

LA PERDIDA DEL IDEAL CLASICO EN EDUCACION

POR

PATRICIO H. RANDLE

1. El drama del hombre incompleto.

Si como dice Morando, el defecto principal de la educación primitiva fue que tendía a *sofocar la persona humana antes que formarla*, y que este defecto *reaparece en nuestra época, se agrava y se hace más insoportable* (1), quiere decir que la teoría del progreso indefinido tampoco puede aplicarse a la educación. O sea, el mero transcurrir del tiempo no ha sido causa de un mejoramiento de los fines y de los métodos educativos. Hay, por lo demás, determinados aspectos del proceso educativo que retienen su carácter inmutable a través de las épocas. Porque tiene algo del entrenamiento al que sometemos a los animales domésticos a los cuales les imponemos una suerte de enseñanza estandarizada y solo luego, en la medida en que demuestran tener una personalidad propia, le adecuamos las enseñanzas suplementarias.

Otro caso son las técnicas de enseñanza masiva que resultan regresivas a pesar de que se las pretenda adornar con técnicas y ayudas didácticas sofisticadas, en la medida en que son despersonalizadas; y, en este sentido, son inferiores al amaestramiento de los animales. Amaestrar, por lo demás, no tiene nada de indigno: significa que el maestro transfiere un mensaje al alumno. Lo indigno es someter contingentes de cuarenta o más alumnos a fórmulas-tipo que por eficaces que parezcan atentan contra el desarrollo de las individualidades.

(1) DANTE MORANDO: *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*, Barcelona, 1968, pág. 33.

Resulta irónico que en la medida en que nos jactamos de habernos liberado del hechizo y de la superstición, de la magia natural, todavía nos encontremos bajo *la fascinación de la magia social* (2), ese fenómeno irracional que, no sin motivo, ha llegado a ser calificado de «bestia social» en tanto y en cuanto es una fuerza ciega que pocos pueden domar y ante la cual se llegan a adecuar los más genuinos y legítimos criterios personales.

Nuestra educación despersonalizada, evidentemente, sofoca con la coerción que deriva de conceptos tales como «el mundo que viene», «los vientos de los tiempos» o «la modernidad», así como otra suerte de *clichés* a los que se pretende someter a las generaciones como si se trataran de meros receptáculos que deben recibir contenidos prefabricados como si la cultura no consistiese en una constante reelaboración de esos contenidos en función de los valores personales. No. La persona humana pareciera que debe someterse, prosternarse, ante un futuro mejor (que por otra parte nunca llega) en vez de construir un presente más real, menos novedoso tal vez pero más insertado en el mundo tal cual es, en los valores permanentes y en la sabiduría que consiste, justamente, en perdurar sin echarse a perder.

Los tiempos que corren crean en el hombre una verdadera antinomia —fruto de un gran desorden de ideas y de pasiones que se realimentan entre sí— que confunde; la de los medios y los fines. Por doquier se ve que los instrumentos son considerados objeto de preferencia y a tal punto que llegan a convertirse en ídolos. En casos, se advierte una gran confusión cuando lo que debe estar ordenado a un fin se presenta como una meta en sí misma. Y, finalmente, con frecuencia se advierte perplejidad, dilemas planteados falsamente por falta de una necesaria claridad o definición en los valores que se deben adoptar.

De allí que muchos hombres terminen buscando el poder a toda costa, por todos los medios: el poder económico, el poder político, el poder sobre la mente de los demás o «poder cultural» (un verdadero engendro desconocido en otras épocas). Has-

(2) *Ibid.*

ta el concepto de libertad se convierte en sinónimo de poder, con grave detrimento de su genuina concepción. Más aún, muchos padres, inficionados de esta «filosofía» maquiavélica, consideran, a veces de buena fe, que lo mejor que pueden transmitirle a sus hijos es ese mismo poder o, al menos, las herramientas para alcanzarlo. En esta óptica, la educación se reduce a un entrenamiento; en dotar a los jóvenes de los medios para que puedan lograr ejercer el poder económico, político o cultural. Para ello recurren a colegios caros o con fama de eficientes en esta línea.

No podría afirmarse que esta tesis es tan marcada en todos los casos, pero, ¡qué duda cabe!, mientras no se la sustituya por otra, subyace en nuestra cultura de masas y de masificación de la dirección. Se repite, implícitamente, el *primum vivere, deinde philosophare* sin reparar, como lo señala Millán, que *el orden de la urgencia no es el de la importancia* (3).

También se busca el poder para escamotear el objetivo central de la educación que exige un sinceramiento consigo mismo o, por lo menos, convercerse de que no hay enseñanza capaz de fecundar en un individuo, a menos que éste se halle en «estado de pensar», *tan bien como lo permitan sus facultades naturales* (4).

Por todos lados se dice y se repite —y se acepta sin dificultad— que la libertad es preciado don humano. Sin embargo, vulgarmente, se supone que esa libertad es absoluta y arbitraria; o poco menos. Esto es, que incluye la posibilidad de no pensar o de pensar contradictoria y caprichosamente: de «pensar lo que se me ocurra». Pero nada hay más falso. Aprender a pensar es no solo la clave del uso más pleno de la libertad —algo que verdaderamente nos hace más hombres— sino que, como dice Maritain: *lo que gustan llamar conocimientos prácticos... pueden ser rápidamente adquiridos... por cualquiera que haya apren-*

(3) ANTONIO MILLÁN PUELLES: *La función social de los saberes liberales*, Madrid, 1961, pág. 160.

(4) JACQUES MARITAIN: *La educación en este momento crucial*, Buenos Aires, 1981, pág. 25.

dido a pensar (5). Mientras que lo contrario no es verdad: no se conoce a nadie que haya aprendido a pensar a través de conocimientos prácticos...

El recto uso del pensamiento es lo que otorga unidad interior al hombre; un requisito elemental para aspirar al hombre completo. Sin embargo, esto no es universalmente aceptado, ni siquiera en el mundo docente. Lo que le hace afirmar a una escritora de nuestro medio: *los niños son seres completos* (o al menos lo son en potencia), *no a medio elaborar; como creen los fanáticos de la educación* (sic) (6). O no a elaborar como se le antoje al maestro o como creen los fanáticos del poder: políticos, negociantes, manipuladores de la opinión (conscientes o no, lo mismo da), quienes dividen, problematizan sin causa, desgarran la personalidad, minan la identidad genuina del alma de sus contemporáneos. O sea, hacen una contrapedagogía constante, cotidiana u ocasional.

Sobre todo esto escribe con penetración Romano Guardini: *Cierto es que el hombre se hace más libre, más seguro, más creador, mediante el poder creciente sobre la Naturaleza, pero solo en tanto responda a la pregunta que lo decide todo y que dice: «Poder, ¿para qué?».* Pues el poder solo obtiene su carácter por lo que se hace con él (7). De allí que ambicionar el poder por el poder es un peligro para quien lo sustenta y, peor aún, para el prójimo que debe sufrir sus consecuencias. Solamente cuando está ordenado a los más altos fines, en cada caso, el poder se legitima. Y eso se puede ver en la evolución del mundo a partir de la industrialización.

El hombre moderno ha desarrollado, con el más amplio alcance, esas dotes que eran necesarias para producir lo que llamamos ciencia y técnica. De allí ha surgido una abundancia incommensurable de bienes y socorros para la vida; y, con ellos, un poder enorme sobre la existencia. Pero, ¿tiene también las

(5) *Ibid.*

(6) LAURA DEL CASTILLO, en *La Prensa*, del 10 de mayo de 1987.

(7) ROMANO GUARDINI: *El hombre incompleto y el poder*, Madrid, 1960, pág. 13.

condiciones previas humanas que son necesarias para dominarlo todo, de tal modo que surja una cultura auténtica? ¿Una ordenación en que el hombre pueda vivir como hombre, en libertad y en honor?

Preguntado de modo aún más radical: ¿Posee todas esas disposiciones y facultades que son propias de la plena esencia del hombre? El hombre en la Edad Moderna, al realizar ese enorme logro conseguido en los últimos cinco siglos, ha experimentado una alteración. Ciertas dotes en él se han hecho cada vez más fuertes, más refinadas, pero otras se han vuelto más débiles, más sordas, más inseguras. Se han perdido energías y actitudes que deberían existir para poder hablar de un hombre completo. EL HOMBRE SE HA VUELTO INCOMPLETO (8).

El hombre actual sabe más. Esto está fuera de discusión. Pero esto, que en sí mismo podría ser bueno, tiene su contrapartida. De allí que Guardini observe que *el saber, la posesión y dominio intelectuales está en aumento, en una medida tan incommensurable, que abrumba literalmente a los hombres —y aquí radica, en gran parte, el problema cada vez más apremiante de la Universidad, lo mismo que el de la formación profesional—; pero se debilita esa profundidad que brota de la penetración interior, en mirada y experiencia, la comprensión de lo esencial, la percepción por el conjunto, la experiencia del sentido. Pues todo eso solo se puede obtener en el enfrentamiento interior de la contemplación; y ello requiere calma, reposo, concentración. Crece el saber: la verdad mengua* (9).

La idolatría de los medios ha hecho que se amplíe la brecha entre las creaciones científico-técnicas (que dan poder) y el recto concepto de dominio que, por extensión al dominio de sí mismos, debemos tener sobre ellas. Al respecto, se pregunta Guardini: *¿en qué consistiría entonces la tarea?* (10). Y contesta citando a Gehlen: *El conjunto de ciencia, aplicación técnica y aprovechamiento industrial, hace tiempo que es en sí mismo una*

(8) *Op. cit.*, pág. 16.

(9) *Op. cit.*, pág. 19.

(10) *Op. cit.*, pág. 22.

superestructura, automatizada y totalmente indiferente respecto a lo ético. Apenas es imaginable una modificación importante, si no afecta a los extremos más alejados: a la voluntad de saber, que es el punto de comienzo, o a la voluntad de consumir, que es el punto final del proceso. En ambos casos el ascetismo, donde quiera que apareciese, sería la señal de una nueva época (11).

Si fuera así, entonces sí que tendríamos la certeza de que estamos a las puertas de una nueva época. Pero, en tanto esto no suceda, lo moderno sigue adscrito al período histórico y resulta hasta ridículo usar el concepto de modernización como algo mesiánico, pues como añade Guardini: *La violenta eficacia de la época moderna ha absorbido al hombre en sí. El hombre se ha entregado a las consecuencias de los problemas, de las tareas técnicas, de los desarrollos sociológico-políticos porque se han hundido las posiciones de libertad interior que le hacen capaz de resistencia (12).*

O sea, que, en el fondo, de lo que debería tratar la educación para estos tiempos tan cruciales o difíciles (según los títulos de dos obras de actualidad) es de la reconstrucción del mismo hombre hoy desgarrado por pasiones desordenadas elevadas a tendencias sociales arrolladoras (hijas de la masificación y que van del desarrollo de la estupidez colectiva hasta la pornografía o la drogadicción, pasando por la inoculación de resentimientos ideológicos) o por una espesa neblina conceptual que le quita la posibilidad de recobrar su lucidez natural.

Lo que ha sucedido este último siglo y pico es grave: Se han afinado los instrumentos para detectar lo anormal, lo morboso, lo antinatural pero, al mismo tiempo, insensiblemente, se ha ido perdiendo no solamente la imagen de lo normal, de lo sano, de lo conforme al orden natural, sino que, por muchos caminos se intenta hacer desaparecer su misma apetencia. ¿Acaso no se habla con extrema ligereza —no exenta de intencionalidad— de «represión», de «castración», de hipocresía y de convencionalismos como si lo accidental pudiera invalidar las cuestiones de

(11) *Op. cit.*, pág. 23.

(12) *Op. cit.*, pág. 24.

fondo? Todo lo cual va conmoviendo, aflojando, las bases de la personalidad en formación, o bien va transfiriendo gradualmente las preferencias de fondo a otras coyunturales y anulando así todo sentido de compromiso. Los bienes (la verdad, la belleza, las virtudes) serán alegremente dejados de lado y reemplazados por valores que, en el mejor de los casos son bienes formales.

Por este camino el hombre se va extraviando, perdiendo su propia razón de ser. *El elemento básico de la cultura, el orden, expresado en las relaciones de fin y medio, medida y rango, se ha vuelto cada vez más débil y ha surgido un nuevo caos..., el hombre moderno ha debilitado, cada vez más, en él, el elemento contemplativo... cuando vuelva a aprender a callar, a concentrarse, a dominarse a sí mismo, a tomar distancia, a ver el sentido de los procesos, a no decidir según el apremio de ventajas y de consignas, sino por la esencia de las cosas* (13), recuperará la nueva seguridad que da tener un punto de apoyo.

¿Puede haber acaso otro objetivo superior para la educación contemporánea que re-hacer al hombre incompleto, que hacerlo más pleno, más auténticamente libre y dueño de sí mismo?

Algunos hablan de modernización, otros de progreso y no faltan quienes creen que debe hacerse una revolución. A todos ellos encara Guardini cuando sale al paso de tantos malosentendidos y afirma: *«Revolución» solo puede tener un sentido positivo cuando rompe la falsa ordenación que quita al hombre su libertad y daña su vida para hacer posible una existencia que sea digna de él..., una auténtica «revolución»: un giro del conocimiento y la valoración que borre todos los veredictos establecidos: «esto no va..., esto no puede ser..., ésta va contra el progreso». Sí que va, sí que puede ser y de ningún modo contradice el progreso; o, para completarlo francamente: el auténtico progreso* (14).

En esta tesitura encuadramos nuestra propuesta. Acaso no descendiendo todavía a fórmulas prácticas (que sugeriremos al final) pero sí tratando de afinar el espíritu que debe primar en

(13) *Op. cit.*, pág. 25.

(14) *Op. cit.*, pág. 26.

una orientación integral de la educación, capaz de volver a juicio su razón de ser. Es hora ya de trazar una carta de ruta definida sin la cual toda innovación pedagógica y aun ciertas iniciativas sensatas podrán acreditar méritos como medios pero no contribuirán en nada a devolver los fines genuinos a la educación.

2. Humanismo, versus cientificismo: una falsa antinomia.

Si en la antigüedad clásica se descubrió la importancia suprema que tiene el valor de «completo» como atributo del hombre a través de la armonía de sus facultades, en los tiempos actuales ese ideal debe ser recuperado con mayor razón. Porque el hombre moderno está sometido a una multitud de estímulos y a muchas más tensiones que el hombre antiguo y necesita un esfuerzo sobrehumano para compensar esas fuerzas que lo acosan de mil modos.

Pero, curiosamente, ese hombre moderno muy corrientemente no piensa así; cree que el orden, el equilibrio, la paz, le pueden venir «de fuera», o si no cree que el progreso puede ayudar, de algún modo, a solucionar sus dramas.

Por eso cabe preguntarse con García Morente: *¿Es preferible el progreso científico o el cultivo armónico del espíritu individual?* (15). Pero, preguntará el lector, ¿por qué ese dilema? Y tiene razón. No es el filósofo el que lo inventó; es el curso de los acontecimientos que obliga a plantearse. Y si esto era verdad hace medio siglo, ¿qué no diríamos hoy? ¿O, acaso, sin progreso científico tendríamos que guardarnos de la barbarie del especialismo, del error de creer que la educación consiste en «amueblar» la mente con conocimientos fragmentarios, con nociones que hoy son verdad y mañana error, con saberes que no acaban de ordenarse entre sí, ni entre un patrón superior?

Si no se hubiese sobreestimado el valor pedagógico de las disciplinas científicas inconexas entre sí, jamás se hubiese llega-

(15) MANUEL GARCÍA MORENTE: «Ensayos sobre el progreso», en *Ensayos*, Madrid, 1945, pág. 145.

do a la exageración a que se arribó en las universidades norteamericanas cual es el otorgar diplomas a quien simplemente suma *créditos* ganados en materias optativas y dispares; un sistema que, según refiere Hutchins, el ex-Rector de Chicago, tiene bien ganado el mote de *cafeteria system* y que, en países con muchos recursos materiales, ha llegado al nivel de enseñanza media.

El ignorar que una buena formación de base no puede estar expuesta al capricho electivo del alumno —o inclusive de su *tutor*— habla de una profunda crisis educativa: la que surge de no querer reconocer que debe haber un orden profundo, según una tabla de bienes, o sea, una jerarquía entre conocimientos prioritarios y secundarios.

¿Puede pensarse en un atentado más flagrante al ideal del hombre completo? ¿No es, acaso, una verdadera conspiración contra la persona que para debatirse en un mundo heteróclito necesita un mínimo de homogeneidad interna?

Sin embargo, la educación sistemática de todo el mundo no parece advertir que su carencia de una finalidad más explícita lleva gradualmente a la desintegración de la persona o, al menos, a ser expuesta a los azares de la pura contingencia. O lo que es peor, a no ejercer plenamente el don de la libertad que comienza por la del espíritu, el cual exige, como requisito, fomentar la unidad interior.

Esa unidad interior, esa coherencia mínima para ser verdaderamente un hombre, nos dice que todo tiene que ver con todo. Que no hay compartimientos estancos en los saberes esenciales y que, en consecuencia, debe haber un cierto orden en los acontecimientos sin cuyo orden se podrá ser muy erudito, pero jamás sabio. Se puede saber bastante pero no lo necesario. Se puede saber lo que se sabe pero no *para qué* se sabe. Es la pérdida de los fines que caracteriza al mundo actual y frente al cual el abuso de la retórica en el mundo clásico —abuso sin duda de una técnica; al fin y al cabo— se empequeñece como un vicio menor. Sin contar que los sofistas, lejos de haber desaparecido, renuevan su temática con una plétora de nuevos contenidos.

Algunos científicos experimentales consideran erróneamente

que uno subestima su quehacer si afirma que su tipo de conocimiento no puede ser el pivote de la educación, contrariamente a las ilusiones de algunas generaciones anteriores. Lo que ocurre es, sencillamente, no solo que la misma existencia humana —nuestra vida personal— nos exige algo más que saberes científicos (la «ciencia» de discernir su valor y aplicación) sino que, además de la educación tenemos derecho a esperar algo más que datos positivos: o sea, los elementos que nos permitan cohesionar nuestra personalidad, hacer de ella una totalidad armónica para su más plena realización.

La búsqueda de la exactitud —tan importante en la investigación— no termina de llenar una vida. Como dijera el conde de Foxá: *nadie se hace matar por el sistema métrico decimal*. Lo que es lo mismo que decir que por muy pocas cosas vale la pena morir y, por lo tanto, vivir; que son las verdaderamente importantes y las que debiera atender la educación.

Solamente la búsqueda de la verdad mueve al hombre enteramente. La formación humanista atiende a eso. No debe, por tanto, confundírsela con la erudición en mitología griega o con exquisiteces filológicas o con el aprendizaje de memoria de largos trozos homéricos. Tampoco tiene nada que ver con la creencia (falsa por lo demás) en la blancura impoluta del Partenón (que, como sabemos, estaba policromado con pinturas chillonas), fruto de una visión idealizada por Hipólito Taine. Lo fundamental de una vuelta a la educación humanista debe ir a las esencias, la principal de las cuales es la unidad de la persona en cuerpo y alma y la necesidad de que el conocimiento y motor de la conducta se armonice interiormente formando un todo solidario. La antítesis del hombre *in toto*, que es producto de una pedagogía caótica en manos de comunicadores sociales, críticos, comentaristas, guionistas, con amplia disponibilidad de medios pero que son incapaces de armar un mosaico siquiera en el interior de cada uno de los integrantes de su público; al contrario, allí donde había alguna congruencia es posible que hayan logrado resquebrajarla con la duda, la confusión, los sofismas, la frialdad, el descompromiso, lo irracional...

Una educación centrada en el conocimiento científico se expone a esta alternativa enunciada por Fritz Künkel, el distinguido caracterólogo: *el que tiene buena suerte posee un sistema instintivo armónico; el que tiene mala suerte perece en los conflictos de sus instintos* (16). Porque haciendo del hombre un objeto de tipo ciencia natural, solo causal, se le reduce su vida psíquica a un proceso mecanístico donde no interesa el concepto de responsabilidad, pues el hombre ya no haría entonces lo que más quiere, sino lo que corresponde al instinto más fuerte...

¿Qué le puede importar el concepto de hombre completo a quien sostenga tal «filosofía»? ¿Qué puede representar para él el ideal clásico de la personalidad armoniosa? La subestimación de la educación de la conciencia, sea porque se invoca su papel secundario, sea porque el individuo tiene allí un derecho absoluto de privacidad (él solo, con sus instintos) conduce a una educación indiferente, neutra en el sentido moral; todo justificado por un detrimento científico.

Pero la conciencia no puede ser entendida como mero objeto del conocimiento científico —aunque algunas facetas de ella sean pasibles del mismo—, sino que es el sujeto de todo conocimiento y, como tal, *solo por medio de los fines, y no por medio de las causas, se puede concluir algo esencial sobre el sujeto de la acción* (17).

¿Alguna vez se debatirán los fines de la educación para empezar a ponerse de acuerdo, o en armonía al menos, respecto de los medios, de los de la pedagogía que deben subordinarse a aquéllos? Hacer esto, verdaderamente sería renovar la enseñanza. Aunque no sea «moderno» en el sentido restringidamente historicista del término.

La educación clásica enseña que el conocimiento es un proceso continuo de descubrimientos, que cualquiera puede hacerlos si toma un camino adecuado. La ciencia moderna, en cambio, traspasa conocimientos «terminados» que se aceptan o se rechazan.

(16) FRITZ KÜNDEL: *Introducción a la caracterología*, Barcelona, s/f., pág. 189.

(17) *Op. cit.*, pág. 185.

zan pero que muy pocos elegidos —o iniciados— pueden modelar, enriquecer, incorporar a su propio saber. Por eso, para el pensamiento cientificista es un saber trivial todo aquel que hace a la cuestión de los fines, al «saber para qué» que, en el fondo, es el único trascendental.

Durante algunos siglos se concibió el progreso como sinónimo del avance de la ciencia y de la técnica por sus propios caminos específicos, caminos muchas veces inconexos y hasta opuestos. Los resultados fueron, es verdad, cuantitativa y materialmente sorprendentes. Pero con la revolución industrial se comenzó a tomar en cuenta el saldo negativo, el déficit que dejaban algunas de sus «conquistas».

Tal vez fuera la «ciudad-carbón» inglesa —tan vívidamente analizada por Lewis Mumford— (18) la que primero advirtió sobre la necesidad de compensar el progreso material con algunas normas de conducta colectiva. Así nació el urbanismo moderno, como una respuesta del sentido común, del instinto de conservación y de una más depurada aplicación del derecho; no como una tecnología de avanzada. Ni tampoco como el ecologismo actual, que en vez de colaborar con el sano y legítimo aprovechamiento de la naturaleza por el hombre solo pone obstáculos o se resguarda en un «quietismo» suicida.

Ha sido preciso todo un siglo de amargas experiencias para que se comprendiese que el verdadero progreso no puede ser lineal, aislado y unilateral, sino que solo el desarrollo de la obra humana en armonía con la de la Creación merece tal nombre. Es más, como puntualizaba Thibon, ni siquiera se trata de vivir en equilibrio con el orden natural sino que, asumiéndolo, se alcanza el estado de armonía que es algo más que una ecuación matemática y que se parece más a una composición musical que a una fórmula cuantitativa o a un paralelogramo de fuerzas que se anulan entre sí (19).

Pero el hombre moderno trastrocó el ideal de armonía por

(18) LEWIS MUMFORD: *La cultura de las ciudades*, Buenos Aires, 1957, pág. 243 et seq.

(19) GUSTAVE THIBON: *El equilibrio y la armonía*, Madrid, 1978.

el de equilibrio en todos los dominios. Y mientras el equilibrio es una mera contraposición de fuerzas sin cualificar, la armonía es como un concierto entre nociones superiores: lo bueno, lo bello y lo verdadero; la divina proporción, no las cifras absolutas.

Mientras no se cayera estrepitosamente, mientras no pasase a mayores se libró todo a la inercia, a las fuerzas espontáneas, al libre juego del azar. Y así llegamos al pavoroso problema de la contaminación, al de la hipertrofia y caos urbano, al exagerado contraste entre regiones desarrolladas y subdesarrolladas. En cuyos casos no se puede decir que no existiese un cierto equilibrio. Si no lo hubiera habido todo se habría derrumbado, todo hubiera estallado. Un resorte puede estar excesivamente tenso y, al hacerlo, permitir que no se pierda el equilibrio.

No de otro modo aconteció con el resultado de la educación moderna, que abandonó el ideal de la armonía y se conformó con un mero equilibrio: ni tan exclusivamente cientificista que constituyera un peligro para la supervivencia del mundo, ni tan espiritual que, de alguna manera, frenase la alocada marcha del progreso mismo.

Insistimos en que la pérdida de rumbo de la educación moderna tiene mucho que ver la inadecuada introducción de la ciencia experimental en la enseñanza, llegando a consolidarse el método experimental como el único método para obtener *cualquier clase de conocimiento*. Por algo Ortega y Gasset llegó a escribir que *la ciencia logra fabricar una clase ejemplar de verdades, gracias a que renuncia a resolver los problemas fundamentales* (20).

Así —reflexiona Hutchins— *se nos dice que cualquier pregunta que no tenga respuesta por medio de los métodos empíricos de la ciencia no tiene contestación posible o, al menos, no se puede responder mediante afirmaciones significativas y verificables, agregando, si no son posibles de responder por estos métodos se piensa que se trata, en primer lugar, de preguntas*

(20) JOSÉ ORTEGA Y GASSET: *Obras Completas*, Madrid, 1950, tomo III, pág. 345.

que no deberían ser jamás formuladas: ¿Qué es la vida? ¿Quién creó el mundo? ¿Qué hay después de la muerte? En el mejor de los casos se considera que son preguntas que solo pueden contestarse por adivinación o conjetura y, en lugar de las hipótesis, no significan nada, o como se dice: «no tienen sentido» (21).

A la vez se nos dice que las cuestiones significativas son las que la ciencia puede responder, invirtiendo sofisticadamente el problema. Esas respuestas son más seguras que la adivinación o la conjetura, se arguye, pero, por otro lado se nos dice que las mejores respuestas que podemos obtener por el método científico nunca son más que probables (22).

Con lo cual el mero preguntar lo que no tiene respuesta nos coloca en el papel de supersticiosos, de irracionales. O, si no, todavía queda la alternativa de quienes afirman que «todo es cuestión de tiempo» y que la ciencia experimental podrá llegar a explicarlo todo. Por este camino se crea una falsa incompatibilidad entre ciencia experimental y humanismo, como si la ciencia a secas no fuese parte del humanismo y la experimental tan solo un método (no universal) de aquélla.

El cardenal Newman insistía en que lo bueno es siempre útil, mientras que lo útil no siempre es bueno. Contestaba así a quienes temían que una educación liberal fuese impráctica. Estas objeciones no han cesado hasta ahora, por lo cual cabe contestar a quienes preguntan qué haría un chico en la actualidad con una formación clásica con otra pregunta anterior: ¿qué logrará una educación en el alumnado que la recibe? ¿Cómo reordenará sus cabezas? ¿Qué fuerzas dormidas no despertará? ¿Qué reservas morales no fortalecerá? ¿Qué carácter larvado no se manifestará?

Sobran testimonios, como el del almirante Rickover (el creador del submarino atómico «Nautilus») (23), que después de

(21) ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *The Great Conversation. The substance of a Liberal Education*, The University of Chicago, 1952, pág. 32.

(22) *Op. cit.*, pág. 33.

(23) H. G. RICKOVER: *Education and Freedom*, New York, 1959, pág. 24 *et seq.*

pasar su vida entre especialistas «descubrió» que sus mejores eran quienes tenían una cierta formación humanista. Porque la especialización se orienta, se ubica, se potencia mejor en una mente consciente de la universalidad del saber que en una absorbida por el pequeño mundillo de un conocimiento incapaz de comparación, de analogía, de extensión.

Repárese en que la preparación y el entrenamiento de un especialista, en tanto se trata de un proceso de «instrucción», suele impartirse sin mayor adecuación a las aptitudes, sentimientos y preferencias del alumno. Y por eso aprovechará mejor de él quien estando en plena posesión de sus facultades, con un dominio de sí, con un carácter cabal, produzca en su interior ese proceso de adecuación. O sea, que un humanista estará mejor dispuesto a la especialización que quien ha recibido una enseñanza enciclopédica que en apariencia brinda una mejor base para aquélla. Lo que también ha sido ejemplificado por la famosa expresión de José Bottai: *el latín prepara al niño para las matemáticas y para la física mejor que las matemáticas y la física elementales mismas* (24).

Vale decir que no debe haber lugar para una falsa antinomia entre la formación clásica y la especialización científico-técnica si cada una de ellas ocupa su correcta posición.

3. El sentido común extraviado.

Constituye una anormalidad en la enseñanza que la lógica no solo no se enseñe sistemáticamente del principio al fin del ciclo secundario sino que ésta no esté implícita en las demás materias; algo parecido a lo que sucede con la gramática que se estudia aparte mientras sus reglas no parecen tener vigencia en los textos de historia o de geografía.

La lógica, como la moral, no pueden reducirse a asignaturas

(24) Citado por LEONARDO CASTELLANI: «La reforma de la enseñanza en su faz pedagógica», incluido en *La Enseñanza Nacional*, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1940, pág. 121.

aisladas —si bien algunos aspectos más específicos puedan necesitar ser tratados aparte—; es la enseñanza toda la que debe estar iluminada por los principios de la lógica y de la moral.

La raíz, la noción esencial que debe ser impartida para que acompañe toda su vida al estudiante, es la que en el dominio de los conceptos, como en el de los valores, no es posible proceder sin un cierto orden. Negarlo es adoptar, de hecho, un orden arbitrario. Robert Maynard Hutchins en su conocido libro «Education for Freedom», escribe sobre *el error crucial que implica sostener que nada es más importante que otra cosa cualquiera; que no puede haber un orden prioritario de bienes, ni orden en el dominio del intelecto* (25). Aceptar esta verdad evidente es comprometerse en el descubrimiento de ese orden.

Desde ya, esto no es tarea de autodidactas. No en vano nos preceden algunos milenios de talentos pensantes. Como quiera que sea, hasta que no nos hacemos carne con la idea de que existe un orden lógico y un orden moral, no podremos aprovechar la experiencia de los que nos han precedido; de los padres de nuestra cultura, si es que así se puede hablar. Y el primer paso de la educación ha de ser el que no se puede sostener cualquier argumento, de cualquier manera; que hay necesidad de pensar con rigor, con lógica al menos formal, pues el pensamiento es «constructivo...» o, si no, es destructivo. A los conceptos debe dárseles sustento o de lo contrario «quedan en el aire».

La lógica o «filosofía racional» —como la llama el Aquinate— consiste en una elemental normatividad para razonar bien: no contradictoriamente, en forma ordenada, sencilla, segura y con el mínimo error. A veces se entiende que el racionalismo haya despertado reacciones violentas (y hasta irracionales) pero no se justifican. *Racionalismo no* —hay que repetir con Gonzalo Fernández de la Mora— *razonalismo sí* (26), siguiendo a Ortega y Gasset; si es que entre «ismos» hay que elegir.

(25) ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *Education for Freedom*, Chicago, 1943, pág. 26.

(26) «Razonalismo y racionalismo», en *Razón Española*, nov./dic.-86, págs. 257-259.

Al ocuparse del orden de los conceptos entre sí, de las partes de la oración entre sí y de las relaciones entre principios y conclusiones, la lógica es un arte liberal. Lo es en el sentido que no está guiada por un fin utilitario o posterior; se basta a sí misma. Aspira a formular principios formales de los cuales depende la esencia de las cosas. En ese sentido, la lógica se diferencia de la moral en cuanto sus principios se deducen de cuestiones finales.

Es grave prejuicio contra la filosofía educativa el que se manifiesta introduciendo tendencias anticlásicas (frecuentemente mal deducidas, de filósofos peculiares, y cuya filosofía termina con ellos mismos; esto es, que no se suman al acervo cultural de Occidente), tales como el supuesto valor de la duda (antes que la noción clara de certeza), la ponderación subjetiva de la sinceridad (después de un contexto trascendental) o un crudo y falso «realismo» que en verdad selecciona de la realidad solo lo que conduce al escepticismo o al cinismo.

Por cierto, es un crimen introducir en la educación temprana inmoderados elogios a la espontaneidad (que no es la «naturalidad») a las pasiones (desordenadas las más de las veces en el adolescente) y a otras potencias propias del instinto que no necesitan apologistas sino la sabiduría mínima para ordenarlas lógicamente y moralmente.

Es evidente que la enseñanza de la lógica como asignatura especial, a la luz de lo que hemos dicho, es un rotundo fracaso: 1.º porque no se la enseña verdaderamente como una parte de la filosofía, lo que la haría más apetecible y más comprensible, y 2.º porque no se insiste suficientemente —y menos aún en las restantes materias— en sus principios básicos: el de identidad, el de contradicción, convenientemente ilustrados con ejemplos sencillos que facilitan su comprensión.

Vale la pena recordar que fue Bertrand Russell, no un escolástico, quien puso el punto sobre las fies respecto de la subestimación de la lógica en la enseñanza cuando comenta que Dewey hace de la pregunta la esencia de la lógica antes que la verdad o el conocimiento y lo que lleva a sostener que una creen-

cia puede ser buena en un momento y mala en otro (27). Así —prosigue Russell—, *una creencia acerca de algún hecho ocurrido en el pasado será clasificado como «bueno o malo» no según si el hecho tuvo efectivamente lugar, sino según los efectos futuros de esa creencia. Los resultados son curiosos. Supongamos que alguien dice: «¿Tomó café esta mañana?»*. Si soy una persona ordinaria trataré de recordarlo. Pero si fuese un discípulo del doctor Dewey diré: «Espere un momento, tengo que recordar dos experimentos antes de responder». Entonces me convenceré de que no tomé café y de nuevo observaré las consecuencias. Luego compararé ambas consecuencias y veré cuál de las dos ballo más satisfactoria.

Un exceso de «pedagogismo» en torno al diálogo termina por desvirtuarlo, de hacerle perder su naturaleza; peor aún, se termina perdiendo el sentido común. Por todo lo cual una vuelta a Sócrates no estaría demás porque allí resplandece la lógica; la pedagogía es directa.

Pongamos tan solo un ejemplo de la crisis de la lógica. Hoy se exacerba hasta el hartazgo toda antinomia (ya hemos analizado una *in-extenso*), no solo como si se tratara de una verificación de la realidad misma, sino de algo deseable, ya que (conforme a Marx) de ese entrecchoque salen energías capaces de cambiar el mundo. Una de esas antinomias falsalmente exageradas es la que opone al individuo a la sociedad, a punto tal que parecería que la virtud personal no basta para asegurar la virtud colectiva o, inclusive, que no hay conexión necesaria entre ambas. Como si, por el contrario, una educación que pusiera énfasis en el perfeccionamiento de las individualidades constituyese *per se* una amenaza para la solidaridad social, fomentase el egoísmo, exagerase la deformación de las élites.

Solamente cuando se pierde la noción y la valoración de la persona, cuando se concibe el individuo tan solo como un átomo

(27) BERTRAND RUSSELL: *History of Western Philosophy*, London, 1946, pág. 181.

mo en el universo social puede sostenerse semejante tesis. Por eso al hombre contemporáneo le cuesta comprender los ideales de la educación clásica. Pero, en cambio, para los griegos *no existía un problema educativo separado del problema político y moral* (28). No había una antinomia entre la virtud colectiva y la virtud individual porque aquélla era frecuencia de ésta. Por el contrario, hoy se llega a pretender que es posible la armonía colectiva por obra y arte de mecanismos puramente sociales, sin exigencias mayores a cada hombre de carne y hueso. De allí que «el cambio de las estructuras» haya podido ser elevado a la categoría de *nec plus ultra* político.

Desde esa óptica, la educación se la concluye viendo como un privilegio repartido cada vez entre más gente en lugar de como una exigencia, por su propia naturaleza restringida solo a una porción de ella. Se induce a pensar que la educación puede aprovecharse sin una cuota de donación personal, sin sacrificio, porque, al fin y al cabo, ha sido consagrada como un derecho del hombre; y como si los derechos no engendrasen obligaciones. Como si el fin último de la educación se hallase exclusivamente en el plano de las relaciones sociales, como si fuese posible saltar por encima de la perfección personal y forjarse una sociedad ideal construida en base a una organización genial que ahorre esfuerzo personal.

Esta singular manera de razonar no carece, empero, de antecedentes. Se origina en una analogía insensata: la de comparar la *polis* a una empresa, pues está comprobado que una eficiente organización empresarial —amén de un equiparamiento exhaustivo— es capaz de hacerla funcionar con singular eficacia pese a la baja calidad individual de los empleados. Esto sucede en los países superdesarrollados. Es más, podría concluirse que en la medida en que la organización es más sofisticada, menos cuentan los valores personales de quienes trabajan en ella en puestos subalternos; solo los altos ejecutivos deben pensar; los demás vigilar que la maquinaria siga funcionando como estaba programada.

(28) DANTE MORANDO: *Op. cit.*, pág. 39.

Todavía más. La analogía puede elevarse al plano político. ¿No hay, acaso, países que sorprenden por su eficiencia, no pudiéndose atribuirle al mérito de sus ciudadanos sino únicamente a un puñado de hombres que concibió su organización y a otro puñado que actualmente hace el mantenimiento de las estructuras?

La comparación como se ve, no es válida, salvo que cínicamente se proponga educar a fondo grupos de élite, dejando la masa en un nivel intermedio ya que, a los efectos de las empresas o del Estado, no se les pedirá más que eso. La educación sí será un privilegio, pero en el mal sentido del término: orientándose solo hacia quienes devuelven pragmáticamente el beneficio recibido.

Pero si se aspira a una sociedad justa, donde reine el bien común y el mayor número de ciudadanos alcance su plena realización personal mediante la formación de hábitos virtuosos (morales tanto como intelectuales), entonces la educación solo debe preocuparse por formar hombres completos, los cuales, sin necesidad de arbitrariedades «elitistas» irán seleccionándose naturalmente y jerarquizándose para un más equitativo y eficiente bien común.

4. Prejuicios anticlásicos.

No es ciertamente casual que los ideales clásicos no gocen de un general beneplácito en el mundo moderno. Todavía vivimos una era de reacción estética y aunque ahora el odio contra lo clásico no tiene esos contornos traviosos y superficiales del romanticismo, posee, en cambio, un matiz ideológico cargado de resentimiento. Cuando no se trata de una actitud frontal y disolvente.

Lo clásico es, para estos iconoclastas, fácil sinónimo de aristocracia y, como tal (sin más), de «opresión», de «elitismo», de antigüalla y hasta de hipocresía burguesa. Se pretende que lo clásico carece de comprensión hacia los estratos más oscuros de

la subjetividad o bien se adscribe el clasicismo a su período histórico greco-romano, como si sus esencias no pudieran ser fuente de inspiración perenne y se tratara tan solo de evocaciones trasnochadas; de algo definitivamente muerto por el triunfo de la «modernidad». De una modernidad que, precisamente, juega con ese «estilo» arquitectónico prefabricado ahora muy a la moda y que se conoce como «posmodernismo».

Quienes así opinan no se dan cuenta de que mucho más muerta está la pura rebeldía contra los valores objetivos que se desgastan en una generación (menos aún «en una juventud») aunque se reencarne en la siguiente pero para repetir lo mismo; trance en el que se halla —sin salida— el arte a sí mismo llamado moderno.

Todo ataque a las formas, al canon, a la medida, a la noción de estructura, a las leyes del equilibrio y a la unidad de la composición no puede durar más que una primavera; aunque se renueve todos los años. Esto ha llevado a ir desarticulando el arte como tarea novedosa. Se confundió lo que no es más que una omisión con un acto creativo. Lo que sucedió con la pintura exenta de dibujo o convertida en mero dibujo geométrico *dotado* de colores sin otro sentido que el material.

Todo esto es también un símbolo de lo que se hizo con la enseñanza. Se abolieron los cánones, las proporciones armónicas entre contenidos, se desdibujó el *currículum* y quedaron esos contenidos como meros materiales de enseñanza. Todo ello sin decir que se extravió el ideal de las virtudes personales y la unidad existencial del alumno. O sea, que por alejarse del modelo clásico se perdió hasta el sentido común.

5. Conclusiones.

El propósito central de toda renovación educativa debería ser la actualización del marco cultural al cual pertenecemos, más abarcador que el concepto de cultura nacional y más preciso que el de «ciudadanía del mundo», que es un híbrido que hace per-

der identidad a individuos y naciones. En nombre de la Paz Universal o de la Solidaridad Internacional (siempre con mayúsculas), muchas veces parece ignorarse que no puede haber verdadera integración si no es entre elementos diversos y complementarios. Toda otra cosa se asemeja a un cuerpo informe e inorgánico.

Esta actualización adquiere, hoy día, dimensiones extraordinarias en tanto y en cuanto durante mucho tiempo se creyó que la única manera de revitalizar la educación era olvidando completa y arbitrariamente la enseñanza tradicional y apelando a contenidos y fórmulas radicalmente nuevos que —por tales— asegurarían una eficacia inédita. Así, durante algunas décadas recientes, se produjo una catatata de «novedades» (generalmente fagocitándose entre sí) sin que se recapacitara que, al menos en parte, algunos defectos podrían deberse al abandono de las buenas orientaciones de la educación clásica (si no en las formas pero sí en las esencias) si es que alguna vez se las siguió coherentemente.

Ninguna época, tanto como la nuestra, practica airadamente el olvido del pasado. Según algunos es una forma más de impiedad (siendo las otras la impiedad contra el prójimo —la violencia social— y contra la naturaleza —la contaminación—), ya que la *pietas* romana, precisamente, era la virtud que se ejercía respecto de todo aquello que el hombre recibe sin elegir: la patria, los padres, su tradición. El pensamiento científico —incorrectamente traspolado por gente no científica necesariamente— induce a pensar hoy que podemos prescindir del pasado, que cien generaciones pasaron inútilmente por el mundo y no tienen nada que enseñarnos...

No se nos escapa que una visión puramente historicista de la educación clásica hace verla como algo definitivamente confinado al pasado, irrepetible y que es mejor olvidar. (Pareciera que uno tuviese que pedir disculpas por volver los ojos a la Antigüedad a pesar de que en ella se hallen los mejores arquetipos). En efecto, se trata de una forma más de impiedad hacia el pasado y a la naturaleza de las cosas que no se quiere aceptar porque con-

diciona la voluntad pretendidamente omnímoda del hombre o porque supone la existencia de valores rectores más allá de nuestra existencia cotidiana. Es, por cierto, una postura irreflexiva, cerrada al espíritu de sabiduría que se enriquece por la transmisión de generación en generación, como si no existiese nada mejor que la pura imaginación presente, la creatividad actual, y se pudiese hacer abstracción total de la experiencia.

Pero como nos recuerda Dawson: *la antigua educación humanista, con todas sus faltas y limitaciones, poseía algo que la educación moderna ha perdido. Poseía una forma inteligible debido al hecho de que la cultura clásica que estudiaba se veía en conjunto, no solo en sus manifestaciones literarias sino también en su estructura social y desenvolvimiento histórico.* Forma, conjunto, he aquí dos cualidades que hay que buscar con lupa hoy en la educación, porque *el fondo común de la cultura humanista se perdió y la educación moderna encuentra su finalidad en una competencia de especialismos* (29).

A nuestra educación se le pueden agregar indefinidamente contenidos, equivocando el método, en vez de darle «una forma inteligible». De hecho se han ido agregando materias a la enseñanza media sin que la forma aparezca por ningún lado, ni siquiera el conjunto medianamente coherente. Siendo así no se ve qué objeciones pueden ponerse a volver la mirada al modelo clásico en tanto y en cuanto no propone un *curriculum*, al modo actual, el que no es diferente de la propuesta enciclopedista: una adición de conocimientos dirigida a descubrir todos los campos específicos y especialmente aquellos más novedosos que se suponen tendrán más aplicación.

Un experto en educación técnica (si así puede hablarse) ha sostenido recientemente, al comentar la carencia de sentido de la escuela media, que *no es más que una inmensa tortura de la cual el joven quiere librarse lo más rápidamente posible y, pro-*

(29) CHRISTOPHER DAWSON: *La crisis de la educación occidental*, Madrid, 1962, pág. 122.

pone, entonces, *la formación para el mundo del trabajo que debería ser el nuevo objetivo básico* (30).

Felizmente esta última opción no es compartida por todos. Sin embargo, el mero hecho de que busquen soluciones a la «carencia de sentido» de la enseñanza media apelando a la aplicación de los conocimientos mismos que se deberían impartir es un síntoma bastante generalizado de la renuncia a encarar el problema educativo de nuestro tiempo de frente y en profundidad.

Apelar a la educación perenne, personificada por los ideales clásicos y cristianos, no debería sonar a algo trasnochado. Debería ser la actitud más coherente del hombre actual tiranizado por los falsos ídolos del progreso indefinido (en el doble sentido: por falta de definición y por falta de fin), el mito igualitario, el especialismo científico, la lucha de clases, la violencia irracional, la liberación sexual, el hedonismo como estilo de vida «moderna». Se trata, antes que nada, de entender al hombre como un todo, con una personalidad no solo rica sino armónica, dando valor a esa totalidad que suele no valuarse cuando se dice groseramente de un artista, por ejemplo: «será un inmoral pero es admirable»; como si uno estuviera dispuesto a aceptar ese destino para un hijo, llegado el caso. O lo pondría como modelo educativo: formar artistas, científicos, profesionales buenos en su oficio pero huecos en todo lo demás, en vez de hombres que aspiren a una sabiduría adecuada a su propia personalidad, a saber, no solo lo que necesitan *para actuar*, sino antes de ello *para ser*.

Werner Jaeger, antes de escribir su *opus magnum*, su *Paideia*, definió en *Scripta minora* el ideal cultural griego como *una educación de los hombres para una plenitud mayor por medio del dominio de sí mismos y del pensamiento científico*. (se entiende que esto último en sentido lato); hoy, diríamos, «conocimiento sistemático» (31).

Por aquella época, Jaeger había comprendido que el valor de los estudios filológicos en los cuales ya se distinguía, no con-

(30) *La Nación* (Buenos Aires), 17 de junio de 1987.

(31) Citado por el mismo. Cfr. WERNER JAEGER: *Humanismo y teología*, Madrid, 1964, pág. 32.

sistía en los hallazgos particulares o parciales, sino en el sentido de conjunto que iluminaban. Así, pues, no llega a escribir *Paideia* como la culminación de una serie de esforzados estudios acumulados sino que, según lo aclara en 1951, cree que ese libro debe ser entendido «en el seno de la crisis de nuestra tradición humanística» (32).

Sin desconocer el fuerte ingrediente histórico del humanismo clásico, cuyo valor no derivaba de valores absolutos, afirma en *Platos Stellung* que esos conocimientos *hacen vivos, en nosotros, en su forma originaria, nuestros propios valores y los comprendemos como una parte integrante de nuestra esencia* (33). De allí el sentido práctico derivado de estas confirmaciones, el cual le llevó a proponer formalmente la «programación de un humanismo», así como su defensa. Es más, Jaeger estaba convencido de la fuerza educadora, de la eficacia concreta de esta orientación que, decía, estaba comprobada por dos mil años de continuidad y por servir de base espiritual al mundo de Occidente.

Por lo tanto, aun cuando proponer como camino para una renovación auténtica de la educación (este retorno aparente al pasado) —que es más bien a la educación *perennis*— en algunos oídos suene como anacrónica (precisamente en tiempos en que se alaba indiscriminadamente el futuro), no nos parece desatinada; y para ello contamos nada menos que con la sólida argumentación de un Jaeger. Pero si así no fuera el caso, por lo menos se ha de admitir que se trata de una iniciativa compensatoria, equivalente, de otras propuestas más corrientes y que gozan de un más fácil favor público, tales como la de tecnificar el proceso de aprendizaje, hacer más «útil» la educación, facilitar la labor del docente, poner esperanzas desmedidas en los medios audiovisuales mecanizados.

Sin duda es audaz pretender volver a apreciar los valores clásicos de la cultura y de la educación cuando existe toda una verdadera conspiración en contra de quien enarbole estas banderas.

(32) *Op. cit.*, pág. 40.

(33) *Ibid.*

Si las artes liberales es el enfoque de la enseñanza humanista, se le opondrá la profesionalista; a la virtud del realismo se la enfrentará con el ideologismo; a la renovación se la confrontará con la revolución; a todo intento de objetivación se lo pretenderá diluir con argumentos subjetivos; lo que tenga estilo se intentará desnaturalizar mediante una valoración de lo amorfo; a la ciencia realista se le contrapondrá una interpretación abstracta; a lo que es resultado obvio de la tradición se querrá desprestigiarlo mediante una rebelión contra el pasado; a lo que es de naturaleza sacra se le tratará de secularizar por todos los medios; a todo lo que sugiera fe en el creacionismo se lo contradirá con el evolucionismo; a la jerarquía se la objetará con el igualitarismo; a la metafísica se la sustituirá con una visión meramente sociológica; el arquetipo será desafiado por las personalidades quebradas y descompuestas (con el pretexto de que son más «humanas») y así...

Apelar al «hombre completo» en tiempos en que se ha llegado a elegir como «hombre del año» a la computadora (*Time Magazine*, 1982) —oscureciendo así el hecho capital de que tan solo se trata de una creación humana— es lo menos que se puede hacer para restaurar la educación y ponerla al nivel y necesidad de estas generaciones presentes. O, como dijera Guardini, que *ante la mera eficacia se ha perdido a aquel que logra la eficacia*. Se ha perdido nada menos que el hombre. Pero, ¿es que puede haber educación que no trate de completar a este hombre incompleto? Evidentemente hay que distinguir entre el proceso de hacer una máquina y el de hacer un hombre. No es fácil. Todo conspira en contra. Pero no queda otra salida que intentarlo.

Usualmente no se piensa, pero tiene que haber una íntima conexión entre el aumento de enfermos mentales, patologías nerviosas, crisis anímicas —de las que hoy somos testigos— y el alejamiento del modelo clásico en la educación. El auge de la psicología y el análisis no son casuales. Comienzan con una demanda por parte de los pacientes potenciales y se realimenta con la oferta de atención profesional. Todo esto genera, como

se sabe, una verdadera dependencia en mucha gente, así como va en aumento el prestigio exagerado de una psicología no siempre fiable por su endeblez filosófica. Cierta psicopedagogía parece haber olvidado la posibilidad de que las letras produzcan una purificación anímica, una *catharsis* como debe lograr una buena educación.

En un aviso publicado leemos el «título-gancho» que dice: «Resolución inmediata de problemas y conflictos individuales o grupales», lo que da una idea de la confianza que han llegado a inspirar estas «técnicas» curativas. Sigue el aviso ofreciendo: «Estrategias operativas. Aplicación de la creática (sic). Implantación de la confianza y la autoridad. Técnicas de persuasión y negociación...» ¿Qué es esto sino la comprobación palpable de que la educación sistemática ha descuidado la persona? ¿Puede creerse que en todos los casos se trata de situaciones patológicas realmente? ¿No es éste simplemente un rasgo más del «hombre incompleto»?

La educación clásica, con su énfasis puesta sobre la formación del carácter, el dominio de las pasiones, el equilibrio entre el cuerpo y el alma, el cultivo de la virtud a través de los buenos hábitos: ¿no estaba, implícitamente, dirigida a prevenir esos «conflictos individuales y grupales»? ¿Acaso se pensaba que la *polis* podría servir al bien común estando integrada por individuos sin carácter, con bajas pasiones, sin buenos hábitos personales? ¿O es que los «hábitos colectivos» —los usos sociales de los que nos habla Ortega y Gasset— podrían generarse sin intervención de los ciudadanos como personas? (34).

El abandono de los ideales clásicos y cristianos, por siglos portentosos y hoy devaluados ante la opinión pública secularizada y masificada, produce personas necesitadas de apoyo psicológico, no tanto porque sean realmente enfermos (a veces los verdaderos enfermos pueden ser los pseudo-profesionales que los atienden), sino porque nunca han alcanzado el dominio de sí a través de una sana crianza y una buena educación; jamás se

(34) JOSÉ ORTEGA Y GASSET: «Ideas y creencias», en *Obras Completas*, Madrid, 1943, pág. 1.661.

han sentido capaces de asumir la responsabilidad de ser ellos mismos.

Con individuos así «educados» es evidente que proliferarán los conflictos individuales y grupales; es más, ¿no estará allí la causa por la cual una nación —como la nuestra— no puede superar la crisis política en que se encuentra?

Muchas veces se repite, como un lugar común, que el problema argentino es educativo. Y es verdad. Pero hace falta explicarlo, pues solo así se podrán hallar los remedios. No necesitamos más educación o «cualquier» educación. Haber pensado así el siglo pasado nos ha traído muchos de los problemas actuales; haber creído que la mera alfabetización implicaba un avance moral o que «los libros» eran un bien, *a priori*, hizo bajar la guardia frente a otras necesidades más profundas.

Sin duda, algunos de esos mitos ya han hecho crisis. Por cuya razón ya no resulta extemporáneo indicar la importancia que tiene la definición de los fines de la educación; aunque sean los más generales. Hoy día se impone saber qué hombre queremos educar y antes que definir qué aptitudes, qué habilidades queremos que desarrolle, debemos persuadirnos de que hay una premisa inexorable: la de que sean, previamente a cualquier entrenamiento, hombres completos conforme al ideal de la *paideia* enriquecida luego por el cristianismo.