

## CONTENIDO DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGIA

Lo primero en que conviene reparar es que la Historia de la Pedagogía representa una especie o parte del género Historia. Aquella que se ocupa precisamente del hecho pedagógico, dando a esta expresión la amplitud correspondiente al caso. Según lo cual puede afirmarse que el ente histórico-pedagógico constituye la causa material de nuestra ciencia, sin cerrar con ello la puerta a una posible consideración histórica de segunda intención sobre el mero documento histórico escrito, lo que daría lugar a una especulación más restringida sobre la evolución de la ciencia histórico-pedagógica, y tendría su especial localización como parte integrante de la Historia de la Pedagogía general, la cual, sin embargo, no tiene por qué limitarse a ella, ya que la Pedagogía como hecho, y como hecho histórico, es anterior e independiente de su explícita —más o menos lograda— constitución en ciencia.

Justamente, pues, la primera labor indispensable consiste en localizar el hecho pedagógico, que ha de asumir el papel de materia en la constitución de la Historia de la Pedagogía.

Continuamente, con especial acentuación en el terreno de las cuestiones proemiales, asedian como dificultades más notables la novedad de la Historia y la Pedagogía y la complejidad y sutileza que por su propia esencia caracterizan a la educación.

De ahí también el especial interés que tiene la localización del hecho que se ha de considerar, estableciendo sus límites sin llegar a una definición terminante y definitiva de la Pedagogía, labor que trasciende de la misión que al historiador como tal le está encomendada. Justamente la Historia en su totalidad, previamente elaborada, será una aportación inestimable para tal cometido: una decisión previa en este aspecto gravaría la explicación exponiéndola a devenir incompleta y unilateral. Tal abstención, sin em-

bargo, en modo alguno debe confundirse con una fría neutralidad que lleve la contemplación hasta una postura escéptica o positivista. No se trata de postular una neutralidad artificial, sino una abstención objetiva que posibilite hasta el límite, en su máxima pureza, la comprensión y reflejo del hecho histórico.

Sea cual fuere el sentido de la educación y el constitutivo de su esencia, el primer carácter que acusa es su no circunscripción a un lugar determinado. A diferencia de otros hechos históricos, el pedagógico presenta una amplitud extraordinaria y un perfil notablemente borroso que dificulta su apreciación. Ello obliga a unas reflexiones previas que delimiten, siquiera en grandes líneas, lo que va a ser materia de Historia de la Pedagogía.

### 1. EDUCACIÓN Y PERFECCIÓN

La primera distinción capital que conviene establecer yace entre los conceptos de educación y perfección. A esta noción aparece siempre referida aquélla de manera tal que fácilmente puede llegarse a debilitar sus límites hasta confundirlas en cierto modo, o pensar que una es el fin directamente alcanzado o propuesto por la otra.

Es claro, sin embargo, que todo dependerá del concepto que de educación se establezca, y por ello la razón última que allí lleva a negar que puedan referirse entre sí exactamente como la flecha y el blanco, no aparecerá clara mientras, en cierta medida, no se hayan establecido unos límites flexibles, pero eficaces, para saber a qué atenerse con respecto a la localización de la materia de nuestra disciplina.

Cuando Fichte escribe, «Werd der du bits», estableciendo un imperativo de perfección en vigor, no ha formulado una consigna pedagógica, sino moral. Independientemente de la consideración especulativa de la Ética, puede extenderse después el entendimiento hasta intentar una rectoría práctica del hombre, con el fin de esculpirle en perfección. Recordando al P. Ramírez, este arte podrá proponerse simplemente que el hombre *fiat vere homo*. dentro del actual orden y economía de la gracia, que el hombre *fiat vere divinus*. En uno y otro caso estamos en presencia de un plan cuyo objetivo es justamente la perfección del hombre, y cuyo ejercicio habrá de prolongarse exactamente cuanto durare

la vida del hombre, porque la curva de la perfección no conoce límite.

Según lo cual, la búsqueda de la perfección *opus operandum* de la lucha ascética, no puede ser *opus operandum* de la Pedagogía. Por el contrario, hay una pedagogía de la ascética, y no sólo en el sentido de que tiene ella un valor pedagógico, sino, además, en el que hay un aparato pedagógico al servicio de su estrategia.

Quizá entonces resulte que sea este el sentido de la educación: preparación para la ascesis siempre que ésta se entienda en su más amplia y ambiciosa acepción de lucha por la perfección humana, sin ulteriores determinaciones específicas, esto es, por la vida en toda su profundidad.

La ascesis consiste en perfeccionar. La educación no tanto en ello como en predisponer. «La actividad de la educación es esencialmente previsor, orientada hacia el futuro», se lee en Otto Willmann (1). Desde otra actitud doctrinal totalmente distinta viene aquí a coincidir Herrmann Nohl: «La Pedagogía pregunta ¿qué será el hombre? —was wird dabei aus dem Menschen?— No pregunta por el valor que el hombre tiene para una tarea objetiva, sino, por de pronto y en cualquier caso, por el valor que esa tarea objetiva tiene para el desarrollo y crecimiento del alma» (2). En el fondo también con las limitaciones naturales de su formalismo lo mismo viene a decir Herbart: «El objetivo de los fines que un hombre puede proponerse no tiene interés alguno para el educador, sino la actividad sobre todo del hombre que se desarrolla, el *quantum* de su movimiento interior e inmediato y su eficacia».

Así como en el ámbito de la enseñanza se señala a determinadas disciplinas como formativas, porque, además de forjar el hábito de unas ciencias concretas, facilitan la adquisición de otras nuevas rigurosamente distintas, la educación, más ampliamente, dispone al hombre para el acercamiento a la perfección, sin otorgarla directamente, con lo que seguimos en la dirección de Otto Willmann, lo cual no impide que, continuando el ejemplo de las

(1) O. WILLMANN: *Didaktik als Bildungslehre*, Trad. esp. con el título «Teoría de la formación humana». C. S. de I. C., Madrid, 1948; vol. I, págs. 48 y sigs.

(2) H. NOHL: «Vom Wesen der Erziehung», en *Die Sammlung*, Göttingen, 1948, 6.

disciplinas formativas, su actuación, además y por de pronto, deje ya una huella definitiva y perdurable.

De este modo un mismo acto puede ser «materialiter» a la vez ascético y pedagógico, como la repetición de una lista de nombres sirve a la vez de aprendizaje o información actual y ejercicio nemotécnico con vistas a ulteriores conveniencias.

Esto tenido en cuenta, dentro de su difusión, puede intentarse una localización del hecho pedagógico dejando fuera en principio todo cuanto supone y significa educación no intentada. esto es, todo cuanto en rigor no es educación, aunque pueda ser ascesis de uno u otro tipo, que por serlo tiene un valor formativo también, puesto que todo cuanto signifique ejercitar un hábito es acentuarlo y, por tanto, perdurabilizarlo y ganar en facilidad para nuevos ejercicios. Vuelve Nohl: «Zunächst, jedenfalls nach dem Wert, den diese Objektive Aufgabe für das Wachsen und Gedeihen der Seele hat» (3).

Si la Historia de la Pedagogía no renunciase a catalogar en detalle el valor pedagógico del hecho ascético, devendría una Historia del hombre y rebasaría sus fronteras propias para invadir dominios ajenos, entre otros, como principales y más próximos, los correspondientes a la Teología ascética y la Moral que incluye la prudencia.

En cualquier momento, el ejercicio de cualquier virtud tiene un valor directo, presente y actual, que consiste en fortalecer tal determinado hábito; pero además otro potencial, en cuanto que ello dispone para repetir con mayor facilidad el mismo ejercicio. Si en ello se alberga un indiscutible motivo pedagógico, no autoriza, sin embargo, para desorbitar el concepto de educación a la hora de seleccionar los elementos constitutivos de la Historia de la Pedagogía, que no es una Historia de la Perfección, de cómo el hombre ha devenido *vere homo* o *vere divinus*, sino de los esfuerzos que se han hecho para potenciar y urgir esa *Entwicklung*, desenvolvimiento o revelación.

La educación es uno de los instrumentos del desarrollo humano; quizá el más importante de los que el hombre pueda utilizar, no el único. Tiene un valor pedagógico la oración. Puede tenerlo el pecado ajeno, que provoca una reacción; pero ni la

---

(3) H. NOHL: *Ib.*

Historia de la oración, ni la del pecado son capítulos comprendidos en la Historia de la Pedagogía.

Aun así, la materia es excesiva y excesivamente indefinida. Se ha anotado la referencia e intercambio que entre Pedagogía y Ascética existen. Aun se puede tomar la segunda en más amplia acepción de modo que pueda designar en su caso lo mismo a la Política que a la disciplina militar. Ello, sin más insistencia, establece definitivamente la presencia ilimitada de la educación, como hecho universalmente difuso, en cuanto que materialmente puede darse en todo momento y lugar.

He aquí por qué, pues, es preciso señalar una limitación formal en el objeto materialmente constitutivo de la ciencia histórico-pedagógica, esto es, en la causa material de la Historia de la Pedagogía.

Esta puede ser, en principio, la intención en sentido etimológico, aceptando con Willmann que no merece llamarse educación «la asimilación inconsciente o semiinconsciente con que los jóvenes se van asemejando a los adultos», con lo cual, tan dentro de los límites de nuestra disciplina quedará comprendida la pretensión rigurosamente sistemática de un determinado educador, como el hecho doctrinal no subrayado explícitamente, o de modo muy vago, pero realmente presente y eficaz en el ámbito de nuestro interés.

Ambos tipos de materia pueden lógicamente entrar como trama de la Historia de la Pedagogía y base de su explicación, según he tratado de probar por el hecho en mis monografías sobre Descartes y Fichte o Séneca, respectivamente. La apreciación del límite fáctico entre lo que es influjo en la formación o influjo en la trayectoria del hombre ya formado, queda naturalmente reservado a la sensibilidad y perspicacia del historiador en cada momento. En terminología de Jaspers no todo influjo entre libertades es necesariamente pedagógico. En Agustín pesan las lágrimas y la oración de Mónica ante el Señor, pero lo que constituye su educación no es esta gravitación indirecta, aunque aquí, una vez más, la línea más corta sea la que pasa por las estrellas. En cambio, sí hay un hecho pedagógico en el modo e insistencia con que Ignacio propone una y la misma preocupación repetidamente y de modo directo e inmediato a la inteligencia de Javier.

Todo ello aconseja, pues, restringir la materia de nuestra ciencia a los influjos sobre la formación, entendiendo por ésta el pro-

ceso en el que el hombre, por la asunción de ciertos hábitos, adquiere una relativa madurez y estabilidad en la perfección de su naturaleza, que le autoriza para el desarrollo de una trayectoria biográfica propia y personal.

Hasta cierto punto podría, pues, dividirse la vida del hombre en dos grandes apartados: naturaleza e historia; distinguiendo en aquélla el capítulo de lo dado y el de lo adquirido, hábitos que incluso el sentido común tiene por segunda naturaleza.

Después, siguiendo directrices de Yela Utrilla, sería cosa de distinguir entre educación planeada y espontánea, y dentro de aquélla entre fundamentada y no fundamentada.

Espontánea sería la ejercida de hecho, cualquiera que fuere el lugar, sin un proyecto deliberado previo, o muy rudimentario, como tiene lugar entre los primitivos y a veces en el hogar, en gran parte coincidente con lo que, con Ruiz Amado, se puede llamar educación tradicional, si bien el término se presta a equívoco: Pura herencia de formas e instrumentos, sin cernido de unas ni otros ni de los medios de suministro. La planeada habría de añadir, por lo menos, una crítica de éstos.

Por fundamentada se entiende aquella que, además, está en conexión, más o menos explícita, con una u otra idea o creencia anterior sobre la cual se sustenta: el socialismo de Fichte, que puede ser tradicional empero o profético, en el sentido, esto último, de tender a la forjación de un hombre inédito: el «hombre nuevo» de San Pablo. Siempre distinguiendo cuidadosamente entre lo que el hombre ha hecho cuando ha querido formar a otro o se ha *propuesto simplemente gobernar su vida o perfeccionarlo sin más.*

## 2. AUTOEDUCACIÓN Y HÈTEROEDUCACIÓN

Esta última frase haría pensar en una total exclusión de lo que se suele llamar autoeducación, mediante un abusivo subrayado de la heteroeducación. En rigor el problema no es grave y puede aceptarse con fundamento la conversión que de ellas hace el P. Manjon, acentuando cada una según la circunstancia o momento.

Jaspers en nuestros días toca tema semejante y, con las salvedades del caso, compara el influjo pedagógico al del médico sobre el enfermo. Aquél no puede de manera alguna penetrar la

intimidad de éste para ejercer abiertamente su estrategia, sino que ha de limitarse a un influjo *ab extrínseco* mediante el cual favorece la propia reacción interna. No hay propiamente una causalidad equiparable a la que puede dominar y prever los efectos en el mundo material, ni puede limitarse a un diálogo inoperante entre dos personalidades. Entre uno y otro tipo de relación se sitúa el «influjo entre libertades» y en él se localiza la vía de la heteroeducación, que nunca deja de ser a la vez acción propia del propio educando (4). Fichte veía también y lamentaba el límite infranqueable que la libertad opone inevitablemente a la intención educativa (5).

Uno y otro parecen desconocer la página en que Santo Tomás había reflexionado magistralmente sobre la cuestión: En los efectos que provienen de una causa exterior —dice—, puede acontecer que ella otorgue la totalidad de la forma, como el arquitecto pone íntegra la del edificio, o sólo parte, como el médico coopera con la propia naturaleza del enfermo en la restauración de la salud (6).

En esta línea indudablemente hay que situar el influjo pedagógico, con lo cual, por razón del sujeto sobre que se ejerce, la educación no puede dejar nunca de ser autoeducación en cierto modo.

Por otra parte, si se tiene en cuenta la indigencia natural del hombre individuo, explícitamente señala ya en Platón y Aristóteles —«el hombre es por naturaleza un animal social»— (7) y la doctrina tradicional sobre la acción —«actiones sunt suppositorum»—, puede preguntarse hasta qué punto toda educación, en otro sentido, no tiene también una esencial dimensión de heteroeducación.

Nuevamente el contacto con la forma histórica, que hará reaccionar adecuadamente determinados segmentos materiales iluminándolos, decidirá sobre la posibilidad de incluir tales o cuales tipos de educación, porque, naturalmente, el historiador siempre tiene un límite en su visibilidad, la cual no siempre es indefinida-

(4) K. JASPERS: *Philosophie*, 2, A. Berlín, 1948; S. 104-110.

(5) J. G. FICHTE: «Zweite Einleitung», en *Die Wissenschaftslehre*, 10, Ed. F. Medicus, 1913; B, III, S. 92, u. 94.

(6) SANTO TOMÁS: *Summa Theologica*, I, q. CXVII, a. 1.

(7) ARISTÓTELES: *Política*, I, 2, 1.253, a. 7.

mente ampliable. No se dispone, por ejemplo, de un fichero de autodidactas, incluso con las reservas que se han opuesto al concepto.

De todos modos, en general, conviene quizá atenerse con Blättner, en nombre de la Historia, a lo que de alguna manera tiene un valor y trascendencia social (8).

### 3. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Finalmente, una última precisión en este parágrafo debe aclarar que, una vez caracterizados y excluidos los valores fundamentalmente ascéticos, la Historia de la Pedagogía debe ocuparse a la vez de la educación y la formación, si no se desorbita ésta al estilo de Comenio, que incluiría en ella hasta la dirección de la vida devota, pero sin empujarse a aquélla como Willmann, que la aligera en exceso de su intención espiritual.

Quizá no hay inconveniente en aceptar aquí los términos de Ogorodnikow: «Es estudio de la vida, y sus leyes de desarrollo pertenece al dominio de la formación. El desarrollo de las potencias físicas e intelectuales y las aptitudes de los jóvenes, sus representaciones y su conducta componen el dominio de la educación» (9).

En realidad, en ambos conceptos su dimensión esencial es la de previsión y referencia al futuro, potenciación de la naturaleza, y entre ellos su máxima diferencia, si no la única, es de tipo gradual, a condición de entender la formación según se encuentra ya en el Protágoras de Platón pretexto, y se viene haciendo desde Goethe en general, como modelación del hombre en cuanto hombre, oponiendo esta *allgemeine Bildung* a cualquier *einseitiger Fachbildung* o cultivo especial de alguna determinada arista que ciertamente no es tal formación, sino sólo un aspecto o momento de ella, según Jaspers anota (10). Así, sobre todo, se encuentra profusamente también acentuado en el humanismo alemán. Her-

(8) F. BLÄTTNER: *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg, 1951; S. 8.

(9) OGORODNIKOW-SCHIMBIRJEW: *Lehrbuch der Pädagogik*, Berlín-Leipzig, 1949; S. 11.

(10) K. JASPERS: *Die Idea der Universität*, Berlín-Heidelberg, 1946; S. 31.



der y Schiller preferentemente y en esa línea se mueven Natorp, Simmel y Spranger y se ofrece la breve definición de Paulsen, que puede servir de cifra y compendio: «Bildung ist die zu vollendeteter Entwicklung gelangte Gestalt des inneren Menschen» (11).

Puede, pues, concluirse que la Historia de la Pedagogía debe seleccionar en el campo de la historia aquellos datos de valor pedagógico, que pueden estar comprendidos en segmentos limitados por el acontecimiento y la idea.

Ahora bien, si no ha de dejarse en el camino un rigor a todas luces debido, en el terreno de las doctrinas no debe atenerse exclusivamente a las que propia y explícitamente se ofrecen como específicamente pedagógicas, según puedan ser las contenidas en el *Emilio* o *Las Veladas de un ermitaño*, sino aquellas otras también que, sin esa intención explícita y directa, tratan con uno u otro detenimiento el tema, como Platón en algunos Diálogos o Aristóteles, y aun debe hacer investigación de las raíces fundamentales hasta conectar con la historia de la cultura en general. Algo en este sentido queda ya apuntado, pero su desarrollo correspondería propiamente a un estudio de las relaciones de la Historia de la Pedagogía con otras ciencias, tema que no es posible abordar sin algún detenimiento, y que, por ahora, es preferible dejar aplazado.

#### 4. LA BIOGRAFÍA

Además del hecho pedagógico, acontecimiento o idea, la Historia de la Pedagogía ha de contar entre su material con un tercer elemento: La biografía.

La historia es un tipo de temporalidad precisamente humana. Cualquier hecho puede tener de histórico cuanto tenga de real humano. Ahora bien, lo humano se da en el individuo propia y radicalmente. De ahí que la biografía desempeñe en la ciencia histórica un papel insustituible. Y no deja de ser un dato el que sea precisamente la biografía la única historia de que nos consta su valor trascendente, esto es, la única historia de la que sabemos que Dios toma nota.

Sin embargo, no deja de acusarse la posibilidad de una Histo-

---

(11) F. PAULSEN: *System der Ethik*, 5 A., B. I, S. 64.

ria doctrinal totalmente exenta en su composición de motivos biográficos, desentendida por completo de los sujetos individuales que alumbraron de hecho las distintas ideologías. Parece incluso, en principio, que una tal actitud discurre por mejor camino para conseguir una estructura científica en su tarea. La ciencia como sistema de relaciones ideales nada gana con la inclusión de motivos biográficos a ella extrínsecos y, en ese sentido, parece que la postura más adecuada sería la tradicionalmente adoptada por los matemáticos, de atender exclusivamente a la conexión de las nuevas regiones o lugares, limitándose al pequeño homenaje de conservar en ellas el nombre de quien los descubrió.

Pero justamente la Historia, cualquiera que sea el coeficiente científico que se la conceda, es una ciencia cuyo objeto, y por consiguiente cuya estructura es diametralmente opuesto al de la Matemática, y su perfección en modo alguno provendrá de una tensión artificial, mediante la cual llegase a aproximarse a ella como una curva a su asíntota. El descubrimiento de la peculiaridad de la historia, con todas las reservas del caso, ha sido precisamente lo que Hegel ha añadido al de Gian Battista Vico, aunque después su idealismo absoluto refrenara la explotación del hallazgo.

Quizá se deba más, sin embargo, al positivismo —Ranké— esta tendencia que se va venciendo, sobre todo desde Dilthey, a construir la Historia según el patrón de la ciencia físico-matemática. Pero esto es dejar la tarea sólo a mitad del camino. Para Henri Berr la «síntesis», lo que equivaldría al sistema, constituiría en verdad la ciencia histórica.

Pero ya es poco, y sin saltar por eso al terreno de su filosofía, puede afirmarse con Simmel y Heidegger que el cumplimiento de la unidad del contenido —*Einzigartigkeit*— no termina todavía el trabajo (12). Se trata de dar con una ordenación en una totalidad plena de sentido o «*sinnvollen Gesamtgebilden*», según dice en otra ocasión Rickert (13), y esta plenitud de sentido postula una aclaración explicativa, que consiste en retrotraer los hechos hasta su raíz, lo cual tanto vale en muchas ocasiones como retroceder hasta el individuo. Así está expreso en Windelband: Su-

---

(12) G. SIMMEL: *Das Problem der historischen Zeit*, 1916. S. 14 ff. u. M. HEIDEGGER, *selb. dat. in Zeitschrift für Philosophie*.

(13) H. RICKERT: *Probleme der Geschichtsphilosophie*, 1916, S. 39 ff.

puesto que histórico es aquello que tiene significación para a Humanidad, «lo individual, si afecta a la superestructura del todo en la Sociedad humana, tiene significación» —Das Individuelle dann, wenn es für ein übergeordnetes Ganzes in der menschlichen Gemeinschaft, Bedeutung hat— (14).

Y ahora es el momento de señalar que a ciertos conocimientos científicos, por su modo de ser, no les conviene propiamente la consideración histórica, por más que sea histórico su aprendizaje, porque el conjunto de verdades de que consta, pese a su encarnación de hecho en un entendimiento histórico como es el humano, son plenamente independientes de él en su esencia y valor y justamente se trata, en esos tipos de ciencia, de puros sistemas de relaciones ideales, cuya conexión con el entendimiento que los contempla es mínima y se tiende todavía a reducir en lo posible.

Pero no es éste ya el caso de la Filosofía, donde el esclarecimiento de una doctrina está siempre en algo colgado de la personalidad de su modelador, porque la Filosofía es una aventura, como bien dice Jaspers, y la Geometría, euclidiana o no, no lo es.

Con semejante, aún más patente intensidad, entra la vida del artista y su circunstancia en la comprensión de un soneto o una pintura. Toda creación, poema, depende del correspondiente poeta, y tal dependencia varía sin desaparecer jamás, en razón del género a que pertenezca. Precisamente en Pedagogía es excepcionalmente importante: «Qué clase de Filosofía se elige depende de qué clase de hombre se sea»; pero la Pedagogía es ya una clase de Filosofía que está postulando una personalidad especial, fuerte, que no se limita a la especulación, con la cual simplemente falta todavía algo tan esencial y significativo como la proyección que supone la intención pedagógica.

En su personalidad y su ambiente hay que buscar el secreto de Rousseau, cuyas ideas en modo alguno bastan para explicar su gravitación en la historia. O el de Sócrates, que tan dramáticamente inquiría Nietzsche, Fichte puede ser un típico ejemplo, especialmente instructivo, por cuanto su obra es abundante y original y ni carece de profundidad filosófica, ni ha permanecido

---

(14) W. WINDELBAND: *Geschichte und Naturwissenschaften*, Strassburg, 1894; S. 26 ff. Cfr. PRALUDE: *Aufsätze und Rede zur Phil. und ihrer Geschichte*, 3, A. S. 355 ff.

ignorada. Su consideración ajena a la historia real que en parte la condiciona y alimenta, autorizaría a tomarle como inspirador de una educación nacionalista, porque así se muestra explícito en 1804 en sus «Discursos a la nación alemana». En general, así aparece considerado en todos los tratados de Historia de la Pedagogía, y la educación para el pueblo alemán adoptada por el Nacional-socialismo se tomaría por dirección rigurosamente destilada del espíritu de Fichte.

Si se considera, sin embargo, con detenimiento su doctrina anterior, en la primera y segunda «Introducción a la Teología de la Ciencia» y «Los caracteres de la Edad Contemporánea» especialmente, se encontrará otra actitud algo distinta, más profunda y rigurosamente congruente con el sistema general y la dirección de su pensamiento metafísico, es el socialismo, que Messer apunta en lugar muy secundario y desvirtuando su alcance y hondura.

Según eso, de la divisa nacional-socialista, «Du bist nichts, dein Volk ist alles», lo que rigurosamente procede del verdadero Fichte es la primera afirmación, la negación del valor del hombre individual, mientras la segunda, la exaltación de la sociedad nacional, es la anécdota ocasional, el contagio de nacionalismo que paradójicamente sufrió al reaccionar contra la invasión napoleónica, frenó su pensamiento preñado de adivinaciones y ha sido causa quizá de que el socialismo haya venido a encarnar políticamente fuera de los límites geográficos en que nació.

Es preciso, pues, reparar en la vida de Fichte y en su temperamento para comprender el porqué de ese esguince con que en las últimas páginas de su obra olvida su más grande y funesto hallazgo antropológico, la doctrina socialista, en favor de un nacionalismo afrancesado, que en el ámbito de las ideas él mismo, superándolo, había empujado ya por la vía de lo anacrónico.

He aquí una explicación que en modo alguno presta la mera reflexión sobre una obra.

Rechazada, pues, por incompleta, la tentativa de una Historia de la Pedagogía integrada por doctrinas y exenta de nombres, quedaría por estudiar la proporción y relaciones en que éstos y aquéllos deben entrar.

Sí es, sin embargo, imprescindible su conjunción para evitar una Historia de la Pedagogía exenta de historia, tangente a un sistema ideal, del modo y manera en que el tejido deba hacerse,

dictaminarán en último término las consideraciones metodológicas que habrían de seguir a la plena contemplación de nuestra ciencia a la luz de sus causas.

Aquí basta enumerar los elementos requeridos para que la Historia sea propiamente Historia, esto es, explicación además de relato.

JOSÉ ARTIGAS

