



# OBRAS BREVES DE JACQUES MARITAIN



040-05

## VISIÓN TOMISTA DE LA EDUCACIÓN

Jacques Maritain

Ensayo aportado por Maritain al libro colectivo 'Filosofías Modernas y Educación', publicado en 1955 por la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación, de EE.UU, e incorporado posteriormente como capítulo V de su libro 'Por una Filosofía de la Educación' (1959)

### 1. Orientaciones fundamentales

Es recomendable, creo yo, establecer una clara distinción entre las materias filosóficas básicas de que dependen las teorías de la educación y las cuestiones de naturaleza más práctica que inciden en la aplicación concreta y en la técnica de la educación. De allí que, como norma, dividiré en dos partes las consideraciones que propongo, una que trata de los principios filosóficos, y la otra con las aplicaciones prácticas.

En términos generales, diría que la visión del Tomismo se opone a los sistemas filosóficos a que recurre como apoyo la educación progresiva (principalmente al pragmatismo), pero está de acuerdo respecto con muchas de las prácticas y métodos de la educación progresiva cuando no son desvirtuados por prejuicios y excesos ideológicos, y decididamente a favor de su preocupación por los recursos interiores y la espontaneidad vital de los alumnos.

En muchos casos, desde un punto de vista práctico, los conflictos entre diferentes escuelas de pensamiento, según me parece, se refieren menos a visiones absolutamente incompatibles que al énfasis relativo que se pone en numerosos aspectos complementarios. Lo que es de mayor importancia en materia educacional, como en todas aquellas que tienen que ver con la vida del hombre, es la dirección del proceso y la jerarquía de los valores implicados.

*Principios Filosóficos.* Destacándose entre todas las cuestiones relativas a la orientación básica de la educación, se encuentra la filosofía del conocimiento a la que, consciente o inconscientemente, adhiere el educador. Es lamentable que, en la práctica actual, esta filosofía del conocimiento sea aceptada, más bien a menudo que no, como algo dado en lugar de ser críticamente examinado.

La filosofía tomista sostiene que hay una diferencia de naturaleza entre los sentidos y el intelecto. En los sentidos el conocimiento depende de la acción material ejercitada por órganos corporales, que captan las cosas en su existencia actual y singular pero sólo como manifestación enigmática de las diversas energías físicas que exponen. El intelecto, en cambio, que en esencia es espiritual, aprehende por medio de conceptos universales que obtiene de la experiencia sensible los elementos constitutivos de lo que la cosa es.

Este punto básico es negado por el empirismo. De acuerdo a la filosofía empirista no hay distinción de naturaleza, sino sólo de grado, entre los sentidos y el intelecto. Como resultado, el conocimiento humano es simplemente conocimiento sensible – esto es, conocimiento animal – más evolucionado y más elaborado que en otros mamíferos. Y no solamente el conocimiento humano está incorporado y limitado a la experiencia sensible – punto que Kant acepta como Hume, no obstante reaccionar contra Hume –, sino que, para alcanzar sus propósitos en la esfera de la experiencia sensible, el conocimiento humano no usa específicamente ninguna otra fuerza y medios que la fuerza y los medios que están en juego en la propia experiencia sensible.

Así, desde la perspectiva tomista, la teoría empirista del conocimiento está por naturaleza destinada, a largo plazo, a desvirtuar el esfuerzo educacional. Y esto sucede de manera más bien insidiosa: pues, si es verdad que, de hecho, la razón difiere específicamente de los sentidos, entonces la paradoja con la que nos vemos confrontado es que el empirismo, de hecho, usa la razón negando los poderes específicos de la razón, en base a una teoría que reduce el conocimiento y la vida de la razón, que es una característica del hombre, a la vida y conocimiento sensible, que es una característica de los animales. Consecuentemente, existen confusiones e inconsistencias que inevitablemente se reflejan en el trabajo educacional.

El empirista no sólo piensa como hombre y usa la razón, un poder superior en naturaleza a los sentidos, mientras al mismo tiempo no sólo niega esta especificación de la razón, sino que aquello de que habla y describe como conocimiento sensitivo no es exactamente conocimiento sensitivo, sino conocimiento sensitivo más un ingrediente intelectual agregado inconscientemente; esto es, el empirista trata del conocimiento sensitivo dando lugar a la razón sin reconocerlo. Esta confusión ocurre fácilmente dado que, por una parte, los sentidos están, en su existencia actual, más o menos penetrados de razón humana, y, por la otra, la mera sicología sensorial de los animales, especialmente de los vertebrados superiores, va más allá de su propia realidad e imita el conocimiento intelectual en alguna medida considerable. De este modo es posible recorrer una buena parte del camino educando al hijo del hombre como si fuese el hijo de un simio particularmente evolucionado y supuestamente civilizado.

Una teoría educacional basada en el empirismo cubriría el desarrollo total de la juventud y estaría interesada en el cultivo de los poderes racional y espiritual de su mente, pero al hacerlo así ignoraría la verdadera naturaleza de esos poderes, descartaría sus necesidades y aspiraciones propias, y retrotraería todo al ambiguo nivel del desarrollo del hijo del hombre en términos de vida y desarrollo de un simple animal.

Y demos un paso más adelante. A los ojos de la filosofía tomista, toda teoría del conocimiento meramente instrumentalista está abierta a similares objeciones, en razón de que descansa en los mismos presupuestos empiristas. Es un error muy desafortunado definir el pensamiento humano como un órgano

que responde a los estímulos y situaciones del medio ambiente, esto es, definirlo en términos de conocimiento y reacción animales, porque tal definición corresponde exactamente a la manera peculiar de “pensar” del animal que carece de razón. La verdad es justamente lo opuesto.

Las ideas humanas captan el ser, lo que las cosas son (incluso si lo hacen de la manera más indirecta, o en los símbolos de la ciencia físico-matemática); el pensamiento humano es una energía vital de la intuición espiritual que toma las cosas en su consistencia y valores universales inteligibles; el conocimiento comienza, más que con dificultades, con comprensión, y termina en comprensión, cuya verdad es establecida por demostración racional o verificación experimental, no por aprobación pragmática. Es por todo esto que el pensamiento humano es capaz de iluminar la experiencia y dominar, controlar y transformar el mundo. Al comienzo de la acción humana, en tanto que es humana, hay verdad, captada o que se cree captada, por la verdad misma. Sin confianza en la verdad, no hay efectividad humana.

Así, para la filosofía tomista, el conocimiento es un valor en sí mismo y un fin en sí mismo; y la verdad consiste en la conformidad de la mente con la realidad, es decir, con aquello que es o existe fuera de la mente. El intelecto tiende a tomar y conquistar el ser. Su fin y su alegría son esencialmente desinteresados. El conocimiento “perfecto” o “adulto” (la “ciencia” en el sentido amplio de Aristóteles) alcanza certezas válidas en su pura objetividad – cualesquiera sean las tendencias o intereses del individuo o del hombre colectivo – inalterablemente establecidas por medio de la intuición de los primeros principios y de las necesidades lógicas del proceso deductivo o inductivo. De este modo, esa clase de conocimiento superior que es la sabiduría, porque trata no solamente de adueñarse del fenómeno natural sino de penetrar las más primarias y universales razones del ser y de disfrutar, como goce final, del placer espiritual de la verdad y del sabor del ser, satisface las aspiraciones supremas de la naturaleza intelectual y de su sed de liberación.

No existe otro fundamento de la tarea educativa que el dicho eterno “La verdad os hará libre”. Resulta, por eso mismo que la educación es completamente humana solamente cuando es educación liberal, que prepara a la juventud para ejercitar su poder de pensar de una manera completamente libre

y liberadora, es decir, cuando la prepara para la verdad y la hace capaz de juzgar de acuerdo al valor de la evidencia, y disfrutar de la verdad y la belleza en sí mismas, y avanzar, cuando se llega a adulto, hacia la sabiduría y hacia cierto entendimiento de esas cosas que le traen signos de la inmortalidad.

***Aplicaciones prácticas.***- Hasta aquí me he referido a cómo las virtudes intelectuales alcanzan su plenitud y al conocimiento como ciencia. Esto nos lleva mucho más allá del ámbito de la educación dirigida a la adolescencia. Es de notar, en particular, que el conocimiento científico, precisamente porque es un conocimiento perfecto y “adulto”, es proporcionado no a los niños y aprendices, sino a los adultos – a aquellos que saben, no a aquellos que están en vías de adquirir el saber. Respecto de las técnicas de educación, la filosofía tomista, que insiste sobre el hecho que el hombre es cuerpo tanto como espíritu y que nada entra en el intelecto sino por los sentidos, aprueba plenamente en general el énfasis que la educación progresiva pone en el rol esencial de los sentidos y de las manos y del interés natural del niño de jugar en el proceso educativo. La filosofía tomista insiste así sobre la importancia de la educación de los sentidos (percepción y memoria a la vez) y sobre la aproximación experimental dirigida hacia lo real – pero bajo la condición de que todo esto sea orientado a despertar los poderes intelectuales y al desarrollo del sentido de la verdad.

Un punto crucial debiera ser enfatizado a este respecto. Debemos entender la significación y la importancia básica práctica de la distinción entre la inteligencia natural y sus hábitos, o virtudes intelectuales, según los llaman Aristóteles y Santo Tomás. El arte, en cada una de sus manifestaciones, las ciencias en sus diversas expresiones específicas, y la sabiduría, son virtudes intelectuales. Conocer realmente una ciencia es poseer la virtud intelectual que constituye esa ciencia en el alma. Las virtudes intelectuales son energías especiales que crecen en la inteligencia mediante el ejercicio respecto de un objeto dado; perfecciones sobreañadidas, superiores en calidad a la capacidad que llamo inteligencia natural, es decir, a la inteligencia considerada en su pura naturaleza. Así tenemos dos estados de la inteligencia completamente diferentes: por una parte la inteligencia natural y por la otra la inteligencia en tanto que científicamente formada y equipada, o, dicho en lenguaje tomista, la inteligencia perfeccionada por las virtudes intelectuales.

Mi tesis es que la educación debe apuntar esencialmente a cultivar y liberar, a formar y equipar la inteligencia, y a prepararla para el desarrollo de las virtudes intelectuales, teniendo en cuenta que este desarrollo en sí mismo, una vez que se cruza el umbral de la virtud, pasa a ser necesariamente particularizado en una rama del conocimiento. Esto es, no es posible un conocimiento universal al nivel de las virtudes intelectuales o de la ciencia (con excepción de aquella clase de conocimiento universal que conoce las cosas sólo en sus fundamentos y que es propio de la sabiduría, la virtud intelectual suprema). En cambio, es posible una especie de conocimiento universal al nivel de la inteligencia natural, a un nivel que no es científico ni filosófico. A este nivel de la inteligencia natural es posible ofrecer a la juventud, no un conocimiento científico supuestamente reducido y concentrado, sino un entendimiento real, integrado y articulado, aunque imperfecto – eso que Platón habría llamado “derecho de opinión” – de la naturaleza y de la significación del saber propio de los hombres que están en posesión de las virtudes intelectuales. Además, y al mismo tiempo, la juventud puede alcanzar un entendimiento básico sobre las adquisiciones principales que el conocimiento ha puesto a disposición de la mente humana. La educación no puede abandonar nunca la idea de conocimiento universal, pero debe darse cuenta de las implicaciones prácticas de tal principio, en el sentido que el conocimiento universal solamente es posible a un nivel no científico, al nivel de la inteligencia natural, no al nivel de la ciencia y de las virtudes intelectuales. El conocimiento universal que la juventud debe adquirir al nivel de la inteligencia natural es precisamente el quehacer esencial de los años de instrucción secundaria y pre-universitaria, es decir, una educación liberal de base.

Una educación liberal de base es una educación liberal dirigida a la inteligencia natural de la juventud, con pleno respeto de esa inteligencia, de su modo de actuar todavía empapado en la imaginación, así como de su necesidad de unidad; pero sin la pretensión de ir más allá de la inteligencia natural ni de entrar en la esfera propia de las virtudes intelectuales. La tarea auténtica no es una inculcación enciclopédica ni, al otro extremo, la adaptación a las conveniencias de una guardería infantil; es una educación liberal de base, donde el quehacer es el conocimiento universal al nivel de la inteligencia natural y que usa el modo propio de la inteligencia natural.

## 2.- Fines y valores de la educación

### Los fines de la educación

*Principios filosóficos.*- El fin primario de la educación, en el sentido más amplio de la palabra, es ayudar al hijo del hombre a alcanzar su plena formación como hombre. Los otros fines – transmitir la herencia cultural de un área dada de civilización, preparar para la vida en sociedad y para el buen comportamiento ciudadano, procurar un equipamiento mental para cumplir funciones en el todo social, para adquirir las responsabilidades familiares, para ganarse la vida – son corolarios esenciales, pero son fines secundarios. (Entre paréntesis, se debe observar que la educación, en el más amplio sentido de la palabra, continúa durante toda la vida de cada uno de nosotros. El sistema escolar no es más que una agencia parcial e incipiente respecto de la tarea de la educación. Además, porque tiene que ver esencialmente con lo que debe ser enseñado, se refiere más a la educación y formación de la inteligencia que de la voluntad).

Es claro que esta primera finalidad está determinada por la naturaleza humana. La pregunta «Qué es el hombre» es un preámbulo inevitable de toda filosofía de la educación. Ella tiene dos implicaciones: primero, una implicación filosófica u “ontológica”, preocupada de la naturaleza humana en su ser esencial; segundo, una implicación científica o “empiriológica”, preocupada de la naturaleza humana en su carácter fenomenológico que descansa en las observaciones y mediciones de nuestra ciencia moderna. Estas dos implicaciones no son en caso alguno incompatibles; son complementarias.

Con respecto a la mente y al cuerpo, la ciencia, y especialmente la psicología empírica, nos provee de una información inapreciable y siempre creciente, de la cual debe sacar partido nuestra aproximación práctica al niño. Sin embargo, en sí misma, ella no puede ni fundar ni guiar primariamente la educación, que necesita ante todo saber lo que el hombre es – cuáles son los principios constitutivos de su ser, cuál es su lugar y valor en el mundo, cuál es su destino. Esto tiene que ver con el conocimiento filosófico del hombre – incluida la información adicional relativa a su condición existencial.

La idea tomista del hombre coincide con la idea griega, judía y cristiana: el hombre es un animal dotado de razón, cuya suprema dignidad está en el intelecto; y el hombre es un individuo libre en relación personal con Dios, cuya suprema rectitud consiste en obedecer voluntariamente la ley de Dios; y el hombre es una criatura pecadora y herida llamada a la vida divina y a la libertad de la gracia, cuya suprema perfección consiste en el amor.

Al mismo tiempo, la filosofía tomista insiste sobre la unidad psicósomática innata del ser humano – sustancia única compuesta de materia y de una “forma” o entelequia espiritual –, y nos da así una clave filosófica para una sana interpretación de los grandes descubrimientos modernos en neurología y en psiquiatría. Ella insiste también sobre la noción de personalidad humana. El hombre es una persona que se sostiene a sí mismo por su inteligencia y su voluntad. No existe puramente como un ser de la naturaleza. Tiene en sí una existencia más rica y noble: la sobreexistencia espiritual del conocimiento y del amor. Él es así, en cierto sentido, un todo y no simplemente una parte; es un universo en sí mismo, un microcosmo en el que el gran universo puede ser abarcado por el conocimiento. Por el amor, él puede darse a sí mismo libremente a otros que son para él, de alguna manera, otros él mismo. Es un tipo de relación que no tiene equivalente en el mundo de la naturaleza.

El hombre evoluciona en la historia. Sin embargo, su naturaleza como tal, su lugar y su valor en el cosmos, su dignidad, sus derechos, sus aspiraciones como persona y su destino ante Dios no cambian. Consecuentemente, los fines secundarios de la educación deben ser adaptados a las condiciones cambiantes de épocas históricas sucesivas; pero en lo que concierne al fin primero, y a la regulación intrínseca que él ejercita sobre los fines secundarios, es una mera ilusión hablar de una reforma incesante de los fines de la educación.

*Aplicaciones prácticas.* La naturaleza humana no cambia, pero el conocimiento que tenemos de ella puede ser desviado o inadecuado. Además, este conocimiento progresa de una manera constante en el campo de las ciencias concretas y empíricas.

El conocimiento filosófico del hombre que ha reinado generalmente en los últimos tres siglos ha sido cartesiano en sus principios, y la filosofía tomista es netamente opuesta tanto al dualismo cartesiano como al espíritu idealista



y estrechamente racionalista que ha prevalecido en materia de educación. Por otra parte, mientras ha evolucionado hacia una perspectiva filosófica igualmente desviada, aunque en sentido opuesto (la actitud empirista, positivista o materialista o fenomenologista), nuestra época presenta un incesante progreso en las ciencias experimentales del hombre.

En consecuencia, yo diría que a la vez que reacciona contra el racionalismo cartesiano y por su apego a las adquisiciones y descubrimientos de la psicología moderna, la educación progresiva nos aporta métodos de incalculable mejoramiento. Nuestra comprensión de las realidades en relación a los fines de la educación se ha hecho más verdadera y más profunda. Por ejemplo, la atención debida que se presta a lo inconsciente, a los instintos, a los elementos no racionales de la psiquis del niño. Al mismo tiempo, las técnicas educacionales han entrado en un proceso de ampliación y enriquecimiento continuo, hasta el punto que es exacto hablar de una incesante reconstrucción de los medios de la educación, siempre que dicha reconstrucción no se abandone a los errores derivados de extrapolaciones seudo filosóficas: como la importancia excesiva asignada al sexo y a los complejos sexuales de una psicología barata y de un freudismo vulgar; o de la teoría de G. Stanley Hall, que en nombre del paso de la evolución individual por diversos estados culturales, da rienda suelta a los instintos del niño que, según imagina, arribará a la civilización por el salvajismo.

### La jerarquía de los valores

**Principios filosóficos.**- No existe unidad ni integración sin una jerarquía de los valores. Ahora bien, en la verdadera jerarquía de los valores, según la filosofía tomista, el conocimiento y el amor de aquello que está sobre el tiempo que pasa, abarca y vivifica el conocimiento y el amor de aquello que está en el tiempo. La caridad, que ama a Dios y que envuelve a todos los hombres en un mismo amor, es la virtud suprema.

En el dominio intelectual, la sabiduría, que conoce las cosas eternas y crea orden y unidad en el espíritu, es superior a la ciencia o al conocimiento por las causas particulares; y el intelecto especulativo, que conoce por el amor de conocer, precede al intelecto práctico, que conoce para dirigir la acción. En

tal jerarquía de valores, lo que es infravalente no es sacrificado, sino vivificado por lo que es supervalente, porque todo está supeditado a la fe en la verdad. Aristóteles tenía razón al pensar que la contemplación es, en sí misma, mejor que la acción, y más adaptada a lo que es más espiritual en el hombre; pero la contemplación aristotélica era puramente intelectual y teórica, mientras que la contemplación cristiana, enraizada en el amor, sobreabunda en acción.

Es claro que la educación no puede hacer de un niño o de un adolescente un científico, un sabio o un contemplativo. Sin embargo, si la palabra “contemplación” es tomada en su sentido simple y original (contemplar es simplemente ver y el placer de ver), y si se dejan de lado las connotaciones más altas – metafísicas y religiosas –, se puede decir que el saber es de naturaleza contemplativa, y que la educación, en su obra final y más elevada, tiende a desarrollar la capacidad contemplativa del espíritu humano. Si ella tiende a tal objeto, no es para que el espíritu se detenga en el acto de conocer y contemplar, ni, por el contrario, para subordinar el conocimiento y la contemplación a la acción, sino que, una vez que el hombre ha alcanzado un estado en el que la armonía de sus energías interiores ha alcanzado su plenitud, sus acciones en el mundo y en la comunidad humana, y su fuerza creadora al servicio de sus hermanos, pueden brotar de su contacto contemplativo con la realidad – con las realidades visibles y con las realidades invisibles en medio de las cuales vive y se mueve.

Mientras enfrenta las primeras etapas de la formación del hombre, la educación debe tener ella misma conciencia de la auténtica jerarquía de los valores intelectuales, dejarse guiar por dicha conciencia en la tarea de preparación, para preservar intactos en los jóvenes los gérmenes naturales de lo mejor que tiene la vida del espíritu, y equiparlos con los comienzos de las disciplinas del conocimiento que importan más al hombre. Es una pena ver a tanta gente joven desorientada por una instrucción altamente desarrollada y especializada, pero caótica, en el campo de las ciencias particulares, y miserablemente ignorante en todo lo que concierne a Dios y a las realidades más profundas del hombre y del mundo. En este sentido, el espectáculo que tenemos ante los ojos es una especie frustración sistemática – por parte de los adultos y de la organización general de la enseñanza – de algunas de las necesidades y aspiraciones más vitales, e incluso de los derechos fundamentales de naturaleza intelectual de los jóvenes.

***Aplicaciones prácticas.***- Uno de los vicios de la clase de educación descrita en sus aspectos principales, no es solamente tratar a los niños como una materia inerte que debe ser moldeada desde el exterior, sino intentar de ese modo reducirlo a una imitación del adulto, a una especie de enano perfecto manufacturado intelectualmente por la enseñanza. De allí que, la prevalencia de una formación puramente teórica y arbitraria, de acuerdo a un ideal del hombre adulto que, por el más desconcertante abuso del lenguaje, es a menudo descrita como “contemplativa”, aunque no tiene nada que ver con las auténticas virtudes contemplativas, y que en realidad se refiere a esa especie de egoísmo espiritual que tiene lugar tanto cuando la inteligencia es separada de las cosas – ocupada únicamente de manejar y mover las ideas y las palabras –, como cuando es separada del tono emocional y afectivo de la vida.

Este ideal conoció sus mejores días en los siglos XVII y XVIII. Era completamente separado del ideal aristotélico; se originó, filosóficamente, en el racionalismo cartesiano, y, socialmente, en una tendencia, propia de las elites, hacia una especie de libertad epicúrea de gran altura. Según este ideal, la envidiable condición del hombre ocioso es sentarse ante el espectáculo del éxito del espíritu humano y degustar el placer de las “ideas generales”, sin comprometer ni el corazón ni el intelecto con la realidad de las cosas.

Por desordenada que haya sido, la protesta pragmática contra esa actitud ha sido sana en su origen. La preocupación por la acción y por la vida práctica debía ser rehabilitada por la educación. La desgracia es que, al mismo tiempo, fue quebrada la verdadera jerarquía de los valores. Nosotros tenemos que integrar la perspectiva del pragmatismo y de la educación progresiva – pero en su lugar apropiado, que es secundario, y en lo que concierne especialmente a las vías y medios de la educación –, en una concepción no pragmatista sobre el orden orgánico del conocimiento y orientado hacia la sabiduría.

Como lo he señalado previamente, el orden de las virtudes humanas en su plenitud exige que la acción práctica sobre el mundo y sobre la comunidad humana sobreabunde de la contemplación de la verdad, entendiendo por eso no solamente la contemplación en sus formas más puras, sino, más generalmente, la aprehensión intelectual de la realidad y la experiencia del disfrute del conocimiento en sí mismo. Mas, en el proceso educacional, al que nos referimos, no

se trata de alcanzar la perfección de la vida humana; son los primeros comienzos de una larga marcha de la vida hacia esa última etapa. Entonces la perspectiva se invierte. La acción debe venir primero – y preocupada de las aplicaciones, de la significación práctica, de la repercusión de las cosas a aprender sobre la existencia del hombre – no para erigir la acción en un fin en sí misma, sino para despertar progresivamente en el niño y en el adolescente la búsqueda y la percepción de la verdad por el amor a la verdad, el ejercicio de sus poderes de pensar y probar la alegría de comprender. De la praxis al conocimiento, tal es el método normal de la educación, especialmente en sus primeras etapas.

### 3. El proceso educacional

En las observaciones que acabo de hacer a propósito de la acción, es preciso señalar algunas reservas sobre un punto particular. Si se trata de la atmósfera de la sala de clases, la contemplación, especialmente respecto de los niños, debe venir primero; en las clases montesorianas, que obedecen a dos reglas fundamentales de silencio y esfuerzo personal, el comportamiento de los niños cambia completamente; ellos se mueven trabajando, pero sin agitarse; y llegan a estar tan concentrados y absortos en sus tareas que el visitante de esas clases silenciosas se sorprende de tener la impresión de un clima monástico. Helena Lubienska de Lenval señala (en su libro *‘La Contemplation Silencieuse Chez les Enfants’*) que estos niños revelan simplemente, en un ambiente apropiado, la capacidad contemplativa particular de la niñez temprana (edades de dos a ocho años). Son contemplativos, según expresa, “en el sentido de que son capaces de fijar por largo tiempo su atención absortos en una desinteresada admiración que no tiene manifestación verbal (esta última surgirá a su tiempo luego de una larga maduración silenciosa). Su contemplación se asemeja a la inspiración poética”. Y porque a menudo ella “se produce delante de objetos que representan dimensiones y nombres, la llamo pitagórica”. Esta facultad contemplativa es, en el niño, un fenómeno pasajero, que desaparece a medida que el pensamiento intuitivo es reemplazado por el pensamiento discursivo. Pero algo subsiste, puesto que aquellos que alguna vez disfrutaron de ella demuestran con los años notables poderes de atención.

Si pasamos ahora a la cuestión del aprendizaje por vía de solución de problemas y dificultades, yo diría que normalmente éste método es una vía

hacia la instrucción “contemplativa” o de apropiación a la verdad, tanto como la práctica es una vía hacia el conocimiento. Éste es un medio auxiliar normal, destinado a sostener la iniciativa y el interés personal, y a prevenir que la instrucción “contemplativa” degenera en pasividad y docilidad inerte. Pues no hay instrucción “contemplativa” o apropiación de la verdad si no supone y no estimula un esfuerzo de investigación de la mente, una ansiedad de conocer. La verdad, en la educación, puede ser traicionada de dos maneras: si se sustituye el impulso hacia el saber por un ejercicio mecánico, por una simple habilidad de resolver dificultades; o poniendo el intelecto del estudiante a dormir mediante fórmulas pre-hechas que él acepta y memoriza sin comprometerse a sí mismo en la aprehensión de lo que supuestamente deben aportarle. Una instrucción “contemplativa” y por captación de la verdad traiciona su propia naturaleza si no desarrolla en conjunto una actividad crítica y una especie de ser y angustia, cuya recompensa será la alegría misma de percibir la verdad.

Más, el punto que quiero considerar especialmente aquí es la relación entre los adultos y la juventud.

En la tarea educacional, los adultos no deben imponer coerción sobre los niños, con una especie de paternalismo, o más bien de imperialismo de los grandes, para imprimir su propia imagen como sobre un pedazo de cerámica. Lo que se requiere de ellos es primero el amor, y luego, la autoridad – quiero decir genuina autoridad, no el poder arbitrario –, la autoridad intelectual para enseñar y la autoridad moral para ser respetado y escuchado. Pues el niño tiene derecho a esperar de los adultos lo que necesita: ser guiado positivamente y aprender lo que ignora.

¿Qué es lo que los adultos deben, esencialmente, a la juventud en la tarea educacional? Ante todo, lo que corresponde al fin primario de la educación, esto es, la verdad a conocer según los diversos grados de la escala del saber, así como la capacidad de pensar y de juzgar personalmente a ser desarrollada, equipada y establecida firmemente; en seguida, en lo relativo a los fines secundarios de la educación, asegurar especialmente la transmisión de la herencia cultural propia.

Ahora, si consideramos la manera en que los adultos realizan su tarea respecto de la juventud, en la práctica y en la realidad concreta, parece que frecuen-

temente los niños son más bien las víctimas de los mayores que los beneficiarios de sus buenos servicios. Por lo tanto, la educación progresiva puede ser descrita como la expresión de una especie de revuelta contra el reino de los adultos. Esto hubiera sido para mejor si la juventud no hubiese sido, una vez más, reducida a víctima, esta vez no del dominio egoísta del mundo de los adultos, sino de la ilusión y de la irresponsabilidad de adultos bien intencionados que hacen hincapié justificadamente en la libertad del niño – pero ¿en qué clase de libertad? Demasiado a menudo, en la liberación de toda regla, en una libertad del niño de hacer lo que le plazca, en lugar de la auténtica libertad para el niño de desarrollarse como ser humano y del genuino progreso hacia su autonomía.

Aquí surge un doble problema crucial cuando la tarea educacional debe cumplirse en un mundo de conocimientos, así como de cultura y de condiciones sociales en movimiento y cambio.

En lo que concierne a los cambios sociales en el mundo contemporáneo, los maestros no deben hacer de la escuela un bastión del orden establecido ni un arma para cambiar la sociedad. El dilema no podría ser resuelto si el fin primero y la función primera de la educación se definiese en relación a la sociedad y a la obra social. En realidad, ellos son definidos en relación a la inteligencia. Entonces el dilema es superado, porque los maestros deben preocuparse por encima de todo de ayudar a los espíritus a llegar a ser articulados, libres y autónomos. No es ni por propósitos conservadores ni por propósitos revolucionarios, sino primeramente en función de un propósito general, que es enseñar a pensar, que ellos deben, por medio de los fines segundos de su tarea, desarrollar en sus pupilos un comprensión viviente de los principios de la carta democrática.

En lo que concierne a nuestro mundo de conocimiento móvil y cambiante, la respuesta es simple en sí misma: *vetera novis augere*; todas las nuevas ganancias y descubrimientos deben ser empleados, no para destruir y rechazar aquello que se ha adquirido del pasado, sino para acrecentarlo: una obra de integración, no de destrucción. Esto, sin embargo, es más fácil de decir que de hacer. Porque supone que los espíritus de los adultos, particularmente de los maestros, no es el mismo en un estado de división y anarquía, que aquel de los adultos que están en posesión de lo que deben comunicar, a saber la sabiduría y el conocimiento unificado.

#### 4. La educación y el individuo.

*Principios filosóficos.* Entre las numerosas cuestiones que pueden ser discutidas en esta sección, me contentaré con señalar una que es esencial: ¿quién es el agente principal en el proceso educativo?

El maestro ejercita un poder causal real sobre el espíritu del alumno, pero de la manera como la medicina actúa para curar al paciente: ayudando a la naturaleza y cooperando con ella. La posición de la filosofía tomista es que, en ambos casos, la naturaleza (las energías vitales de la naturaleza en la enfermedad, las energías intelectuales de la naturaleza en el alumno) es el agente principal, de cuya actividad depende primeramente el proceso.

El agente principal en el proceso educacional no es el maestro, sino el alumno.

*Aplicaciones prácticas.* Esta verdad fundamental fue olvidada o descartada por los defensores de la educación con el azote. Cualquiera sea la exageración en que haya podido caer, ha tenido el mérito de reponer en primer plano esta verdad olvidada de que hablamos. El “agente principal” no puede darse a sí mismo lo que no tiene. Se extraviaría si actuase a la suerte. Él debe ser enseñado y guiado. Pero importa esencialmente que su actividad natural y espontánea sea siempre respetada, y que se recurra siempre a su poder de intuición y de juicio, de manera que en cada etapa él pueda dominar la materia en la que es instruido. En esta perspectiva, es preciso mirar ante todo el desarrollo en el niño de la intuitividad del espíritu y de sus energías espirituales de discernimiento y creación. La aventura educacional es un llamado incesante a la inteligencia y al libre arbitrio de los jóvenes.

El don más precioso, en el educador, es una especie de atención sacra y amante de la identidad misteriosa del niño, que es una realidad escondida que ninguna técnica puede alcanzar. El aliento es fundamentalmente necesario, así como la humillación es dañina. Pero lo que debe ser especialmente destacado es el hecho que el maestro debe centrar la adquisición del conocimiento y la sólida formación del espíritu sobre la liberación del poder intuitivo del alumno.

## 5. La escuela y la sociedad.

### La enseñanza de la carta democrática.

*Principios filosóficos.* Una sociedad de hombres libres supone un acuerdo de los espíritus y de las voluntades respecto de las bases de la vida en común. Así, existe un cierto número de principios – la dignidad de la persona humana, los derechos del hombre, la igualdad humana, la libertad, la justicia, el respeto a la ley –, sobre los que la democracia presupone un consentimiento común y que constituye aquello que podemos llamar la *carta democrática*. Sin una convicción general, firme y razonada respecto de estos principios, la democracia no puede sobrevivir.

Sin embargo, estos fundamentos dados y esta carta de la libertad son de un carácter estrictamente práctico – en un punto de convergencia de visiones teóricas particulares de escuelas de pensamiento diversas, incluso opuestas, que se han incorporado a la historia de las naciones modernas. Ningún asentimiento común puede requerirse como requisito en lo concerniente a las justificaciones teóricas, las concepciones del mundo y de la vida, los credos filosóficos o religiosos que fundan o pretenden fundar los principios prácticos de la carta democrática. Una democracia auténtica no puede imponer a sus ciudadanos ni exigir de ellos, como condición de su pertenencia a la ciudad, ningún credo filosófico o religioso.

Como resultado, según lo he expuesto en ‘El Hombre y el Estado’: “El cuerpo político tiene el derecho y el deber de promover en sus ciudadanos, principalmente por la educación, el credo humano y temporal – y esencialmente práctico – de que dependen la comunión nacional y la paz civil. No tiene derecho, en tanto que cuerpo puramente temporal o secular, clausurado en la esfera en que el Estado moderno goza de su autoridad autónoma, a imponer a los ciudadanos o exigir de ellos una regla de fe o un conformismo de la razón, un credo filosófico o religioso que se presentase como la única justificación posible de la carta práctica en la que se expresa la común «fe» temporal o secular. Lo importante para el cuerpo político es que el sentido democrático se mantenga vivo de hecho, por la adhesión de las mentes, por diversas que sean, a esta carta moral. Las vías y justificaciones merced a las cuales esta adhesión común se realiza suponen la libertad de las mentes y de las conciencias.”



Debido a que la educación – uno de cuyos fines esenciales, aunque secundario, es preparar para la vida en sociedad y para un buen comportamiento ciudadano – es obviamente el medio primordial para ayudar al establecimiento de una convicción común sobre la carta democrática, se presenta aquí un problema particularmente serio y difícil para la filosofía educacional.

Por una parte, el sistema educacional debe velar por la enseñanza de la carta de la libertad. Sin embargo, no puede hacerlo más que en nombre del asentimiento común gracias al cual dicha carta es tenida por verdadera por el pueblo. Y así – puesto que, de hecho, el cuerpo político está dividido en sus concepciones teóricas fundamentales, y dado que el Estado democrático no puede imponer un credo filosófico o religioso –, el sistema educacional, velando por la enseñanza de la carta común, no puede y no debe considerar más que el reconocimiento práctico de los principios puramente prácticos sobre los que existe acuerdo para fundar la vida en común, sin perjuicio de la diversidad o de la oposición de sus tradiciones espirituales y de sus escuelas de pensamiento.

Por otra parte, no hay convicción firme sino en lo que se tiene como fundado intrínsecamente en la verdad, ni asentimiento de la inteligencia sin una base de justificación teórica. Así, si el sistema educacional debe cumplir su deber de proponer de una manera realmente eficiente la carta democrática al asentimiento de los espíritus, no puede dejar de recurrir a las tradiciones filosóficas y religiosas y a las escuelas de pensamiento que están espontáneamente en acción en la conciencia de la nación y que han contribuido históricamente a su formación.

La adhesión a una u otra de estas escuelas de pensamiento descansa en la libertad de cada persona. Más sería una pura ilusión pensar que la carta democrática podría ser enseñada eficientemente si es separada de las raíces que le dan consistencia y vigor en los espíritus, y si fueran reducidas a meras fórmulas arbitrarias, librescas, anémicas y cortadas de la vida. Quienes enseñan la carta democrática deben comprometer en ella sus convicciones personales, sus conciencias, y las profundidades de su vida moral. Deben, por tanto, explicar y justificar sus artículos a la luz de la fe filosófica o religiosa a que adhieren y que vivifica en ellos su creencia en esa carta.

Ahora bien, si cada maestro debe comprometer así sus convicciones filosóficas o religiosas, su fe personal y su alma en su esfuerzo por confirmar y vivificar en las mentes la carta moral de la democracia, está claro que una enseñanza de esa índole exige una cierta adaptación espontánea entre el que da y el que recibe, entre la inspiración que anima al maestro y las concepciones básicas que tiene el alumno por su círculo familiar y su medio social, y que sus padres sienten el deber de alimentar y desarrollar en él.

La conclusión es evidente. A fin de asegurar la unidad en la adhesión a la carta democrática, un sano pluralismo debe ser aplicado en los medios. Es preciso que las diferenciaciones internas sean puestas en vigor en la estructura del sistema educacional, que debe dar libre juego a las formas y modalidades pluralistas que permitan a los maestros poner sus convicciones y su inspiración personal en su enseñanza de la carta democrática.

### **Aplicaciones prácticas respecto de la enseñanza de la carta democrática.**

Después de presentar aspectos generales como las que indicado, Thomas W. Mahan escribe en su libro ‘The Problem of a Democratic Philosophy of Education’:

“Pienso que podemos establecer un principio básico: a saber, que las escuelas públicas deben reconocer abiertamente las diversas influencias, religiosas y arreligiosas, que inspiran nuestro ideal democrático... Este principio es muy amplio y da lugar a problemas al parecer insuperables. ¿Cómo podemos asegurarnos que la exposición (por el maestro) de una influencia dada no tomar partido en favor de ella? Hay ciertos medios para impedir esta dificultad, algunos de los cuales no son muy prácticos.”

Me adelanto a admitir que no es posible encontrar una solución completamente satisfactoria. En una materia tan compleja, siempre se podrá señalar dificultades latentes y aspectos cuestionables. No obstante, pienso que la sabiduría práctica puede inventar y aplicar soluciones que – aunque más o menos imperfectas en algún sentido – demostrarán ser la mejores posibles en circunstancias determinadas.

Yo podría señalar, en primer lugar, que cada maestro encargado de enseñar la carta democrática debería poseer dos cualidades complementarias. Por una parte, debería estar animado, como lo hemos visto, de convicciones personales profundas, en las que esté comprometida toda una filosofía de la vida – porque una enseñanza sin convicción no puede enseñar una convicción –; y por la otra, debiera tener una apertura intelectual y de generosidad para alentar un sentido de confraternidad con los que justifican el credo democrático por otras vías teóricas – semejante actitud de espíritu es requerida, lo hemos visto, por la naturaleza misma de la materia a enseñar –. Ella es, además, de una naturaleza que disminuye en una cierta medida las dificultades de nuestro problema, cuando se trata de minorías que no comparten la manera de ver filosófica o religiosa del maestro, y que, naturalmente, no pueden ser objeto de un tratamiento discriminatorio.

En función de esto, pienso que en relación a la aplicación práctica, existirían tres soluciones posibles a ser consideradas.

En primer lugar, podemos imaginar que en el caso de escuelas situadas en comunidades en que cada una es homogénea en cuanto a sus tradiciones espirituales, los maestros encargados de enseñar la carta democrática podrían ser asignados a tal o cual sector particular según sus propios deseos o según la geografía moral de las comunidades locales, de tal suerte que sus convicciones filosóficas o religiosas personales correspondiesen aproximadamente a las que prevalecen en el ambiente en que ejerce sus funciones.

En segundo lugar, cuando las comunidades locales en las que las escuelas están situadas son heterogéneas respecto de sus tradiciones espirituales, la enseñanza de la carta democrática pudiera ser dividida entre diferentes maestros cuyas visiones corresponden en términos amplios a las principales tradiciones religiosas y filosóficas representadas entre los estudiantes.

En tercer lugar, en lugar de enseñar la carta democrática como una parte especial del programa, podría ser introducida como una nueva disciplina del programa, la que, siendo meramente histórica, permitiría al maestro, dejando amplio espacio a su inspiración personal, poner menos énfasis en los principios teóricos que, según él, justifican la fe secular democrática. Esta nueva disciplina reuniría en una estructura básica de historia nacional y de la civilización, materias pertinentes a las humanidades, a las

ciencias humanas, a la filosofía social y a la filosofía de la ley, todas ellas centradas en el desarrollo y significación de las grandes ideas comprendidas en la carta democrática común. De esta manera, la carta sería enseñada de manera concreta y comprensiva, a la luz de los grandes poetas, pensadores y héroes de la humanidad, de nuestro conocimiento del hombre y de la vida histórica de la nación.

¿Responderían las tres vías señaladas a todos los requerimientos de los aspectos prácticos en discusión? Ellas son, según me parece, merecedoras al menos de ser consideradas y probadas tentativamente. Son en realidad el único camino que he podido concebir, aunque espero que otros y mejores puedan ser propuestos. En todo caso, subsiste el hecho de que la enseñanza de la carta democrática es hoy una de las principales obligaciones de la educación, y que no es posible solución práctica alguna si no se da de acuerdo a una propuesta pluralista.

Aplicaciones prácticas respecto de la vida escolar. Desde el punto de vista de las aplicaciones prácticas, existen otras consideraciones cuya relevancia debiera ser enfatizada a propósito de la preparación de la juventud para un real entendimiento de la vida democrática. Estas consideraciones ya no tienen que ver con la enseñanza, sino más bien con la vida propia del medio escolar. Allí debieran alcanzarse en la actualidad el comienzo de los hábitos de libertad y responsabilidad. En otras palabras, los estudiantes no debieran ser elementos meramente receptivos en la vida de esa especie de república escolar. La mejor manera para alcanzar tal propósito sería, a mi juicio, si se organizaran libremente en equipos responsables de la disciplina de sus miembros y del progreso de su trabajo.

Tal experimento ha sido hecho en algunos lugares con resultados sorprendentemente buenos. Los equipos son formados por los estudiantes mismos, sin interferencia de las autoridades escolares; ellos eligen sus propios líderes, celebran reuniones periódicas – sin presencia de los profesores – en las que examinan y discuten la conducta del grupo y los problemas que enfrentan. Los líderes, por su parte, como representantes de cada equipo, tienen contacto regular con las autoridades escolares, a las que hacen presente las sugerencias, experiencias y problemas de los grupos. De esta manera, los estudiantes están actualmente interesados en la organización de los estudios, en la disciplina general, en la “vida política” de la escuela, y pueden jugar un rol consultivo como parte de la actividad de la república educacional.

Con semejantes métodos, la juventud alcanza una conciencia concreta arraigada a la vida democrática y, al mismo tiempo, el desarrollo en ellos mismos del sentido de dignidad y auto-disciplina, de autonomía colectiva y de honor colectivo. Adaptándose a la edad y capacidad de los estudiantes, las escuelas y universidades debieran ser laboratorios de las responsabilidades de la libertad y cualidades de la mente propias de la ciudadanía democrática. Difícilmente se puede sostener que no es necesario el perfeccionamiento a este respecto.

### **La educación liberal para todos**

*Principios filosóficos.* Una educación orientada hacia la sabiduría, centrada en las humanidades, dirigida a desarrollar en los espíritus la capacidad de pensar con rectitud y a gozar de la verdad y la belleza, es una educación para la libertad, una educación liberal. Cualquiera sea su vocación particular y la especialización que esa vocación puede exigir, todo ser humano tiene el derecho a recibir tal educación propiamente humana y humanista.

La educación liberal estuvo reservada en el pasado para los hijos de las clases altas. Este mismo hecho hace reaccionar sobre la manera en que ella fue concebida. La educación liberal para todos nos obliga, creo yo, a emprender un doble reexamen.

En primer lugar, una reforma sería del concepto mismo de las humanidades y de las artes liberales se ha hecho necesaria para el desarrollo del conocimiento en los siglos modernos. La noción de disciplinas humanistas y el campo de las artes liberales debe ser ampliada para comprender las ciencias físicas y naturales, la historia de las ciencias, de la antropología y de las demás ciencias humanas, con la historia de las culturas y civilizaciones, incluso de la tecnología (en tanto envuelve la actividad del espíritu), y la historia del trabajo y artes manuales, sean mecánicas o de bellas artes.

Quiero insistir, en particular, que las ciencias físicas y naturales deben ser consideradas como una de las ramas principales de las artes liberales. Ellas se preocupan principalmente con la lectura matemática de los fenómenos naturales, y aseguran de esta manera el dominio del espíritu humano sobre el

mundo de la materia, no en términos de causas ontológicas, sino más bien en términos de número y medida. De esta manera, ellas aparecen, por así decirlo, como la consumación de las tendencias pitagóricas y platónicas en el terreno mismo del mundo de la experiencia y del ser, que Platón observaba como una sombra en los muros de la caverna. Si la física y las ciencias naturales son enseñadas no solamente por el propósito de aplicaciones prácticas, sino esencialmente por el fin del conocimiento en sí mismo, proveen al hombre de una visión del universo y de un sentido de objetividad sagrada, exacta e inamovible de las más modestas verdades, que juegan un rol esencial en la liberación de la mente y en la educación liberal. La física, como las matemáticas, si es vista como el poder creativo del que provienen grandes descubrimientos, es cercana a la poesía. Si fuera enseñada como corresponde, a la luz del trabajo espiritual del hombre, debería ser reverenciada como un arte liberal del mayor rango y como parte integral de las humanidades.

En cuanto a las ciencias humanas, el prejuicio positivista con que, por regla general, son cultivadas en la actualidad hace que su valor humanista sea más bien cuestionable. Esto, sin embargo, es una situación anormal, de la que ellas mismas no son responsables. Sería muy desafortunado, un disparate, excluir del campo de las humanidades las ciencias del hombre, aunque se hayan desarrollado al nivel del conocimiento empiriológico. El problema que presentan, al igual que la física y demás ciencias de los fenómenos, es que deben ser liberadas, en la mente de los científicos, de los prejuicios pseudo-filosóficos que, como parásitos, han hecho presa de ellas. Ellas deben ser enseñadas, en tanto forman parte del programa de las humanidades, desde un punto de vista filosófico, con referencia a la aproximación epistemológica particular que implican, y con una preocupación constante, tanto por el entendimiento de la naturaleza humana y del desarrollo de sus potencialidades, como por el entendimiento de las vías del funcionamiento de la mente humana.

Es preciso también insistir en la importancia crucial de la historia de las ciencias con respecto a la educación humanista. En la perspectiva de las humanidades, la génesis de la ciencia en la mente humana y sus progresos, aventuras y vicisitudes en el curso de la historia tienen un poder más iluminador que el resultado que las ciencias alcanzan y los cambiantes descubrimientos en el universo de la naturaleza que nos ofrecen en los diversos períodos de su desarrollo.

El conocimiento de la sucesión de las teorías científicas, de su lógica interna, y también de la parte de suerte y contingencia observable en su evolución y en la manera actual en que la imaginación científica avanza de descubrimiento en descubrimiento, puede dar al estudiante por sí solo un entendimiento real de la verdad científica y de su rango auténtico. La historia de las ciencias es el instrumento genuino mediante el cual las ciencias físicas pueden ser integradas en las humanidades y su valor humanístico presentado a plena luz.

En segundo lugar, se ha hecho indispensable dar un reconocimiento pleno al concepto de educación liberal de base y de los requerimientos típicos que implica. Acabo de indicar la necesidad de ampliación de las materias comprendidas dentro del campo de las artes liberales y de las humanidades. Lo que ahora quiero enfatizar es la necesaria restricción del peso impuesto a los estudiantes y a los programas, concierne a las vías y perspectivas con que tales materias deben ser enseñadas.

Recordemos aquí las consideraciones presentadas al comienzo en la sección dedicada a la inteligencia natural y a la educación liberal de base. Por una parte, el objetivo de la educación liberal de base no es la adquisición de la ciencia en sí misma o del arte en sí mismo, junto a las virtudes intelectuales respectivas, sino la captación del significado y la comprensión de la verdad y belleza que producen. Nos posesionamos del significado de una ciencia o de un arte cuando entendemos su objeto, su naturaleza y su amplitud, así como la especie particular de verdad o belleza que nos descubren. El objetivo de la educación liberal de base es llevar a los jóvenes a captar esa verdad o belleza mediante los dones y poderes naturales de su mente y de la energía intuitiva natural de su razón respaldada por su dinamismo sensual, imaginativo y emocional.

Por otra parte, en cuanto dice relación con el contenido del conocimiento, de aquellas cosas que el joven tiene que aprender, tal conocimiento está determinado por las exigencias propias de la captación referida. Muchas cosas enseñadas en el pasado por la educación liberal son inútiles; muchas cosas que no fueron enseñadas en el pasado por la educación liberal son necesarias a este respecto. En todo caso, los temas y métodos propios de los estudios de grado no tienen lugar a este nivel. En corto, el principio guía es menos información de hecho y más disfrute intelectual.

La enseñanza debe concentrarse en el despertar de las mentes a unas pocas intuiciones básicas o percepciones intelectuales en cada disciplina particular, por medio de las cuales aquello que ilumina esencialmente la verdad de las cosas aprendidas pasa a ser poseído de manera definitiva e inamovible. Como resultado tendremos un incremento en calidad de la educación recibida y una reducción de la carga de material impuesta por el programa.

*Aplicaciones prácticas.* Si lo dicho precedentemente es verdad, vemos que la distinción entre educación liberal de base y el alto aprendizaje de estudios de grado debe ser enfatizado: porque el primero trata del mundo del conocimiento apropiado a la inteligencia natural, y el segundo con el conocimiento propio de las virtudes intelectuales.

Cuando entra en el mundo del conocimiento propio de alta educación, o en el mundo de la educación técnica y profesional, o en el mundo de la actividad práctica de un determinado trabajo, el joven se especializa en un área particular. Al mismo tiempo, él tendrá la oportunidad, sea a través de la universidad o de institutos tecnológicos, o por su propia iniciativa, de procurar el perfeccionamiento de su educación humanista. Esto sería simplemente imposible si no lo hubiéramos equipado previamente con una educación liberal de base adecuada.

La educación liberal de base debe cubrir tanto la educación secundaria como pre-universitaria. Durante los años de educación secundaria, el modo de enseñanza debiera adaptarse a la fresca y espontánea curiosidad de la razón juvenil, agitada y alimentada por por la vida de la imaginación. Cuando llegan los años pre-universitarios, tendremos que tratar con la inteligencia natural ya crecida, plena de aspiraciones naturales al conocimiento universal y, al mismo tiempo, con su tendencia normal a desarrollar hábitos o disposiciones más perfectas relativas a la preparación para un determinado campo de actividad. Aquí se deberá asegurar la educación liberal de base en sus etapas finales y el desarrollo de un estado de capacidad específico.

La mejor adaptación a este propósito sería dividir el pre-universitario en áreas de concentración o interés primario, representada cada una por escuelas o institutos determinados. Esto significaría la existencia de diversas escuelas de orientación humanista, dedicadas todas ellas a la educación liberal de base, pero cada



una preocupada con estudios preparatorios en un campo de actividad particular, tratando con los comienzos o primeros desarrollos de una determinada virtud intelectual o de un don intelectual dado. Pero la educación liberal de base, más que este estudio preparatorio, seguirá siendo el fin primario. Mas, precisamente para hacer la educación liberal de base plenamente eficaz, la manera en que debe ser enseñada y organizada deberá tener en cuenta la virtud intelectual particular o la habilidad intelectual específica a ser desarrollada en el futuro científico, economista, artista, médico, periodista, profesor, abogado o especialista en gobierno.

La noción de educación liberal de base, con la clase de reestructuración de la lista de artes liberales y de métodos de la enseñanza de las humanidades que hemos considerado, da por su naturaleza, según me parece, un valor práctico y existencial al concepto de educación liberal para todos. Por una parte, al tratar solamente con la esfera del conocimiento y con la aproximación educacional apropiada a la inteligencia natural, esto es, respetando la necesidad de unidad e integración de la inteligencia natural, la educación liberal de base puede evitar la carga de pseudo-ciencia en los estudiantes y alimentar en cambio el interés espontáneo y natural de la mente. Por otra parte, dada la ampliación del campo de las artes liberales y humanidades, sobre cuya necesidad he insistido, la educación liberal cesaría de ser considerada como una educación casi exclusivamente literaria.

La educación liberal de base no mira a los estudiantes como futuros profesores o especialistas en las diversas ramas del conocimiento y de las artes liberales enseñadas en el programa. No los ve como futuros señores o miembros de la clase privilegiada. Los aprecia como futuros ciudadanos que deben actuar como hombres libres y ser capaces de juicios sólidos e independientes ante situaciones cambiantes, sea con respecto al cuerpo político o a sus propias actividades. Es de esperar también que estos futuros ciudadanos educarán a sus hijos y discutirán con ellos competentemente las materias enseñadas en la escuela. Además, es de asumir que dedicarán su propio tiempo libre a la recreación, por medio de la cual el hombre disfruta de la herencia común de conocimiento y belleza, o a aquellas actividades de super-abundancia por medio de las cuales ayuda a sus semejantes con generosidad.

