

## LA SIGNIFICACION DE LAS ARTES LIBERALES EN LA EDUCACION CRISTIANA

La educación servil, subordinada a la "praxis", es la negación de la educación rectamente concebida como perfeccionamiento de la personalidad humana. La educación plena es la educación humanista cristiana heredada de la *paideia* (a través de la "humanitas" latina que no ha de confundirse con el humanismo renacentista). No es una educación "de confección" para la salvación de las almas sino la base, el terreno fértil para las enseñanzas religiosas, la perfección de lo natural para hacerlo más apto a lo sobrenatural. Las artes liberales conciben al saber como auténticamente libre, libre de toda atadura práctica, y entre ellas, la filosofía, exige más que ninguna otra el lugar primordial que se le debe en la educación.

Toda educación rotulada cristiana que no se nutra de este principio está destinada a abrir un abismo entre la religión y la vida y, finalmente, a sacrificar el saber verdadero a la praxis de las profesiones o del sentimiento materialista de la existencia.

### I. SABER "LIBERAL" Y SABER SERVIL

Lo postulado en el resumen previo parece indiscutido. Sin embargo, en los hechos, aparecen testimonios contradictorios de estas verdades, aún sostenidos por educadores católicos. Los estragos que ha sufrido nuestra tradición humanista -cristiana son tales que por eso la educación, incluso la educación cristiana (o impartida por instituciones confesionales) ha hecho semejante crisis como **la que estamos pasando**.

En primer lugar, el concepto del saber humanista —o el de las antiguas "artes liberales"— está olvidado, cuando no negado. Si no fuese así, la filosofía —el saber más unitivo de todos— pasaría por una era de florecimiento. Si éste fuese el caso cada vez que se habla de libertad académica no se pensaría, como se piensa, en el aspecto político y social o institucional del concepto en lugar de su esencia intelectual, en esa libertad que implica no estar atado a fines prácticos, a lo que sirve, a lo servil<sup>1</sup>. El Cardenal Newman, hace más

---

<sup>1</sup> Nos referimos al fin último, al cual deben ordenarse todos los demás, o que no está ordenado a ningún otro, conforme a la distinción escolástica. Cfr. JOSEF PIEPER, *Defensa de la Filosofía*, Herder, Barcelona, 1976, p. 47.

de un siglo, con perspicacia sutil vio venir la formidable embestida de los saberes prácticos en la Universidad y alertó acerca de la importancia del tema.

Entre las muchas definiciones que da Newman de las artes liberales dice que es un saber que *se niega a estar informado (como se dice) por ninguna finalidad, o absorbido por ningún arte*<sup>2</sup>. Citando a Aristóteles en su *Rethorica* recuerda que *de las posesiones, las que producen fruto son útiles, pero las liberales tienden al gozo*<sup>3</sup>.

Por eso es que un saber tan excelso como la propia Teología *si es cultivada como un saber limitado a propósitos de predicación desde el púlpito o de catequesis, pierde —no su utilidad, no su carácter divino, no su mérito (al contrario: incrementa tales cualidades mediante tal condescención)— pero pierde el atributo particular que quiero ilustrar: o sea la contemplación.*<sup>4</sup>

Josef Pieper acude igualmente a Aristóteles para definir el sentido de saber auténticamente libre que supone la filosofía. Para ello cita la *Metafísica* en la cual *libre* significa tanto como “no práctico”. Práctico, agrega Pieper, *es lo “que sirve” para la realización de objetivos. Así pues esto se niega con respecto a la “theoria philosophica”. Esta es “libre” por cuanto no se refiere a nada que esté fuera de ella. Filosofar es más bien un hacer que tiene sentido en sí mismo, que no se legitima precisamente para “servir a un fin”.*<sup>5</sup>

El saber no servil es, en consecuencia, el más excelente de todos. No es bueno porque sirve, sino que es bueno en sí mismo. Y, podríamos decir que es el más útil de todos, o sirve para todo, porque no sirve a nada en especial, ni está sometido a esa utilidad. Santo Tomás de Aquino, como lo recuerda Pieper, recomienda que *sólo se designen como artes liberales las que están ordenadas al saber*<sup>6</sup>. La invasión de la ciencia en la enseñanza moderna, empero, ha desnaturalizado la educación no tanto porque la ha fragmentado haciéndole perder su unidad esencial, sino porque, antes de ello, ha introducido una actitud científica eminentemente práctica (o no contemplativa). Si *theoria* es contemplación, la contemplación implica percepción y ésta quiere decir callar. En cambio, la ciencia no calla; pregunta<sup>7</sup>. No en vano a partir de Bacon se iniciaría la profunda divergencia que advertimos en la educación.

El Padre Robert I. Gannon S. J., ex presidente de la Universidad de Fordham (de 1945 a 1954) en su libro *The Poor Old Liberal Arts*<sup>8</sup> que es un testimonio patético de la decadencia en ciernes de la educación católica en el mundo actual, recuerda que en sus años de juventud en la Universidad

<sup>2</sup> CARDINAL JOHN HENRY NEWMAN, *On the Scope and Nature of University Education*, Everyman's Library, London, p. 88.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 88.

<sup>5</sup> JOSEF PIEPER, *Op. Cit.*, p. 48.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 53.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 53.

<sup>8</sup> ROBERT I. GANNON, *The Poor Old Liberal Arts*, Farrar-Straus & Cudahy, New York, 1961.

de Cambridge, a pesar de todo, aún estaba vivo (como en cierto modo todavía subsiste) el espíritu clásico de la enseñanza medieval. Y como prueba elocuente de ello se refiere que *no había semejante cosa como constatar una pregunta correctamente*. Algo que, como sabemos, se ha convertido en la pieza clave de la educación y de la evaluación contemporáneas. Un modo de reducción del saber sin el cual no se concibe conocimiento alguno.

La búsqueda de la verdad —ciencia de la verdad *stricto sensu* sería sólo la filosofía— queda relegada por la búsqueda de la utilidad. El saber servil ocupa el lugar que antes tenían las artes liberales. Y ese saber servil es tal porque *me sirve*, porque me resuelve un problema concreto y contingente. Las artes liberales, en cambio, son inútiles si las miramos bajo la óptica de este tipo de servidumbre. En cambio, podemos decir que nos sirven porque son buenas. Nos sirven en general, en la medida que contribuyen a perfeccionar la persona humana. O, mejor aún, sería decir que de las artes liberales, indirectamente, se pueden derivar beneficios, aun cuando no estén en su propósito el alcanzarlos.

Dejemos de lado la versión vulgar según la cual la educación ha de ser utilitaria. Aún prescindiendo de ese grosero enfoque, hay muchos otros aspectos que distorsionan la recta concepción de la educación, algunos de ellos más sutiles y tácitamente aceptados por la mayoría de las gentes de los gobiernos y de las organizaciones internacionales, y, lo que es todavía peor, de hecho, por instituciones católicas de enseñanza.

Estas desviaciones consisten en sostener que se educa para formar, especialmente ciudadanos, o soldados, o eruditos, o “revolucionarios”, o artifices del progreso material, o... “buenos cristianos”. Ni siquiera esta última opción es razonable. Porque no se educa para perfeccionar un aspecto del hombre, sino la personalidad toda. Y una educación que se propusiera formar buenos cristianos *antes* que perfeccionar naturalmente al hombre fallaría por su base... como de hecho sucede. La educación así concebida es una educación servil, sirve a fines concretos pero niega su alta finalidad como es contribuir a la plenificación del ser haciendo hombres completos que hasta serán mejores cristianos que si nos restringimos a una educación “a la medida” de un producto final estereotipado.

La educación humanista cristiana no se propuso formar hombres para “hacer” sino para “ser”, y no ser cualquier cosa, sino seres conformes a la Verdad. Por ese camino “el producto” de la educación deberá ser moralmente bueno e intelectualmente realista; no conforme a una moral arbitraria sino que se integre a la naturaleza del hombre; no con una formación intelectual libresca sino vital. Pero este lenguaje es grosero porque resulta inadecuado hablar de *producto* de una buena educación, no sólo porque es una analogía materialista sino porque verdaderamente la educación *no se da* sino que *se recibe*. En consecuencia, toda educación basada en *l'esprit géométrique* exclusivamente, está destinada al fracaso, del mismo modo que el saber auténtico no admite servidumbres.

Otra distorsión sufrida por la educación contemporánea es la prisa por saber, el ponerle plazos al aprendizaje, el no dar tiempo a la maduración.

Esta distorsión está también íntimamente vinculada al servilismo desde que se impone condiciones al saber y, como tal, es inaceptable.

En tercer lugar es común creer que el mejor saber es a la medida de la voluntad. Un saber para hacer, supeditado estrictamente a la acción, sin nada que "sobre" o "sobresalga", sin nada que distraiga de ese fin estrecho... sin "teorías", dicho así despectivamente. Se podría llamar a esto saber voluntarista en el cual la servidumbre está dictada por el hacer.

En cuarto lugar se puede hablar de un saber "aplicable"; igualmente empobrecido por su falta de libertad esencial. Un saber que antepone la aplicabilidad en la elección de sus objetivos, un saber que acepta condiciones otras y distintas que las del saber por sí mismo y que se resume comúnmente en un falso temor por aprender cosas extrínsecamente inútiles; no intrínsecamente lo cual se justificaría.

Una variante curiosa de estas distorsiones de la educación servil la constituye lo que podríamos llamar la distorsión pedagógica según la cual existiría un doble tipo de conocimientos: los conocimientos en general y los conocimientos que se enseñan, o según se enseñan. El desarrollo de la pedagogía moderna y la difusión de la enseñanza han generado involuntariamente una especie de saber paralelo, supeditado a las supuestas necesidades de la enseñanza cuando no a las meras técnicas de su impartición. El saber pedagógico es un saber, por tanto, ilimitado, frecuentemente formalista, no-creador y, fundamentalmente servil, porque está subordinado a ciertos fines. John Dewey, cuya filosofía educativa tiene un fondo hartamente aleatorio, acierto en cambio en algunas observaciones parciales respecto de las formas educativas corrientes. En ese sentido condena la enseñanza que *supone que podemos empezar con temas prefabricados en aritmética o en geografía, o lo que sea, sin la menor consideración de la experiencia personal o de la situación del alumno.*<sup>9</sup>

La advertencia de Dewey es válida en cuanto es una reacción a la enseñanza racionalista, ideologizada y abstracta de tradición francesa —tan opuesta a la anglosajona— pero lleva en germen los excesos de su teoría conductista en la que lo empírico resulta endiosado en detrimento del orden intelectual. De todas maneras argumenta con razón Dewey cuando señala que *aún el jardín de infantes y las técnicas Montessori están excesivamente ansiosas de arribar a distinciones intelectuales, sin "pérdida de tiempo"*<sup>10</sup>.

Volviendo al concepto de saber liberal, no servil, fin-ensí-mismo y no supeditado a objetivos prácticos, Alfred North Whitehead, en su libro sobre los fines de la educación<sup>11</sup> protesta por lo que llama *los pedantes que se mofan de una educación que es útil* y se pregunta: *¿Pero si la educación no es útil, qué es?* Evidentemente aquí surge un malentendido. Tiene razón Whitehead de fastidiarse por causa de quienes elogian las artes liberales despreciando

<sup>9</sup> JOHN DEWEY, *Democracy & Education*. Capítulo XII, incluido en JAMES BOWEN & PETER R. HOBSON, *Theories of Education*, (Antología) Brisbane, John Wiley & Sons, Australia, 1974, p. 189.

<sup>10</sup> *Loc. Cit.*

<sup>11</sup> ALFRED NORTH WHITEHEAD, *The Aims of Education*, Ernest Benn Limited, 6th Impresion, London, 1966, p. 3.

—como si estuviesen en pie de igualdad— la educación práctica. Son malos defensores de las virtudes del saber por el saber mismo, de la teoría y de la contemplación. Porque las artes liberales no se caracterizan por ser inútiles en un sentido absoluto sino relativo, en tanto no están subordinadas a fines prácticos. Pero esto no implica que de ellas no puedan derivarse acciones humanas —y por tanto prácticas—. Por eso agrega con razón que la educación es siempre útil porque *el entendimiento es útil*<sup>12</sup> bien que correspondería agregar para poner las cosas en su lugar que la educación en general es más útil cuando se restringe a unos pocos conocimientos subordinados a un fin práctico. Más útil respecto de ese fin práctico. Y es aparentemente menos útil cuando el espectro de los conocimientos es más amplio, o totalmente libre. Menos útil respecto de determinados fines prácticos. Pero es más perfecto por aquello de que el conocimiento de los fines es superior al de los medios. Por eso para un político, por ejemplo es más útil el saber liberal. De nada le serviría el saber restringido de un artesano, aparentemente más útil. Aunque la relación de utilidad sea distinta.<sup>13</sup> Del mismo modo Newman refiere que la filosofía baconiana *al usar a las ciencias físicas con el objeto de extraer frutos las transfiere del orden de las investigaciones liberales a lo que, no llamaría inferior, pero sí a la "distinta" clase de lo útil*.<sup>14</sup> Por tanto el verdadero fin del conocimiento no es sino el que se basa en la contemplación, o sea, que se satisface en sí mismo. Lo que no excluye ciertamente que del mismo no puedan derivarse bienes y objetos útiles.

## II. SABER ESPECIAL Y GENERAL

Toda educación que conciente, o inconcientemente, da prioridad a las aplicaciones del saber por encima del valor del saber mismo, de la bondad del conocer, del valor de la Verdad, de la perfección de los fines antes que la de los medios limita necesariamente los beneficios que de ella se deriven porque quien se acerca al conocimiento con el preconcepto de utilizarlo taxativamente lo empobrece a priori. El uso del saber liberal, no servil y libre —el saber más auténtico y personal— es, por lo demás, impredecible. Es un error con consecuencias el hablar de los "mecanismos" del conocimiento, error que induce a creer en la posibilidad de atribuir un fin útil a cada noción y a concebir un saber en el cual nada quede sin aplicación práctica. La realidad es que esos supuestos "mecanismos" son mucho más complejos e insondables de lo que se sospecha y están más próximos a los conceptos de *Gestalt* o de "holismo" que al de máquina. Si educación es otra cosa que mera instrucción (del Latín: Instruere = apilar) y consiste en re-crear conocimientos, reelaborando conceptos, cuanto más general es el saber mayores son las posibilidades creativas y los matices con que pensamos. Esto sólo ya sería una razón para abandonar la idea de un saber a la medida de nuestras futuras experiencias y, a la vez, un motivo para confiar en la bondad de la formación humanista

<sup>12</sup> *Loc. Cit.*

<sup>13</sup> Cfr. JUAN ANTONIO WIDOW, *Elogio de la Sabiduría Cristiana*, Publicación de la Universidad Católica de Valparaíso.

<sup>14</sup> CARDINAL JOHN HENRY NEWMAN, *Op. Cit.* p. 89.

cristiana que en lugar de preparar hombres para determinados quehaceres los forma para hacer frente a cualquiera circunstancia en base a la mayor universalidad del conocimiento, cubriendo así la más amplia gama de situaciones humanas.

Los estragos del especialismo contemporáneo han sido tales que las reacciones no se han hecho esperar. Naturalmente esto no impide que —a causa de intereses materiales— siga avanzando en la práctica. Sin embargo, de un tiempo a esta parte la reacción viene incluso de parte de hombres prácticos. Con ironía se ha dicho que el especialista es quien puede saber más de menos cosas, llegando al colmo de saber todo de *nada*. A este respecto escribió Newman: que *el conocimiento, en la proporción que tiende a volverse más particular, cesa de ser conocimiento*.<sup>15</sup> En contraposición se ha acuñado el curioso concepto de *generalista* que rechazando toda connotación filosófica<sup>16</sup>, sin embargo, no puede impedir caer en lo que se llama filosofía práctica. En este sentido ha habido y hay otras tentativas de superar el especialismo (semiótica, estructuralismo, teoría general de sistemas, teoría de la información y otros métodos de pensamiento) que hablan de una necesidad vital de superarlo. Sin embargo, todos estos enfoques son fundamentalmente prácticos —y en ese sentido contradictorios— porque, en el fondo, son especialistas en generalismo, mal que les pese. El generalista arriba a la generalización por inducción, por eso se parece más al científico que al filósofo y es generalista de ciertos temas. Su saber no es libre; por el contrario, está condicionado a las unidades de conocimiento de lo especial. El generalismo es sólo una reacción contra el especialismo; o mejor dicho, un complemento para poder seguir especializándonos.

El generalismo está en el mismo plano que el especialismo. No está por encima como estaría la filosofía y el saber liberal. El generalismo cree que si el especialista corre el riesgo de saber todo de nada, el riesgo del filósofo es saber nada de todo y por eso se propone un saber teórico-práctico, de coordinación. De allí que el generalista sea el abogado de la interdisciplina. Pero una cosa es interdisciplina y otra universalidad de los conocimientos. Interdisciplina es una necesidad que se detecta toda vez que una investigación reclama el concurso de especialistas provenientes de distintos campos. No es, como vulgarmente se cree, una actitud mental. Es una necesidad; propia del saber servil, utilitaria. La universalidad es una actitud tomada libremente, por encima de las disciplinas; podría decirse que es *superdisciplinaria* en el sentido literal de la palabra. En la interdisciplina *una ciencia juega el rol de disciplina piloto*<sup>17</sup> pero esta *ciencia no es una ciencia privilegiada sino solamente habilitada para hacer la síntesis*. O sea, como decíamos, que está en el mismo plano de “especialidad”, o, si se prefiere, de “departamento del saber”.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>16</sup> CHARLES FRANÇOIS, Coordinador Científico del Grupo de Sistemas Integrados del Instituto de Cibernética de la Sociedad Científica Argentina en “El sentido de un enfoque generalista”, publicado en 1978 en el suplemento literario de *La Nación*, declaró que “el generalismo no debe ser una filosofía”.

<sup>17</sup> FRÉDÉRIC MAURO, “Remarques sur l’interdisciplinarité”, *Bulletin de l’Association Internationale des Universités*, Vol. XXVII, 1979, N° 1, Février, 1979, p. 13.

La distinción entre generalismo y especialismo tiene analogías con la de ciencia pura o ciencia aplicada. Ninguno de los dos casos puede compararse con la distinción que hacemos entre artes liberales y saber práctico, aunque pueden sacarse algunas conclusiones interesantes. Como se sabe no faltan quienes hablan de *ciencia aplicada* como si pudiese haber una forma distinta esencialmente de conocimiento consistente en investigar y estudiar solamente lo que es pasible de aplicación. Un científico genuino sabe que no es así. Que la ciencia es sólo una y que lo que puede haber son aplicaciones de la ciencia, o conocimientos científicos más aplicables que otros o, como se dice en la jerga de moda, con transferencia tecnológica. Sin embargo, por trascendentes que puedan ser ciertas aplicaciones de la ciencia, el saber puro, de la ciencia básica o fundamental, como se la denomina comúnmente, sigue siendo no sólo el único sino el más perfecto, de nuevo, porque hace a la búsqueda de fines y no meramente a la de medios, porque se satisface en la teoría y aún tiene que probarla, como dice Whitehead, se trata de probar su valor<sup>18</sup>, no su practicidad.

Hoy día los "administradores" de la ciencia (con perdón de la horrible expresión, aunque peor sería llamarlos como corresponde en la gran parte de los casos: burócratas de la ciencia) hablan corrientemente de "prioridades" en la investigación. Si no lo saben olvidan que en materia de investigación básica no puede haber fundamento alguno para fijar criterios prioritarios desde el conocimiento; al no tener otro fin que sí mismo es incomparable per se. De tal modo sólo se podría hablar de prioridades en las aplicaciones de las ciencias. Pero como es sabido que las aplicaciones verdaderamente originales no son sino consecuencia, derivación muchas veces casual del conocimiento puro es imposible prever qué tipo de investigaciones fundamentales van a tener, a priori, mayores consecuencias prácticas, ya que los mismos investigadores no pueden dar garantías de dar resultados tangibles y mucho menos calcular la utilidad posterior que sus descubrimientos puedan aparejar.

El mismo Whitehead, en otro contexto plantea en términos originales las dos características esenciales del saber liberal y del saber práctico, encarnados por quienes él llama el *amateur* o el *experto*. Desde ya, da a la palabra *amateur* una valoración propia de Inglaterra —sin ninguna nota peyorativa como sucede en el resto del mundo y en la misma Inglaterra después que se escribieran estas páginas, 1932, o sea, hace casi cincuenta años—. El *amateur*, define Whitehead, es *esencialmente un hombre con ponderación y con inmensa versatilidad para comandar una cierta rutina. Pero carece de la perspicacia que viene con el conocimiento especializado*, para declarar luego que el objeto de su disertación es justamente, *cómo producir al experto sin pérdida de las esenciales virtudes del amateur*<sup>19</sup>. Este tema es bastante recurrente en los países anglosajones. Coincide con la preocupación del Almirante Rickover de conciliar las humanidades con la tecnología habida cuenta de su experiencia en la creación del primer submarino atómico. Y nada de esto es causal, dado que los países anglosajones han conservado más que los latinos, en estos últimos

<sup>18</sup> ALFRED NORTH WHITEHEAD, *Op. Cit.* p. 4.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 21.

tiempos, la tradición de las artes liberales, bien que desnaturalizadas en la mayoría de los casos, o confinadas sólo al departamento de "Classics". En cualquiera de los casos es proverbial la costumbre inglesa de preferir como futuros ejecutivos de sus compañías o miembros del Foreign Office a los jóvenes graduados de Oxford o Cambridge en carreras humanistas. En ese sentido parecen aplicar el consejo de Whitehead; algunos cursos de especialización, tomados a posteriori y sin pedantería cientifista completan la formación básica que de ellos se pretende.

La educación, entonces, rectamente concebida, lejos de supeditarse a ningún fin parcial tiene por objeto la perfección del hombre y por eso puede decirse que su fin no es propio sino que se confunde con el fin del hombre: que es contribuir a la mayor gloria de Dios. El hecho de que exista instrucción mental con el objeto de alcanzar determinados objetivos prácticos no puede ser motivo válido para que la educación abandone aquella orientación filosófica. De tal manera no sólo la única educación es la de las artes liberales, sino que toda otra pretendida educación, subordinada a fines prácticos, es educación servil, o instrucción, saber acumulado en orden a acciones prácticas pero no sabiduría, conocimiento enriquecedor de la personalidad, perfectivo intelectual y moralmente.

Todo esto no necesita más demostración porque está a la vista en la realidad educativa actual: no sólo se han abandonado los cánones de la educación humanista cristiana sino que esto que se llama educación sencillamente no lo es. Y, en consecuencia, no satisface a quienes se proponen formar buenos ciudadanos, o buenos revolucionarios, profesionales, o soldados, cristianos o laicistas.

### III. UNIVERSALIDAD Y SABER UNITIVO

Siendo que *Scientia est cognitio per causas*, Garrigou-Lagrange añade: *La ciencia no tiene como fin primario la utilidad práctica*<sup>20</sup>. Cuando dice ciencia lo hace en sentido lato, o sea, para diferenciarla del conocimiento meramente empírico del cual se derivan, justamente, las leyes de la ciencia (restringida) o experimental. Porque el fin del conocimiento, el fin primario no es otro que la inteligencia de las cosas.

Obviar este fin primario, no tomarlo en cuenta, ir directamente a los fines secundarios o mejor dicho a la utilidad que se pueda extraer del conocimiento implica una desnaturalización del saber, un empobrecimiento, un mal punto de partida para toda construcción mental, el riesgo de vulnerar principios como el de contradicción, de causalidad, etc. Al despojar de toda universalidad al conocimiento, supeditándolo a usos concretos, no sólo se lo esteriliza sino que, además, se lo lleva al terreno de lo ficticio, pues contrariamente al saber vulgar que cree lo contrario, las causas universales son las más ciertas.

<sup>20</sup> R. GARRIGOU-LAGRANGE O. P., *El sentido del misterio y el claroscuro intelectual*, Desclee de Brouwer, Buenos Aires, 1945, p. 29.



El Padre Garrigou-Lagrange glosando a Santo Tomás escribió: *Lo más universal en las cosas es aquello que tienen de más real en cuanto son las leyes inmutables del ser en cuanto ser; leyes que todas las demás suponen*<sup>21</sup>. Conforme a lo cual las artes liberales, siendo el saber de naturaleza más universal, proporcionan una educación más realista incluso que la que dan los saberes prácticos, más particularizados. O si no también, puede decirse que el saber *modelizado* (sistemas, semióticas, etc.) se aparta del realismo en cuanto que es un saber a la medida de necesidades concretas y no libre; todo lo cual no cuesta trabajo comprender pues como se dijese una vez, haciendo gala de sentido común: *los modelos muestran las cosas como debieran funcionar si no funcionasen como en realidad lo hacen*.

El realismo de las artes liberales lo habilita como instrumento idóneo, el mejor para la educación de los hombres, para la formación intelectual, no encaminada al hacer tanto como al ser y no para ser de cualquier modo sino como se es, conforme a la ley natural, planificándola, formando hombres aptos para recibir en mejores condiciones la vida sobrenatural, y siendo lo que se debe ser, o sea, asumiendo un compromiso moral.

Por donde este saber sin utilidad aparente, sin un fin prioritario exclusivo es el único apto para acceder a la Verdad y mediante ella alumbrar el camino de la vida humana. ¿Puede pedirse algo más?

El hecho que la educación tenga fines no implica que el saber deba tenerlos fuera de sí mismo. Los fines de la educación son los fines del hombre. *Los fines generales de la educación... están íntimamente subordinados a los fines de la naturaleza humana*<sup>22</sup>.

Pero el conocimiento al no tener otro fin que sí mismo, la teoría, la contemplación, no admite prioridades basadas en el uso, o en la utilidad, sino simplemente en el valor intrínseco del saber. Una educación así fundada obedece a su propio sistema de valores antes que a las necesidades sociales o tecnológicas, o nacionales, y, a la postre (aunque no se advierta comúnmente) por este camino contribuye mejor a esos fines secundarios. Y lo hace por la sencilla razón de que forma hombres mejores, sobre cuya base serán mejores ciudadanos e incluso tecnólogos. Lo importante es, entonces, que el saber valga, que se aproxime del mejor modo a la Verdad, que tenga validez universal, que ilumine la cuestión de los fines. Siendo así será bueno y siendo bueno será necesariamente útil para otras finalidades, incluso las prácticas.

Pese a todo ello hay cristianos que creen que todo saber es servil, o sea, que tiene un fin práctico. Si no fuera así las escuelas y las universidades cristianas no habrían aceptado de buen grado como en general lo aceptan un marco de referencia para toda la educación que está basado en ese principio. Las universidades católicas en particular al seguir voluntaria, u obligadamente los planes profesionalistas de la enseñanza superior oficial en nuestro país adoptan el mismo esquema por más que "agreguen" materias formativas al

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 88, nota 87.

<sup>22</sup> FRANCISCO RUIZ SÁNCHEZ, *Fundamentos y Fines de la educación*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1978, p. 365.

curriculum. Estos *agregados* no alteran el enfoque y ni siquiera se proponen hacerlo.

También hay cristianos que creen que existe una educación cristiana a la medida de la salvación. Si la hay a la medida de las profesiones, o de las constituciones nacionales, o de las ideologías revolucionarias, ¿por qué no habría de haberla, del mismo modo? se preguntan perplejos ante nuestra duda. Esa educación cristiana a la medida de la salvación, para algunos, supone la exclusión de todo saber superfluo, como si ese deslinde fuese cosa tan sencilla o practicable. Cuando decimos que la utilidad del saber como condición prioritaria debe ser descartada lo decimos también respecto de un fin tan excelso como la salvación. Si no lo hiciésemos así estaríamos condicionando la verdad (y su conocimiento) antes de conocerla, o sea: la desnaturalizaríamos.

Un buen cristiano, alto miembro de la Acción Católica, hace años escribió que: *El estudio cuando ha tenido como principio inspirador el servicio de Dios o de la Iglesia, el engrandecimiento de la patria (como en Alemania o Japón) o la piedad filial como es la mira de sostener a los padres, ha proporcionado un estímulo superior y provechosos resultados en el campo de la educación intelectual*<sup>23</sup>. Este razonamiento tampoco es correcto. Nadie alcanza la perfección intelectual sin amor a la teoría, a la contemplación y sólo en razón de otros afectos, para ser un buen patriota, o un buen hijo, y ni siquiera para ser un buen cristiano. Más bien, lo inverso es lo cierto. Una buena formación humanista cristiana da las herramientas para ser un mejor patriota, un mejor hijo y un mejor cristiano, pero a condición que exista una genuina aspiración de saber y no una calculada actitud de provecho.

Un saber a la medida de la salvación es lo que se llama equivocada y ordinariamente enseñanza religiosa, porque no es una verdadera enseñanza, sino un conjunto de saberes específicos que no tienen realidad, si no coronan el resto de los saberes, si no "tiñen" la totalidad de los conocimientos, si no enmarcan con rigor todos los contenidos del aprendizaje. Esa enseñanza religiosa no es educación cristiana, es una educación "paralela" de la educación racionalista y laica.

Las artes liberales son las que mejor conforman el marco de la educación humanista cristiana: 1º) porque jerarquizan la Verdad antes que la utilidad, los valores antes que la practicidad, 2º) porque dan sustento a la noción de Absoluto cuestionada por el inmanentismo, 3º) porque enriquecen no un aspecto del hombre sino la personalidad entera perfeccionando su dimensión trascendente y no meros aspectos contingentes, 4º) porque desenmascaran las promesas del saber servil, y los espejismos de los medios en desmedro de los fins.

El correcto y riguroso cultivo de las artes liberales conviene más a la educación cristiana en tanto promueve indirectamente la mejor comprensión de los conocimientos religiosos mientras una educación meramente religiosa

---

<sup>23</sup> A. C. A. - *Segunda Semana Nacional de Estudios Sociales*: "Divini Illius Magistri", Encíclica de S. S. Pio XI sobre la educación de la juventud, Buenos Aires, 1940, p. 61.

no sólo empobrece al cristiano si no revive en toda su dimensión humana, se convierte en un saber *paralelo*, no asumido enteramente sino en un compartimiento estanco. Pero el humanista cristiano, en cambio, cuando se perfecciona en el conocimiento de la religión está en condiciones de integrarlo en toda su plena personalidad. Cuanto más rico su intelecto mejor arraigará el saber religioso, en cambio si éste es servil quedará como un saber aislado, confinado en sí mismo y sin posibilidades de transplantarse en otras esferas de la vida interior. Se habrá separado la religión de la vida, o lo que es lo mismo: se la habrá desvitalizado haciéndola correr riesgo de muerte.

El cemento de las artes liberales —¿quién podría negarlo?— es la filosofía. Es el conocimiento más unitivo de todos y el más desinteresado, el más liberal (siempre en el sentido de libre). Por eso ha podido escribir Gamba que la *filosofía, pues, no es un medio, sino un fin; no sirve sino que es servida por todas las cosas, por el hombre mismo, por lo más noble de él, que es su facultad intelectual*<sup>24</sup>. Pero como agrega el autor, sentado esto es legítimo preguntarse *si la filosofía podrá tener alguna repercusión útil de carácter espiritual*<sup>25</sup>.

La respuesta de Gamba, por extensión, puede aplicarse a las artes liberales y a la correcta educación humanista-cristiana. *La filosofía, dice, es primaria y fundamentalmente contemplación pura; pero por lo mismo que es saber radical y de totalidad, incluye la vida y la persona del sujeto, que contempla, y así la contemplación alumbrá, además del ser, el valor y mueve con ello la voluntad al mismo tiempo que ilumina el entendimiento. La filosofía no es así "ciencia pura" sino más bien sabiduría, saber total, íntimo, que incluye y compromete al hombre todo con sus facultades diversas*<sup>26</sup>. Por eso, la educación que adopta esta actitud es la más perfecta y la más perfectiva. Y no hay forzamiento en la argumentación. *El principio de la dignidad del conocimiento*, como lo califica Newman sólo queda asegurado con una base filosófica, pero, a la vez, ese conocimiento filosófico no es meramente exterior a la persona cuando es cultivado sólidamente, y como agrega el propio Newman *es una luz adquirida, es un hábito, una posesión personal, un don interior*<sup>27</sup>. ¿Qué mejor ingrediente podría demandarse a la educación? Este es el *modus operandi* de la buena educación. No el saber a la medida de unos fines concretos. Ni siquiera el fin de formar buenos cristianos que es posterior; sólo haciendo buenos hombres podremos hacer buenos cristianos. Porque las artes liberales y el humanismo cristiano no se proponen formar intelectuales, ni es una educación para privilegiados, sino un enfoque puede adaptarse a todos los niveles mentales.

La educación humanista-cristiana no es privilegio de quienes van a ser universitarios sino que puede y debe animar la formación de quien va a ser obrero manual. No tiene exigencias de grado sino que se caracteriza por su esencia. Puede inspirar la enseñanza elemental como la superior. Al perfeccionar al hombre le asegura su salud intelectual —al nivel que sea— llevándolo

<sup>24</sup> RAFAEL GAMBRA, *Historia Sencilla de la Filosofía*, Rialp, Madrid, 1977, p. 32.

<sup>25</sup> *Loc. Cit.*

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>27</sup> CARDINAL JOHN HENRY NEWMAN, *Op. Cit.*, p. 93.

al estado propicio para descubrir mejor los caminos de la salvación. Perfeccionando la naturaleza humana, la educación humanista-cristiana *favorece la apertura o disposición para aceptar el Misterio, para recibir la Gracia*<sup>28</sup> *ya que como dice el mismo autor Ruiz Sánchez, la vida sobrenatural, en sí misma, no es educable: es la vida perfecta, de Dios, participada de modo limitado o imperfecto por el hombre. Lo que sí es educable es el hombre en relación con la vida divina, pues se necesita una disposición, conocida, querida libremente y lograda por el hombre, para recibir la Vida Divina.*<sup>29</sup>

#### IV. EL FUTURO A LA LUZ DE LA BUENA TRADICION

Respecto al valor de la enseñanza de las ciencias como formativo de la inteligencia André Charlier plantea fundadas dudas. *El estudio de las ciencias —dice— para la formación del pensamiento deja mucho que desear en nuestros días.* Y la razón sería que *las ciencias se conocen muy mal como sistema de pensamiento*<sup>30</sup>. Según este autor las ciencias son todavía muy jóvenes en relación a la filosofía, agregando que *razonar con rigor y exactitud sobre las cantidades no es una buena formación intelectual para juzgar cualidades, lo que es nuestra principal ocupación en la vida*<sup>31</sup>.

Visto este panorama conceptual, ¿qué posibilidades hay de que la educación cristiana - humanista encuentre el camino de su restauración?

Por de pronto digamos que una auténtica educación cristiana tiene que ser, primero, genuina educación. Si antepone la servidumbre, por alta que sea, de algún fin, no logra realizarse a sí misma.

La buena tradición cristiana lo entendió así, por otra parte. Las escuelas parroquiales de las que salió la educación elemental y las esencias catedralicias de las que salió la Universidad nacieron en la edad media de toda una filosofía de la vida. Con razón se ha dicho que toda pedagogía se basa en una filosofía de la vida, que toda verdadera pedagogía se basa en la filosofía *total* de la vida y que la verdadera pedagogía se basa en la verdadera filosofía de la vida.<sup>32</sup>

La *Ratio Studiorum* retoma en la Contrarreforma la herencia medieval y la del humanismo cristiano fundiéndolas en un método que codifica las mejores normas tradicionales de la enseñanza. Y así la Compañía de Jesús aun cuando no fundada como orden educativa desplegó una actividad de importancia extraordinaria hasta su supresión, en este campo. El curso completo llevaba 13 años: seis para gramática y retórica, tres para filosofía y cuatro para teología. La *Ratio Studiorum* fue ciertamente un sistema excesivamente

<sup>28</sup> FRANCISCO RUIZ SÁNCHEZ, Op. Cit., p. 361.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 359.

<sup>30</sup> ANDRÉ CHARLIER: *Culture, Ecole, Métier*, "Nouvelles Editions Latines", Paris, 1959, p. 30.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>32</sup> Cfr. ENRIQUE HERRERA ORÍA S. J., *Cómo educa Inglaterra*, Escelicer, S. L. Madrid, 1945 (2ª edición), p. 166.

rígido en la forma, pero su contenido resultó tal vez la última fórmula educativa verdaderamente *liberal*. A partir del siglo XIX la educación profesionalista y supuestamente práctica hirió de muerte al humanismo cristiano, aún en Inglaterra que a fines de la primera guerra mundial sufrió el primer ataque contra las lenguas clásicas que durante siglos habían sido la base de su educación. Esto provocó en 1923 la creación de un Comité: *Committee to inquire into the position of classics in the United Kingdom*, cuyo informe final de más trescientas páginas hace un alegato vibrante a favor de la tradición greco-latina.

Entre muchas observaciones, el Comité demuestra que *una prematura y estrecha especialización en matemática es mal medio para adelantar en estos estudios*. Curiosamente, en otras palabras, el ministro de educación italiano José Bottai suscribirá la misma argumentación, pocos años después, cuando dijo que *el latín prepara al niño para las matemáticas y la física mejor que las matemáticas y la física (elementales) mismas*<sup>33</sup>.

En estos últimos cincuenta años, especialmente después de la segunda guerra mundial la educación humanista - cristiana ha sufrido un nuevo y fatal embate.

El griego ha casi desaparecido del todo en la enseñanza media en los países cultos del mundo; el latín sigue sus pasos. El bachillerato francés, con su alternativa, el "bachillerato moderno" ha hecho casi desaparecer al "bachillerato clásico". La extraña e irresistible seducción de la enseñanza "práctica" es la culpable de esta distorsión. Pero practicidad, como dijimos antes, es meramente una suposición, pues como dice André Charlier lo que verdaderamente se enseña *no es sino una especie de teoría abstracta de la práctica o bien un manejo científico de la cantidad que se considera práctica, pero que se aleja tanto de la vida y de los oficios como de la pura teoría intelectual, mientras que la verdadera práctica de los oficios se apoya en cada golpe de herramienta, en la naturaleza de las cosas que forma admirablemente las inteligencias no solamente en la práctica, sino en la reflexión sobre la naturaleza y el espíritu*<sup>34</sup>.

Cuando uno se pregunta la razón por la cual el marxismo, una doctrina que hace treinta años parecía desfalleciente, resurge en el mundo y alcanza el poder que hoy tiene a cien años de ser formulada no puede dejar de pensar que en buena parte tiene que deberse al vacío teórico que ha dejado la educación occidental precisamente con caracteres alarmantes estos últimos treinta años. *Por esta falsa práctica se ha sacrificado*, agrega Charlier, *la formación intelectual propiamente dicha y se ha cavado una fosa entre los diferentes órdenes de la enseñanza*<sup>35</sup>. Aun cuando el marxismo ejerza un atractivo más práctico que teórico en la mayoría de los jóvenes que son encandilados por

<sup>33</sup> LEONARDO CASTELLANI, "La reforma de la enseñanza en su faz pedagógica" en *La Enseñanza Nacional* (varios autores), Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1940, p. 121.

<sup>34</sup> ANDRÉ CHARLIER, *Op. Cit.*, p. 26.

<sup>35</sup> *Loc. Cit.*

su doctrina no puede negarse que esa atracción sólo puede ser eficaz en espíritus vacantes de contenidos teóricos más o menos sólidos, antes que en quienes poseen una formación intelectual formalmente coherente como la del humanismo, perfeccionada por el cristianismo que suministra las esencias perdurables para el alma.

La buena tradición europea lo entendió así. Por eso los monasterios primero y las universidades después crearon todo un cuerpo de saber, una cultura, que no necesitaba el aditamento de "católica", pues lo era en el doble sentido del término: por ortodoxa y por universalista. El universalismo, empero, ha sido sustituido en nuestro mundo contemporáneo por la equívoca noción de *pluralismo*, que sólo pueden manejar desprejuiciadamente quienes no se han puesto a reflexionar sobre sus significados.

Henry Morris, un educador inglés de este siglo, poco conocido entre nosotros, desde su puesto burocrático como encargado de la educación del condado de Cambridgeshire, intentó, a veces, con éxito, renovar los contenidos y los métodos de la enseñanza. Más conocido por haber introducido algunas reformas revolucionarias (relativamente hablando) <sup>36</sup> que por el fondo de su pensamiento este educador de tradición anglicana, sin embargo, sorprende por haber descubierto lo que muchos católicos todavía no ven claro. En efecto, en uno de sus escritos afirma que *la consecuencia en tiempos modernos del pluralismo de asociaciones y de creencias ha sido la de una desintegración social*, para luego agregar: *Desde la ruptura de la civilización católica tenemos, en lo que concierne a la expresión social de los valores comunitarios, que estamos viviendo a crédito, un crédito consistente en el legado de las formas medievales y en el breve y brillante —aunque moralmente imposible— siglo XVIII* <sup>37</sup>.

Este hecho incontrovertible, repetimos, al no ser aceptado por muchos católicos impide la renovación de la educación cristiana. Morris, en su entusiasmo por la educación como quehacer y profesión pudo creer que *este elemento unitivo esencial para la vida en sociedad se alcanzará por la organización de comunidades en torno a sus instituciones educativas* <sup>38</sup>. Pero resulta que este elemento unitivo no puede ser reducido a un enfoque pedagógico porque se trata nada menos que de la cosmovisión occidental - cristiana. Tampoco es necesariamente obligatorio imponer una asignatura con el nombre de enseñanza religiosa. Basta que se retome el hilo de la auténtica tradición cristiana de nuestra civilización para que predisponga a los espíritus para la comprensión de lo sobrenatural.

Los gobernantes que fomentan inadvertida o deliberadamente el pluralismo y se desentienden de la obligación moral que les cabe de reforzar el cemento natural que provee la enseñanza humanista - cristiana, contribuyen a

<sup>36</sup> Morris fue inspirador de la famosa escuela de Impington, cerca de Cambridge en la que puso en práctica sus ideas renovadoras.

<sup>37</sup> "Henry Morris (1889-1961)", en *Wille van der Eysen & Barry Turner, Adventures in Education*, Pelican Books, 1975, p. 153.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 154.

la disolución (por más que declamen en contrario) de la genuina alma nacional. El pluralismo educativo no puede ser jamás un fin y sólo relativamente puede admitirse que sea un medio para casos excepcionales. Para contribuir a la recuperación de nuestra maltrecha cultura occidental y cristiana en lugar de exaltar las diferencias es menester consolidar todo aquello que es común.

Pero esa coherencia interna que debe tener la educación no implica, lo repetimos, que se transforme en enseñanza religiosa sino que, antes de ello, se constituye como un ancho y sólido fundamento sin el cual ni siquiera las mejores enseñanzas teológicas podrán arraigar en los espíritus. La cuestión de la orientación profunda de la educación respecto de las artes liberales no se trata de una mera opción. La admisión de que hay un saber superior, no servil, cuyo fin se halla en sí mismo, sin cuya aspiración todo otro saber aplicado o subordinado es empobreido y en definitiva desnaturalizado, resulta fundamental para la recuperación de la educación cristiana. No haberlo visto así, durante siglos, y por parte incluso de muchas congregaciones religiosas dedicadas a la educación, ha traído como resultado la situación a la cual el Estado ha contribuido generalmente inficionado de laicismo y de espíritu reaccionario contra la buena tradición.

El humanismo cristiano no separó la religión de la vida sino, al contrario, exhibió una síntesis natural y espontánea. Que como reacción contra el proceso de secularización de la cultura moderna se pretenda utilizar al cristianismo como separado de la esencia misma de la educación resulta una grave contradicción. Ciertamente es que la entera culpa de este malentendido no es imputable a quienes muchas veces proceden así de buena fe cuanto a quienes, laicistas y ateos han logrado generar una educación a-religiosa, aséptica, anti-tradicional, científicista, enciclopédica, a-moral, imperfectiva, atomizadora de la personalidad humana, subordinada a fines puramente materiales y, en definitiva, propicia para la manipulación de los espíritus por los poderes temporales quitándole la verdadera dignidad y la verdadera libertad al hombre.

Sin embargo, como es sabido, con el Renacimiento se abre la grieta por la que va a colar el proceso de secularización al que en vano se opone por siglos el espíritu de la Contrarreforma y la Compañía de Jesús. La dolorosa experiencia nos muestra que cuanto aconteció en la cultura de occidente está mimetizado en lo que ocurrió en torno a la educación. El equivocado concepto de ciencia, el abismo creado entre la filosofía y la religión, el creciente poder laico de los estados nacionales destruyeron el espíritu de la verdadera educación introduciendo progresivamente tendencias enciclopédicas, utilitarias, profesionalistas, científicistas. Por donde puede decirse que *no existe una cultura cristiana entendida en el sentido de que el Cristianismo haya engendrado una forma de humanismo específicamente opuesta a otras formas de humanismo; ni tampoco existe una filosofía cristiana explicada como filosofía especial frente a otras filosofías. Esto equivaldría, en efecto, a restringir el concepto de Cristianismo, a reducirlo a puro medio para lograr un fin, o a mera consecuencia, siendo como es, algo esencialmente original, algo enteramente humano y católico. Pero existe una cultura cristiana o católica en cuanto que el Cristianismo y el Catolicismo nos hacen aptos para una cultura, despertando*

*en nosotros energías latentes que de otra manera quedarían olvidadas e infecundas.*<sup>39</sup>

El mismo Karl Schmitt lo ratifica con otras palabras cuando dice: *Así como el Concilio de Trento no admite la separación que había establecido el protestantismo entre la gracia y la cultura, así tampoco el verdadero católico acepta esos dualismos entre naturaleza y espíritu, naturaleza y razón, naturaleza y arte, naturaleza y dinamismo industrial*<sup>40</sup>. Del mismo modo una auténtica educación cristiana no debería dar lugar a dicotomías tales como la de enseñanza profesional y enseñanza religiosa. Sólo la restauración del antiguo modelo de las artes liberales puede efectivamente educar a la persona humana en todas sus dimensiones y, por tanto, en la dimensión religiosa; formación que desde luego será completa por la ascesis y la práctica espiritual y piadosa.

Pero a la vez, como argumentamos en este trabajo, una educación cristiana que se redujese a ser enseñanza religiosa y se desentendiera de todo lo demás —como lamentablemente se puede computar en muchos casos— tal como el contenido y el método de la enseñanza sistemática, sería sólo cristiana o católica de nombre. *Un cristiano*, dice Friedrich Naumann, *que no sea más que cristiano, no es factible en este mundo... de hecho el cristianismo es una dimensión de la vida, y no la vida misma integral*<sup>41</sup>.

Y a la vez, como escribe el ya citado Padre Gannon: *el Catolicismo no se encuentra en ningún libro ni curso. Es un encuadre del espíritu, un enfoque, una actitud... Es una cultura del otro mundo que sazona e ilumina no sólo nuestra conducta sino nuestra sabiduría*<sup>42</sup>.

Una filosofía cristiana se vuelve pura entelequia si no hay una educación cristiana que siga su enfoque y la encarne en los hombres. A la vez, reconocemos las dificultades que entraña una labor de renovación, profundización y estudio de las bases esenciales de esa educación cristiana. Una restauración de las artes liberales no podría ser producto de un decreto, ni siquiera del dictamen de una comisión. Se trata más vale de llamar la atención hacia un modelo que no puede ser resucitado, pero en el cual podemos inspirarnos para comprender una renovación de fondo en un panorama educativo que se debate en meras innovaciones formalistas.

P. H. RANDLE

<sup>39</sup> ARNOLD RADEMACHER, *Religión y vida*, Sociedad de Educación "Atenas S. A.", Madrid, 1940, p. 241.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 240.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 274.

<sup>42</sup> ROBERT I. GANNON, *Op. Cit.*, p. 121.