

CARACTER HUMANISTICO DE LA PEDAGOGIA ITALIANA

LUIGI VOLPICELLI (*Roma*)

La pedagogía italiana se apoya sobre una larga tradición filosófica, de la cual podremos caracterizar algunos momentos salientes ya a fines del setecientos, bajo la influencia del Iluminismo y, después, de la Revolución Francesa, y expresiones maduras y precisas en el espiritualismo de la primera mitad del ochocientos. Tanto en uno como en otro el problema se plantea igualmente, aunque según diversas visiones, como necesidad de atraer al educando a valores absolutos y universales, para orientarlo hacia una nueva interioridad humana. El hombre, el estímulo de su espontaneidad y de su capacidad creadora, el hombre en la plenitud de su vida espiritual y en su devoción por los valores de la ciencia, del arte, de la religión y de la filosofía es, por otra parte, el motivo animador de toda nuestra tradición desde el Renacimiento.

“¿Si nunca habéis leído la obra mayor de Rousseau, di qué piensas tú de Emilio?”, se preguntaba Gino Capponi, en su célebre ensayo *Pensieri sul l'educazione*, publicado en forma anónima en Lugano en 1841; “yo digo del niño y no del libro, de aquel niño regordete e insípido, sin carácter ni fisonomía propios; de ingenio — como Rousseau quiere intencionalmente representarlo lográndolo de manera óptima — vulgar, verdadero bípedo de espalda erecta, pero sin que el hálito de Dios lo hubiese inspirado por dentro, y sin que el diablo le hubiese sugerido nada”.

De este modo la pedagogía italiana tiene sus raíces en el fondo de nuestra historia humanista e individualista, en un concepto irrepetible del hombre: cada uno es uno, sí mismo, personalidad inconfundible; concepto que, claro es, no puede sino rechazar los productos en serie. Y es lógico, por lo tanto, que la fe y el conocimiento de los valores del hombre pongan de este modo el problema de la personalidad del edu-

cador en un primer plano, antes de resolver cualquier otro atinente a la pedagogía. Podremos redescubrir que también la razón de la actitud propia de la pedagogía europea — en el fondo y en comparación con la americana — pedagogía que sobre la base de la tradición clásica, parte del adulto, de los valores de la concepción adulta de la vida para inculcarla en los jóvenes y transmitírsela, de la *paideia* en suma, antes que del educando.

Spranger ha hablado, entre otros, de dos “estilos distintos” de educación, por lo cual “resultan dos proposiciones contrarias: la educación sólo es posible concediendo aquella libertad que conduce al autogobierno; la educación sólo es posible en el espíritu de la severidad, la única que hace madurar al alumno para la genuina libertad”. Antítesis que Litt ha resuelto en la otra de la educación para el *ser* y de la educación para el *deber ser*, por lo que a los educadores anglosajones, que parten del educando, les parece que lo que vale pedagógicamente como un *deber ser* existe, ya como predisposición, que ya está preformado en lo que el educando es, y que, por consiguiente, la educación consistiría en extraer y en llevar a *acto* algo ya contenido en *potencia*. No por nada la palabra “adaptación” es así tan cara a la pedagogía americana. En cambio en la tradición europea la educación ha sido concebida como una especie de baño renovador, como una fuerza que lleva a la superación de lo que se es, y que sólo por ese camino proporciona la salud: una fuerza que tiene su fundamento en la *personalidad* del maestro.

De tal actitud surge, en efecto, una concepción del educador, que no puede más que circunscribir entre límites modestísimos el ámbito de la pedagogía como ciencia en sí: una concepción del educador, precisamente, que es tal en virtud de su rica personalidad, no ya de su *método*: axioma que si la filosofía europea después de Kant eleva a principio absoluto de todo discurso sobre la educación, para nosotros italianos, como decía, es el fundamento, sin más, de nuestro mismo genio nacional. Admirados del hombre, para nosotros el educador no ha llegado a serlo por los particulares estudios técnicos y profesionales realizados, por la acumulada sabiduría didáctica o la larga experiencia y el hábito; más bien todo esto nada valdría sin la potente personalidad que lo hace educador, aquella personalidad que, consistiendo en una vida espiritual tensa y dedicada, logra por ello contagiar al educando y arrastrarlo dentro de sí, en su misma ansia y de tal modo, elevarlo a aquel mundo de valores en medio del cual el mismo educador respira.

De aquí, podría decirse la aparente y fundamental antítesis de la tradición pedagógica italiana: por una parte su gran concepto de la educación y su elevada visión del educador; por la otra, la escasa o nula consideración de la pedagogía como ciencia de la educación. Quien consigue educar es el hombre y sólo el hombre, el hombre en la plenitud y en el hechizo, en el torbellino iluminante de la propia personalidad.

Ya en la tradición del pensamiento italiano está, pues, la identidad de educación y de autoeducación afirmada después por el idealismo: educar a los demás es educarse a sí mismo, y sólo en virtud de este continuo proceso de elevación de sí, el educador puede elevar al otro, encenderlo con su propia llama. Educar, entendía Giuseppe Lombardo Radice es un acto religioso y “la necesidad de reflejarse en otros y de asumir en sí la conciencia del otro es tanto necesidad de educar como de autoeducarse”. “Los otros, si tenemos verdadera conciencia de educadores, están en nosotros, y corrigiéndolos y haciéndoles superar las crisis por nosotros superadas, se convalida nuestra victoria”. Por tanto, “educador y educando son dos sinónimos de hombre”; “No se puede dar lo que no se tiene, y sólo quien posee en abundancia más da y con más fuerza siente la necesidad de dar”.

Si consideramos el más agudo pensador del positivismo italiano, Arístide Gabelli, debemos reconocer también en él este fervor, unido por otra parte a una adhesión a lo concreto y a la obra de la escuela como para hacer de él el precursor, podría decirse, de lo que hoy se llama activismo pedagógico. En efecto, Gabelli — en una actitud distinta a la común del pensamiento europeo de su tiempo que consideraba a la escuela del pueblo como instituto que debía difundir entre las clases humildes un cierto saber y una cierta moralidad, el saber y la concepción de la vida y del mundo que la clase en el poder le destina — postula como objeto de la escuela elemental la formación del *prezioso strumento testa* como él se expresa, “que el pueblo necesita tanto como los demás”. En un tiempo como el nuestro — escribía en el año 1880 — en el cual los ferrocarriles, el telégrafo, los periódicos, “llevan a todas partes, poniendo, por así decirlo, en común, el pensamiento de todos, la única defensa que queda a la sociedad contra aquello que se incorpora de falso y exagerado, es procurar a cuantos sea posible el único instrumento que les permita discernir”, esto es el *strumento testa*, precisamente. “No hay un modo de pensar bien para los niños, y otro para los adultos”. La vida es un libro inmenso en el que cada cual lee todo lo que

puede: pero lo importante es orientar en la lectura, para que cada uno aprenda los principios de este arte tan difícil, lo utilice, continuando la lectura por sí solo, cuando no tenga más maestros. Así, Gabelli rompe la vieja didáctica de las materias y con la antigua distinción de las facultades, e introduce el principio de que: "se desea ante todo por medio de la escuela formar hombres de cabeza clara". En el pasado, quizás, continúa, "la gente no tenía tanta necesidad de pensar seriamente como ahora, y se comprende sin dificultad que el llevar la cabeza sobre el sombrero debiera ser más una virtud que una culpa. La política en nombre de todos la hacía el Rey; la fe la daba ya elaborada el Papa; la ciencia era considerada un deber, en tanto se tuviese cuidado de guardar mesura y no producir incomodidad". Pero hoy ya no es así. Una profunda revolución se ha operado en la vida moderna, e impone la renovación de la escuela; "pero de todos los aspectos de la instrucción, el método es el que se renueva más difícilmente". En efecto, "cambiar el método, significa casi cambiar los hombres, siempre que los nuevos no vuelvan a actuar como lo hacían los viejos". "El método de enseñar en las escuelas es relativo al modo de pensar del país y, en cierto modo, tiene sus raíces en la vida intelectual del mayor número". En síntesis, el método es civilización, y por esto, "como una determinada civilización no se improvisa, así tampoco se improvisa un método".

Estos conceptos, entre los más elevados que puedan leerse en los textos de la pedagogía italiana, nos quisieran impulsar a otro argumento pero nosotros, debemos seguir todavía a Gabelli cuando trata de responder a la pregunta: ¿Cuál sería el método hacia el que deberían dirigir sus esfuerzos los italianos? Nuestras escuelas elementales, dice, "se parecen un poco a oficinas en las que se enseña más a decir cómo se hace una cosa, que a hacerla". Y todavía: "al ver nuestra enseñanza tal cual es se diría que todos los niños de las escuelas elementales fuesen a convertirse en maestros". En cambio es preciso que a nosotros nos formen las ideas generales y no que nos vengan regaladas. Todo el secreto del buen éxito de la escuela está en saber sacar provecho de la instrucción que todo niño ha recibido antes de entrar en aquélla; y agrega: "la escuela debe ser un continuo ejercicio de observar, de examinar, de hablar, de escribir, de memorizar, de medir, de dibujar, en el cual el alumno, en lugar de permanecer inmóvil e indiferente bajo un adoctrinamiento que, hastiándolo, no le llega jamás al fondo del alma, haga siempre alguna cosa de por sí; afronte las dificultades, afine su

espíritu y fortifique su voluntad, luchando con los hechos; se aplique, se ingenie, se prepare para esa misma batalla que le espera después en la vida”.

Pero no es el caso de demorarnos más. Se trataba sólo de encaminar este discurso: que también en el positivismo — al menos con Gabelli, que es cuando por primera vez parece sentirse la exigencia de un método y de una experimentación didáctica — nuestro pensamiento educativo no pierde de vista al hombre y los valores de la personalidad, y por el contrario, es a ellos y sólo a ellos a los cuales se aplica.

De esta forma la lección de Gabelli se asocia a aquella del idealismo de Lombardo Radice, o más precisamente: si Gabelli partiendo del método llega al hombre, Lombardo Radice, por así decirlo partiendo del hombre se encuentra con él en el terreno del método.

En efecto, con Lombardo Radice, si aún la pedagogía se resuelve en la filosofía, y el saber se identifica con el saber enseñar, y la didáctica con el mero proceso constitutivo de la cultura, no solo todavía existen una pedagogía y una didáctica sino que en los hechos se trata de una pedagogía y una didáctica fundadas sobre bases que aun resisten. La didáctica, precisamente como valoración de las obras educativas, como descripción y discusión de los experimentos, de las tentativas, de los resultados didácticos de los mejores maestros y de las mejores escuelas, en suma como “crítica didáctica”.

La crítica que se ha intentado, como de una tautología, para la cual el concepto de *didáctica* remite su comprensión al de *crítica didáctica* (aún por explicar, del mismo modo que *bello*, por ejemplo, no puede aclarar el concepto de *belleza*, cuando al contrario propia y solamente *belleza* ha de explicar *bello*), es crítica más aparente que real, porque simula no entender la resolución histórica, por decirlo así, del concepto de didáctica, que la identificación de Lombardo Radice implica. La didáctica, por lo tanto, nace y se elabora en la experiencia de la enseñanza; no es anterior a ella: es la enseñanza misma, considerada en sus resultados, en la validez de sus procedimientos, entendidos no ya en su mecanismo técnico, sino en la realidad de su contenido espiritual, de su adhesión a la vida, y por eso mismo, no objetivables en técnicas posibles de repetir en serie, porque, como todo aquello de índole espiritual, son absolutamente irreproducibles y sólo pueden servirnos para facilitarnos, en condiciones diversas, nuevos contactos y encuentros entre maestro y alumno.

Es conocido el pensamiento de Lombardo Radice: así como hoy ya nadie pensaría en restaurar para la poesía la vieja retórica o por ejemplo, la unidad de lugar, tiempo y acción para la obra teatral, sustituidas por la crítica literaria y la crítica de arte, así, el puesto de la vieja metodología normativa es ocupado por la crítica didáctica, como crítica de la expresión didáctica. Esta expresión es la actividad misma del maestro empeñado en la enseñanza; y a la manera en que el poeta y el artista pulen sus expresiones, esto es sus creaciones, enriqueciéndose al contacto de otras obras de arte elevando de tal modo su gusto artístico, así el maestro enriquece y profundiza, en la crítica de otras actividades didácticas, su propio gusto didáctico. "También la enseñanza elemental", escribe Lombardo Radice, "es investigación, no exposición de resultados, aspira a que sea realmente una enseñanza, y con eso, el educador, idealmente se reduce a la condición del joven, como primer investigador, y en esa virginidad de espíritu científico crea problemas, y busca, una a una, la vía de las soluciones, siempre adecuadas a una particular y concreta situación mental: la del alumno en relación con la que le es propia como maestro".

Se podría observar perfectamente, sin embargo, y ha sido observado, como en esta crítica didáctica de Lombardo Radice vuelve a adquirir relieve una investigación psicológica, y no sería difícil mostrar que adquiere relieve también la investigación sociológica; sin embargo, una y otra, psicología y sociología, ya no se toman en forma abstracta, más allá de la concreta situación espiritual, en la cual se realiza la relación educativa entre maestro y alumno. Por esto, decae la didáctica preceptiva, que se define de una vez para siempre con la pretendida ilusión de "guiar la enseñanza". "La enseñanza", insiste Lombardo Radice "no es transmisión de soluciones, sino restitución de soluciones a problemas, y no a problemas típicos, sino a problemas circunstanciados de la mente de quien aprende (y reinventa la ciencia, con su educador), y en consecuencia no predeterminables", problemas, en suma, de aquel único e irreproducible acto educativo constituido por el contacto actual, *hic et nunc*; del maestro y el alumno. Ya lo dijo Gentile que la didáctica "conexa al acto vivo de la enseñanza, no se escribe (o sea no se predetermina en los manuales), sino que se hace" (esto es que se trata del problema que resuelve en la actualidad del educador), y que la "filosofía puede mostrar, pero no exponer" una determinada didáctica, pues, "su exposición consiste en la misma escuela en acción". Así Lom-

bardo Radice puede "negar la didáctica como metodología abstracta" y hacer en cambio "de la filosofía vivida en la revocación crítica de la obra didáctica", por medio de "recuerdos de experiencia magistral". Estudiar aquello que han hecho los otros maestros, profundizar y examinar críticamente paso a paso nuestra propia actuación, eso es la didáctica como crítica. Ella, así, no es una norma, sino búsqueda, cultura, análisis, formación interior del educador, gusto didáctico, ese gusto didáctico que ha hecho de Lombardo Radice el más singular e inimitable maestro de maestros. Inferior a Dewey, ciertamente, él no es en absoluto menos que un Kilpatrick o un Decroly, y es en verdad, muy superior a Ferrière y a otros entre los más célebres de la pedagogía mundial.

"Conozco maestros que han leído decenas de disertaciones sobre la atención, sus caracteres y sus leyes". Y agregaba: "Muy bien. Pero su problema es después . . . , conseguir, esta bendita atención. La regla es suscitar el interés. ¡Bello descubrimiento, seguramente! ¡Pero del dicho al hecho . . . ! El interés lo suscita sólo el que sabe, profundamente, aquello que enseña; aquello que sabe como científico si enseña ciencias (aunque se trate de los más elementales conceptos), como historiador, si enseña historia, y así sucesivamente, etc. El conocimiento científico solamente puede causar el desagrado propio de la cosa mal aprendida, de lo que no es interesante porque es palabra vacía; el conocimiento científico, solamente puede hacer encontrar, las pequeñas experiencias ingeniosas que atraigan la atención del niño porque lo impulsarán a descubrir la verdad y lo incitarán con el problema (sentido como propio) hacia la investigación. El maestro que cultiva los estudios científicos por su cuenta, como ávido autodidacta, multiplica experiencias y problemas, crea un museo didáctico personal, en el cual y como en la historia de su estudio, explora, hurga en su mente para que le responda sus preguntas de investigador y de coleccionista inteligente; saca de cada experiencia del niño el punto de partida para conversaciones reveladoras. Despertar el interés no es otra cosa, entonces, que comunicar la propia pasión: de científico en este caso, tan modesto cuanto se quiera, pero científico."

Llegados a este punto podemos destacar una cosa: que esta visión pedagógica responda a un orden educativo y escolar esencialmente aristocrático que tenga como mira la personalidad de maestros y escolares de excepción, cuando el problema de nuestro tiempo es dirigirse a las grandes masas, donde es necesario, a su vez un gran número de maestros

y de sistemas rápidos para prepararlos, también de medidas precisas y definidas. Objeciones harto importantes, sin duda, y que responden a reales necesidades prácticas y a dificultades organizativas; pero, como es evidente no de naturaleza pedagógica, sino sociológica y por así decirlo, de política educacional, en relación, en suma, a situaciones eventuales que serán afrontadas una a una con los medios a nuestra disposición y con los arbitrios y también con las renunciaciones que la práctica exigirá. Cuando la Rusia soviética, en los años comprendidos entre el primer plan quinquenal y la segunda guerra europea, debió afrontar con decisión el problema de difundir la instrucción obligatoria de siete años en todo el vasto territorio de la U. R. S. S., y se encontró frente al doble problema de fundar en el quinquenio miles y miles de escuelas, para millones de niños, y, al mismo tiempo preparar y llevar a la cátedra a los maestros que en aquellas escuelas pudiesen enseñar, recurrió a toda clase de medios: escuelas por correspondencia, cursos acelerados, manuales sintéticos y esenciales, etc. Y fue una gran victoria haber podido responder a las necesidades de los planes¹. Pero el problema pedagógico, queda en su esencia, tal cual es, y desde ningún punto de vista, podrá perdonársele el olvidar la estructura moral y espiritual del maestro, aun cuando en la práctica fuese menester atender a más de un compromiso.

(Traducción de *Huberto J. Calace Gallo*)

¹ A propósito véase mi *Storia della scuola sovietica*, en la edición italiana (tercera edición, Brescia, "La Scuola", 1953), o bien en la traducción francesa hecha por Pierre Bovet con el título de *L'évolution de la pédagogie soviétique* (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1954) o en la traducción alemana *Die Sowjetische Schule* (Heidelberg, Quelle e Mayer, 1957).