



OBRAS BREVES DE JACQUES MARITAIN



040-04

UNA EDUCACIÓN INTEGRAL PARA UN HUMANISMO INTEGRAL

Jacques Maritain

Esta es la cuarta y última de las conferencias dictadas por Maritain en la Universidad de Yale, en 1943, las que, ese mismo año, fueron publicadas 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".

Si la humanidad logra sobreponerse a las terribles amenazas de esclavitud y deshumanización a las que hoy se enfrenta, anhelará un nuevo humanismo y estará ansiosa de descubrir la integridad del hombre, así como de acabar con las divisiones internas, de que tanto ha padecido la época precedente. Para corresponder a este humanismo integral debiera promoverse una educación integral, precisamente aquella cuyos caracteres principales he tratado de desarrollar en este libro.

Ha muerto el individualismo burgués. Lo que revestirá capital importancia para el hombre de mañana son las conexiones vitales del hombre con la sociedad, es decir, no sólo con el medio social sino también con el trabajo común y el bien común. El problema consiste en reemplazar el individualismo de la edad burguesa, pero no por el totalitarismo o el colectivismo de la colmena, sino por una civilización personalista y comunitaria fundada en los derechos humanos, que satisfaga las aspiraciones y necesidades sociales del hombre. La educación debe poner fin a la discordia entre la exigencia social y la exigencia individual dentro del hombre mismo.

Resulta, por tanto, necesario desarrollar a la vez el sentido de la libertad y el sentido de la responsabilidad, el de los derechos humanos y el de las obligaciones humanas, el valor para arriesgarse y para ejercer la autoridad por el bien general y, al mismo tiempo, el respeto de la humanidad en cada persona individual.

Si es verdad que un humanismo integral debe contar, entre sus rasgos principales, con un esfuerzo de santificación de la existencia profana y temporal, la educación de mañana deberá también poner fin al divorcio entre la inspiración religiosa y la actividad secular en el hombre. Y la educación de mañana deberá acabar, igualmente, con la separación entre el trabajo o actividad útil, y la floración de vida espiritual y de alegría desinteresada que otorgan el conocimiento y la belleza. Así vemos el carácter auténticamente democrático de la educación de mañana. Cada uno debe trabajar o asumir su parte, de acuerdo con sus capacidades, en la carga de la comunidad humana. Pero el trabajo no es un fin en sí mismo; el trabajo debe procurar el tiempo libre para la alegría, la expansión y la delectación del espíritu.

El tiempo libre y la educación liberal

El problema del tiempo de descanso, que el progreso técnico y social había convertido ya antes de la guerra en un problema especialmente importante, será crucial en el mundo del mañana. El descanso físico y mental, el teatro, el cine, los juegos, todo eso es bueno y necesario. Sin embargo, hay sólo un descanso realmente conveniente a lo que de más humano hay en el hombre y que posee mayor dignidad o valor que el trabajo mismo: es el que consiste

en la expansión de nuestras actividades interiores gozando de los frutos del conocimiento y de la belleza. Y el hombre se ha hecho capaz de disfrutar ese descanso por medio de la educación liberal. Esta es una de las razones por las cuales ha de extenderse a todos la educación liberal. Observemos, de paso, que los años apáticos o refractarios ante la educación liberal, sin deseo de aprender ni curiosidad de espíritu, no se encuentran ciertamente en sectores pobres más que en los afortunados (lo contrario es lo que con mayor frecuencia sucede). Quienes tienen la experiencia de la juventud obrera y del mundo del trabajo saben que en ninguna otra parte se encuentran como ahí ansias de saber, siempre que no falten los medios suficientes. Esta sed de conocimiento, de conocimiento liberal, forma un todo con la sed de llegar a la liberación social y a la mayoría de edad histórica. La educación de mañana debe proveer al *common man*, al hombre de la humanidad común y corriente, de los medios requeridos para su perfección personal; no sólo en cuanto a su trabajo, sino en cuanto a sus actividades sociales y políticas en la comunidad civil y en cuanto a las actividades en sus horas de ocio.

La tarea normal de la educación y sus obligaciones adicionales

Consideremos ahora las tareas especiales que la presente crisis de la civilización y las condiciones de nuestro mundo alocado impondrán sin duda a la educación. Ante la actual desintegración de la vida de familia, la crisis de la moralidad y la ruptura entre religión y vida; ante la crisis del Estado y de la conciencia cívica y la necesidad de los Estados democráticos de reconstruirse según un ideal renovado, se presenta por doquier la tendencia a encargar a la educación que remedie todas esas deficiencias. Esto conlleva el riesgo de falsear la obra educacional, especialmente si se pretende obtener transformaciones inmediatas de lo que se considera como su poder mágico. Sin embargo esta carga extraña, sobre añadida a la tarea normal de la educación, debe ser aceptada en nombre del bien general.

En semejantes coyunturas, el deber de los educadores es claramente doble: simultáneamente deben cumplir los deberes esenciales de la educación humanista y adaptarlos a las exigencias presentes del bien común.

La educación tiene su propia esencia y sus fines propios. Esta esencia y estos fines, que se refieren a la formación del hombre y a la liberación interior de la persona humana, deben ser conservados, cualesquiera puedan ser las obligaciones impuestas adicionalmente. No es cuestión de rechazar estas obligaciones. Pero si fuesen asumidas en mala forma, hasta el punto de falsear los valores humanos esenciales de la educación; o si una escuela concebida, según algún patrón totalitario, como un órgano político del Estado sustituyera a las libres y normales esferas educativas destinadas por la naturaleza y por Dios a la formación del hombre; entonces, el bien común – en cuyo nombre la escuela debe asumir las obligaciones suplementarias – no sería asegurado sino traicionado.

El remedio no hubiera hecho más que agravar el mal.

El sistema educacional y el Estado

Debe esperarse que, en el mundo de mañana, el sistema educacional adquiera una importancia y una amplitud siempre crecientes. Más aún que en el presente, debe convertirse en el órgano de una función fundamental y decisiva en una comunidad civil consciente de la dignidad del pueblo y del advenimiento histórico del hombre de la humanidad común. Puesto que se trata de una materia de interés público, el Estado no puede ser marginado y, consecuentemente, su ayuda y su supervisión serán requeridas.

Probablemente tendrán lugar muchos cambios en el régimen actual de las escuelas y de las universidades. El número de instituciones educacionales establecidas y financiadas por el Estado irá creciendo, sin duda. Aunque todo eso es un proceso normal en sí mismo, es necesario que se realice en libertad y para la libertad, y, también, la relación entre el Estado y la escuela debe ser correctamente entendida.

Nuevamente nos percatamos aquí de la importancia del principio pluralista, que otorga a los múltiples grupos resultantes de la libre asociación la autonomía más amplia posible y funda la autoridad superior del Estado sobre el reconocimiento de los derechos de esos grupos. En lo que concierne

al sistema educacional, el principio pluralista implica fundamentalmente la libertad académica. No sólo hace resaltar el derecho a fundar escuelas, accesible a quienquiera que posea las calificaciones convenientes y esté en regla con las leyes del Estado. Además, postula que las diversas instituciones de enseñanza sean libres para asociarse en diferentes uniones u organizaciones. Estas, por ley, estarían inhabilitadas para interferir en las libertades fundamentales de sus miembros, aunque podrían establecer reglamentos generales válidos para cada unión. Cualquier intervención justificable por parte del Estado en materia de educación podría tener lugar mediante acuerdos concluidos entre el Estado y algún consejo superior compuesto por representantes de estas uniones (incluidas las uniones formadas por las escuelas del Estado).

Debiera reconocerse un papel importante a las asociaciones de padres de alumnos. Estas elevarían sus inquietudes y aspiraciones a los representantes de las organizaciones educacionales y sus reclamaciones podrían contrabalancear las exigencias del Estado. Lo mismo vale para las asociaciones de estudiantes. Igualmente debiera ser considerado el papel de los sindicatos obreros y otras grandes organizaciones económicas o culturales. Posiblemente todos estos podrían convertirse en fundadores y administradores de cierto número de instituciones de enseñanza financiadas por recursos privados.

La enseñanza moral

Si consideramos más de cerca las tareas suplementarias que he mencionado, vemos que la primera dice relación con la actual crisis de la moralidad. La obra de reeducación moral es realmente una necesidad pública. Cualquier observador serio reconoce el hecho de que los niños no sólo deben ser preparados para una conducta correcta, en el respeto a la ley y en la cortesía, sino que esa preparación social resulta deficiente y precaria sin una auténtica formación interior. Para que los maestros no tengan que hacer frente en la escuela a la indisciplina o la violencia, es preciso que se reconozca su autoridad moral; y también es preciso que los principios morales sean enseñados con seriedad, fundados en la verdad, y no acomodados a las conveniencias sociales. Ello implica, ciertamente, algo más que la teoría según la cual los niños deben primero liberar los instintos del hombre primitivo a fin de purificarse de esos instintos.

El profesor F. Clarke, Director del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, preconizaba la severidad y un régimen de autoridad en las escuelas y colegios, así como el mantenimiento continuo de un rigor y de una tensión análogos a los que se requieren para estar en buena forma en el dominio de la cultura física”. [1]

Llegaba hasta decir que “después de todo, el pecado original posiblemente es más que un dogma teológico pasado de moda” y que “de todas las necesidades de la democracia, bien pudiera ser que la mayor fuera sostener, de manera firme y durable, el sentido de la realidad del pecado original”. Como católico, gustoso suscribo este aserto y, a la vez, añado: pudiera suceder que un sentido firme y duradero de la realidad del poder de la gracia regeneradora y de la fe, de la esperanza y de la caridad, fuese también y aun más necesario.

Sin embargo, nuestro actual problema nos plantea que tomemos en consideración el número más o menos grande de padres que se oponen a toda clase de educación religiosa para sus hijos.

De esta manera, nos encontramos de nuevo frente a una tarea particular y particularmente urgente, requerida hoy de la organización escolar. Es necesario dar una importancia excepcional a la enseñanza de la moral natural. El medio normal de entregar esta enseñanza, es decir incorporarla a las humanidades, a la literatura y a la historia, como ya señalé en el capítulo precedente, no es suficiente frente a la extrema degradación de la inteligencia moral que hoy en día es dable observar. Por el momento, el mal aparece más manifiesto en nuestras ideas que en nuestra conducta, al menos en los países todavía civilizados. Agotada y extraviada, a fuerza de falsa filosofía deshumanizada, la razón confiesa su impotencia para justificar toda norma moral. Semejante enfermedad de la inteligencia y de la conciencia humana requiere remedios especiales: no sólo la renovación de la fe religiosa, de la cual tanto necesita el mundo, sino la restauración del poder moral de la razón. De ello se desprende que si es posible hallar profesores que posean una razón más sana que la de sus alumnos, se debería procurar que en las escuelas y colegios se diera una enseñanza especial de los principios de la moral natural.

1 F. Clarke, *A Review of Educational Thought*, London, 1942.

Observemos que el campo en el que la moral natural se encuentra mejor y, a la vez, en menor grado de deficiencia, es en el de nuestras actividades temporales o el de la moral política, cívica y social. Ello, porque las virtudes propias de este campo (sea cual sea su ordenación indirecta a fines superiores) son esencialmente virtudes naturales dispuestas al bien de la civilización. Mientras que en el campo de la moral personal, la totalidad de la vida moral no puede caer bajo el dominio de la razón, para conocer nuestro sistema concreto de conducta en la vida real, ha de tenerse directamente en cuenta el destino supratemporal del hombre.

De esta manera, la enseñanza de la moral natural tenderá naturalmente a acentuar lo que puede llamarse la ética de la vida política y de la civilización. Lo que resultará mejor (pues en este terreno goza de su máxima fuerza y verdad práctica), a condición de que el profesor resista a la tentación de descuidar o despreciar la moral personal que es la raíz de la moral. Ante todo él deberá resistir a la tentación de falsear y corromper su obra, convirtiéndose en un instrumento del Estado para formar a la juventud según el patrón colectivo supuestamente requerido por el orgullo, la avidez o los mitos de la comunidad terrestre.

Al hablar de la moral y de la enseñanza de la moral no debemos perder de vista la verdad práctica, que posee, a este respecto, una importancia predominante. En efecto, en lo concerniente a la rectitud de la voluntad y de la conducta humana, son necesarios el conocimiento y una sana enseñanza. Pero no son suficientes. Para juzgar correctamente lo que debemos hacer en una situación dada, nuestra razón misma depende de la rectitud de nuestra voluntad y del movimiento decisivo, de nuestra libertad. Podemos recordar a este propósito la palabra melancólica de Aristóteles, contrastante con la doctrina socrática según la cual la virtud es únicamente conocimiento: “Conocer – decía Aristóteles – es poco o más bien nada, para la virtud”. [2]

Lo que más contribuye a la virtud es el amor; porque el obstáculo fundamental para la vida moral es el egoísmo y porque la más profunda aspiración de la vida moral consiste en ser liberado de sí mismo. Y sólo el amor, porque es don de sí, es capaz de remover este obstáculo y llevar a su perfección

2 Eth. Nicom., II, 4; d. Saint Thomas d’Aquin, III Sent. dist. 33, 9, 2.

esta aspiración. Pero el amor mismo se halla asediado por nuestro egoísmo y perpetuamente corre el peligro de confundirse con él o ser recapturado por él; sea que este egoísmo haga de aquellos a quienes amamos una presa para nuestro amor devorador; sea que los englobe en el despiadado amor que el grupo siente por sí mismo de manera que excluya a todos los demás hombres de nuestro amor. El amor no se dirige a ideas, a abstracciones o a posibilidades; el amor se dirige hacia las personas vivientes. Dios es el único en quien puede ponerse el amor humano y establecerse de manera que abrace también a todos los seres y sea plenamente liberado del amor egoísta de sí mismo.

El amor – humano o divino – no es asunto de estudio o de enseñanza, pues es un don. El amor de Dios es un don de la naturaleza y de la gracia; por eso puede ser objeto del primer precepto. ¿Cómo podría mandárenos ejercer un poder que no hemos recibido primero o que no podemos recibir primero? No hay métodos o técnicas humanas para adquirir o desarrollar la caridad o cualquier otra especie de amor. Hay, sin embargo, una educación de la caridad: una educación que se adquiere mediante la prueba y el sufrimiento, así como por la ayuda y la instrucción humanas de aquellos cuya autoridad moral es reconocida por nuestra conciencia.

La primera esfera educacional es la de la familia. ¿No es el amor filial el prototipo de todo amor que une a una comunidad humana? ¿No es el amor fraterno el nombre mismo de este amor al prójimo que forma un todo con el amor de Dios? Por grandes que puedan ser las deficiencias presentadas por el grupo familiar en ciertos casos; por grandes que puedan ser las alteraciones y la desintegración acarreadas a la vida de familia por las condiciones económicas y sociales de nuestra época, la naturaleza, no las cosas, no puede ser cambiada. Y en la naturaleza de las cosas está el hecho de que la vitalidad y las virtudes del amor se desarrollen primeramente en la familia. No se trata sólo de los ejemplos de los padres y de las normas de conducta que inculcan, de la inspiración y de los hábitos religiosos que ellos fomentan, de los recuerdos de familia que transmiten; en una palabra, de la obra educativa que directamente ellos llevan a cabo. Se trata también, de modo más general, de las experiencias comunes y de las pruebas comunes, de los esfuerzos, las esperanzas y de la labor cotidiana de la vida familiar, del amor diario que crece entre golpes y besos. Todo ello constituye el ingrediente moral en el que los sentimientos y la voluntad del niño se forman naturalmente.

La sociedad compuesta por los padres, hermanos y hermanas es la primera sociedad humana y el primer medio humano en el cual, consciente o subconscientemente, se va conociendo el amor y del que se recibe alimento moral. Allí tienen valor educativo a la vez los conflictos y las armonías. Un muchacho que ha tenido la experiencia de la vida en común con sus hermanas, una niña que ha vivido en medio de sus hermanos, han adquirido, sin lugar a dudas, un desarrollo moral inestimable e irremplazable en lo que concierne a las relaciones entre los sexos. Y, lo que importa ante todo, el amor filial y el amor fraternal crean en el corazón del niño ese lugar oculto de retiro, de ternura y reposo del recuerdo, del que el hombre tiene tan gran necesidad, y en el cual, tal vez después de muchos años de amargura, irá de nuevo a buscar algún refrigerio cada vez que un deseo natural de bondad y de paz despierte en él.

Las necesidades de la comunidad política y la educación

La segunda carga añadida a las tareas normales de la educación se refiere a las necesidades del Estado y de la comunidad política en las crisis de la presente época. A este propósito, M. Clarke, a quien ya he citado, nos advierte que “no es a esta generación a la que le tocará conocer la paz bien establecida y la eficiencia tranquila de una educación que camine por sí sola y en línea recta”. Hace notar que el sentido de la amplitud y de la libertad, de la que en tan alto grado ha gozado la educación tradicional de su país, implicaba en realidad la aceptación colectiva, por todo el medio social, de reglas de vida mental y política fuertes e imperativas, de costumbres, hábitos y tipos de comportamiento profundamente arraigados en el consciente. Es así como el sistema educacional más libre encierra en realidad un carácter autoritario que “apenas se echa de ver”, prosigue, “precisamente cuando es el más completo e indiscutible; cuando es tan seguro, tan absoluto, tan universal que no experimenta la necesidad de hacerse sentir de manera ostentosa e importuna”.

Es claro que para el cuerpo de los educadores como para los ciudadanos considerados individualmente, la libertad, los derechos y la autonomía tienen sus correlativos en la responsabilidad, los deberes y las obligaciones morales. En una comunidad humana la libertad y la autoridad son tan necesarias la una como la otra, en virtud de la naturaleza de las cosas, al igual que sus conflictos

ocasionales son, de hecho, inevitables. La autoridad política, ese derecho a dirigir y a ser obedecido en interés del bien común, no se opone a la libertad humana, sino que es exigida por ella. La autoridad despótica dirige a un hombre hacia el bien privado e individual de su dueño y pone al que es dirigido en un estado de servidumbre. Al contrario de ella, la autoridad política conduce a los hombres libres hacia el bien, no de quien dirige, sino de la multitud entera o del cuerpo político; bien común que es deseado por cada miembro del cuerpo político en tanto que es parte de éste, y que debe revertir sobre cada uno. La autoridad política, que nada es sin la justicia, requiere por su naturaleza misma una obediencia libre fundada sobre la conciencia y sobre la obligación moral. El poder de coerción no es sino un poder adicional, nacido del hecho de que el mandamiento dado en justicia puede ser, como lo es con frecuencia, menospreciado por algunos. Pero sin la autoridad auténtica, es decir, sin el derecho mismo a ser obedecido en conciencia, el poder de obligar sería simplemente tiránico.

Estos principios se aplican a los grupos y a los cuerpos particulares tanto como a los individuos en la sociedad civil. El cuerpo educacional, en la misma medida en que es libre y autónomo, está obligado en conciencia al bien común. En la medida en que se le confía una función de primera importancia respecto al bien común, en esa misma medida está obligado en conciencia a sentirse responsable frente a la comunidad y a tener en cuenta el interés general. La autoridad pública, en el sentido amplio en que uso esta palabra, no solamente tiene que proteger la libertad de enseñanza. También debe intervenir a veces de modo positivo, sea para pedir al cuerpo enseñante que impulse los estudios en talo cual disciplina científica en la que la comunidad necesita investigadores, sea para denunciar tentativas que (al servicio, por ejemplo, de alguna ideología totalitaria o ambiciones de algún sector particularmente poderoso de la nación) van contra la vida misma y contra las instituciones de una sociedad democrática.

En verdad, la era de la libertad anárquica, que no es sino una falsa libertad, parece acercarse a su fin en todo orden de cosas. El punto crucial consiste en pasar a una edad no de servidumbre, sino de libertad real y orgánica. En lo que concierne a la educación, no es el momento de aceptar cualquier idea acerca de ella, que falseara sus caracteres esenciales, sino más bien de atenerse más que nunca a su verdadera naturaleza. Temo que la insistencia con la cual hace algunas décadas ciertos teóricos acentuaban la autoridad, nos haya hecho correr

el riesgo de entenderla más o menos bien y de orientar la filosofía de la educación hacia un cierto despotismo del Estado.

La definición que M. Clarke propone de la educación – “la auto perpetuación de una cultura aceptada..., de una cultura que es la vida de una determinada sociedad” – se da únicamente en términos sociales y no es adecuada. Si una cultura aceptada está impregnada de errores, de crueldades o de esclavitud, la tarea de la educación no consiste en perpetuarla, sino en esforzarse por cambiarla. Entiendo perfectamente que M. Clarke no negaría eso; y cuando aprueba la afirmación de otro profesor: “La educación debe producir la forma típica” (reconocida por una sociedad dada), aprueba la segunda parte de la misma aserción: “y debe proveer al crecimiento más allá del tipo”. [3]

Sin embargo, esta misma fórmula, aun con su correctivo adicional, sigue siendo terriblemente biológica y sociológica. Sin duda, por el hecho mismo de que está inmersa en una cultura dada, que transmite a la juventud, la educación produce de hecho un tipo cultural medio, pero sin que sea propuesto como finalidad de semejante tarea. Su objetivo real consiste en formar a un hombre. Si el tipo reconocido por una sociedad dada es malo, hacerlo crecer más allá de ese tipo, posiblemente desemboque en algo peor aún. La educación debe aspirar esencialmente no a producir un tipo cultural conforme a los deseos de la comunidad, sino a liberar a la persona humana.

La filosofía educacional de la “producción del tipo” tiene un parentesco con las ideas que Platón propone en sus Leyes; para Platón, el tipo debe ser producido en virtud de una “música”, y corresponde al Estado la facultad de imponerla a la educación. Los Estados modernos, sobre todo los que están en formación, dada la dependencia en que se encuentran respecto a las masas y la opinión pública y su imperiosa necesidad de crear con urgencia la unidad y la unanimidad, considerarán tal filosofía educacional con particular complacencia. Y ellos son los que se encargarán de la aplicación. Entonces no sería cuestión de Platón ni de sus Leves. El Estado exigiría a la educación que compense cuanto falta al ambiente social en materia de común inspiración política, de costumbres y tradiciones estables, de reglas comunes de vida heredadas del pasado, de unidad y unanimidad morales; urgiría

3 W. E. Hocking, *Man and the State*, Yale University Press, New Haven, 1926.

a la educación para que cumpla una tarea política inmediata y, con el propósito de remediar todas las deficiencias de la sociedad, para que fabrique apresuradamente el tipo adaptado a las necesidades inmediatas del poder político. Como consecuencia, la educación se convertirá en una función dependiente directa y únicamente de la dirección del Estado y el cuerpo educacional será órgano de la máquina estatal. Por efecto de la carga extraña a su papel y a su naturaleza así impuesta a la educación y de la anexión de toda la obra educacional por parte del Estado, serían arruinadas simultáneamente la esencia y la libertad de la educación. Tal manera de “producir el tipo” no puede tener éxito sino mediante esa perversión del Estado político que es el Estado totalitario, que se considera a sí mismo libre de la justicia y como la regla suprema del bien y del mal. En un Estado democrático, este método educacional no conduciría sino a una perfecta decepción. Si la influencia del Estado sobre la educación fuese entendida de esta manera, tendríamos que defender a la educación contra el Estado. A este propósito, no es muy tranquilizador leer en el libro de un educador tan apreciable y tan dedicado a la libertad como M. Meiklejohn las afirmaciones siguientes: “La educación es la expresión de la voluntad de cierto organismo social animado por una sola vida, movido por un solo espíritu. El maestro y el alumno ... son ambos agentes del Estado”. [4]

Sin embargo, como M. Clarke hace notar, en circunstancias normales, especialmente con sólidas estructuras aristocráticas y tradicionales como las de Inglaterra, el cuerpo político ejerce una regulación de la educación no tanto por medio del Estado como por la influencia espontánea de un orden social y cultural estable, que penetra la vida entera de la nación. En cuanto falta esta regulación espontánea, nada, en verdad, puede reemplazarla. El Estado tiene sin duda los medios para ejercer su supervisión y los mantendrá siempre. Incluso si Francia se libra de la concentración napoleónica de todo el sistema educativo en manos del Estado, y si el sistema de educación pública se torna cada vez más un cuerpo autónomo dentro de la nación. Es un hecho que lo que importa ante todo son las convicciones de los maestros. Y si un gran número de éstos son incapaces de toda certidumbre, o bien se inclina hacia a opiniones que ponen en peligro el bien común de un pueblo libre, es el espíritu de esos maestros lo que sería necesario cambiar. Pero esto es algo que ni el Estado ni profesión exterior alguna tiene el poder de hacer.

4 Meiklejohn, *Education between two Worlds*, New York, 1942, p. 279.

La crisis de la civilización

Al día siguiente de la guerra y de la liberación me sentía yo más optimista de lo que hoy me siento respecto de nuestras democracias y de nuestra civilización occidentales. De hecho, el fenómeno de perversión profunda, presentado por el nazismo y el fascismo, había sido la señal deslumbradora de la decadencia en que habían entrado. Y no han sabido aprovechar la victoria militar para realizar las indispensables rectificaciones interiores, tanto intelectuales y morales como sociales. La permanencia más o menos inconsciente de prejuicios racistas y del antisemitismo en ciertas capas de su población es un mal síntoma. Otro mal síntoma es la especie de contaminación de los métodos hitlerianos sufrida por los Estados democráticos sobre un punto tan espantosamente típico como el uso de la tortura por parte de los servicios de inteligencia para obtener informaciones en caso de conflicto armado. Y lo que es de suma gravedad es la ausencia total, en los pueblos libres, de una filosofía de la vida y de la sociedad que les sea propia y que fundamente racionalmente su aversión al totalitarismo de derecha o de izquierda; así como la total ausencia simultánea de un ideal dinámico lo bastante poderoso para dirigir la acción. (Permítasenos de pasada anotar que un libro como Humanismo Integral, en el que modestamente procuraba yo remediar un poco esta ausencia de una filosofía democrática auténtica, ha sido tan mal leído por las gentes de izquierda -a través de lentes de las pasiones políticas del momento- como detestado por las gentes de derecha.)

Un resultado de la gran carencia que acabo de mencionar consiste en que, tanto en el plano del Estado como en el de la vida privada, el hombre de buena voluntad no tiene que considerar más que intereses en conflicto, en medio de los cuales se debate sin luz superior, en la pura contingencia de los acontecimientos y el azar de las circunstancias. Incurables rivalidades reinan entre naciones que, no obstante, se reconocen fundamentalmente solidarias. Y se rechaza el considerar, aunque sea como un objetivo alejado pero absolutamente necesario, la idea de una verdadera autoridad supranacional con poderes bien definidos. El temor de una guerra atómica general ronda la imaginación. La plena liberación gloriosa y la especie de deificación del ser humano que nos embriagan de delirio verbal, no son sino un sueño de compensación.

A despecho de los constantes progresos de la técnica y de la máquina creada por el hombre para suplantar a la Naturaleza, cada uno se agota en un esfuerzo cotidiano que sobrepasa sus fuerzas y carece de salida. La mayor parte de los miembros de las clases dirigentes y del mundo de los negocios siguen fieles a su sórdido egoísmo sagrado, mientras que una mentalidad pequeño-burguesa invade los elementos mejor dotados del mundo obrero. El propio Marx tiene ahora el aspecto de un viejo filósofo clásico, y el comunismo, que por su dogmatismo ideológico gozaba de una fuerza aparente y constituía para los enemigos de toda forma de totalitarismo un adversario fácil de señalar, entra en una fase oscura de conflicto despiadado entre sectas disidentes. El residuo enteramente materialista de formación social que se llama sociedad de consumo aparece, a despecho de tantos progresos parciales que prosiguen su curso, como la señal y el estandarte de una civilización en plena desintegración. Tenía razón Paul Valéry al afirmar que las civilizaciones son mortales; en eso es avalado por un etnólogo tan conspicuo como M. Lévi-Strauss. Un amigo me recordaba recientemente que en una conversación que tuvimos hace más de treinta años, le decía yo que llegaría un día en que quizá viniesen misioneros de Africa a predicar el Evangelio a los blancos de Europa y de América y a volverles a enseñar los principios de un auténtico humanismo.

Tal coyuntura histórica es sin duda posible. Pero ciertamente es posible también que después de una prueba histórica particularmente temible, la civilización occidental se regenere a sí misma. Eso es lo que me parece más probable. Y es por ese segundo miembro de la alternativa por el que apuesto. ¿Por qué, pues, en definitiva?

Porque las generaciones pasan y no se parecen.

La gran prueba de la educación de hoy

Constituye una gran prueba para la educación tener que proseguir su tarea en una crisis de civilización como la que atravesamos y en el seno de una cultura y de una *intelligentsia* en pleno desorden espiritual. El mismo sistema educativo de los países democráticos necesita una profunda renovación. Y el gran enemigo que lo amenaza es la corriente que hoy día arrastra a tantos

espíritus hacia las ilusiones tecnocráticas. Nada sería más funesto que una educación que no apuntase a hacer al hombre más verdaderamente humano, sino a hacer de él el órgano perfectamente condicionado y perfectamente ajustado de una sociedad tecnocrática.

Naturalmente no es cuestión de negar o minimizar la inmensa necesidad de tecnología creada por los progresos constantes de la ciencia y del régimen industrial. Es una necesidad que se debe estar dispuesto a aceptar. La cuestión consiste en saber cuál es el exacto significado de la tecnología para el hombre y no transformar la tecnología en suprema sabiduría y regla de la vida humana y no cambiar los medios en fines. La guerra que nos ha salvado del nazismo ha sido aceptada y llevada a cabo por la libertad y la justicia, por la igualdad de los derechos, para desbloquear el esfuerzo de la historia humana hacia una comunidad de pueblos libres. Todo cuanto al respecto se invoca, son principalmente valores espirituales. Si no tenemos medio alguno para determinar en qué consisten la libertad, la justicia, el espíritu, la personalidad y dignidad humanas; y por qué esas cosas son dignas de que por ellas se muera; entonces todos los dolores e inmolaciones de la guerra contra Hitler y todos los horrores de los campos de la muerte, no han sido sufridos más que por palabras.

Si nosotros y la juventud que será educada para las futuras democracias, consideramos que todo lo que no es calculable o materialmente ejecutable no es sino un mito; entonces resulta muy vano luchar contra toda forma de totalitarismo, ya que el prefacio al totalitarismo es el desconocimiento de la dignidad espiritual del hombre y el postulado de que la vida y la moralidad humanas están reguladas por valores puramente materiales o biológicos. Según eso, puesto que el hombre no puede abstenerse de alguna adoración amorosa, la adoración monstruosa del Leviatán totalitario tendrá su día. La tecnología es buena, como medio para el espíritu humano y para fines humanos. Pero la tecnocracia, es decir, la tecnología comprendida y reverenciada de manera tal que excluya cualquier sabiduría superior y todo trabajo por comprender algo distinto de los fenómenos calculables, no deja en la vida humana sino las relaciones de fuerza o, cuando más, las de placer, y desemboca necesariamente en una filosofía de la dominación. Una sociedad tecnocrática no es sino una sociedad totalitaria. Pero una sociedad tecnológica puede ser democrática con tal que esté vivificada por

una inspiración supratecnológica y que reconozca, con Bergson [5], que el mundo necesita un “suplemento de alma” – hoy en día mayor – y que la “mecánica” exige la “mística”.

Nuestra necesidad y nuestro problema crucial consiste en redescubrir la fe natural de la razón en la verdad. En cuanto hombres, conservamos esta fe en nuestro instinto subconsciente. Pero lo hemos perdido en nuestra razón consciente, porque filosofías erróneas nos han enseñado que la verdad es una vieja noción fuera de uso y que es preciso reemplazar por el apriorismo kantiano o por otros sucedáneos, y finalmente por la practicabilidad de una idea o el éxito de un proceso de pensamiento expresado en acción, un momento de feliz adaptación entre nuestras actividades mentales y las sanciones prácticas. Al mismo tiempo el universo y el valor de realidad de todo lo que no es verificable por la experiencia sensorial, o humanamente factible, han perdido toda clase de significado.

Así podemos comprender qué conflicto interior debilita hoy la democracia. Su energía motriz es de naturaleza espiritual – la voluntad de justicia y la esperanza en el amor fraterno –, pero su filosofía ha sido hace tiempo el pragmatismo, que es incapaz de justificar una fe real en tal inspiración espiritual. Y las filosofías hoy de moda – existencialismo, estructuralismo o la fenomenología erigida en sistema – son aun más incapaces. Vivir en un estado de duda en lo concerniente no a los fenómenos, sino a las realidades últimas, cuyo conocimiento es una posibilidad natural, un privilegio y un deber para la inteligencia humana, es vivir más miserablemente que los animales que tienden al menos con certeza instintiva, sólida y alegre, hacia los fines de su vida efímera.

Es un gran infortunio que civilización y educación sufran ambas de una escisión interna entre el ideal que constituye su razón de ser y obrar, y que implica cosas en las cuales no creen, y la realidad, según la cual viven y obran, aunque rechazan el ideal que las justifica. Todas las democracias modernas sufren de semejante escisión interna. La tarea y la misión de la juventud consiste en resolver este problema corriendo sus propios riesgos; reunir lo real y lo ideal, y hacer que el pensamiento y la acción se muevan con un solo movimiento.

5 Cf. *Les Deux Sources de la Morale et de la Religion*, pp. 334-335.

Al concluir mis reflexiones, quisiera decir a la juventud: el mundo tiene hambre no sólo de pan, sino de la palabra de verdad que libera. El mundo tiene necesidad de vosotros: os pide que seáis tan valientes en las luchas de la inteligencia y de la razón como en las batallas en las que el hombre arriesga su vida en la tierra, en el mar y en los aires. Lo que vuestra inteligencia y vuestra razón deben conquistar, es algo que no se mide y no se manipula con instrumentos científicos. Es algo que debe ser captado por la fuerza de la razón natural, que nace a partir de lo que ven vuestros ojos y de lo que tocan vuestras manos; un universo de realidades que hace verdadero vuestro pensamiento en virtud de lo que es y no simplemente por efecto de una acción exitosa. Es el universo del ser inteligible y del valor sagrado de la verdad como tal. Entonces mostraréis al mundo cómo la acción humana puede reconciliarse con un ideal que es más real que la realidad y puede ser penetrada por él. Y mostraréis también por qué es posible y razonable morir por la libertad.

