



OBRAS BREVES DE JACQUES MARITAIN



040-03

LAS HUMANIDADES Y LA EDUCACIÓN LIBERAL

Jacques Maritain

Esta es la tercera 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 tercer capítulo hablaré de las principales etapas de la educación: la enseñanza elemental, las humanidades y los estudios superiores. A propósito de la segunda – las humanidades – tendremos que discutir algunos problemas relativos a la enseñanza secundaria y al programa de estudios; y respecto a la tercera – los estudios superiores – desearía esbozar la idea de una universidad moderna, considerada apta para procurar la perfección de la educación liberal.

1. LOS RUDIMENTOS

Las esferas del conocimiento

A propósito de las tres principales etapas de la enseñanza, señalemos que en la educación hay tres períodos naturalmente distintos. Me gustaría designarlos de la siguiente manera: los *rudimentos* (o la educación elemental); las *humanidades* que comprenden a la vez la educación secundaria y el *college*; los *estudios superiores* (dados por las facultades [1] que confieren los grados universitarios y por las escuelas superiores especializadas). Y estos períodos corresponden no solamente a tres períodos cronológicos naturales en el crecimiento del niño y del joven, sino también a tres esferas naturalmente distintas y cualitativamente determinadas de desarrollo psicológico y, por consiguiente, de conocimiento.

La estructura física del niño no es la del adulto, resumida y empuñecida. El niño no es un enano. Tampoco el adolescente. Y esto es mucho más verdadero y más importante aún respecto de la estructura psicológica que de la estructura física. En las cosas que conciernen a la formación física, al condicionamiento psicofísico, a la psicología animal y experimental, la educación contemporánea ha comprendido cada vez más perfectamente que un niño no es simplemente un hombre en miniatura. Sin embargo, todavía no lo ha comprendido en lo que concierne al dominio espiritual del conocimiento porque, a decir verdad, la educación actual no está interesada en la psicología de las actividades espirituales. ¿Qué otra cosa podía hacer, entonces, sino desconocer este dominio? El error es doble. Primeramente hemos olvidado que la ciencia y el conocimiento no son un conjunto autosuficiente de nociones, existentes por cuenta propia en estado de abstracción y separadas del hombre. La ciencia y el conocimiento no existen en los libros sino en los espíritus; son energías vitales e internas y, por lo tanto, deben desarrollarse de acuerdo con la estructura espiritual del sujeto en el que tienen su existir.

1 Graduate schools en los Estados Unidos.

En segundo lugar, obramos como si la tarea de la educación consistiera en infundir en el niño o en el adolescente, abreviada y concentrada, la misma ciencia del adulto; es decir, la del filólogo, del historiador, del gramático, del físico, etc., en una palabra, la de los expertos más especializados. Es así como nos hemos esforzado en atiborrar a la juventud con un caos de nociones adultas simplificadas que han sido condensadas, dogmatizadas y recortadas en trozos de manuales o, por el contrario, convertidas en algo tan fácil que alcanzan el punto de la evaporación. Como resultado, corremos el riesgo de producir un enano intelectual instruido y despistado, o un enano ignorante que juega a las muñecas con la ciencia.

En un ensayo, el profesor Douglas Bush recuerda “la anécdota clásica de la joven a quien se preguntaba si podía enseñar la historia de Inglaterra. -¡Oh, sí! – respondía alegremente –; me la han hecho dos veces, una vez en arcilla y otra en arena”. [2]

El conocimiento que hay que dar a la juventud no es el mismo conocimiento que el de los adultos; es intrínseca y fundamentalmente diferente [3], y no es el conocimiento en estado de ciencia tal como es poseída por el espíritu del adulto, sino el conocimiento específicamente apropiado para vivificar y perfeccionar el universo original de pensamiento del niño y del adolescente. Por consiguiente, nunca se insistirá lo suficiente en que en cada etapa de la educación el conocimiento debe ser de una calidad especial, apropiado a quienes aprenden y concebido como capaz de alcanzar su perfección en el seno de su universo de pensamiento, durante un período determinado de su desarrollo. Ese conocimiento no puede ser considerado como fundamento de una sola y única esfera del saber, que crecería de manera continua y uniforme hasta convertirse en la ciencia del adulto, en la cual, y sólo en ella, encontraría su perfección.

2 Douglas Bush, *Science, Philosophy and Religion*, Second Symposium, Nueva York, 1942, p. 325.

3 Este conocimiento difiere fundamentalmente del conocimiento adulto en cuanto a la manera de conocer o a la estructura y a la perspectiva intrínsecas del conocimiento mismo. Si, por el contrario, fuese cuestión del sujeto del conocimiento o del universo de las realidades por conocer, deberíamos afirmar, como lo hacía Comenio hace tres siglos, que, desde el grado ínfimo del sistema escolar hasta el más alto nivel de la educación universitaria, el contenido o el sujeto de los estudios es el mismo.

El niño

El universo del niño es el universo de la imaginación, de una imaginación que evoluciona progresivamente hacia la vida racional. Al niño debe darse un conocimiento como de leyenda y de historia que se le cuenta, una percepción imaginativa de las cosas y de los valores del mundo. La mentalidad del niño puede ser comparada en muchos aspectos con la del hombre primitivo; esta mentalidad tiende de por sí a la magia, y por más esfuerzo que haga el profesor siempre corre el riesgo de que su enseñanza sea asumida y ahogada en un océano mágico. En su tarea de civilizar el espíritu del niño, debe, por tanto, someter progresivamente la imaginación a la ley de la razón. A la vez, tiene que recordar siempre que el trabajo del espíritu del niño que se esfuerza por captar el mundo exterior – trabajo enorme en comparación con sus fuerzas – se realiza bajo la ley vital y perfectamente normal de la imaginación.

Debemos agregar que la belleza es la atmósfera mental y la fuerza inspiradora apropiada para la educación de un niño y tendría que ser la base permanente de contrapunto que vivifique y espiritualice esta educación. La belleza hace que lo inteligible pase sin darnos cuenta a través de la vigilancia de los sentidos. El atractivo de las cosas bellas, de las acciones y de las ideas bellas despierta y conduce al niño a la vida intelectual y moral.

Por otra parte, la vitalidad y la intuición del espíritu son extremadamente vivas en el niño. A veces, los fulgores más puros y sorprendentes traspasan el mundo de su pensamiento imaginativo, como si el espíritu, que no se halla aún fortificado y organizado por el ejercicio de la razón, gozara de una especie de libertad saltarina, caprichosa y lúcida. (No olvidemos que, sin embargo, la fuerza del instinto en su lozanía y la violencia de la naturaleza, hacen que el niño sea, a la vez, capaz de intenso resentimiento, de maldad y de múltiples perversiones.)

Se debería confiar en esta vitalidad del espíritu como en un factor inestimable en las primeras etapas de la educación. Aun desde un punto de vista puramente naturalista, es una lástima ver la gravedad misteriosa y expectante del niño y ver, también, sus recursos respecto a la vida espiritual descuidados o pisoteados por los adultos, ya sea como consecuencia del prejuicio positivista, o porque cuando tratan con niños, se sienten como obligados a jugar un papel pueril.

2. LAS HUMANIDADES

El adolescente

El universo del adolescente representa un estado de transición hacia el universo del hombre. El juicio y el vigor intelectuales se desarrollan, pero aún no han sido realmente logrados. Semejante universo, inquieto y moviente, evoluciona según la regla de los impulsos y las tendencias naturales de la inteligencia – de una inteligencia que todavía no posee la madurez y la fuerza requeridas para las vivas actividades internas que son las ciencias, las artes y la sabiduría. Sin embargo, es una inteligencia fresca y aguda, ávida de emitir juicios acerca de todo, confiada y exigente a la vez y hambrienta de visión intuitiva.

En el adolescente se debe desarrollar un conocimiento de un tipo particular, que requiere de los poderes naturales y de los dones naturales del espíritu. Es un conocimiento que tiende hacia todas las cosas a la vez, por el instinto, también natural, de la inteligencia. La atmósfera mental de la adolescencia debe ser la de la verdad que hay que abrazar con el ímpetu del primer descubrimiento. La verdad es la fuerza inspiradora que la educación de la juventud necesita esencialmente – la verdad, o el conocimiento reflexivo de sí mismo mucho más que la erudición –, la verdad que penetra la universalidad de las cosas y se apodera de todas, más que la verdad objetivamente aislada a la que apunta cada una de las diversas ciencias.

Estamos en presencia de un impulso natural e instintivo hacia alguna verdad que todo lo abarca y que nos entrega los secretos de todas las cosas; un impulso hacia la reflexión crítica, que debe ser formado paulatinamente, y que podríamos comparar con aquel impulso de los primeros pensadores de la antigua Grecia hacia un mundo indiferenciado de ciencia, de sabiduría y de poesía. El sentido común y el poder de penetración espontánea de las miras naturales de la inteligencia y del razonamiento natural y aún no formado técnicamente, constituyen la unidad dinámica del universo de pensamiento del adolescente, antes de que la sabiduría pueda realizar en el hombre una unidad más estable.

Así como la imaginación constituía el cielo mental de la infancia, del mismo modo la razón ascendente, la razón natural, con su lozanía, su audacia y sus primeras ambiciones relumbrantes, es ahora el cielo mental de la adolescencia. Es con el razonamiento con lo que el adolescente llega a embriagarse. Trátase de un impulso natural que hay que aprovechar en bien de la educación, estimulando y, a la vez, disciplinando la razón.

Tales son, en mi opinión, las consideraciones que deberían guiar a los educadores de la juventud en el período más importante y difícil de su tarea, que consiste en determinar el modo según el cual los instrumentos del pensamiento y las artes liberales deben ser enseñados. La calidad del modo o del estilo de la enseñanza es de mucha mayor importancia que la cantidad de las cosas enseñadas; constituye el alma misma de la enseñanza, mantiene su unidad y la torna vivaz y alegre.

Si queremos caracterizar el objetivo general de la instrucción en la etapa de las humanidades o de la educación secundaria, podemos decir que este objetivo se encamina menos hacia la adquisición de la ciencia misma o del arte mismo, que a la captación de su significado y a la comprensión de la verdad o de la belleza que ellas nos entregan. Se trata menos de participar en la actividad del científico o del poeta, que de nutrirse intelectualmente con los resultados de su esfuerzo. Y menos aún se trata de desarrollar la propia habilidad mental y el propio gusto, a la manera de un diletante que adquiere una visión superficial de los procedimientos artísticos y científicos o de las vías y medios de la gramática, de la lógica y de la metodología del artista y del científico. El significado de una ciencia o de un arte está contenido en la verdad o en la belleza específica que nos ofrecen. El fin de la educación consiste, entonces, en velar para que la juventud capte ese significado, esa verdad y esa belleza, por el poder y los dones naturales de su espíritu y por la energía natural e intuitiva de su razón, sostenida por todo su dinamismo sensible, imaginativo y emocional. Así, una educación liberal hará avanzar la inteligencia natural del adolescente por las huellas de las virtudes intelectuales que aún no posee y que son el más alto mérito del científico real y del artista real. Y la condición práctica para ello consiste en esforzarse por penetrar lo más profundamente posible en las grandes realizaciones del espíritu humano, más que en tender a la erudición material y a una memorización atomizada.

Digamos, pues, que el adolescente debe aprender y conocer la música para comprender su significación, más que para tratar de un compositor en ciernes. Debe aprender y conocer la física para comprender qué es, más que para convertirse en físico.

De ese modo la educación secundaria y preuniversitaria puede mantener su carácter necesario de universalidad comprensiva y, a la vez, labrar y cultivar el espíritu en su totalidad, dispuesto y abierto a las futuras tareas del hombre.

El carácter universal de la educación liberal

En orden social conforme a la común dignidad del hombre, la educación preuniversitaria, la educación liberal [4], deberá llegar a todos, de manera que se complete la preparación de los jóvenes antes de que lleguen a la edad adulta. Introducir la especialización en este campo es violentar el mundo de la juventud. De hecho, el joven elegirá su especialidad por sí mismo y progresará en su formación profesional, científica o técnica tanto más rápida y perfectamente cuanto más liberal y universal haya sido su educación. La juventud tiene derecho a ser educada en las artes liberales a fin de prepararse para el trabajo humano y para los ocios humanos. Pero semejante educación puede ser ahogada por una especialización prematura. [5]

4 “Desde el momento en que la educación liberal es esa especie de educación que pone al hombre en estado de pensar en la medida en que lo permiten sus facultades naturales, es, por definición, apropiada a todos los hombres. No es sólo para los ricos, ni sólo para una elite intelectual... Una sociedad libre que la restringe a una mínima parte de sus ciudadanos pone en peligro su existencia”. S. Barr, Report of the President, July, 1942. St. John’s College, Annapolis, Maryland, p. 14.

5 “Puesto que para vivir bien y hasta para ganarse la vida es necesario que el hombre piense, la educación liberal es la preparación fundamental para la vida. Pero es un asunto que requiere el tiempo completo del alumno. No puede ser convenientemente realizada por instituciones que se creen capaces de proporcionar a la vez una instrucción profesional y lo que se complacen en llamar conocimientos “prácticos”. Esta especie de conocimientos puede adquirirse rápidamente, sea en el taller sea en la escuela profesional, por parte del hombre que ha aprendido a pensar. No puede ser adquirida sino de manera difícil y siempre inadecuada por el hombre que no ha aprendido a pensar. El precio que ha debido pagar la sociedad contemporánea por haber omitido este tipo de educación fundamental es el número siempre creciente de especialistas altamente entrenados, que son, en el fondo, hombres sin educación, incapaces de medirse con las variadas responsabilidades de la vida”. S. Barr. *Ibíd.*

Sin duda, cuando el adolescente ha finalizado sus estudios elementales y avanza en las humanidades – es decir, la etapa en que alcanza gradualmente las dimensiones de hombre –, debe introducirse de manera progresiva una cierta especialización en su enseñanza. Pero este tipo de especialización es simplemente aquella a la que tienden espontáneamente el temperamento, los dones y las inclinaciones del adolescente. Es poco prudente exigir de todos los alumnos el mismo grado de estudio, de aplicación y progreso en todas las materias del programa. (Por ejemplo, el sistema de exámenes mensuales sobre todas las materias me parece, a este respecto, una calamidad.) Si el alumno manifiesta entusiasmo por ciertas materias y apatía natural ante otras, esta apatía será un modo normal de diferenciación. Ciertamente que hay que combatir la pereza; pero animar e impulsar a un alumno por las vías que le agradan y en las cuales tiene éxito, es mucho más importante; por supuesto, siempre que se le enseñen también las materias por las que siente menor inclinación, de modo que recorra el campo entero de las posibilidades humanas y de las perfecciones humanas que componen la educación liberal.

La conclusión de todas las observaciones precedentes implica una clara condenación, no sólo a la *orientación* y a la especialización prematura; a los cursos profesionales que se introducen hábilmente, adelantándose a la preparación de los grados universitarios: o a los diplomas técnicos de la enseñanza preuniversitaria. La condenación abarca también el “sistema electivo”, en el cual el alumno elige a su gusto los cursos que componen su programa de examen con la sola indicación de que estos le otorguen el número de “puntos” requeridos. [6]

6 “La escuela centrada en el niño puede ser atrayente para él. Indudablemente, es útil como lugar en el que los pequeños pueden liberarse de sus inhibiciones, lo que hace que, luego, se comporten mejor en casa. Pero los educadores no pueden admitir que los mismos alumnos dicten el programa de sus estudios, a menos que estén dispuestos a declarar que ellos no son sino acompañantes que controlan un proceso de errores y ensayos, carente de todo objetivo y cuyo principal mérito consiste en preservar a la juventud de hacer algo peor. El sistema de libre elección de los cursos (elective system), tal como M. Eliot lo introdujo en Harvard, y tal como la educación “progresiva” lo ha adoptado en el nivel de los alumnos más jóvenes y de los estudios escolares, equivalía a negar que hubiera contenido alguno en la obra de la educación. Puesto que no había ningún contenido en la obra de la educación, daba igual dejar a los estudiantes seguir su propia inclinación. Al menos se interesarían y gozarían en lo que hacen y estarían tan bien educados como si hubiesen seguido un curso de estudios obligatorio. Eso equivalía a descuidar el hecho de que el fin de la educación consiste en unir al hombre con el hombre, ligar el presente con el pasado, hacer progresar el pensamiento de la especie humana. Si tal es el objetivo de la educación, esta no puede dejarse al capricho y a los intereses espontáneos y esporádicos de los niños o de los estudiantes” (Robert Hutchins, *The Higher Learning in América*, Yale University Press, 1936), pp. 7071.

Es importante dejar clara constancia de que, según nuestro entender, la educación proporcionada a todos debería alcanzar, durante las clases terminales del liceo (prolongadas dos o tres años), un nivel suficientemente alto para que la inteligencia natural [7] de los jóvenes (muchos de entre ellos deberán, una vez que salgan del liceo, desempeñar un oficio o seguir cursos profesionales) se encuentre efectivamente preparada y abierta para continuar su educación y ampliar su cultura a lo largo de toda su vida, según sus propias capacidades, por medio de la lectura, el teatro, los conciertos, el cine, etc. También debe estar preparado para una buena utilización de su tiempo libre.

Hay que observar asimismo que lo que caracteriza esencialmente a la universidad (a la que es digna de ese nombre y no traiciona su misión) es que, por una parte, con ella entra en escena la alta especialización intelectual y que, por otra, esa *alta especialización* está unida indisolublemente a *una profundización de la educación liberal y a una ampliación de la cultura general*. Me refiero a la enseñanza universitaria misma y en razón del carácter desinteresado de ésta, orientada ante todo hacia la verdad y hacia el desarrollo puro de la inteligencia.

¿Cómo puede establecerse semejante unión paradójica? Por medio de las conexiones vivas que existen, objetivamente, entre el saber especial – sobre el que incide la virtud intelectual que debe adquirir el estudiante – y el universo total del saber ante el cual la *inteligencia natural* está abierta. Esta unión se establece también gracias al clima particularmente vivo, que se deriva de una sensibilidad espiritual abierta a la verdad, tal como lo exigen los estudios universitarios; un clima que desarrolla la atención, consciente o supraconscientemente, a las conexiones objetivas antedichas. En otros términos, la unión de que hablamos se produce gracias a la amplitud y libertad de visión tanto de quien enseña como de quien recibe la enseñanza.

7 Por inteligencia natural entiendo una inteligencia no perfeccionada por las virtudes intelectuales necesarias para quienes se dedican a la investigación científica o filosófica y al progreso del saber desinteresado. En la mayor parte de los hombres, la inteligencia natural estará perfeccionada por otros hábitos, los que, entonces, se relacionan con las diversas actividades que tienen que ver con la vida práctica, en todos los variados campos técnicos, en el trabajo manual calificado, en la habilidad para los asuntos comerciales o industriales, etc.

De ello se deduce claramente que no todos son llamados a recibir la enseñanza universitaria. Al lado de la universidad, de las escuelas profesionales superiores y de las escuelas superiores técnicas existen otras – y deberán necesariamente multiplicarse – en las que la especialización es la única soberana. El bachillerato, que concierne a la educación preuniversitaria, no debería ser un certificado de ingreso a la universidad. Son los exámenes de admisión, que conllevan una selección bastante severa, los que deberían permitir la inscripción, en una facultad universitaria, de aquellos jóvenes que los pasan exitosamente. Todos los ciudadanos de un país tienen derecho, por ser hombres, a la educación universitaria. Pero la universidad, a causa de las cualificaciones particulares que exige a enseñantes y enseñados, no es, ni mucho menos, para todos.

El programa de estudios en la enseñanza secundaria

Volvamos ahora a la educación liberal para todos y a los establecimientos de enseñanza, denominados secundarios, encargados de darla. ¿Qué podemos decir acerca de su programa de estudios? Al abordar esta materia, mi único propósito es investigar, desde un punto de vista filosófico, y únicamente en relación con las exigencias y conveniencias intrínsecas de la tarea de educar a un hombre, cuáles serían los principales rasgos de un programa *normal* de enseñanza liberal preuniversitaria para un joven occidental de hoy.

De paso, quiero adelantar una opinión. En el plano pedagógico general, sería ventajoso que el período de estudios preuniversitarios (las clases superiores de nuestros liceos, el *college* americano) abarcara a los alumnos entre los dieciséis y los diecinueve años. Así, después de los primeros años de “humanidades”, concernientes ante todo a la lengua materna y a las lenguas extranjeras (cuyo estudio debiera comenzarse muy tempranamente) [8], la gramática comparada, la historia, la historia natural y el arte de la expresión del pensamiento

8 Si se supone que la enseñanza de las lenguas extranjeras comienza a la edad de diez años, el adolescente tendrá un dominio suficiente de esas lenguas después de seis años de estudios. A los dieciséis años, con ocasión de su primer año de “college”, completará este conocimiento de las lenguas en la perspectiva propia de las humanidades, a través de un análisis lógico y racional de lo que ya aprendió más o menos empíricamente. En sus estudios posteriores de literatura y poesía, podrá mantener y acrecentar sus conocimientos, a través de la lectura de autores extranjeros en su propia lengua.

[⁹], tendríamos las materias siguientes para los cuatro años de estudios preuniversitarios durante los cuales el estudiante penetra, para recorrerlo, en el universo de las artes liberales:

El año de *Matemáticas* y de *Poesía* comprendería: en primer lugar las matemáticas, la literatura y la poesía; en segundo lugar, la lógica; en tercer lugar, las lenguas extranjeras y la historia de las civilizaciones.

El año de las *Ciencias naturales* y de las *Bellas Artes* comprendería: en primer lugar, la física y las ciencias naturales; en segundo lugar, las bellas artes, las matemáticas, la literatura y la poesía; en tercer lugar, la historia de las civilizaciones.

El año de la *Filosofía* comprendería: en primer lugar, la filosofía, es decir, la metafísica y la filosofía de la naturaleza, la teoría del conocimiento y la psicología; en segundo lugar, las ciencias de la naturaleza (en particular la física

9 Si se supone que el período de las humanidades debe durar siete años, de tal manera que la educación que constituye el tránsito entre el período de los rudimentos y las clases superiores de nuestros liceos comprenda tres años (de trece a quince años), se podrían repartir estos tres años de la siguiente manera:

El año de las Lenguas, que comprendería: 1° las lenguas extranjeras, estudiadas en relación con la lengua nacional; 2° la gramática comparada y el arte de la expresión; 3° la historia nacional, la geografía y la historia natural (particularmente la astronomía elemental y la geología);

El año de la Gramática, que comprendería: 1° la gramática, particularmente la gramática comparada y la filología; 2° las lenguas extranjeras y el arte de la expresión; 3° la historia nacional, la geografía, la historia natural (particularmente la botánica);

El año de la Historia del Arte y de la Expresión, que comprendería: 1° la historia nacional, la historia de la civilización, el arte de la expresión; 2° las lenguas extranjeras; 3° la gramática comparada y la filología, la geografía, la historia natural (particularmente la zoología).

Así se cubriría en tres años el campo de lo que he llamado las artes preliberales (a excepción de la lógica que sería estudiada en el primero de los cuatro años siguientes).

El plan general en que pienso y que sirve de telón de fondo de mis actuales consideraciones, distribuye de la siguiente manera los principales períodos de la educación:

I. Los rudimentos (o la educación elemental): 7 años, repartidos en cuatro años de educación elemental inicial (edad: de 6 a 9) y tres años de educación elemental complementaria (edad: 10 a 12).

II. Las humanidades: 7 años, repartidos en tres años de enseñanza preparatoria (edad: de 13 a 15) y 4 años de enseñanza final (clases superiores de nuestros liceos; edad: de 16 a 19).

III. Estudios superiores, del resorte de la universidad y de las escuelas profesionales superiores.

En la universidad, el tiempo normalmente requerido para la licencia (M. A.) sería de tres años; y para el doctorado, de dos a cuatro años.

y la biología, pues importa mucho que la enseñanza científica continúe durante el período de estudio de filosofía); en tercer lugar, las matemáticas, la literatura, la poesía, las bellas artes.

El año de *Filosofía moral y política* comprendería: en primer lugar, la ética y la filosofía política y social; en segundo lugar, las ciencias físicas y naturales; en tercer lugar, la literatura, la poesía, las bellas artes, las ciencias humanas y la historia de las ciencias. [10]

Quiero señalar respecto a este último año de filosofía moral y política, que la moral (personal y social a la vez) debería haber sido objeto de una enseñanza especial a lo largo de todo el período de las humanidades. ¿Se me permitirá confesar, a este propósito, que aunque crea en la moral natural, no tengo sino una confianza limitada en la eficacia educativa de una moral puramente natural separada (en teoría) de sus contactos religiosos? Normalmente, la enseñanza moral, distinta de la filosofía moral y política, debe darse a lo largo de las humanidades; en mi opinión, debería ser incorporada a la formación religiosa.

¿Quiere decir esto que no habría lugar para la moral natural y que ésta no debiera ser enseñada? Por el contrario, la moral natural y las grandes ideas éticas transmitidas por la civilización deben ser enseñadas durante estos años de estudios. Constituyen el tesoro mismo del humanismo clásico y tienen que ser comunicadas a la juventud, aunque sih ser objeto de cursos especiales. Deben ser incorporadas a las humanidades y a las artes liberales, especialmente como formando parte de la enseñanza de la literatura, de la poesía, de las bellas artes y de la historia. Esta enseñanza debe estar penetrada del sentimiento de tales valores. La lectura de Homero, Esquilo, Sófocles, Herodoto, Tucídides, Demóstenes, Plutarco, Epicteto, Marco Aurelio (es preferible leerlos cuidadosamente en una traducción que aprender su lengua y leer solamente unas migajas de sus obras); la lectura de Virgilio, Terencio, Tácito, Cicerón, San Agustín, Dante, Cervantes, Montaigne, Shakespeare, Pascal, Racine, Montesquieu, Dickens, Goethe, Dostoievsky, nutre el espíritu del sentido y del conocimiento de las virtudes naturales, del honor y de la conmiseración, de la dignidad del hombre y del espíritu, de la grandeza del destino humano, de los enteveros del bien y del mal, de la *charitas humani generis*. Semejantes lecturas, más

10 Como lo indico más adelante, el programa de los dos o tres últimos años de humanidades comprendería también estudios facultativos de teología.

que cualquier curso de moral natural, trasmiten a la juventud la experiencia moral de la humanidad.

Como comentario a nuestro programa ideal, podemos proponer algunas observaciones. Tal como lo indiqué anteriormente la física y las ciencias naturales deben ser consideradas como una de las ramas principales de las artes liberales. Se ocupan sobre todo de la interpretación matemática de los fenómenos naturales. Por esta vía aseguran el dominio del espíritu humano sobre el mundo de la materia, no en la perspectiva de las causas ontológicas sino en la del número y la medida. Aparecen de este modo como una realización final de las tendencias del pensamiento pitagórico y platónico en el campo mismo de este mundo de la experiencia y del devenir, que Platón veía como una sombra en el muro de la caverna.

Si se enseña física y ciencias naturales, no es por sus aplicaciones prácticas, sino esencialmente por amor del conocimiento, al ser referidas al tipo específico de aproximación epistemológica que comportan. Y se enseñan en estrecho contacto con la historia de las ciencias y la historia de la civilización. La física y las ciencias naturales proporcionan al hombre una visión del universo, una comprensión de la verdad científica y un sentido de la objetividad exigente e inflexible y a la vez un sentido sagrado de la verdad más humilde. Ambas ciencias desempeñan un papel esencial en la liberación del espíritu y en la educación liberal. La física debiera ser enseñada y respetada como un arte liberal de primer orden, a la altura de la poesía, y probablemente más importante que las mismas matemáticas.

Destaquemos, además, que nuestro programa no incorpora el latín ni el griego. A mi juicio, el estudio de estas lenguas representaría, sobre todo, una pérdida de tiempo porque un gran número de alumnos está destinado a olvidarlas. El latín, el griego o el hebreo (o al menos una de estas tres lenguas fundamentales de nuestra civilización) debieran ser aprendidos más tarde – de manera más rápida y fecunda –, por los estudiantes que preparan los grados universitarios en lenguas, en literatura, en historia o en filosofía. Además, durante el período de las humanidades, la gramática comparada y la filología [11] entregarían al alumno un conocimiento muy útil de los mecanismos internos

11 Según nuestro plan general, la gramática comparada y la filología debieran ser enseñadas como instrumentos más bien que como ciencias y de una manera adaptada a la esfera del conocimiento del alumno- durante los años de enseñanza secundaria preparatoria.

del lenguaje. Y las lenguas extranjeras estudiadas no sólo con un propósito práctico, sino también por su relación con la lengua materna, le suministrarían los medios requeridos para lograr el dominio de esta última (gracias sobre todo a los ejercicios de traducción).

Y el medio primordial de educación para la enseñanza de la literatura y la poesía, está constituido por la lectura y el estudio directo de los libros escritos por los grandes autores. Este punto ha sido claramente ilustrado por los educadores del St. John's College, en Annapolis, Nada puede reemplazar a la "lectura pura", como decía Péguy, de un "texto puro". Semejante lectura es igualmente esencial en filosofía y, hasta en cierta medida, en el estudio de las ciencias. Todo ello, me parece, es tanto más provechoso cuanto que los libros en cuestión no son demasiado numerosos y, por consiguiente, pueden ser consultados con seriedad, atención y amor, y su elección depende, en parte al menos, de las preferencias del alumno. [12]

Filosofía y Teología

Debe hacerse una última observación relativa al objetivo supremo de la educación liberal, que consiste en poner a los jóvenes en posesión de los fundamentos de la sabiduría. Para este propósito no tengo necesidad de aplicarme a litigar in extenso en favor de la filosofía. Sólo es necesario repetir una observación muy frecuente según la cual nadie puede prescindir de la filosofía y que, después de todo, la única manera de evitar los perjuicios engendrados por la creencia

12 En 1941, en una alocución sobre el aprendizaje, el profesor Mortimer J. Adler formuló interesantes declaraciones y críticas. Respecto al tema de los libros, me permito resumir sus palabras:

Nunca se ponderará suficientemente el papel educativo de los grandes libros. Sin embargo este papel no consiste únicamente en afinar el poder intelectual de la juventud; y los libros no sólo son semejantes al hueso grande que el cachorro acomete para afilarse los dientes. Si se quiere forzar la metáfora hasta el extremo, hay que añadir que se trata de un hueso con médula y que el perrito no sólo tiene que aguzar los dientes, sino también nutrir su sustancia vital con la sabrosa médula. Indudablemente no se pretende que el joven estudiante "domine" los grandes libros, sino que descubra la verdad y la belleza que aportan y que sea vivificado y deleitado por ellas. Y, por otra parte, si los libros contienen errores, aprenda a discernirlos y juzgarlos, por inhábil e imperfecto que este esfuerzo pueda resultar al comienzo. Los "dientes" del intelecto no están realmente afilados si no son capaces de separar lo verdadero de lo falso. Por esa razón los grandes libros, a los que el estudiante se tiene que aplicar, no tendrían que ser demasiado numerosos y su lectura debería ir acompañada de comentarios acerca de su contexto histórico y de cursos sobre la materia de que tratan.

inconsciente en una filosofía sin forma que llena el espíritu de prevenciones, estriba en desarrollar conscientemente en sí mismo una filosofía examinada de manera clara y seria. Además, la metafísica es el único conocimiento humano que pretende ser sabiduría y poseer bastante profundidad y universalidad para llevar realmente la unidad, la cooperación y la armonía al reino de las ciencias. Y si alguien desea discutir con honestidad la validez de esta pretensión, forzosamente debe comenzar por conocer la metafísica que cuestiona. El supremo interés de la educación son las grandes realizaciones del espíritu humano y si ignoramos la filosofía y la obra realizada por los grandes pensadores, nos será absolutamente imposible comprender algo siquiera acerca del desarrollo de la humanidad, de la civilización, de la cultura y de la ciencia.

A este respecto, hay una cuestión realmente difícil. Una buena filosofía debe ser verdadera. Ahora bien, los profesores se encuentran naturalmente comprometidos con posiciones filosóficas que difieren ampliamente. Y si una de estas posiciones se funda en principios verdaderos, aparentemente éste no sería el caso de las demás. La solución de este problema puede revestir dos formas.

En primer lugar, existe cierta herencia común, aunque no formulada, de sabiduría filosófica que pasa a través de toda enseñanza real de la filosofía, sea cual sea el sistema de aquel que enseña. La lectura de Platón siempre es beneficiosa, aun cuando no se esté de acuerdo con los temas del platonismo. En segundo lugar, los profesores de filosofía no enseñan para que se les crea, sino para despertar la razón; y los estudiantes de filosofía son deudores de su maestro por liberarse de él. A decir verdad, hay un tercer punto que no es válido sino para filósofos tan endurecidos como yo: siempre se puede esperar que, en virtud de su misma verdad, la filosofía que se tiene por verdadera – como es para mí el caso de la filosofía aristotélica y tomista – ganará terreno entre los hombres, al menos en la generación por venir.

Se puede plantear otra cuestión respecto a la manera de enseñar filosofía. La dificultad reside en el hecho de que el punto de partida de la filosofía es la experiencia y los jóvenes no tienen esa experiencia – y si la tienen, es muy reducida – de la ciencia y de la vida, capaz de proporcionarles ese punto de partida. El remedio, a mi juicio, está en comenzar presentando aclaraciones históricas sobre los grandes problemas filosóficos; semejante descripción histórica – cuyas miras no están tan encaminadas a convertir en erudito al

alumno, como a hacerlo tomar conciencia de la lógica interna y del desarrollo progresivo de la atención humana a estos problemas- constituye una especie de sustituto de la experiencia personal. [13]

Ahora bien, quienes comparten la fe cristiana saben que otra sabiduría racional, que se enraíza en la fe, no en la pura razón, es superior a la sabiduría simplemente humana de la metafísica. De hecho, los problemas y las controversias teológicas han impregnado la totalidad del desarrollo de la cultura y de la civilización occidental y siguen actuando en sus profundidades; de manera que quien decidiera ignorarlos sería absolutamente incapaz de comprender su propio tiempo y el significado de sus conflictos internos. Así, desprovisto, sería como un niño bárbaro y desarmado, errante entre la incomprensible maraña de árboles, fuentes, estatuas, jardines, ruinas y edificios todavía en construcción del viejo parque de la civilización. La historia intelectual y política de los siglos dieciséis, diecisiete y dieciocho, la Reforma y la Contrarreforma, el estado interior de la sociedad británica después de la Revolución de Inglaterra, la obra de los “Pilgrim Fathers”, la proclamación de los derechos del hombre, y los acontecimientos posteriores de la historia del mundo, tienen su punto de partida en las grandes disputas sobre la naturaleza y la gracia de nuestra época clásica. Ni Dante, ni Cervantes, ni Rabelais, ni Shakespeare, ni John Donne, ni William Blake, ni siquiera Oscar Wilde o D. H. Lawrence, ni Giotto, ni Miguel Ángel, ni el Greco, ni Zurbarán, ni Pascal, ni Rousseau, ni Madison, ni Jefferson, ni Edgard Poe, ni Baudelaire, ni Goethe, ni Nietzsche, ni tampoco Karl Marx, ni Tolstoi, ni Dostoievski, pueden ser realmente comprendidos sin un serio trasfondo teológico. Incluso la filosofía moderna, desde Descartes a Hegel, sería enigmática sin ese trasfondo teológico, pues, de hecho, la filosofía misma se ha hecho cargo, a lo largo de los tiempos modernos, de problemas e inquietudes de los cuales ha desposeído a la teología.

13 Tratándose de la enseñanza de la filosofía para cristianos en escuelas cristianas se da en el estudiante una experiencia sobre la cual se puede basar la apertura a la reflexión filosófica: me refiero a la experiencia de la fe. En semejante caso, el estudiante podría tomar conciencia de esos problemas siguiendo el mismo proceso que el del desarrollo histórico del pensamiento cristiano, partiendo de los datos de la fe y extrayendo de ellos los problemas filosóficos que plantean al espíritu. De ese modo se tendría una introducción a la filosofía en la cual, en un principio, filosofía y teología estarían indiferenciadas y, al final, la distinción entre ambas sería firmemente establecida y claramente comprendida.

De esta manera, el advenimiento de una filosofía puramente filosófica es una cosa que aún se espera.

En la vida cultural de la Edad Media, la filosofía estaba al servicio de la teología, o, más bien, estaba envuelta en ella; en la vida cultural de los tiempos modernos la teología ha sido secularizada.

De este modo, las consideraciones que he expuesto referentes a la filosofía son más verdaderas aun para la teología. Nadie puede pasarse sin la teología, por lo menos sin una teología larvada e inconsciente, y la mejor manera de evitar los inconvenientes de una teología subrepticamente insinuada, es tratar con una teología que tiene clara conciencia de sí misma. Y la educación liberal no puede completar su obra sin el conocimiento del dominio específico y de las preocupaciones propias de la sabiduría teológica.

De ello se deduce, que un curso de teología debiera tener lugar en los dos últimos años de estudio de las humanidades; un curso que, por su naturaleza claramente intelectual y especulativa, y también porque se mantendría en la perspectiva del desarrollo histórico, sería enteramente diferente de la enseñanza religiosa recibida por la juventud a través de cualquier otro medio.

El aspecto práctico de la cuestión no presenta dificultad alguna para los establecimientos que tienen una denominación religiosa. Para los otros, la solución práctica dependería del reconocimiento del principio pluralista en estas materias. La enseñanza teológica sería dada, conforme a la diversidad de las creencias, por profesores pertenecientes a las principales confesiones religiosas, cada uno de los cuales se dirigirían a los estudiantes de su confesión. Y, naturalmente, los estudiantes que alimenten algún prejuicio contra la teología estarían dispensados de seguir estos cursos y tendrían licencia para quedar voluntariamente incompletos en sabiduría. Pues para comprender semejante ciencia es preciso que el alma esté bien dispuesta; y, por el honor de la teología, no conviene imponer su estudio a quien se muestre indigno de ella, y no la busca voluntariamente.

3. LA UNIVERSIDAD

Cómo debe ser una universidad ideal

La tercera y última etapa de la educación concierne al joven y a la joven. Han entrado ya en el universo de pensamiento del adulto y se preparan a las tareas del hombre y de la mujer. Gozan de las primeras esperanzas y experiencias de la mayoría de edad reciente y de la iniciativa personal debida a una razón y a un libre arbitrio ya formados. La vida y las preocupaciones del mundo de la madurez son ahora las suyas. Para muchos de ellos el matrimonio llegará pronto. Tal vez en una sociedad ideal futura, todos los jóvenes -me refiero a quienes poseen el entusiasmo y los dones requeridos- tendrán la posibilidad de ocuparse únicamente de los estudios superiores hasta los veinticinco o veintiséis años. Pero de hecho por el momento, muchos jóvenes y niñas se ven obligados a trabajar a tiempo completo para ganarse la vida. Quienes entre ellos están dotados para el trabajo intelectual y están ávidos de él, se encuentran en la imposibilidad de realizar regularmente sus estudios superiores. Las becas y las asignaciones honoríficas pueden compensar en cierta medida esta anomalía y habría que multiplicarlas cuanto fuera posible. Pero el único medio, gracias al cual este problema puede encontrar remedio de manera general, consiste en los cursos de extensión universitaria y en los cursos vespertinos. La generosidad y el entusiasmo con que tal enseñanza es dada por tantos profesores y recibida por tantos estudiantes después de una dura jornada de trabajo, son testimonio de una de las más hermosas realizaciones de la educación americana. En ello vemos aparecer una nueva función de la Universidad así como de las Escuelas Superiores profesionales, y es probable que esta función esté llamada a adquirir una importancia creciente a medida que el progreso económico reduzca de manera general las horas de trabajo y dé así a quienes lo desean la posibilidad de aprovechar más fácilmente los cursos vespertinos.

Los establecimientos encargados de los estudios superiores son las Escuelas Superiores profesionales o la Universidad. Las primeras están dedicadas por entero a la especialización superior; la segunda se dedica, a la vez, a la alta especialización intelectual y al conocimiento universal. Podemos decir que el objetivo de la universidad es terminar la formación y completar el bagaje de la juventud llevándola a la adquisición de la fuerza y de la madurez de juicio y de las virtudes intelectuales.

Escribió Newman que una universidad “es un lugar en el que se *enseña* el conocimiento *universal*”. Y añadió: “Sea cual sea la razón original, desconocida por otra parte, por la cual ha sido adoptado, no hago sino señalar el sentido reconocido, el sentido popular del término, cuando digo que una universidad debiera enseñar el conocimiento universal”. [14]

Sin embargo, por una curiosa paradoja, la enseñanza de la universidad coincide con una definitiva especialización de los estudios. Cada ciencia, como cada arte, exige, en efecto, una formación altamente especializada. En nuestra época, semejante enseñanza no se relaciona, como en la Edad Media, con la formación de un *leadership* intelectual esencialmente compuesto de clérigos. Tampoco, como en los siglos siguientes, tiene que ver con la formación de los futuros miembros de las clases dirigentes. Según un tipo de formación más democrática, esta enseñanza corresponde, en esta época, a la formación de una masa mucho más amplia y mucho más diversificada de ciudadanos –que se espera sean eminentes –, que han surgido de todos los grupos sociales de la nación. Esto nos llevaría a pensar que sería conveniente que todas las artes y todas las ciencias, aun aquellas que conciernen a la administración de la vida corriente y a la aplicación del espíritu humano a las materias de utilidad práctica, encontrarán efectivamente un lugar en la enseñanza de una universidad típicamente moderna. Sostuve esta opinión en otros tiempos; esa es una visión utópica que al presente rechazo absolutamente porque desconoce y pone en peligro el carácter de universalidad – o lo que Whitehead llama el *espíritu de generalización* [15] – que es esencial a la universidad, tan esencial como la alta especialización debida a la adquisición de tal o cual virtud intelectual.

14 Cardinal John Henry Newman, *On the Scope and Nature of University Education*, Preface and Discourse I.

15 “Para aquellos cuya educación regular se prolonga más allá de la edad escolar, los estudios universitarios o su equivalente son el gran período de generalización. El espíritu de generalización debiera dominar a la universidad ... En la universidad, el estudiante debiera partir de ideas generales y estudiar sus aplicaciones a los casos concretos. Un curso universitario bien establecido es un estudio del campo y del alcance de la generalidad. No quiero decir que este curso debiera ser abstracto en el sentido de un divorcio con los hechos concretos, sino que los hechos concretos debieran ser estudiados como ilustrativos del alcance de las ideas generales”. A.N. Whitehead, *The Aims of Education and other Essays* (The Macmillan Co., New York, 1929, p. 41.

La universidad debe “enseñar el conocimiento universal”, no sólo porque su arquitectura abarca el conjunto de los campos más altos del saber humano. También debe hacerlo porque en toda universidad digna de este nombre, el *espíritu de la enseñanza* es un espíritu de universalidad por el hecho mismo de que tiende, de manera completamente desinteresada, al puro conocimiento de la verdad. Por consiguiente, la universidad pide a los profesores que tengan ellos mismos, y comuniquen a los estudiantes, el sentido de las conexiones y correspondencias existentes entre todas las diversas regiones del universo del conocimiento; dicho de otro modo, les pide que hagan ver, por el entusiasmo que a ellos mismos les anima, que las virtudes intelectuales son virtudes-hermanas bajo el cielo de lo trascendental.

De este modo, la aproximación a cada campo, por exigente que sea en cuanto a especialización, continúa estando llena de generalidad, y es testigo, de manera no formulada (y tanto más eficaz), de la universalidad a la que en conjunto tienden estas diversas virtudes.

Nos enfrentamos ahora a un punto muy delicado (y de aplicación difícil), pero que es de primerísima importancia y que me parece no ha sido suficientemente puesto de relieve. Respecto a la universalidad del conocimiento, el *modo* de la enseñanza debe ser considerado más aún que su *materia*; o más bien, la selección de las materias mismas, que pueden y deben ser enseñadas sea en la Universidad sea en las Escuelas Superiores profesionales, depende del hecho de que esas materias estén o no adaptadas al modo en cuestión y exijan ser o no enseñadas en el espíritu del que acabo de hablar.

Todo eso es lo que olvidan o descuidan quienes quisieran dar cabida en la Universidad a cualquier alta especialización, principalmente en las ciencias y en las artes que se ocupan de la vida práctica. Esta visión utópica proviene de una inadmisibles confusión entre *estudios superiores*, sean cuales sean, y *universidad*.

Lo que es preciso, en realidad, es que la Universidad tenga un doble de toda una variedad de Escuelas profesionales y de Escuelas técnicas, dedicadas también a los estudios superiores, pero esencialmente distintos de la Universidad porque no tienen nada que ver con la “enseñanza del conocimiento universal”. Y es necesario, por otra parte, que entre estas Escuelas Superiores profesionales o técnicas y la Universidad se establezcan lazos de estrecha cooperación.

Insistamos algo más en este punto.

Pertenecen a la Universidad los campos de las ciencias especulativas, de las artes liberales, del conocimiento desinteresado de la naturaleza y del hombre, y de las realizaciones de la cultura que liberan el espíritu por la verdad o por la belleza. Encontramos aquí el inmenso concierto de los trabajos libres del espíritu: las matemáticas, la física, la química, la astronomía, la geología, la biología, la etnología, la sociología, la prehistoria, la arqueología, la historia, las lenguas y las literaturas antiguas y modernas, la filología, la poesía de todas las épocas y de todos los países. Me gustaría que, igualmente, fueran consideradas como partes integrantes de la vida de una universidad no sólo la historia de la música y de las otras artes y la filosofía del arte, sino también la formación del gusto por las grandes obras mismas vistas u oídas en una sala de cursos (gracias a los *mass media* esto resulta fácil), luego analizadas y discutidas con uno o dos artistas de gran valor. Todo eso está en el centro mismo de la vida del espíritu y en el tesoro de la herencia de la civilización. Y, además, todo eso debe tener por coronación otro campo: el del centro animador más elevado en la arquitectura de la enseñanza y que dice relación con esas ciencias que limitan con la sabiduría porque son universales. Y ello, en razón de su objeto y de su esencia misma: la filosofía de la naturaleza, la metafísica y la teoría del conocimiento, la filosofía moral, social y política, la filosofía de la cultura y de la historia, la teoría y la historia de las religiones.

Escuelas Superiores profesionales debieran, en primer lugar, preocuparse del campo de las artes útiles y de las ciencias aplicadas, en el sentido más amplio de estos términos: artes y oficios, agricultura, cría de ganados, puentes y carreteras, minas, en fin, todo el vasto campo de la enseñanza técnica superior. En segundo lugar, del campo de las ciencias y de las artes exclusivamente dedicadas al orden práctico. Estas, aun cuando cubren campos rigurosamente especializados, se relacionan sin embargo con el hombre mismo y con la vida humana; por ejemplo, están por una parte la medicina, la cirugía, la higiene pública; y, por la otra, el comercio, las finanzas, las ciencias económicas, la estadística, la pedagogía, el periodismo, los medios de comunicación, etc.

Yo sería partidario de que todo lo que tiene que ver con la técnica del derecho y de la jurisprudencia, en cuanto preparan para ejercer las funciones de abogado, de procurador, de magistrado; e, igualmente, de cuanto se relaciona con las técnicas de psicología y de la psiquiatría, sea enseñado en las Escuelas Superiores profesionales. Pero al mismo tiempo en la Universidad se enseñaría, por una parte, la historia y la filosofía del derecho, y por otra, la psicología misma como conocimiento especulativo de las funciones mentales y afectivas del ser humano, la psicología comparada de los diversos pueblos de la tierra, la psicología comparada del hombre y de los animales y la psicología como saber filosófico ocupado del problema del alma humana, de su espiritualidad y de su inmortalidad.

Por medio de estos ejemplos se advierte inmediatamente qué género de cooperación sería necesario establecer entre las Escuelas Superiores profesionales y técnicas y la Universidad. Los profesores y los estudiantes de las Escuelas Superiores debieran encontrarse en seminarios regulares con los profesores y los estudiantes de la Universidad.

Y eso no es válido únicamente para el estudio del derecho y de la psicología. Lo es también para la medicina, la pedagogía, las ciencias económicas y la mayoría de las restantes materias que se enseñan en las Escuelas Superiores profesionales. Todas ellas necesitan la iluminación de un conocimiento más general (psicología, filosofía de la educación, filosofía social y política ...) que les corresponde, especialmente en razón de los problemas de orden moral implicados en el ejercicio de las actividades relacionadas con las materias en cuestión. Pues el empleo de los medios técnicos no puede ser realmente provechoso, ni el de las ciencias prácticas bien dirigido, sin la posesión de las luces generales acerca de la naturaleza y el hombre. Y la verdad misma de todo conocimiento referente a la conducta humana implica un juicio recto sobre los fines de la vida humana; es decir, un conocimiento real de la filosofía moral y política, la que, a su vez, presupone la metafísica. Estas exigencias proceden de los objetos mismos sobre los cuales “prende” el conocimiento. El científico mismo, al igual que el historiador, el erudito y el humanista, o el artista, no puede dispensarse de alguna inspiración filosófica; necesita una instrucción filosófica, al menos para adquirir conciencia del valor exacto y de la legítima extensión de sus actividades propias entre las demás actividades del espíritu.

Como contrapartida, la discusión con maestros y alumnos de las Escuelas Superiores profesionales aportaría a maestros y a alumnos de la Universidad toda suerte de datos de experiencia y preguntas por resolver que alimentarían y estimularían su reflexión y la obligarían a acercarse a lo real concreto.

Observaciones complementarias concernientes a la universidad

En la Universidad ideal que acabamos de considerar, las diversas partes del cuerpo de la enseñanza deberían estar divididas, más que en Facultades o Departamentos separados, en Institutos, cada uno de los cuales poseería una organización más compleja y medios de relación más flexibles. Y debería instaurarse una cooperación organizada entre estos Institutos. Comités especiales, formados por profesores pertenecientes a los distintos Institutos, deberían asegurar una cooperación regular entre éstos, guiar el trabajo del estudiante y ayudarle a adquirir conciencia de las conexiones existentes entre su campo particular de investigación y los otros campos más universales de estudios superiores. Por ejemplo, las conexiones de la física, biología, psicología, o medicina con la historia de las ciencias y de la civilización, la filosofía de la naturaleza y la teoría del conocimiento. O las conexiones de la economía, de las ciencias sociales, del derecho, de la pedagogía, de la literatura y del arte con la historia de la civilización, la filosofía moral y política y los grandes problemas metafísicos y teológicos. Así se facilitarían “estudios e investigaciones en los cuales varias disciplinas, ahora separadas, se hermanarían, a la vez, por estudiantes que preparan sus diplomas superiores y por hombres de ciencia en su trabajo creador”. [16] Y el conocimiento de cada uno sería profundizado y vivificado por el examen del valor, de la finalidad y de la estructura lógica propias de las diferentes disciplinas reunidas vitalmente.

16 Cf. John U. Nef, *The Universities lof for Unity*, p. 36. El autor hace notar juiciosamente que, a fin de acertar en el trabajo progresivo de refundición, “la unificación podría comenzar modestamente, allí donde la necesidad se hiciera sentir, entre dos o tres materias, consideradas, en cuanto sea posible, en sus relaciones con la filosofía y en particular con la ética”, *ibíd.*, p. 37. A propósito de estas observaciones, debe señalarse la iniciativa adoptada por el Comité del Pensamiento Social de la Universidad de Chicago. A fin de que los estudiantes preparen su licencia (M.A) y el doctorado (Ph. D.) bajo su dirección, este comité de coordinación entre las Facultades combina de diferentes maneras cursos de estudios concernientes, por ejemplo, a las ideas sociales, el ámbito histórico (civilizaciones del Cercano Oriente, civilización medieval, civilización del Renacimiento, civilización del siglo dieciocho, civilización americana) así como los dominios analítico y teórico (etnología y sociología, economía política, jurisprudencia y ética, educación, psicología, evolución humana).

Por las razones que he formulado a propósito de las humanidades, los cursos de teología, por importantes que sean en sí mismos, serían opcionales. Naturalmente el problema de la enseñanza teológica se presenta tanto respecto a la Universidad como respecto al colegio y a la educación secundaria, y las consideraciones que anteriormente hemos expuesto sobre el particular, tienen aquí un peso especial. Quienes creen que Dios ha revelado a la humanidad los secretos de su vida íntima, consideran la teología, o la penetración y el desarrollo racionales del dato revelado, como una verdadera ciencia en sí misma, como un conocimiento que procede con certeza y necesidad, aunque esté enraizado en la fe y que capte su objeto mediante conceptos que son infinitamente sobrepasados y trascendidos por él. A fin de hacer autónoma a la filosofía, Descartes estimó necesario considerar la fe como una simple obediencia y rehusar a la teología todo carácter de conocimiento auténtico y de ciencia. Era una necedad. Una de las tareas principales de nuestra época consiste en reconocer a la vez la diferencia y la relación orgánica entre la teología, enraizada en la fe, y la filosofía, enraizada en la razón. Es poco probable, ¿no es cierto?, que si Dios ha hablado, sea para no decir nada a la inteligencia humana. Desde este punto de vista, tenía razón Newman al afirmar que si una universidad profesa que es su deber científico excluir la teología de su programa de estudios, “semejante institución traiciona aquello mismo que profesa que sirve, si hay un Dios”.

En cuanto a aquellos, sin duda numerosos, que no comparten estos sentimientos respecto a la teología, obtendrían gran provecho de una instrucción teológica. Verían abrirse ante sí los horizontes de problemas altamente racionalizados y comprenderían mejor las raíces de nuestra cultura y de nuestra civilización.

En las universidades sin denominación religiosa y en las universidades del Estado, esta enseñanza teológica se repartiría entre Institutos de diversas afiliaciones religiosas, según la manera como, desde este punto de vista, se componga la población de estudiantes que frecuentan la universidad. Tal enseñanza sería enteramente distinta de la que se imparte en los seminarios eclesiásticos y estaría adaptada a las necesidades intelectuales de los laicos. Su fin no sería formar un sacerdote, un pastor o un rabino, sino ilustrar a los estudiantes de materias profanas acerca de las grandes doctrinas y las grandes perspectivas de la sabiduría teológica. La historia de las religiones debiera formar parte importante del programa.

Los institutos de investigación

La labor de las universidades debe hallar su complemento en la de los Institutos de investigación. Sin duda es normal que la instrucción dada en la universidad concluya en algún trabajo original y en el adelanto del conocimiento, particularmente en el terreno científico. En esto, sin embargo, hay algo que desborda la función docente. Según la naturaleza de las cosas, el objetivo de las universidades es enseñar a la juventud y no producir libros ni artículos y contribuciones sin fin, o hacer descubrimientos científicos, filosóficos o artísticos. La educación del hombre por medio de cursos, filosóficos o artísticos. La educación del hombre por medio de cursos, lecturas dirigidas, disertaciones, discusiones o *seminarios* [17] o ejercicios prácticos en el laboratorio, y el adelanto del conocimiento por la investigación original que implica a la vez concentración y los “bellos riesgos” de que hablaba Platón, son cosas completamente diferentes yeso lo sabemos demasiado bien los profesores. Los Institutos de investigación especialmente organizados y dotados para escrutar las ciencias de la naturaleza y las del hombre, son de eminente importancia para el progreso de la civilización; institutos y universidades deben ayudarse mutuamente; pero, para su mutuo provecho, deben seguir claramente separados.

Las escuelas de vida espiritual

Hay otro complemento, relacionado con un objetivo del todo diferente que podría tomarse también en consideración.

En China y en la India, sabios que viven en la soledad y en la contemplación, reúnen en torno a sí a discípulos que acuden a escucharlos, sea durante cierto número de años, sea por períodos más cortos. Los *ashrams* hindúes (escuelas de sabiduría) son bien conocidos. En Europa, hace años, era tan grande la necesidad de tales centros de instrucción que fueron creadas aquí y allá escuelas de sabiduría, por hombres que, tal vez, como Spengler, difícilmente merecerían

17 Los seminarios, en los que un profesor y sus estudiantes discuten entre sí e intercambian sus puntos de vista sobre talo cual cuestión tratada en el curso, tienen especial importancia y debieran multiplicarse ampliamente; por eso es ventajoso que cada uno de ellos no reúna más que a un pequeño número de estudiantes.

el nombre de sabios. En América, la iniciativa tomada por los cuáqueros con su escuela de Pendle Hill debe ser considerada con particular interés. Desde hace siglos, la Iglesia católica ha tenido sus propios medios de instruir a quienes aspiran a la perfección espiritual. [18] Lo que pretendo mostrar es que siempre se han emprendido iniciativas especiales, y que, conforme a las particulares necesidades de cada época, siempre deben emprenderse.

No me encuentro calificado para discutir la cuestión desde un punto de vista diferente al de mi propia fe religiosa. Hablando, pues, desde el punto de vista católico, diré que lo que me parece especialmente requerido por nuestro tiempo es la creación de centros de instrucción espiritual, o “escuelas de sabiduría”. En ellas, quienes aman el recogimiento podrían llevar una vida común durante algunas semanas, aprender los caminos de la vida espiritual y de la contemplación, y esta ciencia de la perfección evangélica que es la parte más alta de la teología. El inmenso tesoro de los escritos y de las doctrinas de los grandes autores espirituales y de los santos, que componen la tradición mística de la cristiandad, desde los Padres del Desierto hasta San Juan de la Cruz y los místicos de los tiempos modernos, estaría de este modo a su disposición. Podrían familiarizarse a la vez con el conocimiento teológico apropiado a estas cuestiones y con la historia, la personalidad y las enseñanzas de esos héroes de la fe y del amor cuya llamada, como dice Bergson, atraviesa a la humanidad como una potente “aspiración” a Dios. Imagino estas escuelas como casas de hospitalidad y recogimiento, fundadas sobre la integridad de una fe religiosa y de una concepción de la vida practicadas en su pureza. Pero estarían abiertas no sólo a quienes comparten esa fe, sino también a cuantos desearan pasar allí algunos días de refrigerio espiritual y aprender lo que desconocen. Quienes tuvieran por tarea el asegurar la continuidad de la vida y de la enseñanza en estas escuelas de sabiduría residirían en ellas permanentemente. Los demás serían huéspedes y asistirían a intervalos regulares. En lo que concierne particularmente a la juventud, los estudiantes y los demás jóvenes y jovencitas, que tienen vacaciones anualmente y desearan emplear una parte en esta forma, podrían pasar algunos días o algunas semanas en estos asilos de paz. Yo estoy seguro de que el número de estudiantes que frecuentarían estas escuelas no sería reducido.

18 Esperamos que en nuestros días el servicio del mundo y de lo temporal al que tantos miembros del clero sueñan dedicarse, no cree una demasiada grande escasez de guías competentes en materia de espiritualidad.

Nuestra responsabilidad para con la juventud

Hemos completado nuestras consideraciones acerca de las humanidades y de la educación liberal. El próximo capítulo tratará de los problemas educacionales debidos a la crisis, largo tiempo iniciada, de nuestra civilización. A este propósito, quisiera señalar que he planteado todo mi análisis pensando antes que nada en las necesidades, las exigencias y los derechos de la juventud, especialmente de la juventud contemporánea. Amo y respeto a la juventud actual y la contemplo con un extremo sentimiento de hechos naturales y los hechos humanos, pero casi nada concerniente al alma. En resumidas cuentas, su conducta moral, aunque más abiertamente relajada, no es de un nivel inferior que el de la generación precedente. Posee una especie de candor confiado que desgarrar el corazón. A primera vista aparece muy próxima a la bondad de la naturaleza tal como la soñó Rousseau. Pues, sin duda, los jóvenes son buenos, generosos y libres, y manifiestan tanto en las acciones nobles como en las inmorales, una especie de pureza parecida a la inocencia de los pájaros y de los cervatillos. En realidad se encuentran precisamente en el momento en que las estructuras adquiridas de la tradición moral y religiosa han sido dispersadas y en el que el hombre continúa aún jugando con su herencia. Su naturaleza no es la pura naturaleza, sino aquella que desde hace muchos siglos ha sido fortificada por la razón y la fe, y habituada a las virtudes, y que al presente se encuentra privada de todo sostén. La juventud se mantiene erguida en su bondad, sin descansar en apoyo alguno.

¿Cómo será puesta a prueba su resistencia en el duro mundo de mañana?
¿Qué serán sus hijos? La ansiedad y la sed crecen en buen número de jóvenes y eso mismo es una buena razón para esperar.

