su momento con una cierta y calculada

(93) *Commentaria in Metaphysicam*, 1. II, lect. 1.^a, 287 ed. Cathala.

(94) Cf. «Trilogía acerca de lo actual», *Cuadernos Hispanoamericanos*, VI, págs. 265-278, Madrid, sep.-oct. 1950.

desmedida intensidad; siempre con vistas y supeditación al porvenir, con peligro de quedar inadvertidos en el tramo siguiente o, contrariamente, imponerse a la trayectoria esencial. Por eso vale, y es expresivo, el ejemplo de la geografía, donde el cumplimiento de las leyes naturales está menos mediatizado por la condición negativa de la libertad y se patentiza cómo, cada nota cortada en proporciones precisas, colabora con las demás a la armonía perfecta de lo que es acabado. Diríase que cada elemento ha tenido en cuenta, a la hora de su influencia, este acorde final al que todos habían de supeditarse; como si cada uno tuviera conciencia de que ellos eran cosa transitoria y que lo que permanecía y había de permanecer era el ser sujeto de la historia.

Así concretamente acontece con las aristas del hombre y sus cualidades, desigual y diversamente puestas de relieve en diferentes momentos a través del curso de la historia, ya sea su capacidad racional o su libertad de la voluntad, como ya se veía sobre un texto de Pico de la Mirandola, en el Renacimiento, por ejemplo, o tantas otras, reales o posibles.

Pero, en este caso, lo que principalmente importa señalar es el momento de equilibrio a que, en la consideración del hombre se ha llegado, como sujeto de una doble dimensión, individual y social, tras una serie de etapas en que una u otra ha prevalecido, con menoscabo, en los dos casos, del propio hombre y el sistema pedagógico, o político, montado sobre un concepto siempre demasiado simplista.

Desde los tiempos en que Aristóteles describía ya al hombre como animal social, recabando para él una rigurosa articulación dentro de un orden de individuos en plural, hasta nuestros días en que Charles de Koninck, apoyándose en las doctrinas del Stagirita y Santo Tomás principalmente, recaba en todo plano, y en el político muy especialmente, la primacía del bien común, la historia ofrece actitudes contrarias a este respecto.

A partir de una indebida y abusiva exaltación del hombre, la historia registra durante la época moderna una fuerte tendencia al individualismo, que llega a su colmo, en un cierto sentido, con el naturalismo de Rousseau. Pero, por usar palabras de Descartes, así como al árbol que se tuerce no basta ponerle derecho para obligarle a recuperar su verticalidad, sino que es preciso combarle hacia el lado contrario en igual grado, así, tras una determinada saturación de cualquier idea en una época histórica cualquiera, es pre-

ciso que la contraria se haga presente con una igual intensidad y extensión, o aún mayor, si se pretende, contrarrestando, recuperar el seguro y recto camino de la ortodoxia; lo cual equivale a reconocer en gran parte, con las limitaciones que la libertad humana impone siempre a todo intento de legislación y regularidad en historia, la ley del contraste y el doble frenesí enunciada por Henri Bergson en «Las dos fuentes de la moral y la religión».

Así es socialista la época actual en una gran parte, lo cual sumado algebraicamente al individualismo de la Edad Moderna, permite el enunciado claro y riguroso de una antropología, y consiguientemente de una pedagogía, en que distintamente son tenidos a la vez en cuenta los valores individuales, incompatibles y esenciales del hombre, y su indiscutible e insoslayable dimensión social.

Así es como la doctrina de Fichte, desentendida con exceso del individuo, adquiere por contraste un valor positivo, aun cuando, en sí considerada, ofrezca fallos más que suficientes para ser rechazada en bloque.

Y así es como, con ánimo de comprensión, única manera de enfrentarse científica y caritativamente a la historia, para penetrarla y trascenderla, importa hoy más subrayar como aportación positiva de Fichte, sus despiadadas críticas al individualismo y su confianza en que el hombre no es naturalmente egoísta (95) y desea merecer la aprobación de los demás (96) y el establecimiento de una estimación recíproca (97), destacándolo de su innecesaria justificación teórica y excesiva que le conduce hasta la afirmación de que «es calumniar a la naturaleza humana pretender que ha nacido en pecado» (98), porque lo primero es lo que permanece y engrosa el caudal verdadero, mientras esto otro es un exceso que sólo sirvió, en su momento, para contrapesar una afirmación contraria igualmente inaceptable y, por tanto, no alcanza en el mejor de los casos más que un mero y transitorio valor instrumental, entendiéndose, desde un punto de vista sistemático y doctrinal.

(95) R a DN, 10.; B V, s. 525.

(96) R a DN, 10.; B V, s. 525.

(97) R a DN, 10.; B V, s. 527.

(98) R a DN, 10.; B V, s. 532.

V. LA ACTUALIDAD DE FICHTE

La atención histórica, sin embargo, ha de ser, en cuanto histórica, inevitablemente oscilante y dual y, si en un primer tiempo está obligada a penetrar los sistemas con ánimo de comprensión del momento concreto que estudia, abierta a liberar cuanto en él pueda haber, por mínimo que parezca, de aportación y valor intemporal, después, ha de procurar una nueva comprensión de mayor amplitud panorámica, precisamente desde el punto concreto circunstanciado, histórico también, desde el que el historiador ejerce reducativamente su función, discriminando la influencia total que una u otra doctrina, considerada en bloque, haya podido ejercer en el curso de la historia y su posible presencia actual.

Cuando esta segunda actitud es adoptada con respecto a Fichte, aparece por de pronto una sorprendente vitalidad de su pensamiento, vivo y operante hasta en nuestros mismos días, a despecho de la altísima abstracción en que sus teorías parecen estar localizadas.

No sólo sus propósitos no han quedado en el plano de la pura especulación pedagógica, sino que ni siquiera han muerto todavía los hombres que forjara. Exactamente como previó Heine, unos fichteanos fanáticos idealistas trascendentales que miran la materia como pura apariencia y niegan la sustancialidad del individuo, proclaman en idioma universal, sin escrúpulo ni restricción, el socialismo esencial anotado. La revolución política y pedagógica que partió inadvertidamente de las aulas alemanas, ha sido más lenta, pero más profunda, también que la francesa y tiene en Fichte el momento esencial de su origen, que, rigurosamente, habría que rastrear, por lo menos, hasta la revolución religiosa llevada a cabo por Lutero.

Bien es verdad que otros pensadores, Schelling, Hegel, Feuerbach, Engels, Marx... han sido medio transmisor para la palabra de Fichte, pero su misma excelencia ayuda a calibrar con mayor aproximación la magnitud del mensaje, del que no se han recatado en ser afluentes a la vez que camino. Justamente de él arranca el gran socialismo que hoy pesa sobre el mundo. E incluso, en los últimos años, se ha podido comprobar la pasmosa fidelidad con que los hechos son capaces de reproducir el sistema o dinámica de las ideas, participando exactamente de su mayor o menor consistencia y perdurabilidad.

Y así, el socialismo integral ha prevalecido sobre su conato de restricción nacionalista, más atento a la letra del Fichte ocasionalmente inspirado por la presencia ruidosa de los soldados napoleónicos en Berlín que a su espíritu permanente, antagonista inquebrantable de toda postura individualista, incluso el nacionalismo, que es el individualismo de los pueblos.

Con ello, una vez más queda patente, a la vez que la presencia viva y actualidad del pensamiento de Fichte, la fidelidad de la historia a la historia y la ingravidez de la anécdota. El peso de un pensamiento auténtico y la esterilidad de una reacción ocasional.

Esta presencia de Fichte, con la de sus grandes seguidores, exige una delicada atención de la Historia de la Pedagogía, porque las altas especulaciones metafísicas del idealismo alemán no hubieran tenido nunca una tan fiel trascendencia al plano de lo histórico-social y político de no haber mediado oportunamente una hábil y entusiasta pedagogía. Justamente el tiempo que separa la exposición en las aulas de tan largos y sutiles períodos dialécticos, hasta el estallido de la revolución rusa, ha sido el que se ha necesitado para ejercerla.

He aquí, pues, un dato histórico-pedagógico del mayor interés por su vivacidad en el mundo actual, superador virtual de todo género de individualismo, y los horizontes que abre al estudio de su génesis inmediata, con la consiguiente advertencia implícita para la forjación del hombre del porvenir, que es, precisamente, el discípulo de hoy.

JOSÉ ARTIGAS

