



OBRAS BREVES DE JACQUES MARITAIN



040-02

EL DINAMISMO DE LA EDUCACIÓN

Jacques Maritain

La segunda de cuatro conferencias dictadas por Maritain en la Universidad de Yale, en 1943, publicadas ese mismo año bajo el título 'La Educación en la Encrucijada'. Posteriormente, en 1959, fueron incorporadas, junto a otros trabajos sobre el tema educativo, al libro "Para una Filosofía de la Educación".

En este capítulo, en que veremos los medios y el dinamismo de la educación, examinaremos en primer lugar los agentes o factores que actúan en la educación, es decir, la vitalidad interna del espíritu del alumno y la actividad del maestro; en segundo lugar, las disposiciones fundamentales que deben favorecerse en el alumno, y, finalmente, las normas fundamentales de educación a las que el maestro debe prestar atención.

1. LOS FACTORES DINÁMICOS

El espíritu del alumno y el arte del maestro

Desde el momento en que se emprende la tarea de examinar el tema de los factores dinámicos de la educación, y especialmente para ordenar el debate, es natural tener en cuenta la concepción platónica: todo aprender está en el que aprende y no en quien enseña.

El lector del *Fedón* recuerda que, según Platón, el conocimiento preexiste desde el origen en las almas humanas, las que, antes de descender al cuerpo, han contemplado las Ideas Eternas; pero cuando las almas están unidas a un cuerpo no pueden percibir libremente aquellas verdades cuyo conocimiento poseen. De ahí que el discípulo no podría deber al maestro la adquisición del conocimiento, pues éste no tiene influencia causal real, y es, cuando más, puramente agente ocasional. El maestro no hace sino despertar la atención del alumno ante lo que éste ya conoce, de manera que aprender no es sino recordar. Hay grandes verdades en estas concepciones exageradas de Platón. No se puede dejar de admirar la nobleza y la delicadeza de su manera socrática de enseñar, la que ennoblece también, con generosidad, a aquel que es enseñado, puesto que lo trata como a un ángel, adormecido, es verdad, pero ángel a pesar de todo.

Estas concepciones pedagógicas han sido retomadas por muchos educadores modernos, si bien con perspectivas filosóficas diferentes. En realidad, las cosas no son como las veía Platón, quien, después de todo, cuando en sus Leyes trató la educación desde el punto de vista político, insistió con un exceso sorprendente en el aspecto autoritario de ella. Es cierto que el maestro tiene un conocimiento que el alumno no posee. Realmente comunica el conocimiento a quien aprende; cuya alma probablemente no ha contemplado las Ideas Divinas antes de unirse a su cuerpo; y cuya inteligencia, antes de ser fecundada por la percepción y la experiencia de los sentidos, no es sino una *fábula rasa*, como dice Aristóteles.

Pero ¿qué especie de causalidad o acción dinámica ejerce, entonces, el maestro? Enseñar es un arte; quien enseña es un artista. ¿Es, pues, como un escultor, una especie de Miguel Ángel que trabaja vigorosamente el mármol o

impone despóticamente la forma que ha concebido a la pasiva arcilla? Semejante concepción no era rara en la educación de antaño. Es una concepción brutal y desastrosa, contraria a la naturaleza de las cosas. Porque, si aquel a quien se enseña no es un ángel, tampoco es una arcilla inanimada.

Es más bien con el arte médica con el que la educación debiera ser comparada. la medicina trata con un ser vivo, con un organismo que posee una vitalidad interna y un principio interno de salud. El médico ejerce una causalidad real al curar a su enfermo, ciertamente, pero lo hace de un modo muy particular: en su manera de actuar imita los caminos de la naturaleza y la ayuda aplicando un régimen y los remedios apropiados. Estos serán usados por la naturaleza misma, según su propio dinamismo, en la búsqueda del equilibrio biológico. En otros términos, la medicina es *ars cooperativa naturae*, un arte ministerial, un arte al servicio de la naturaleza. Igual cosa sucede con la educación. Esta verdad tiene implicaciones que llevan muy lejos.

Contrariamente a lo que creía Platón, no existe el conocimiento acabado en las almas humanas. Pero el principio vital y activo del conocimiento se halla sí en cada uno de nosotros. El poder interior de visión de la inteligencia, que, naturalmente y desde el comienzo, percibe en y por la experiencia sensorial las primeras nociones de las que depende todo conocimiento, es capaz, por lo mismo, de pasar desde lo que ya conoce a lo que aún no conoce. Tenemos un ejemplo en Pascal que descubre sin la ayuda de profesor alguno y por su propio ingenio, las treinta y dos proposiciones del libro primero de Euclides. Este principio vital interior es lo que el educador debe respetar por sobre todo: su arte consiste en imitar las vías que la naturaleza intelectual sigue en sus operaciones propias. Es así como el maestro debe presentar a su alumno ejemplos sacados de la experiencia, o comprobaciones particulares que éste puede juzgar en virtud de lo que ya sabe, y a partir de las cuales avanzará para descubrir nuevos horizontes. El maestro debe, además, fortalecer el espíritu del alumno poniendo ante su vista las conexiones lógicas existentes entre las ideas; conexiones que el poder de análisis y de educación del espíritu del alumno quizá no es todavía lo suficientemente fuerte para establecer por sí mismo.

Esto equivale a decir que la actividad natural del espíritu por parte del que aprende, y la labor de dirección intelectual por parte del que enseña,

constituyen los factores dinámicos de la educación. Pero el agente principal, el factor dinámico primordial o la fuerza propulsora primera en la educación, es el principio vital interior que hay en quien ha de ser educado; el maestro o el educador es solamente un factor dinámico segundo – aunque auténticamente eficaz – y un agente ministerial.

Educación represiva y educación progresiva

Profesores y educadores podemos encontrar a veces un consuelo a nuestros fracasos, al considerarlos como resultados de fallas del agente principal, el educando, y no debidos a nuestras propias deficiencias. Semejante excusa es válida con frecuencia. Sea lo que sea, no obstante, respecto a esta especie de alivio para los educadores, las muy sencillas observaciones que acabo de exponer, parafraseando a Tomás de Aquino, son a mi parecer, de la mayor importancia para la filosofía de la educación. Pienso que iluminan el conflicto que, a los antiguos métodos de la educación a palos, oponen los actuales métodos progresivos que insisten en la libertad y la vitalidad interna del niño y se centran en ellas.

La educación a palos es positivamente una mala educación. Si, llevado del gusto por la paradoja, tuviera que decir algo en su descargo, únicamente observaría que si de hecho ha podido producir algunas personalidades fuertes, ha sido porque es difícil matar el principio interno de espontaneidad en los seres vivientes. Y, también, porque este principio se desarrolla, en ocasiones, más poderosamente cuando reacciona o se rebela contra la violencia, el temor y el castigo, que cuando todo se le hace fácil, dulce, fluido y psicotécnicamente adecuado.

Hay un hecho bastante curioso: uno puede preguntarse si una educación que se atiene enteramente a la soberanía del niño y suprime todos los obstáculos, no desemboca en el resultado de formar estudiantes indiferentes y demasiado dóciles, demasiado pasivamente permeables a la palabra del maestro. Sea como sea, la verdad es que la vara y la palmeta son malos instrumentos de educación y que toda educación que considera al maestro como el agente principal, pervierte la naturaleza misma de la obra educativa.

El mérito real de las concepciones de la pedagogía moderna, desde Pestalozzi, Rousseau y Kant, ha sido el redescubrimiento de esta verdad fundamental: que el agente principal y el factor dinámico primero no es el arte del maestro, sino el principio interno de actividad, el dinamismo interior de la naturaleza y del espíritu. A propósito de esto, podríamos mostrar que la búsqueda de una inspiración y de métodos nuevos (sobre lo que insiste tanto la educación progresiva y lo que en Europa se llama la “escuela activa”) debería ser estimada, alentada y ampliada. Ello, a condición de que la educación progresiva abandone sus prejuicios de un racionalismo anticuado y su filosofía utópica de la vida. Además, no debe olvidar que también el maestro, aunque solamente auxiliar y cooperador de la naturaleza, es una causa eficiente y un agente real, una causa que efectivamente actúa y cuyo dinamismo propio, autoridad moral y dirección positiva son indispensables. Si se olvida este aspecto complementario, los más bellos esfuerzos nacidos del culto y de la veneración a la libertad del niño se esfumarán.

La libertad del niño no es la espontaneidad de la naturaleza animal, la cual, desde un comienzo, avanza en línea recta por las vías determinadas por el instinto (al menos así es como concebimos corrientemente el instinto animal, lo que no se hace sin cierta simplificación, pues el instinto animal conlleva un primer período de fijación progresiva). La libertad del niño es la espontaneidad de una naturaleza humana y racional. Y esta espontaneidad, ampliamente *indeterminada*, no tiene su principio interior de determinación final sino en la razón, que aún no está desarrollada en el niño.

Plástica y sugestionable, la libertad del niño es dañada y malgastada irreflexivamente si no es auxiliada y guiada. Una educación que entregue al niño la responsabilidad de adquirir informaciones acerca de aquello que él no sabe que ignora; que se contente con contemplar el desarrollo de los instintos del niño, y que haga del maestro un asistente dócil y superfluo, es un simple fracaso de la educación y de la responsabilidad de los adultos respecto a la juventud. El derecho del niño a ser educado requiere que el educador posea autoridad moral sobre él; y esta autoridad no es sino el deber del adulto para con la libertad del niño.

La verdadera y la falsa liberación de la personalidad

Es posible lograr una visión más profunda de este tema si se recuerda la distinción entre “personalidad” e “individualidad” indicada en el primer capítulo. Nos hallamos aquí frente al problema crucial de la educación del hombre, tomada en el más amplio sentido de la palabra. Recordemos que la distinción de que se trata es una distinción metafísica, que debe ser cuidadosamente comprendida, y que concierne a dos aspectos diferentes de un mismo todo, de ese mismo ser humano que el lenguaje vulgar denomina indiferentemente individuo o persona.

El mismo hombre en su totalidad es a la vez individuo y persona; es una “persona” en razón de la subsistencia espiritual de su alma y es un “individuo” en razón de ese principio de diversificación no específica que es la materia y que hace a los miembros de una misma especie diferentes unos de otros. Mi individualidad y mi personalidad, así definidas, son dos aspectos de todo mi ser sustancial, a los cuales corresponden dos polos de atracción diferentes para mi desarrollo interior y moral. Puedo desarrollarme en el sentido de la personalidad; en otras palabras, en el sentido de la soberanía y de la independencia propias del espíritu por el que subsisto. O puedo desarrollarme en el sentido de la individualidad, es decir, en el sentido de la entrega a las tendencias que están presentes en mí en razón de la materia y de la herencia.

Hay educadores que confunden la personalidad con la individualidad y que toman el simple desarrollo de la individualidad como desarrollo de la personalidad. En realidad, la personalidad significa interioridad a sí mismo; este reino de la autonomía interna crece en la medida en que la vida de la razón y de la libertad domina sobre la del instinto y de los deseos de los sentidos, lo cual implica sacrificio de sí mismo, y esfuerzo por tender hacia la perfección personal y hacia el amor. Pero la individualidad, en el sentido estricto aristotélico en que uso esta palabra, significa el ego material, cuyo desarrollo consiste en dar libre curso a los impulsos irracionales que en él existen. En tal situación, a la vez que se constituye en el centro de todo, el ego se dispersa en realidad entre los mezquinos deseos y las pasiones irresistibles y se somete finalmente al determinismo de la materia.

He insistido en el hecho de que la educación debe centrarse en el desarrollo y la liberación de la persona individual. Lo que critico es esa forma errónea de apreciación de la persona individual que, mirando la individualidad en lugar de la personalidad, reduce la educación y el progreso del hombre a la simple liberación del ego material. Los educadores que incurrir en semejante error, imaginan que procuran al hombre la libertad de expansión y de autonomía a la que toda persona aspira, al mismo tiempo que niegan el valor de toda disciplina y de toda ascesis, así como la necesidad de esforzarse para alcanzar la perfección personal. El resultado es que, en lugar de perfeccionarse, el hombre se dispersa y se desintegra.

Otros educadores, por el contrario, malentienden la distinción entre personalidad e individualidad y la convierten en separación. Piensan que llevamos en nosotros dos seres separados: el del individuo y el de la persona. Tales partidarios del *varillazo*, de la represión, declaran: “¡Muera el individuo y viva la persona!”. Desgraciadamente, si se mata al individuo, se mata también a la persona. Esta concepción *despótica* de la educación y del progreso del hombre no es mejor que la concepción *anárquica*. El ideal de la concepción despótica es, en primer lugar, despojarnos del corazón, anestesiándonos si fuera posible, para enseguida reemplazarlo por cualquier órgano perfecto, estandarizado según las reglas de lo que cada uno debe ser. Eventualmente, la primera operación puede resultar; la segunda es más difícil. En lugar de una personalidad humana auténtica, portadora del sello de la faz misteriosa de su Creador, aparecerá entonces una máscara, la del hombre convencional o la de la conciencia confeccionada en serie como una estampilla.

Si es verdad que el principio interior, es decir, la naturaleza -y la gracia también, pues el hombre no es un ser simplemente natural-, es lo que más importa en la educación, de ello se deriva que todo arte consiste en instruir, inspirar, disciplinar e iluminar de manera tal que en la intimidad de las actividades del hombre el peso de las tendencias egoístas disminuya y, por el contrario, se acreciente el de las aspiraciones propias de la personalidad y de su generosidad espiritual.

Debo añadir que la expresión misma de “perfección personal” necesita ser correctamente entendida. La perfección del hombre consiste en la perfección del amor; de esta manera, no se trata tanto de la perfección de la persona como de

la de su amor, en el que el “yo” de alguna manera desaparece. y avanzar en esta perfección personal no es copiar un ideal. Equivale a dejarse conducir por otro, hacia donde uno no pensaba ir, y dejar que el Amor divino, que llama a cada uno por su nombre, le modele y le haga una persona, un original, no una copia.

2. LAS DISPOSICIONES FUNDAMENTALES QUE SE DEBEN FAVORECER

Hemos insistido en el principio interior, presente en el ser que debe ser formado como una verdadera persona humana, que se perfecciona a sí misma por el conocimiento y por el amor, y capaz de darse a sí misma. Hemos visto, también, que para llegar a la vida de la razón y de la libertad, este ser necesita una disciplina y una enseñanza positiva, lo que requiere el buen oficio del maestro. El segundo punto propuesto, que veremos a continuación, corresponde a las disposiciones básicas de la naturaleza humana en aquel que recibe la educación.

Si la naturaleza y el espíritu del niño son el agente principal en la educación, es entonces evidente que las disposiciones fundamentales que se deben favorecer en él constituyen la base misma de la educación. Aunque estas disposiciones están arraigadas en la naturaleza, pueden ser falseadas y, por ello, necesitan ser esmeradamente cultivadas. Sin pretender una enumeración completa, quisiera señalar como disposiciones fundamentales las cinco siguientes.

Respecto de la verdad y la justicia

En primer lugar está el amor a la verdad, que es la tendencia primordial de toda naturaleza intelectual. (Sin duda, a los niños les gusta mentir; pero con frecuencia las mentiras de los niños no lo son en realidad, sino más bien son una mitología espontánea de la imaginación. Por lo demás, no nos referimos ahora al amor por decir la verdad, sino al amor por conocerla.) En segundo lugar, el amor al bien y a la justicia, e incluso el amor a las proezas heroicas, lo que también es natural a los niños.

Respecto a la existencia

La tercera disposición podría llamarse sencillez y apertura respecto a la existencia. Aunque con frecuencia contrariada o frustrada por el egoísmo, el orgullo o por experiencias desgraciadas, la sencillez es una disposición natural, tan profundamente elemental que es difícil caracterizarla en términos psicológicos. Pues nada hay más elemental y más fundamental que aquello a lo que se refiere, es decir, la existencia. Podemos describir esta disposición como la actitud de un ser que existe gustoso, que no tiene vergüenza de existir; que se mantiene erguido en la existencia, y para quien el hecho de ser y de aceptar las limitaciones naturales de la existencia son objeto de un asentimiento tan simple como franco e ingenuo. Las plantas y los animales se comportan de esa manera, pero sólo en el orden físico. En el hombre, ese comportamiento natural debe pasar a la esfera de la vida psíquica y adquirir en ella consistencia moral o, más bien, premoral. En ese sentido podemos interpretar el dicho de Emerson: “Sé ante todo un buen animal”. [1]

Semejante disposición está aún muy lejos de las virtudes humanas de la magnanimidad y de la humildad, pero constituye su tierra natural; y es tan profunda y elementalmente vital que las heridas que suele experimentar en muchos niños, con frecuencia tempranamente, de parte de la vida familiar o de la vida social – lo que hoy se denomina un complejo de inferioridad con sus múltiples “compensaciones” mórbidas

1 Sin embargo, es mostrando los rasgos del instinto radical de generosidad, de inteligencia espontánea y de alegría cordial, propias de la verdadera humanidad, como un niño debe “ser ante todo un buen animal”. Entonces la sencillez y la apertura de la que hablo son el polo opuesto de esta conciencia de sí mismo, imprudente e importuna, que no se desprende de la vergüenza y de la angustia sino para sustituirlas por la dureza y la insensibilidad y que no *acepta* la existencia sino que la *acapara* ávida y egoístamente. Semejante conciencia de sí se vuelve fácilmente injusticia al servicio del instinto de defensa y se forma sus propias verdades “subjetivas”, que convienen al yo mejor que la verdad real. Cuando llegue la edad de la reflexión, la auténtica *simplicidad respecto a la existencia* proporcionará normalmente la base de un despertar intelectual al problema de la existencia; pero la *conciencia de sí, arrogante*, cerrará el espíritu a toda ansiedad metafísica y acabará por convertirse en esa impermeabilidad metálica que caracteriza a tantos hombres y mujeres de nuestro tiempo. Si la segunda disposición se tomara por la primera y la suplantase, el resultado sería tal que hasta encontraríamos encanto en el pobre subnormal, en el neurótico, en el niño víctima de un ego dañado, que al menos se viese obligado a preguntarse por qué vive, y de ese modo desarrollase en sí, aunque por una vía anormal, suficiente inquietud espiritual como para preocuparse de los problemas y de las dificultades de la filosofía y de la religión, del arte o del amor.

– son particularmente graves y difíciles de curar. El “temor y temblor” forman parte, sin duda alguna, de las grandes experiencias de la vida humana, cuando ésta llega a la madurez y entra en las misteriosas avenidas del espíritu, pero son malos comienzos en la educación. En el alba de nuestra historia, la desgracia de la humanidad consistió en ser obligada a comenzar su educación bajo su sombra.

Respecto al trabajo

La cuarta disposición fundamental concierne al sentido del trabajo bien hecho, ya que después de la actitud respecto a la existencia, nada hay más fundamental en la vida psíquica del hombre que la actitud ante el trabajo. No entiendo por esta disposición el celo por el trabajo duro. Sé que la pereza nos es tan natural como el orgullo. Por otra parte, muy a menudo la pereza en los niños no es tal, sino sólo una absorción del espíritu en la tarea del crecimiento vegetativo, o bien, dificultades psicofísicas que debe vencer. Al hablar del sentido del trabajo me refiero a algo más profundo y más humano: respeto a la obra que se va a realizar, un sentimiento de lealtad y responsabilidad frente a ella. Un perezoso, un poeta, puede dar prueba, cuando se pone a trabajar, del más apasionado apego a las exigencias internas de su obra. Estoy convencido de que si esta disposición fundamental -que es la primera inclinación natural a la disciplina de sí mismo-, si esta probidad ante el trabajo es malbaratada, falla una base esencial de la moralidad humana.

Respecto a los demás

La quinta disposición fundamental es el sentido de la cooperación, que es tan natural en nosotros, y también tan contrariado, como la tendencia a la vida social y política.

3. LAS NORMAS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN

Primera regla

La tercera sección de este capítulo está dedicada a las normas fundamentales a las que el maestro, agente ministerial en la obra de la educación, debe prestar atención. Se da por descontado que la primera regla consiste en alentar y favorecer las disposiciones fundamentales que permiten al agente principal – al niño – progresar en la vida del espíritu. Desde este punto de vista es claro que la tarea del maestro es primordialmente una tarea de liberación. Liberar las buenas energías es el mejor medio para reprimir las malas, *aunque* la represión misma sea necesaria también, pero solamente como medio secundario, relacionada con aquella parte de la educación humana que pertenece al adiestramiento animal, tratado en el capítulo precedente. Y aun entonces la represión de las malas tendencias sólo es útil siempre que esté ligada al trabajo esencial, que consiste en iluminar y alentar. El estímulo es tan fundamentalmente necesario como pernicioso es la humillación. Una simple prohibición de lo indebido es menos eficaz que la luz mediante la cual ilumina el espíritu del niño acerca del bien que se dañaría con esa mala acción. El verdadero arte consiste en hacer que el niño se dé cuenta de sus propios recursos y capacidades para alcanzar la belleza del obrar bien.

Segunda regla

La segunda regla fundamental consiste en centrar la atención en las profundidades interiores de la personalidad y de su dinamismo espiritual preconsciente; en otros términos, preocuparse ante todo del interior y de la interiorización de la influencia educativa.

Tenemos buenas razones para creer que una de las debilidades particulares de nuestros métodos pedagógicos procede de las concepciones racionalistas desarrolladas desde hace dos siglos. Y, también, de la psicología cartesiana de las ideas claras y distintas, que ha viciado los métodos progresivos así como la pedagogía tradicional. Esta se ha tornado más pobre e irreal a medida que se ha asociado a la mentalidad puramente

empirista que prevalecía en la filosofía moderna. La presión ejercida sobre la superficie del espíritu por fórmulas de conocimiento prefabricadas, tal como han sido elaboradas por la vida intelectual socializada de los adultos, y transformadas en algo más rudimentario y débil para uso de los niños; y la presión ejercida sobre la superficie de la voluntad, sea por una disciplina coercitiva, sea mediante estímulos extrínsecos provenientes del interés personal, del amor propio y de la competencia, han dejado el mundo interior del alma del niño o bien adormecido o bien extraviado y rebelde.

Un escritor inglés, Gerald Heard [2], que ha sido, si no me equivoco, el instructor espiritual de Aldous Huxley, ha expresado la siguiente opinión: después del período que denomina “eotécnico” de la educación clásica, y del que llama “paleotécnico” de la educación progresiva contemporánea, debe abrirse ahora un período “neotécnico”, que ante todo se preocupará del poder y de la actividad subconscientes del niño. Puede ser que esto sea así y puede también significar un progreso real. Pero ello sería sólo a condición de que este nuevo estadio vaya más allá de la filosofía de Gerald Heard, de su menosprecio de la inteligencia y de su confianza supersticiosa en las técnicas.

Es muy importante señalar que la palabra subconsciente, o inconsciente, cubre dos campos completamente diferentes, aunque mezclados el uno con el otro. El primero es el que la escuela freudiana ha explorado con particular celo; el campo de los instintos, de las imágenes latentes, de los impulsos afectivos y de las tendencias de la vida sensitiva, que debiera llamarse el inconsciente de lo irracional del hombre. El otro, descuidado por los freudianos, es el campo de la vida de los poderes espirituales: la inteligencia y la voluntad tomadas en sus raíces, el abismo sin fondo de la libertad personal y de la sed del espíritu que lucha y se esfuerza por conocer y por ver, para entender y expresarse. Y este campo es lo que llamaría el preconsciente del espíritu en el hombre. Pues la razón no consiste solamente en sus instrumentos y sus manifestaciones lógicas y conscientes; y tampoco la voluntad consiste sólo en sus decisiones deliberadas y conscientes.

2 Gerald Heard, A Quaiet Mutation, Pendle Hill Pamphlet, N° 7, 1940.

Por encima del mundo de los conceptos y de los juicios explícitos, de las palabras, de las resoluciones expresadas y de los movimientos conscientes de la voluntad, están las fuentes del conocimiento y de la poesía, del amor y de los deseos verdaderamente humanos ocultos en la oscuridad espiritual de la vitalidad íntima del alma. Antes de tomar forma y de expresarse en conceptos y en juicios, el conocimiento intelectual es primeramente un comienzo de percepción, aún no formulado, que procede del choque de la actividad iluminadora del intelecto sobre el mundo de las imágenes y de las emociones, y que no es sino un movimiento humilde y tembloroso, aunque inestimable, hacia un contenido inteligible que hay que captar. Señalaremos que, con relación a este dinamismo espiritual preconsciente o supraconsciente de la personalidad humana, es de capital importancia para el maestro mantener un contacto personal con el alumno. No se trata únicamente de poseer una mejor técnica para hacer más atrayente y estimulante el estudio; se trata, ante todo, de dar a esa misteriosa identidad del alma del niño, que le resulta desconocida a él mismo y que ninguna técnica puede penetrar, la seguridad reconfortante de ser, de alguna forma, reconocida por una mirada atenta, humana y personal, inexpresable en conceptos y en palabras.

El inconsciente irracional y el preconsciente del espíritu encierran ambos un profundo dinamismo interno. Estas profundidades del ser humano están, además, en conexión vital la una con la otra y se entremezclan de muchas maneras. Sin embargo hay entre ellas una completa diferencia de naturaleza. Cuando el hombre, en busca de su propio universo interior, toma el mal camino, entra en el mundo interior del inconsciente irracional, creyendo penetrar en el mundo interior del espíritu. De esa manera, se encuentra errante en una falsa especie de interioridad de sí mismo donde el salvajismo y el automatismo mimetizan la libertad. Tal ha sido la aventura -lo digo de paso- de algunos pseudo-místicos o iluminados, y, más recientemente, de los poetas surrealistas, varios de los cuales son verdaderos poetas extraviados por su sistema. En realidad, nuestras aspiraciones auténticamente humanas nos llaman a liberar y purificar el preconsciente espiritual del inconsciente irracional, y a encontrar nuestras fuentes de vida, de libertad y de paz en este preconsciente purificado del espíritu.

La liberación del poder intuitivo

Evidentemente, la educación tiene gran tarea con el dinamismo inconsciente irracional de la psique del niño. Sin embargo, la educación debe ante todo atenerse al preconscious del espíritu particularmente en la formación escolar y universitaria.

Detesto la idea de un amaestramiento del subconsciente o del inconsciente – del inconsciente de lo irracional – mediante no sé qué yoguismo o técnicas de sugestión. Si la edad “neotécnica” de la educación debiera proceder de esta forma y entregar el alma del niño a los experimentos de educadores transformados en modeladores del subconsciente, nada bueno podría augurarse para la liberación y para la razón. Pero si consideramos el otro “inconsciente”, el preconscious del espíritu, veremos que en nuestros métodos educativos podrían producirse muchos cambios importantes y saludables. No se trata de técnicas ni de un adiestramiento del inconsciente. Se trata de liberar las fuentes vitales preconscious de la actividad del espíritu.

Recurriendo a un lenguaje bergsoniano, diría que en la educación del espíritu deberíamos desplazar el punto de aplicación de nuestros esfuerzos y hacerlo pasar de lo que es *presión* (presión que de algún modo sigue siendo necesaria, pero secundariamente) a lo que despierta y libera las *aspiraciones* de nuestra naturaleza espiritual. De esta manera la imaginación creadora y la vida misma de la inteligencia no serían sacrificadas a una memorización sofocante, ni a reglas convencionales de habilidad en el uso de ideas y palabras, ni al cultivo honesto y concienzudo, pero mecánico y sin esperanza, de los campos de estudio super especializado.

Respecto al desarrollo de la inteligencia humana, ni las más valiosas facilidades materiales, ni el más rico equipamiento en métodos, ni la información ni la erudición constituyen lo más importante. Lo que de verdad importa es el desarrollo de los recursos interiores y de la creatividad. El culto de los medios técnicos considerados como capaces de perfeccionar el entendimiento y producir la ciencia por su sola virtud, debe ceder el lugar al respeto por el espíritu y por la naciente inteligencia del hombre. Así la educación reclama, de parte del maestro, simpatía intelectual e intuición,

preocupación constante por los problemas y dificultades con los cuales se enfrenta la juventud sin saber expresarlos; prontitud para aprovechar las ocasiones de emplear la lógica y el razonamiento que invitan a la acción a la razón no ejercitada del alumno. No existen *trucos* pedagógicos ni recetas para esto; basta la atención personal al desarrollo interior de la naturaleza racional y, luego, un gran cuidado para confrontar la razón que nace a un sistema de conocimiento coherente y bien fundado.

Lo más importante en la vida de la razón es la percepción intelectual o intuición. Esto es algo que no se aprende y para ello no hay lecciones ni manuales. Sin embargo, si el maestro mantiene su atención fija ante todo en el centro interior de vitalidad para el trabajo en las profundidades preconscientes de la vida de la inteligencia, puede centrar la adquisición de los conocimientos y una sólida formación del espíritu, en la liberación del poder intuitivo del niño y del adolescente. ¿De qué manera? Siguiendo, para ir adelante, las sendas del interés espontáneo y de la curiosidad natural, fundando el ejercicio de la memoria en la inteligencia y, ante todo, alentando, escuchando mucho, velando para que la juventud confíe y dé expresión a esos impulsos espontáneos, poéticos y noéticos, que proceden de su propio fondo y que le parecen frágiles y extraños porque no están asegurados por sanción social alguna. De hecho la más pequeña torpeza, el menor rechazo despreciativo o consejo inoportuno de parte del maestro, pueden matar irremediabilmente aquellos tímidos gérmenes o relegarlos a lo recóndito del inconsciente.

Quisiera sugerir, además, que si se quiere liberar la intuición intelectual creativa y perceptiva, es preciso que la vía por la que naturalmente se despierta -la vía de la percepción de los sentidos, de la experiencia sensible y de la imaginación- sea respetada e inteligentemente mantenida abierta por parte del maestro. Y lo que cuenta por sobre todo es que la liberación de que hablamos depende esencialmente de la libre adhesión del espíritu a la realidad objetiva que se ha de captar y de ver. ¡Cuidémonos de engañar o de reprimir la sed de ver que habita en la inteligencia juvenil! La liberación del poder intuitivo se realiza en el alma por medio del objeto percibido, de la captación inteligible hacia la cual naturalmente tiende ese poder.

El germen de la percepción intuitiva surge en el seno de una nube intelectual preconsciente y nace de la experiencia, de la imaginación y de una especie de sentimiento espiritual; pero, desde un comienzo, es una tendencia hacia un objeto que se ha de aprehender. Y en la medida en que esta tendencia es liberada y en que el intelecto se acostumbra a aprehender, a ver, a expresar los objetos hacia los cuales tiende, en esa misma medida su poder intuitivo es liberado y fortalecido. Antes de enseñar a un alumno las reglas del buen estilo, digámosle que nunca escriba nada que no le parezca verdaderamente bello, cualquiera pueda ser el resultado. Desde el primer acercamiento a las matemáticas, a la física o a la filosofía, velemos para que el estudiante perciba realmente cada etapa de la más sencilla demostración matemática, por lento que esto sea; para que en el laboratorio comprenda realmente por qué caminos lógicos emergen de la experiencia los enunciados del físico; que se comprometa intensamente, con todo el ardor de su espíritu, en los grandes problemas filosóficos y, después de ello, vea realmente su solución. Al pedirle que lea un libro, incitémosle a emprender una auténtica aventura espiritual y a encontrar, para enfrentarse con él, el mundo interior de un hombre, en lugar de recorrer con prisa una colección de fragmentos de pensamiento y de opiniones muertas, miradas desde fuera y con una triste indiferencia, según la terrible costumbre de tantas desgraciadas víctimas de lo que se llama “estar informado”. Posiblemente, con tales métodos perdería el programa algo de su extensión, lo que no sería sino mejor. [3]

El espíritu que anima la enseñanza es de importancia decisiva. Si el maestro mismo se preocupa de discernir y de ver, de tener la visión de lo que las cosas son, más que de recoger hechos y opiniones, y si pone en acción el conjunto de sus conocimientos de modo que éstos le muestren la realidad de las cosas, entonces ayudará a que el poder intuitivo despierte y se fortalezca en el espíritu del estudiante, sin que éste se dé cuenta, gracias a la intuición misma que penetra semejante enseñanza.

3 Con tales métodos, en todo caso renunciaríamos a usar en los exámenes ese procedimiento singular, tan frecuentemente empleado en América, que consiste en pedir al estudiante que haga un rápido signo para indicar verdadero o falso ante cierto número de frases hechas, astutamente preparadas por el profesor, por medio de un método que parece diseñado ex profeso para matar todo esfuerzo personal de pensamiento y de expresión.

Tercera regla

La tercera regla fundamental puede expresarse como sigue: la totalidad de la obra de la educación y de la enseñanza debe tender a uniformar, no a dispersar; constantemente ha de esforzarse por asegurar y alimentar la unidad interior del hombre.

Eso significa que desde el principio y, en cuanto sea posible, a lo largo de los años de la juventud, manos y espíritu deben trabajar conjuntamente. Este punto ha sido iluminado de manera particularmente viva por la pedagogía moderna en lo que se refiere a la infancia. Pero también es válido para la adolescencia. La importancia del trabajo manual, que acompaña a la educación del espíritu en la escuela secundaria y pre-universitaria ^[4], es cada vez más reconocida. Ningún lugar es más cercano al hombre que un taller; y su inteligencia no está sólo en su cabeza, sino también en sus dedos. El trabajo manual no favorece únicamente el equilibrio psicológico, sino también el ingenio y la precisión de espíritu y es, además, la primera base de la actividad artística. Ocasionalmente – y la situación de buen número de regiones subdesarrolladas y hasta de los países más evolucionados que atraviesan ciertos períodos de crisis puede exigir este tipo de trabajo – la juventud podría aportar su concurso a múltiples trabajos – la cosecha, por ejemplo – requeridos por el interés común. Pero en general y desde el punto de vista pedagógico, el trabajo artesanal, completado en nuestra era mecánica, por la destreza para construir y maniobrar máquinas sencillas, debiera constituir el entrenamiento manual al cual me refiero. Añadiré que hacer hincapié acerca de la importancia del trabajo manual en la educación, corresponde a una característica general del mundo de mañana, en el que la dignidad del trabajo indudablemente será más reconocida y en el que posiblemente se acabará con la división entre el *homo faber* y el *homo sapiens*.

Una segunda consecuencia de la regla que analizamos es que la educación y la enseñanza deben comenzar por la experiencia, pero con el objeto de perfeccionarse por la razón. Esto es tan obvio que no tiene necesidad de aclaración, salvo tal vez para insistir en la segunda parte de este enunciado, en una época en que la filosofía más sórdidamente empirista aprovecha con

⁴ Ambos períodos son distintos en los Estados Unidos, donde la high school es seguida de cuatro años de college.

frecuencia la experiencia en su favor, a la vez que desconoce generalmente las funciones superiores de la razón y las percepciones del pensamiento abstracto. Ciertamente, la experiencia de los sentidos es la fuente misma de todo nuestro conocimiento y la educación debe seguir el ritmo de la naturaleza. Los métodos modernos lo han entendido perfectamente sobre todo en lo concerniente a la infancia. La gran tarea, sin embargo, consiste en deducir de la experiencia las conexiones racionales y necesarias, de las cuales ésta está llena, conexiones que se tornan visibles únicamente mediante la abstracción y los conceptos universales, a la luz de los primeros principios intuitivos de la razón. Ciencia y conocimiento surgen, de ese modo, de la experiencia. Ni los empiristas, que desprecian la razón abstracta, la lógica y las intuiciones conceptuales de la inteligencia, ni los racionalistas, que desprecian la experiencia, son espíritus cabales y equilibrados. La educación debe inspirar, simultáneamente, un deseo ardiente de la experiencia y de la razón. Debe enseñar a la razón a fundamentarse en los hechos y en la experiencia, y a la experiencia a realizarse en conocimiento racional, fundado en principios, buscando las razones de ser, las causas y los fines, y captando la realidad en términos de por qué y de cómo.

Unidad espiritual y sabiduría

De lo tratado resulta que esta regla significa que la educación y la enseñanza nunca deben perder de vista ni la unidad orgánica de su tarea ni la necesidad radical del espíritu de liberarse en la unidad. Si un hombre no se sobrepone a la multiplicidad interna de las fuerzas que lo arrastran, y en particular de las diferentes corrientes de conocimiento, de creencias y de las diversas energías vitales que animan su espíritu, será más un esclavo que un hombre libre. Lágrimas, sudor y sangre se necesitan en esta tarea supremamente difícil que es la unificación de nuestro mundo interior. La escuela debiera ayudarnos en este esfuerzo en lugar de contrariarlo y de tornarlo imposible. La dispersión y la atomización de la vida humana son, en nuestros días, la gran angustia del mundo de los adultos. En lugar de abrirse cada vez más a esta devastadora dispersión, la escuela debiera, al menos, prepararnos para superarla y convertir en privilegio suyo el ofrecer a nuestra juventud un mundo más afortunado, un mundo adaptado a nuestras exigencias espirituales y centrado en la unidad.

La extraordinaria multiplicidad de los campos del conocimiento, debida a los progresos mismos de la ciencia moderna, hace indudablemente más difícil que nunca este trabajo de unificación. Pero una gran sinfonía puede y debe tener su unidad interna, tanto como una pieza de música de cámara. Lo que se pide no es nada menos que inspiración y visión.

Para establecer un orden orgánico y arquitectónico de la enseñanza, se requiere como condición básica una sana filosofía del conocimiento y de los grados del saber; pero la fuerza que inspira y mueve es la mirada que abarca todo el dinamismo práctico de la enseñanza. Y, ¿hacia dónde puede ser dirigida esta mirada, sino hacia el objetivo mismo de ese dinamismo? ¿Y cuál es ese objetivo sino la sabiduría?

Llamamos sabiduría a ese conocimiento que penetra y abraza las cosas mediante las miradas inteligibles más profundas, universales y unificadas. Semejante conocimiento no se nutre solamente de saber superior, sino también de experiencia humana y espiritual. Está por encima de cualquier campo de especialización, pues tiene que ver con realidades que penetran todo lo que es, con aspiraciones que nacen de la naturaleza, misma y con la libertad del hombre. Es, por su naturaleza, el más alto valor para el espíritu humano.

La educación y la enseñanza no pueden hacer efectiva su unidad interna a no ser que su obra entera, con toda su multiplicidad de partes, sea organizada y vivificada por una visión de la sabiduría como fin supremo; tampoco si no se proponen hacer al niño progresivamente capaz de participar, en algún grado, de los frutos intelectuales y morales de la sabiduría.

No pretendo que la educación, elemental y superior, deba proponerse como meta hacer del niño y del joven un sabio; a lo que sí debe aspirar es a equipar su espíritu con un conocimiento vivo y ordenado que le permita encaminarse hacia la sabiduría cuando alcance la edad adulta. Su objetivo específico consiste en proporcionarles los fundamentos de una real sabiduría y una comprensión universal y articulada de las realizaciones humanas en la ciencia y en la cultura, y estos fundamentos deben dárseles antes de que ingresen a las tareas particulares y limitadas que corresponden a la vida adulta en la sociedad civil, e incluso mientras se preparan para esas tareas por medio de una formación especializada, científica, técnica o profesional.

Tal comprensión universal y articulada de las realizaciones humanas en la ciencia y en la cultura, semejante “música” del espíritu, como decía Platón, se presenta en los diversos niveles de la educación bajo modalidades profundamente diferentes. En cada una de las grandes divisiones educacionales -que corresponden a los principales períodos de la vida del alumno, desde los años de la infancia hasta el tiempo de la universidad y los estudios superiores-, nos encontramos frente a un mundo mental de universalidad comprensiva que tiene una similitud sólo proporcional o analógica con los mundos mentales de los demás niveles. La universalidad adaptada a los jóvenes lectores de los cuentos de hadas y de *Alicia en el país de las maravillas*, es de naturaleza totalmente diferente a la que conviene al estudiante que lee a Kant o a Spinoza. Sin embargo, aunque cada fase educacional tiene una universalidad comprensiva que le es propia y que se aproxima paulatinamente a la de la madurez, en cada una de sus fases debiera la educación ser guiada por la visión del mundo mental apropiado de universalidad o “sinfónica”. y esta visión debiera ser comunicada de alguna manera a quienes reciben la enseñanza, de modo que les haga comprender el interés vital de su esfuerzo y les comunique inspiración y energía. Esto, que en Estados Unidos se llama “cursos de orientación”, representa una interesante iniciativa en este sentido aunque hasta ahora esos cursos me parecen más bien un paliativo o ensayos de compensación, y no la garantía de una reforma general del sistema pedagógico.

Cuarta regla

Hay, finalmente, una cuarta regla fundamental, que exige que la enseñanza libere la inteligencia en lugar de sobrecargarla; en otros términos, que la enseñanza desemboque en -la liberación del espíritu por el señorío de la razón sobre las cosas aprendidas.

El padre de Pascal, quien fue el instructor de su hijo, gustaba invocar una máxima que me parece muy significativa a este propósito. Gilberte Pascal, hermana de Blas, escribe: “Su principal máxima en esta educación era que había que mantener siempre a este niño *por encima de su obra*”, es decir, amo de su obra. “Y esa fue la razón – prosigue ella – por la cual no quiso

enseñarle el latín hasta que no tuviera doce años, a fin de que lo aprendiese con mayor facilidad”. Esa era una gran innovación de la pedagogía francesa de aquel tiempo. Igualmente impidió a su hijo, durante el tiempo que le fue posible, aprender las matemáticas. Le escondía los libros sobre la materia y evitaba discutir cuestiones relacionadas con ella en presencia del niño, porque “sabía que la matemática es algo que llena y satisface mucho al espíritu” y que adquiere fácilmente un dominio demasiado fuerte sobre él. Desconfiaba del platonismo. Las matemáticas se tornarían un gracioso desquite con este prudente educador.

Podrían recordarse otras grandes máximas sobre este mismo tema. Para sus estudios personales, Santo Tomás se atenía a la regla “de no dejar tras sí una dificultad no resuelta”. “Aseguraos siempre – decía a los estudiantes – de que comprendéis realmente lo que leéis o lo que oís y evitad el discurrir sobre cualquier asunto”. Asimismo advertía a los maestros – este consejo ya era necesario para los educadores de su tiempo –: “no cavar (delante de los estudiantes) un foso que luego dejaréis de colmar”. Sabía que suscitar dudas ingeniosas, preferir buscar a encontrar y plantear problemas sin nunca resolverlos, son los grandes enemigos de la educación.

En síntesis, lo que se enseña nunca debería ser recibido pasiva o mecánicamente, como información muerta que entorpece y embota el espíritu. Por el contrario, debe transformarse, por una comprensión activa, en vida y fortaleza del espíritu. Al igual que la madera, que arrojada al fuego y transformada en llama, lo hace más fuerte. Pero una gran cantidad de leña que se moja y se arroja al fuego no sirve sino para extinguirlo.

La razón que recibe el conocimiento de manera servil no conoce realmente. Al contrario, resulta aplastada por ese conocimiento que no le pertenece, sino que es de otros. En cambio, la razón que recibe el conocimiento asimilándolo vitalmente, es decir, de una manera libre y liberadora, conoce realmente y es realzada en su propia actividad por este conocimiento que, en adelante, es suyo propio. Entonces es cuando la razón se enseñoorea en verdad de lo aprendido.

Conocimiento y ejercicio

Analizaremos la noción de ejercicio o entrenamiento mental (*mental training*), sobre la que los adversarios de las artes liberales insistían ya en tiempos de John Locke. [5] Desde entonces la oposición entre “valor de conocimiento” y “valor de ejercicio” (*training value*) frecuentemente ha estado en el panel: ¿Qué significa la liberación del espíritu? ¿Significa que lo esencialmente importante no es la posesión del conocimiento sino únicamente el desarrollo de la energía, de la habilidad y de la exactitud de las facultades mentales del hombre, sea cual sea la materia que aprenda? Esta pregunta tiene un alcance que nunca se valorará lo suficiente, y la respuesta equivocada probablemente ha jugado un papel considerable en el debilitamiento de la educación contemporánea.

Corno se ha observado, y de acuerdo con los datos de la psicología moderna, es muy discutible que el hecho de ejercitar una facultad en un campo particular de acción, mejore esta facultad respecto a cualquier otro campo al que pueda ser aplicada. Herbert Spencer observaba, hace mucho tiempo, que si procurarnos a nuestros alumnos el conocimiento de “la más digna especie” – como él decía –, no es creíble que la búsqueda de esta mejor especie de conocimiento no logre a la vez la mejor disciplina mental. Desde otro punto de vista, diferente al de Spencer, considero que su observación es una observación de oro. El conocimiento “de la más digna especie” – no quiero decir el que tiene mayor valor práctico, sino el que hace que el espíritu penetre en las cosas más ricas en verdad e inteligibilidad – es de tal naturaleza que procura por sí mismo el mejor ejercicio o entrenamiento mental. En efecto, es captando el objeto y haciéndose captar y vivificar a sí mismo por la verdad como el espíritu gana a la vez su fuerza y su libertad. Es por la verdad y no por la gimnasia de sus facultades que el espíritu es liberado; esto, cuando la verdad es realmente conocida, es decir, vitalmente asimilada por la actividad insaciable enraizada en las profundidades del yo.

La oposición entre valor de conocimiento y valor de ejercicio, proviene de una ignorancia de lo que es el conocimiento, y del supuesto de que éste es la acumulación de materiales en un saco y no la acción más vital por medio de la cual las cosas son espiritualizadas y llegan a formar un todo con el espíritu.

5 Cardenal John Henry Newman, *On the Scope and Nature of University Education*, Discours VI, pp. 151-153 (Everyman's Library).

Si en el conocimiento que es “de la más digna especie” se prefiriese el ejercicio, la flexibilidad mental o el puro examen dialéctico de cómo han sido hechas las grandes obras o cómo proceden los grandes pensamientos; si se prefiriese tal entrenamiento a la belleza en que deleitarse [6] o a la verdad por aprehender y a la cual adherir, se iría a contrapelo de la tendencia natural y vital del espíritu y se caería en el diletantismo – y un diletante es ciertamente un espíritu débil más que un espíritu bien ejercitado.

Hay personas que piensan que poseer un espíritu rápido, hábil, dispuesto a ver de inmediato el pro o el contra, ávido por discutir, y discutir acerca de cualquier asunto, es una cosa admirable; creen que la educación universitaria debe proponerse que semejante espíritu haga carrera, sin parar mientes en aquello de lo cual el pensamiento se ocupa, ni en *aquello* de lo que se discute, ni en la importancia o futilidad de la materia en cuestión. Tales personas no se percatan de que si tuvieran éxito en hacer que prevalezca semejante concepción, lo mejor que obtendrían sería transformar las universidades en escuela de sofística. De hecho, ni siquiera producirían sofistas, los cuales tienen cierta fuerza, sino más bien espíritus charlatanes e inermes, que creen

6 Deliberadamente subrayo este elemento de delectación en la captación de la belleza, pues se refiere a la esencia misma de la belleza. A menos que encontremos delectación en una obra de arte o nos emocione, en vano la discutiremos o analizaremos en profundidad; nunca la comprendemos. ¿Estoy, tal vez, predicando aquí aquella “comunicación del éxtasis” de la que Robert Hutchins se mofa y que describe como el “escalofrío” que una obra de arte “hace descender a nuestra médula espinal”? *Education for Freedom*, p. 55. Quiera Dios que quien enseñe las bellas artes pueda “comunicar el éxtasis” a sus alumnos. En realidad, sin embargo, no sólo son los sentidos, sino también, y ante todo, la intuición de la inteligencia y del espíritu lo que la delectación transmitida por la belleza pone en conmoción. Ni el sistema “histórico”, que no conoce sino aproximaciones y nos libra de la consideración de las obras mismas, ni ninguna “comunicación de éxtasis” irracional y puramente sensual, son métodos apropiados. El buen método requiere primeramente la delectación intuitiva, a la vez emotiva e intelectual, en la belleza de la obra; en segundo lugar, la búsqueda racional de las causas de esta delectación y de las regulaciones inteligibles que interior y vitalmente han dado a la obra su ley y su estructura. Es necesario hacer ver con claridad al alumno la lógica interna de una sonata de Mozart, leída y discutida según la partitura. Pero primero es necesario que el alumno haya oído la sonata, haya gozado de ella, y la haya amado con sus oídos y su corazón. Los sentidos del hombre no son ese elemento impuro que aborrecía el puritanismo de Kant. No son indignos de la razón; sirven naturalmente a la razón y le proporcionan su alimento “El sentido, dice Santo Tomás, encuentra su deleite en las cosas justamente proporcionadas, como en las cosas que se le pilrecen, pues el sentido mismo es una especie de razón (o de proporción vital) como toda potencia cognoscitiva”. *Summa Theol.*, I, 5, 4, ad. 1.

estar bien informados, pero viven de palabras y de opiniones. Tales hombres tienen miedo de enfrentarse a la realidad, sobre todo cuando la realidad es intelectualmente difícil y rigurosa, profunda o dura, y sustituyen el esfuerzo personal para captar las cosas tal como son, por una incesante comparación de opiniones.

Los jóvenes, cuya educación general está concebida según este tipo, pueden proporcionar excelentes especialistas en el campo de la técnica o de las ciencias de la materia, precisamente porque en este campo semejante tipo de educación no puede ser aplicada. Por lo demás, en todo lo referente a la inteligencia del ser, del hombre y de la cultura, y a los problemas humanos más elevados y urgentes, no sólo manifiestan una impotente timidez nominalista, sino que se hallan del todo perdidos en medio de los objetos de conocimiento y de discusión cuyo valor interno e importancia respectiva no pueden ni desean discernir ni reconocer. Pues si comenzamos por negar que un sujeto cualquiera sea en sí mismo, y según la verdad de las cosas, más importante que otro, entonces realmente negamos que cualquier sujeto tenga en sí mismo una importancia cualquiera y todo se esfuma en la futilidad.

Supongo que la influencia general de la filosofía instrumentalista contemporánea tiene su parte de responsabilidad en la concepción pedagógica que critico, aun cuando se deba buscar su causa principal más bien en el pretendido realismo del hombre “práctico” que desprecia las ideas y pregunta lo que es la verdad con una indiferencia protectora, ignorando que desprecia la fuente misma de la acción, de la eficiencia y de la experiencia humanas.

En un discurso pronunciado en 1940 en la Universidad de Yale, el Presidente de la Universidad de Chicago, M. Robert Hutchins, quien intencionadamente daba a su voz un tono exento de benevolencia [7] para mejor convencer a sus amigos, afirmaba que” el joven americano de hoy no comprende más que accidentalmente la tradición intelectual a la que pertenece y en la cual debe vivir, pues los fragmentos sueltos y dispersos de esta tradición se hallan esparcidos por las cuatro esquinas del *campus* de su colegio. Nuestros graduados universitarios tienen mucha mayor información y mucha menor

7 Unfriendly. Alusión a la obra de M. Robert Hutchins, *No Friendly Voice* (1936).

comprensión que en la época colonial”. [8]

No me reconozco título alguno para expresar una opinión acerca de la exactitud del juicio de M. Hutchins. Pero estoy seguro de que tiene razón cuando añade: “El error crucial consiste en sostener que ninguna cosa es más importante que otra y que en el campo de la inteligencia no puede haber ni orden ni orden de bienes, que en ese campo nada es central ni periférico, nada primordial ni secundario, nada fundamental ni superficial”. Nos hallamos aquí ante una consecuencia del hecho de que a menudo la educación contemporánea ha estimado conveniente sustituir el valor de ejercicio por el valor de conocimiento. En otros términos, que la gimnasia mental sustituye a la verdad y la ambición de estar en buena forma, a la sabiduría.

La estructura interna del programa de estudios

La oposición entre valor de conocimiento y valor de ejercicio puede ser entendida de otra manera y ayudarnos a establecer útiles distinciones en el campo de la enseñanza y de los ejercicios escolares. Hay materias escolares – aquellas cuyo conocimiento es “de la más digna especie” – en las que el valor principal es el del conocimiento. Y hay materias – aquellas cuyo conocimiento es “de la especie menos digna” – en las que el valor principal (no digo el único) es el del ejercicio. Pondré estas segundas materias en la categoría del juego – ampliando, naturalmente, el sentido de esta palabra – y las primeras, en la categoría del estudio. El juego tiene un papel esencial, si bien secundario, en la vida de la escuela; posee un valor y una dignidad propios; es una actividad de libre expansión y un reflejo de poesía en el campo de las energías que por naturaleza tienden a la utilidad. En la categoría del juego, ampliamente entendido, me gustaría ver mucho de lo que se enseña en las escuelas primarias y secundarias. Es decir, no sólo los juegos mismos, los deportes y la cultura física, sino ante todo el trabajo manual y artesanal, la destreza en las cosas mecánicas, y, además, todo lo que la escuela y la pedagogía moderna pueden imaginar para ejercitar a la juventud: jardinería, apicultura, métodos para coleccionar plantas y mariposas, cocina, fabricación de conservas, economía doméstica,

8 “The Higher Learning in America: 1940”. Discurso a Phi Beta Kappa, pronunciado en la Universidad de Yale. Una parte de ese discurso forma el segundo capítulo de *Education for Freedom*. Mis citas se refieren a las páginas 25 y 26 del volumen.

etc.; y también podría agregarse aquello que se conoce como cultura artística en cuanto las “artes” en cuestión son lo que en francés se denomina *arts d'agrément* y en inglés *accomplishments*. Todas estas cosas reciben cierta dignidad si se las trata como una actividad de juego, sin demasiada formalidad, sino más bien con una especie de buen humor, sano y poético.

Si se las trata, por el contrario, como una actividad de estudio y se las sitúa en el mismo nivel que la enseñanza propiamente dicha, pierden su significado educativo y transforman la escuela en algo absurdo.

Sobre la categoría del juego está la del estudio, reservada a las materias cuyo valor principal es el del conocimiento. A este respecto, estimo ventajoso trazar una línea de demarcación. En una primera división estarían las materias cuyo conocimiento se relaciona con los instrumentos intelectuales y con la disciplina lógica que se requieren como medios para las obras de la razón; pondríamos, asimismo, el tesoro de información experimental reunido en la memoria. En una segunda división colocaríamos las materias cuyo conocimiento se refiere directamente a la intuición perceptiva o creativa del intelecto y a esa sed de ver de la que ya hemos hablado.

Así, en la primera división situaría la gramática --con miras a la gramática comparada y la filología-, la lógica y las lenguas; por otro lado, la historia, tanto la nacional como la del hombre y de la civilización -especialmente la de las ciencias-, y las materias conexas a la historia, como la geografía. Todo esto podría llamarse el campo de las artes pre-liberales.

En la segunda división encontraríamos el campo de las artes liberales, en el que refundiríamos la antigua lista septenaria de la Edad Media, de acuerdo con una perspectiva estrictamente educativa y conforme a los progresos modernos del conocimiento. Nuestro *trivium* correspondería a la actividad creadora del espíritu y al desarrollo del gusto por la belleza. Para comenzar, comprendería esa *Elocuencia* representada por Calíope, la primera musa y la madre de Orfeo; es decir, el arte de la expresión del pensamiento o de la expresión creadora, que da al espíritu el poder de liberar y manifestar su propia visión y le hace realmente amo y señor de sus medios de expresión. La expresión es un arte cuyo descuido resulta extraordinariamente perjudicial para los jóvenes de hoy,

quienes a menudo han perdido el sentido del valor y exactitud de las palabras, y son incapaces de preparar, cuando ingresan a la vida práctica, un informe claro y articulado en materia comercial o industrial. Después de eso, tendríamos en nuestro *Trivium*, como segunda, las artes liberales *la Literatura y la Poesía* y, como tercera, *la Música y las Bellas Artes*.

Nuestro *quadrivium* concerniría a la actividad cognoscente y racional, la actividad de intuición y de juicio. Dicho de otro modo, a la verdad que está por percibirse ya la que se asentirá “por la fe de la evidencia”. Comprendería primero *las Matemáticas*; en segundo lugar, *las Ciencias físicas y naturales*; en tercer lugar, *la Filosofía* – por la que entiendo no solamente la psicología, sino también la filosofía de la naturaleza, la metafísica y la teoría del conocimiento – y, en cuarto lugar, *la Moral y la Filosofía social y política* con las materias conexas.

Hemos dado una mirada general a la estructura interna y a la organización del programa de estudios. La intención era hacer más sensibles los principios enunciados en este capítulo. En él hemos distinguido dos factores dinámicos de la educación: la actividad natural del espíritu del alumno y el arte ministerial del profesor; cinco disposiciones fundamentales en el alumno y cuatro reglas fundamentales para el profesor.

Estas reglas se relacionan: la primera, con las disposiciones naturales que hay que fomentar; la segunda, con el preconsciente del espíritu que hay que tener en vista y con el poder de intuición que hay que liberar; la tercera, con la unidad vital que se debe mantener y con la visión de la sabiduría por la cual guiarse a lo largo del proceso de enseñanza; y la cuarta, con la liberación del espíritu mediante el señorío de la razón sobre las cosas aprendidas y con la primacía del conocimiento real sobre el puro ejercicio de las facultades.

