

En la raíz del activismo: el sentido educativo del actuar en Kerschensteiner, Ferrière y Dévaud

Este trabajo se propone ilustrar algunas de las aportaciones pedagógicas del activismo, tomando como base las contribuciones de Kerschensteiner, Ferrière y Dévaud. Abordando la teoría del actuar humano como *categoría pedagógica fundamental*, se intentará explicitar los puntos más importantes que el citado movimiento quiere subrayar en el desarrollo humano. Ello permite que, dentro del marco de sus bases ontológicas y educativas, el acto humano se presente como fértil y variado, espiritualmente fundado, atento a la dimensión existencial y elaborada del sujeto.

Palabras clave: actuar humano, activismo, crecimiento global, teleología.

At the Basis of Activism: The Educational Meaning of Acting in Kerschensteiner, Ferrière and Dévaud

The aim of this paper is to present a series of educational benefits related to the Activism movement, in the light of Kerschensteiner's, Ferrière's, and Dévaud's contributions. In particular, by referring to the human act as a fundamental pedagogical category, I will try to specify the most relevant values that the very movement aims to underline in relation to human growth. This allows us to state that the human act is rich and varied in its ontological and educational foundations, spiritually grounded, and attentive to the subject's existential and experiential dimension.

Keywords: the human act, activism, global growth, teleology.

Ea017

Emanuele
Balduzzi

Universidad del Sacro Cuore.
Milán
emanuele.balduzzi@libero.it

ESTE ARTÍCULO TIENE EL OBJETIVO de poner de relieve algunas importantes aportaciones de carácter antropológico-educativo presentes en el activismo pedagógico, interpretadas a la luz de una categoría de investigación privilegiada: *el sentido educativo del actuar humano*. No se procederá efectuando un análisis puntual de los numerosos rasgos de este movimiento, ni se pretende tratar de manera exhaustiva las sutiles reflexiones pedagógicas expuestas por Kerschensteiner, Ferrière y Dévaud. Nos limitaremos a hablar de algunas de sus opciones interpretativas, útiles para matizar el peculiar perfil de una acción educativa que no se deja desalentar por la pura facticidad empírica, pero tampoco reviste una condición espiritualmente hipostática, alejada de toda posible traducción concreta y existencial. La investigación educativa y especulativa, que debe ser fomentada también en este terreno, es posible en razón de la definición de la investigación pedagógica que ofrecen Kerschensteiner, Ferrière y Dévaud. Para ello, intentamos releer la novedad radical, la profundidad y la belleza propias del movimiento de la escuela nueva, y en particular de tres de sus más eminentes representantes. Creemos que se trata de una metodología hermenéutica fecunda, o al menos posible.

Antes de estudiar detenidamente el sentido de la acción educativa en los tres autores citados, cabe subrayar una cuestión fundamental desde el punto de vista conceptual. Como bien sabemos, el activismo se presenta, en sus rasgos constitutivos, como una realidad muy variada y polivalente, que no es posible amoldar a categorías rígidas y preconcebidas. Al mismo tiempo, dicha revolución copernicana de la educación destaca el valor de ciertos principios educativos compartidos y coparticipados: el puerocentrismo, la formación del carácter, la espontaneidad, el interés, la atención –en su dimensión psicológica–, aparecen, entre otros, como aspectos de la educación ineludibles y altamente valorados. A pesar de ello, la definición y la comprensión de tales principios que llevan a cabo los diversos autores a menudo no manifiestan aquella convergencia que parecía distinguirlos en su origen. Por ello, Giuseppe Flores d'Arcais (1956) define este movimiento afirmando que su “primera característica [...] es su extremada asistematicidad” (p. 17). Ello constituye un límite, pero también genera un potencial de renovación educativa: una especie sobreabundancia conceptual que, en razón de sus tesis pedagógicas fundamentales, da origen a un nuevo modo de analizar y concebir la educación, la escuela, la sociedad e incluso el niño. Y justamente en estos ámbitos aflora el sentido auténtico de la acción educativa, que precisamente es considerada como el fundamento decisivo de la formación. En efecto, como nos recuerda Aldo Agazzi (1955), “el primer ‘descubrimiento’ [*del activismo*] [...] fue que el niño es *actividad*; ‘actividad’ en sentido figurado: como vida, desarrollo, proceso, pensamiento, voluntad, expresión, actuar, hacer, trabajar, producir: todas estas manifestaciones le pertenecen y proceden de él” (p. 48). La intrínseca y estrecha relación ontológico-educativa entre la actividad y el paradigma antropológico se puede considerar como una de las aportaciones más duraderas, no sólo del activismo en general, sino también de Kerschensteiner, Ferrière y Dévaud en especial.

1. La actividad educativa como 'autoanálisis espiritual': Kerschensteiner

A menudo, la reflexión pedagógica de este autor alemán se asocia en exclusiva a la investigación sobre la escuela de trabajo. En realidad, tal línea de investigación es sólo una parte, la más conocida y apreciada, de un considerable y significativo intento de hacer realidad un proyecto pedagógico a partir de profundas instancias *éticas* y *teleológicas*. De hecho, la reflexión del pensador alemán parte de algunos principios filosóficos y antropológicos fundamentales, cuyas connotaciones están relacionadas con el pragmatismo de Dewey, con la filosofía de valores de Windelband y Rickert, con la pedagogía social de Natorp, con el historicismo de Dilthey y con las perspectivas de la filosofía cultural de Litt, Spranger y Freyer. Además, se presentan elementos inspirados tanto en las propuestas de Simmel y Husserl, Freud y Adler como en las de Herbart, Pestalozzi y Goethe (Calò, 1935, pp. XV-XVI; Laeng, 1959, pp. 39-42). La influencia de Fichte y Hegel también resulta ser decisiva (Gentile, 1949, pp. 26-28). Hay pues un amplio horizonte cultural que influye en la elaboración pedagógica y en el que los conceptos de actividad y espiritualidad son determinantes y están vinculados.

En este caso, es posible afirmar que el actuar humano adquiere relevancia, desde el punto de vista educativo, cuando posee un carácter espiritual. La espiritualidad del acto debe considerarse como posibilidad mediante la que la totalidad del hombre consigue desarrollarse de manera unitaria y global, sin perderse en sus propios actos pero personalizando, mediante su contribución específica, un horizonte de valores objetivo y preexistente. La espiritualidad humana aflora como *estructura antropológica originaria* mediante la que el hombre se distingue esencialmente como unicidad, en relación dinámica con un paradigma lleno de sentido.

No en vano Kerschensteiner (1935) afirma claramente que el hombre refleja, en su actuar, "su naturaleza espiritual teleológicamente ordenada" (p. 9). Esto significa que el acto humano se presenta espiritualmente connotado y no es posible limitarse a superponerlo a las dinámicas pragmático-operativas, ni considerarlo en su dimensión de pura autoreferencialidad, debido a que implica e incluye un horizonte finalista hacia el cual dirigirse y con el cual es posible confrontarse. Más específicamente, la estructura antropológica, que se consolida mediante la acción educativa, es inseparable de un dinamismo de perfectibilidad personal y constante, orientado y fomentado por una clara teleología pedagógica. Ésta, a su vez, implica una fuerte toma de conciencia personal, es decir percibida y declinada de manera individual y subjetiva, pero ajena también por completo a cualquier posible deriva ligada al egoísmo y al solipsismo (p. 12). El actuar humano debe aspirar en todo momento a convertirse en un virtuoso 'movimiento educativo': consiste en interiorizar individualmente determinados puntos de referencia consolidados y objetivos mediante el aporte *personal* que procede del propio actuar. En relación con este tema, Kerschensteiner (1935) escribe que "la educación es el sentido de valores creado por los bienes de la cultura e individualmente organizado" (p. 48).

ESTUDIOS

EN LA RAÍZ DEL
ACTIVISMO: EL SENTIDO
EDUCATIVO DEL ACTUAR
EN KERSCHENSTEINER,
FERRIÈRE Y DÉVAUD

Estas referencias consolidadas, definidas como *valores*, resultan ser fundamentales desde el punto de vista del crecimiento educativo *teleológicamente fundado*. Según el pedagogo bávaro, todo ser humano se connota antropológicamente sólo si se orienta de manera intencional hacia esas *idealidades axiológicas* que actúan como instancias *paradigmáticas necesarias* (p. 15) y que determinan el sistema cultural y civil en el que cada uno se encuentra.

La declinación histórica del sistema de valores se realiza en los llamados bienes de la cultura. Todo bien cultural tiene la prerrogativa de configurarse como elemento fundamental para la educación desde el momento en que, a través de la acción humana, puede convertirse en un factor de desarrollo no sólo individual, sino también compartido y social. De esta manera, la acción tiene el papel de 'puente de interconexión' entre dos horizontes ontológicos, con el fin de, como subraya Hessen (1954), hacer posible "la resolución de la energía potencial de un valor educativo, en la energía cinética de la conciencia subjetiva" (p. 39).

De hecho, *sólo a través de la acción*, este núcleo lleno de sentido puede ser pujante y decisivo para el crecimiento formativo personal y social. Esto significa que cuando se emprende un camino de formación auténtico no es posible escindir los dos vectores que evidencian la trayectoria real de formación: el enriquecimiento y autoapropiación constante que el agente busca y manifiesta en su camino hacia el crecimiento, por un lado, y la determinación ética, socialmente relevante, como ulterior e imprescindible finalidad pedagógica, por el otro. La *vís pedagógica* de Kerschensteiner, en nuestra opinión, se manifiesta con toda su eficacia cuando, a pesar de conservar la dignidad humana desde el punto de vista ontológico, alimenta, desde el punto de vista ético, la verdadera tarea formativa, individuada en la constante capacidad de compartir la propia acción moral gracias a un ideal de valores y formación elevado, en el que es posible encontrar la perfectibilidad existencial. Por lo tanto, la especulación pedagógica vinculada a la actividad adquiere un marcado *rasgo sintético* en el que la *personalización* y la *capacidad de compartir* aparecen como pilares constitutivos.

Por otra parte, para el pedagogo alemán, individuo y estado representan las dos caras de la misma moneda que, iluminada por la reflexión pedagógica, manifiesta una *intrínseca justificación de carácter ético*. Ésta constituye, junto con el aporte teológico, el segundo vector de fundación y permite vivificar ambas polaridades de la relación educativa citada anteriormente. Kerschensteiner (1935) afirma que "no hay sociedad ética sin que la mayoría de sus ciudadanos sean personalidades éticas. Pero tampoco es posible que se forme un número cada vez mayor de personalidades morales si la constitución de la sociedad y, por lo tanto, su fin universal, no están fundadas en una base ética" (p. 16). De esta manera, una de las grandes antinomias del discurso pedagógico no se interpreta en términos de oposición ni de antagonismo, sino que sus dos elementos se consideran complementarios y compatibles. Para ello, es necesario que se den condiciones específicas: considerar la *fundación ética* ligada a actuar educativo, lo que permite valorar su potencialidad educativa; la *orientación teleológica*,

para que dicho dinamismo educativo no se imponga de forma caótica o casual en el sujeto que actúa, sino que se oriente hacia un horizonte objetivo elevado y fecundo que produzca estímulos ideales para la fundación ética. Si se considerasen alejados de estos marcos hermenéuticos, el estado y el individuo resultarían no sólo pedagógicamente empobrecidos, sino incluso parcialmente incomprensibles. He aquí la razón por la que Calò (1940) recuerda que para Kerschensteiner “personalidad y Estado son [...] dos aspectos de la misma realidad ética, que vive interiormente en la primera, exteriormente e históricamente en el segundo. [*Por esta razón*] no puede haber antítesis entre Pedagogía *social* y Pedagogía *individual*” (pp. 202-203).

Ahora bien, cabe plantear un problema fundamental: ¿cómo es posible valorar las dos polaridades vinculadas a este dinamismo (persona y estado) sin suprimir o restar importancia a sus connotaciones distintivas? No es suficiente calibrar desde una perspectiva ética o teleológica estas exigencias para obtener una relevancia pedagógica segura. De hecho, las referencias ética e ideal también necesitan un factor de conexión. En este caso, el acto humano surge como motor y fuerza propulsora de gran importancia. Además, según Kerschensteiner (1935), no todas las tipologías de actividades se presentan tan fecundas desde el punto de vista educativo: el trabajo resulta ser la tipología más incisiva, y se convierte en una característica representativa de la socialidad y la espiritualidad (p. 34). A partir de ahí, el concepto pedagógico del trabajo y de la escuela de trabajo puede aflorar en su plenitud. Si no se recurre de manera preliminar a lo dicho anteriormente, se corre el riesgo de reducir este fuerte núcleo de formación educativa al marco exclusivamente metodológico-operativo o funcional-social¹.

In primis, tal como recuerda Alfonso Capitán (1986), el concepto de trabajo tiene, según Kerschensteiner, una connotación tanto manual como espiritual (p. 138). El trabajo permite generar un crecimiento espiritual constante debido a que desarrolla en el individuo ciertas tendencias personales que sólo pueden aparecer durante la producción consciente de un determinado objeto (también llamado bien cultural), relacionándolas además con las exigencias sociales que distinguen la experiencia humana. Por ejemplo, en la producción mediante el trabajo de un determinado bien de la cultura, la indispensable aportación individual acaba por transfigurarse a la luz de un significado ulterior que beneficia a toda la comunidad, ya que se configura como un intento de ‘enriquecimiento espiritual’ de la comunidad en la que vivimos (Kerschensteiner, 1935, p. 19). Por lo tanto, no se privilegia ni el momento mecánico ni el operativo de la acción, sino su relevancia espiritual, como síntesis armónica de todas las instancias antropológicas y educativas. El trabajo dotado de

¹ Mauro Laeng (1959) recuerda que –en la pedagogía de Kerschensteiner– el trabajo mecánico no es educativamente y antropológicamente relevante ya que “logra su objetivo sin saberlo ni pensarlo” (p. 118).

virtualidad pedagógica –gobernado por la inteligencia, la capacidad operativa y la voluntad (pp. 29-30, 52)– pone en marcha la formación global del sujeto que actúa: implica compromiso, esfuerzo y sacrificio personal que no quedan ni confinados en la intimidad personal, ni perdidos o privados de su carácter en un contexto social.

La acción, a pesar de contribuir al crecimiento educativo del sujeto, también posee una dimensión objetiva, pues se entrega al prójimo y al contexto en que cada uno se encuentra. Pero esta doble determinación educativa vinculada a la actividad, para poder ser auténticamente personalizada y no simplemente ordenada funcional y socialmente, debe connotarse como *autoanálisis espiritual*². El trabajo es significativo, desde el punto de vista educativo, debido a que vehicula un momento de autoanálisis espiritual, considerado como potencialidad específica del ser humano que se expresa mediante dos vectores: la posibilidad de realizar un control de las propias acciones y la posibilidad de realizar materialmente un determinado objeto.

Esta potencialidad se identifica con lo que Kerschensteiner (1935) denomina “trayectoria del autoexamen empírico (observación exterior)” (p. 56): y dentro de este marco, la técnica y la metodología se manifiestan como estructuras necesarias para la promoción espiritual, debido a que ofrecen la base material mediante la cual es posible hacer realidad un determinado ideal de existencia. Además hay que contar con la presencia de la trayectoria del ‘autoanálisis racional’ (observación interior), que nos lleva a reflexionar sobre el ‘porqué’ de un específico proceso de actuación. La perspectiva del análisis pedagógico permite que concretamente aflore el anclaje universal de valores, declinado gracias a una tarea interior y personal. Por lo tanto, el trabajo es la forma más genuina de crecimiento educativo y el sujeto posee esta forma en razón de su esencialidad antropológica.

2. La actividad como impulso originario: Ferrière

Ferrière también desarrolla una importante teoría relativa a la actividad del niño, con determinadas características que merecen una atenta consideración. Según este importante miembro del movimiento activista, los elementos filosóficos, antropológicos, biológicos y psicológicos adquieren un perfil personal. Ferrière encuentra inspiración en Rousseau y Pestalozzi (Capitán, 1986, p. 142), dos de los más importantes precursores del activismo (Ferrière, 1947, pp. 61-96). Si por un lado Ferrière se coloca en un horizonte naturalista –en que las doctrinas biológicas, psicológicas y evolucionistas, como para Spencer, constituyen indudablemente un elemento fundamental–, por el otro también presenta una inclinación

² María Teresa Gentile (1949) escribe que, según Kerschensteiner, “la educación es un proceso de autoconocimiento, autoconquista, automejora, autosuperación” (p. 38).

hacia la filosofía del idealismo alemán, especialmente la de Fichte (Giovanniello, 1963, p. 26), sin olvidar la importancia que el autor suizo atribuye a Marcel en lo relativo a la formación de la personalidad (p. 55). Además, como recuerda Lombardo-Radice (1947), el pedagogo suizo, a pesar de vivir y trabajar en un clima claramente positivista, se muestra respetuoso y atento con las diversas formas de sincera religiosidad positiva (pp. XIII-XVI). A pesar de ello, el espiritualismo de Bergson es la corriente que ejerció la influencia más determinante en su obra. En este marco aflora un concepto de espiritualidad que, al igual que para Kerschesteiner, se encuentra *originariamente* presente en el ser humano, pero que según Ferrière se presenta connotado como impulso vital; es decir, como una fuerza superabundante e incontrolable que encuentra su génesis en el sujeto y no *en su relación con un horizonte axiológico objetivo y preexistente*. Por lo tanto, la acción educativa, a pesar de presentarse espiritualmente fundada, adquiere una trayectoria diferente y peculiar. Para este pedagogo suizo la acción educativa posee una articulación interior fecunda, especialmente en cuanto a su estrecha interrelación con el paradigma antropológico. En este sentido, la reflexión pedagógica se basa sobre dos pilares fundamentales: el impulso vital y la actividad espontánea.

El impulso vital es “aquella energía que produce la vida, [...] [*fuerza*] orgánica [...] y espiritual, en relación con el sentimiento [...] la inteligencia y la voluntad” (Ferrière, 1947, p. 12). En estas significativas expresiones se concentra el núcleo central de la reflexión del citado autor. *In primis* es posible observar que este impulso primordial está completamente integrado en un contexto *vital*, sin mantener vínculos con ningún tipo de abstracción lógica omnicompreensiva, pero siempre atento y abierto a aquellas dinámicas reales, factibles, tangibles, que se pueden registrar en la experiencia de todo ser humano. El riesgo de una interpretación exclusivamente empírica desaparece al descubrir que la persona es concebida como espiritualmente fundada. Este es el motivo por el que –tal como subraya Ferrière (1952)– “el centro de gravedad del ser normal está en su espíritu. Proteger ese centro de gravedad, conservar y aumentar la potencia del espíritu [...] es [...] la tarea esencial de la educación” (p. 285). La espiritualidad de la persona –y en este sentido, la especulación pedagógica se coloca de nuevo idealmente en la misma trayectoria de Kerschesteiner– lleva consigo una inconmensurable tendencia positiva que se ejerce en la búsqueda constante de la perfectibilidad por parte del sujeto.

La espiritualidad de la persona, como también afirmaba Kerschesteiner, conlleva dicha tendencia, que se traduce en la constante búsqueda de perfectibilidad que el sujeto debe sostener durante su desarrollo personal, siguiendo y dejando actuar todo lo que se manifiesta en él de forma viva y originaria. La diferencia respecto a Kerschesteiner, como decía anteriormente, tiene que ver con la fuerte referencia objetiva a los valores que, según éste, guía el acto espiritual de crecimiento humano. En cambio, para Ferrière el dinamismo espiritual encuentra su fuerza en la estructura antropológica del sujeto mismo. El ser humano debe ‘dejar actuar’ este dinamismo originario. El ‘dejar actuar’ no se caracteriza como una actitud de

pasividad total, ya que es necesario que el sujeto participe en ese desarrollo antropológico, cultivando aquellos impulsos interiores que vehiculan una bondad y una sensibilidad intrínsecas, con el claro objetivo de rechazar cualquier peligrosa desviación unilateral –ya sea hacia lo material o hacia lo espiritual (Ferrière, 1948, p. 50)– del ser humano.

Además, uno de los grandes méritos de Ferrière es el de haber realizado todos los esfuerzos posibles para encontrar una interconexión entre los diferentes marcos de investigación, a menudo muy difíciles de conciliar: la teoría y la práctica, el ser y el deber ser, la espiritualidad y la naturalidad, la pedagogía y la psicología, la filosofía y la biología. Este pedagogo demuestra una gran amplitud de miras al abordar problema educativo, ya que no lo considera en términos estrictamente dicotómicos, sino que está abierto a un intercambio fecundo y real entre las diversas disciplinas. Esta connotación peculiar supone una importante contribución a la resolución global del citado problema, ya que las aportaciones de la psicología y la biología modernas se valoran en el marco de un horizonte de sentido que recupera y tiene en cuenta el fondo normativo de la persona (su espiritualidad) (Ferrière, 1952, p. 215). Ambos elementos se ajustan simbióticamente, con una apasionada comunión en la que se manifiesta un *acuerdo espontáneo*, una *afinidad de intenciones* y un vínculo indisoluble.

Si el *impulso vital* se considera como la propulsión del ser, la *actividad espontánea* será su primera manifestación, que se impone como uno de los factores esencialmente distintivos del crecimiento educativo. El concepto de espontaneidad pierde todas sus connotaciones negativas y reductoras para transformarse en la inclinación a escuchar que caracteriza el mundo interior de los niños, y que debe ser fomentada y protegida. Sólo de esta manera la actividad puede ser creadora en su plenitud: en otros términos, trasmutarse en auténtica expresión –no individualista– de un proceso individual (Ferrière, 1957, p. 71), cuya manifestación más duradera es la búsqueda de la perfectibilidad personal, que funda la categoría antropológica de la *educabilidad*. La acción individual tiene por objetivo el *ser* y no el *hacer*, es decir, no un producto definido sino un proceso de crecimiento interior. Ahora bien, si “toda actividad espontánea creadora [*debe contribuir*] directamente al progreso espiritual del niño” (Ferrière, 1958, p. 86), de ello se sigue que dicho progreso espiritual debe apoyar directamente una sólida formación del carácter, y mediante este proceso, fortalecer su potencial paidéutico. Por lo tanto, la actividad espiritual no se debe confundir con una simple e imaginaria inmaterialidad, ya que puede ser reinterpretada como una fuerza actuante que, por su connotación intrínseca, se manifiesta en la cotidianidad, en la dinamicidad experiencial. La educación debe erigirse en defensora de esta tarea, y tener una clara conciencia de las responsabilidades y las consecuencias de la falta de un desarrollo progresivo y armonioso de los gérmenes educativos relacionados con el crecimiento. De ahí que las instituciones formalmente destinadas a ejercer funciones educativas merezcan una atención especial. Ferrière se centra en la institución escolar, invalidando con fuerza y ahínco las prácticas obsoletas que caracterizaban el marco didáctico

escolar de su tiempo, con el evidente objetivo de acreditar las innovaciones que las 'Escuelas Nuevas' colocaron al centro de la atención pública.

Cabe recordar la *intención fundamental* que anima y vivifica numerosos rasgos del pensamiento del pedagogo suizo. El fundamento del proceso de crecimiento educativo se coloca en un delicado punto de encuentro entre *ser* y *deber ser*, gracias al cual no sólo puede aflorar un constante desarrollo antropológico, sino que además dicho desarrollo puede ser también formativo. Para ello, es imprescindible que la unión psico-física necesaria vaya acompañada de una panoplia de tendencias y actitudes que –aun siendo la expresión de la intrínseca y unitaria actividad personal– han de ser 'ordenadas y dirigidas' hacia un objetivo metaindividual. "En este proceso de entrega de sí, lo esencial es la entrega voluntaria, la acción de entregar y entregarse" (Ferrière, 1948, p. 80), para que el individuo pueda descubrir su valor auténtico y, finalmente, la actividad pueda contar con nuevas metas educativas.

Además, en nuestra opinión, la ventaja de esta vía de análisis radica en que permite justificar dicho recorrido, arraigándolo en la apertura *responsable* al mundo y a los demás (Ferrière, 1953, pp. 122-126). La conquista gradual de la conciencia le impone al ser humano una perfectibilidad que se abre al otro y al 'más allá', y por relación a estos dos puntos de referencia encuentra el entramado de valores sin el que la actividad mantendría su pureza, pero por su esencia se autoexcluiría de un horizonte de sentido del que sacar su fuerza. El máximo respeto por el crecimiento de los niños no consiste entonces en una presencia inmanentista de todas las potencialidades latentes del sujeto, sino en estimular las potencialidades que contribuyen a la definición de la finalidad última de la formación humana. Esta especificidad antropológica puede entenderse ya sea en sentido *horizontal* –hasta llegar a la referencia de la comunidad de intenciones entre las personas, que para el sujeto tiene de hecho sus orígenes en el ámbito escolar (Ferrière, 1952, pp. 250-256)–, ya sea en sentido *vertical* –con lo que el hombre que se eleva a las cumbres de los valores espirituales (Ferrière, 1948, pp. 79-85). En razón de la profundidad de sus intenciones, a pesar de que así haya sido, Ferrière, cuyas ideas son siempre extremadamente actuales, no puede ser acusado, por lo tanto, de sufrir de algún tipo de '*miopía individualista o subjetiva*', y se configura como un importante referente para la reflexión educativa.

3. La actividad vivificada por la verdad: Dévaud

Otro importante pedagogo, Eugene Dévaud, elabora junto con Ferrière, en el marco del activismo, un concepto de educación que de alguna manera manifiesta la misma preocupación: *perfeccionar el ser a la luz del deber ser*.

Según Ferrière, la tarea de la acción pedagógica se identifica con la constante búsqueda de un nuevo horizonte caracterizado por un sentido que se ajuste a la dimensión antropológica. Dévaud comparte la misma preocupación y orienta toda su especulación pedagógica hacia la búsqueda y la definición de una *clara referencia fundativa* en razón de la que se justifiquen las

propuestas de la práctica educativa. Dicho principio metafísico está amparado por una *visión cristiana de la vida*, que se manifiesta especialmente en su propensión a valorar, ya sea el contenido *trascendente de los valores*, ya sea su especificación *concreta y existencial*. Este pedagogo suizo considera el contexto metafísico como verdad, y afirma: “[...] nosotros formamos, es decir, educamos nuestra inteligencia acostumbrándola a reconocer lo que es, a someterse a la verdad, ya sea ésta natural o sobrenatural” (Dévaud, 1950, p. 24). Dicha ‘sumisión’ no supone una absoluta pasividad³ por la que todo ser humano debe rendirse, sino que se puede considerar como la búsqueda y transposición activa y personalizada de ese paradigma en la realidad cotidiana. La aceptación del paradigma de la verdad se basa en una encarnación vital del mismo por parte de un sujeto activo y responsable. Cabe subrayar, en este marco, el mérito de Dévaud (1941) que propone incorporar el plano metafísico al terreno vital, personal, concreto, sensiblemente evidente, ya que, como recuerda, “aprendemos para vivir mejor, aprendemos para existir de manera mejor. Para vivir mejor, queremos que nuestra acción esté fundada en la verdad; para existir de manera mejor, queremos conformarnos a la verdad” (p. 40). Para plantearse el problema de la intencionalidad pedagógica en sus justos términos hay que considerar la verdad y el hombre como elementos centrales, ya que aunque el objetivo principal de la acción educativa se estructura en la dimensión concreta y cotidiana de la objetividad empírica y de la experiencia personal, ésta adquiere un valor positivo sólo a partir del momento en que un fuerte paradigma ontológico justifica el paradigma antropológico.

Este punto de encuentro entre el horizonte trascendente y el plano fenoménico se basa sobre algunos vectores explicativos de los que hablaré brevemente. El *primer factor indispensable* es que el plano metafísico-veritativo es valorado y concebido desde la consideración del amor donativo absoluto. Dios es amor⁴ y justamente por esta razón se entrega primero al hombre con un gesto de amor absoluto. De ahí que el ser humano lleve a cabo a través de los gestos de amor que realiza sus tareas educativas más elevadas y fecundas. Esta dinámica vivifica la globalidad del ser humano, y no sólo una manifestación concreta de éste. Surge así el *activismo integral* (Salucci, 1959, p. 205; Catalfamo, 1952, p. 101), del cual Dévaud se erige en defensor.

Ello implica concebir el connotado ontológico fundamental del horizonte metafísico y de la acción humana en su dimensión educativa. Por consiguiente, la acción deberá poseer su específica declinación existencial y factual, deberá caracterizarse por unas líneas de actuación específicas y valorizadoras, que no sean ni casuales, ni mecánicas. Esta es la razón por la que el pedagogo suizo considera muy relevante la definición de unas *inspiraciones*

³ Giuseppe Mari (2001) recuerda: “Dévaud también está interesado en la libertad del hombre; pero, fiel a la corriente ontológica clásica, especialmente a la tomista, el pedagogo considera que debe ser orientada hacia la verdad, ya que de lo contrario, faltaría un sólido fundamento” (pp. 117-118).

⁴ “Dios es amor y el amor sobrepasa infinitamente el deber” (Dévaud, 1941, p. 14).

*metodológicas*⁵, cuestión que hoy día sigue siendo significativa. De hecho, la orientación práctico-operativa es uno de los rasgos más decisivos del activismo. Dévaud también manifiesta su interés por este aspecto de la teoría pedagógica y afirma que toda aportación metodológica es fecunda desde el punto de vista educativo en cuanto presta atención a “lo que la vida requiere [...] [*puesto que*] la mejor enseñanza nace de la vida y vuelve a la vida” (Dévaud, 1957, pp. 55-58). Para ello, es necesario recurrir a disciplinas indispensables como la investigación psicológica y didáctica, pero permanece siempre la urgencia de interpretar sus aportaciones desde el punto de visto antropológico, debido a que la educabilidad implica la consolidación de algunas potencialidades humanas que residen en el sujeto y que necesitan un proceso de valorización e implementación individual y personalizado (Dévaud, 1941, p. 7). La verdadera virtualidad educativa de la perspectiva metodológica, según Dévaud, es que implica una teleología. Por consiguiente, “puesto que la educación es el desarrollo de disposiciones inmanentes del sujeto, nada es posible sin la colaboración activa del niño” (Dévaud, 1950, p. 103).

La importancia de la metodología y de su personalización –que tiene el sello conceptual de las ‘Escuelas Nuevas’–, encuentra en el concepto de *pedagogía topográfica* una de sus más importantes aplicaciones. El trabajo de Dévaud se caracteriza por una atenta observación de la realidad cotidiana y produce una reflexión educativa que, en principio, parte de la connotación ‘existencial’ del individuo, pero aclarando que el marco histórico-social es el lugar privilegiado de la ‘elevación’ espiritual (Dévaud, 1935, p. 11). Este conocimiento preliminar permite establecer con precisión de qué manera se puede realizar el proyecto educativo, excluyendo cualquier posible error conceptual abstracto. Dévaud evita poner en exceso el acento en la realidad fáctica y evita así entrar en una dinámica condicionada por ella, ya que ésta siempre es valorada en función tanto de sus instancias *fundacionales* como *operativas*. Consigue así individuar el objetivo que, partiendo de una situación concreta, todas las escuelas deberían proponerse, ajustando sus programas; pero a pesar de prestar tanta atención a la práctica, conserva muchas intuiciones positivas que caracterizan la historia pedagógica, con las que Dévaud quiere enriquecer el quehacer escolar. El riesgo de centrar la atención en una inútil adquisición mecánica de técnicas operativas desaparece cuando se tiene presente la intención primaria en que está basado tal momento: “[...] el trabajo está ordenado a la persona” (1935, p. 28). El objetivo final es, por consiguiente, la acción de la capacidad intelectual que, con su originalidad y constancia, define e ilumina el significado pedagógico dentro del que el trabajo toma forma. El hombre, gracias a su actividad, ilumina lo que está haciendo y consigue percibir su propia *unicidad*, y es que ésta es la única manera de percibir la actividad humana

ESTUDIOS
EN LA RAÍZ DEL
ACTIVISMO: EL SENTIDO
EDUCATIVO DEL ACTUAR
EN KERSCHENSTEINER,
FERRIÈRE Y DÉVAUD

⁵ Por ello son especialmente importantes las tareas y funciones que le corresponden al maestro en la escuela (Dévaud, 1950, pp. 106-125).

con toda su profunda riqueza y su constante tensión de perfectibilidad, lo que constituye la aportación fundamental y específica de la antropología pedagógica (Dévaud, 1950, p. 54). Sólo así se producirá el anhelado encuentro “entre la vida del trabajo y la enseñanza [...] entre el trabajo y la cultura, el trabajo y la religión” (Dévaud, 1935, p. 78). El punto más importante de la teoría de Dévaud se expresa en la recuperación de la totalidad que caracteriza al momento del crecimiento, que, debido a su extremada problematicidad, no permite la exclusión *a priori* de ningún posible camino por recorrer: trascendencia e inmanencia, trabajo y estudio, ser y deber ser, se implican con sus peculiares aportaciones, gracias a las cuales, con el tiempo, el hombre va recuperando una parte del sentido de su propia existencia.

4. Conclusión

Llegados a la conclusión de nuestro recorrido, considero oportuno realizar una breve síntesis final centrada en dos cuestiones. La primera es la siguiente: ¿de qué manera connotan Kerschensteiner, Ferrière y Dévaud el activismo? ¿Qué imagen nos ofrecen de él? Si nuestro análisis es acertado, los tres autores subrayan con fuerza y decisión la vertiente más elevada de la teoría pedagógica de este movimiento; sostienen que no basta con perseguir una simple praxis, sino que hay que crear una verdadera ‘trama educativa’ dentro de la que se entrecrucen, de manera fecunda, diferentes planos y perspectivas. El encuentro armónico entre espiritualidad y empiricidad, entre trascendencia e inmanencia, entre inteligencia y voluntad, entre la teleología y los elementos contingentes de tipo existencial, refuerza la presencia de un vínculo educativo profundo y difícil de reducir a dimensiones sectoriales concretas y dotadas de un carácter específico. Además, las ideas de los citados autores nos descubren un movimiento pedagógico muy variado y singular, pero también muy rico, estimulante e innovador, que no se puede reducir a unos peculiares aportes metodológicos o didácticos (sin que esto implique restarles importancia). En las obras de dichos pedagogos se puede comprobar cómo la atención centrada en el niño no desemboca en un espontaneísmo miope, sino que aumenta la sensibilidad ante la tarea educativa que el sujeto que actúa debe valorar mediante las fuerzas propulsoras y originarias que posee. Estas fuerzas aparecen relacionadas siempre con un horizonte de sentido que, aun encontrando su forma concreta mediante el dinamismo de la individualización y la personalización, permite ir más allá de la persona misma, trascenderla y vivificarla.

El segundo punto que queremos destacar es una peculiar y constante referencia al actuar educativo. En efecto, podemos afirmar con certeza que, para nuestros tres autores, toda la bondad y el carácter positivo del proyecto vital ínsito en la naturaleza humana, sería inútil sin la contribución fundamental del actuar humano. Por lo tanto, *el acto es parte de la instancia de fundación de la reflexión pedagógica y de la práctica educativa*. De hecho, permite realizar aquella interconexión tan fecunda entre el plano de la trascendencia y el de la inmanencia,

de tal manera que la conformación global de la persona (punto de interés común de los tres pensadores citados) no se diluya, debido a la fragmentación del paradigma antropológico, en sus pliegues operativos o espirituales. Lo cierto es que, sin el acto humano y personal, dicha conformación espiritual del ser humano no sería pedagógicamente relevante, ya que sólo el acto humano, con su esencialidad, garantiza que esta espiritualidad antropológica sea también dinámica y relevante para el crecimiento educativo del sujeto actuante.■

Fecha de recepción del original: 14 de julio de 2008

Fecha de recepción de la versión definitiva: 7 de octubre de 2009

Referencias

- Agazzi, A. (1955). *Oltre la scuola attiva*. Brescia: La Scuola.
- Calò, G. (1935). Introduzione. En Kerschensteiner, G. *Il concetto della scuola di lavoro*. (pp. V-XXX). Firenze: Bemporad.
- Calò, G. (1940). *Dall'umanesimo alla Scuola del lavoro*. vol. II. Firenze: Sansoni.
- Capitán, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*: Vol. II. Madrid: Dykinson.
- Catalfamo, G. (1952). *Problemi e metodi dell'educazione contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Dévaud, E. (1935). *Pédagogie du Cours Supérieur*. Fribourg: Librairie de l'Université.
- Dévaud, E. (1941). *Dieu à l'école*. Fribourg: Librairie de l'Université Fribourg en Suisse.
- Dévaud, E. (1950). *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*. Brescia: La Scuola.
- Dévaud, E. (1957). *Leggere, parlare, comporre*. Brescia: La Scuola.
- Ferrière, A. (1947). *La Scuola Attiva*. Firenze: Marzocco.
- Ferrière, A. (1948). *Liberazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrière, A. (1952). *Trasformiamo la scuola*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Ferrière, A. (1953). *L'autonomia degli scolari*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrière, A. (1957). *Principi fondamentali ed esperienze di scuola attiva*. Catania: Editrice Tiranna.
- Ferrière, A. (1958). *La scuola su misura e la misura del maestro*. Firenze: Marzocco.
- Flores d'Arcais, G. (1956). Fenomenologia dell'attivismo. En *L'attivismo pedagogico. Atti del II convegno di Scholè-Centro Studi Pedagogici tra docenti universitari cristiani* (pp. 17-22). Brescia: La Scuola.
- Gentile, M. T. (1949). *Aspetti teorici della pedagogia di G. Kerschensteiner*. Roma: Pagine Nuove.
- Giovanniello, V. (1963). *Adolfo Ferrière e la Scuola Attiva*. Urbino: Armando Argalia Editore.
- Hessen, S. (1954). *La scuola serena di G. Lombardo-Radice. La scuola di lavoro di Kerschensteiner*. Roma: Casa Editrice Avio.
- Kerschensteiner, G. (1935). *Il concetto della scuola di lavoro*. Firenze: Bemporad.
- Laeng, M. (1959). *Georg Kerschensteiner*. Brescia: La Scuola.
- Lombardo-Radice, G. (1947). Adolfo Ferrière e la "scuola attiva". En A. Ferrière, *La Scuola Attiva* (pp. IX-XX). Firenze: Marzocco.
- Mari, G. (2001). *Pedagogia cristiana come pedagogia dell'essere*. Brescia: La Scuola.
- Salucci, S. (1959). *Eugène Dévaud*. Brescia: La Scuola.