

CP 02197 E/c/po

320.01
AREE

HANNAH ARENDT

Entre el pasado y el futuro

Ocho ejercicios
sobre la reflexión política

Traducción de Ana Poljak

Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Ciencia Política
Biblioteca

320.01 AREE
Entre el pasado y el futu...
Arendt, Hannah



FCS/CP2197/E1

Ediciones Península
Barcelona

vez en Estados Unidos con el título:
Future de Hannah Arendt.

1954, 1956, 1957, 1958, 1960, 1961,
1963, 1967, 1968.

hecho por acuerdo con Viking Penguin,
división de Penguin Books USA Inc.

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos, así como la exportación e importación de esos ejemplares para su distribución en venta fuera del ámbito de la Unión Europea.

Diseño de la cubierta: Llorenç Marquès.

Primera edición: octubre de 1996.

© por la traducción: Ana Luisa Poljak Zorzut, 1996.

© de esta edición: Ediciones Península sa.,
Provença 278, 08008-Barcelona.

Impreso en Limpergraf s.l., Carrer del Riu 17, Nave 3, Ripollet.

Depósito legal: B.37.282-1996.

ISBN: 84-8307-001-4.

NOTA DE LA TRADUCTORA

Al citar los textos de sus comentarios, en casi todos los casos, Hannah Arendt hace paráfrasis de los originales y no de las estrictas traducciones; además, en muchas ocasiones, su interpretación de Aristóteles, Platón o Kafka —por poner tres ejemplos cruciales— no concuerda con las que se conocen a través de las traducciones disponibles. En varias de las notas del libro se comenta este tema: por ejemplo, en la nota 3 del Prefacio y en la 5 del capítulo 7. Por consiguiente, el lector advertirá que en muchos casos la versión de las citas que se transcribe sigue la propia versión de Arendt, con el intento de no tergiversar su análisis; en algunos casos los matices son menores, pero en otros se trata de enfoques bastante distintos, por lo que parece obvio respetar la interpretación de la autora.

ANA POLJAK

*Para Heinrich
tras veinticinco años.*

Los ensayos que se publican en este libro son versiones revisadas y ampliadas de los que aparecieron en las siguientes revistas: *American Scholar*, *Chicago Review*, *Daedalus*, *Nomos*, *Partisan Review*, *The Review of Politics*. «Verdad y política» apareció originalmente en *The New Yorker*. Denver Lindley tradujo del alemán «La crisis en la educación».

PREFACIO: LA BRECHA ENTRE EL PASADO Y EL FUTURO

«*Notre héritage n'est précédé d'aucun testament*» —«nuestra herencia no proviene de ningún testamento»— es, quizá, el más extraño de los aforismos extrañamente abruptos en que René Char, poeta y escritor francés, condensó la esencia de lo que cuatro años en la Resistencia llegaron a significar para toda una generación de escritores y hombres de letras europeos.¹ La caída de Francia, para ellos un acontecimiento completamente inesperado, había vaciado el escenario político de su país de la noche a la mañana para dejarlo poblado de fantochadas de pícaros y tontos, y quienes nunca en realidad habían participado en los asuntos oficiales de la Tercera República se vieron absorbidos por la política con la fuerza del vacío. De esa manera, sin haberlo pensado antes y aun en contra de sus inclinaciones conscientes, llegaron a configurar a pesar suyo un ámbito público en el que —sin los elementos de la oficialidad y ocultos a los ojos de amigos y enemigos— se hizo, de palabra y obra, todo lo que era importante en los asuntos del país.

Aquello no duró mucho. Al cabo de unos pocos años se liberaron de lo que antes habían considerado una «carga» y volvieron a entregarse a lo que —en ese momento lo sabían— era la irrelevancia ingrávida de sus cuestiones personales, una vez más separados del «mundo de la realidad» por un *épaisseur triste*, la «opacidad triste» de una vida privada centrada sólo en sí misma. Aun cuando se negaban «a volver a [sus] propios comienzos, a [su] conducta más pobre», lo único que podían hacer era regresar a la antigua lucha de ideologías enfrentadas que, tras la derrota del enemigo común, nuevamente ocupaban la arena política, dividiendo a los antiguos compañeros de armas en innumerables camarillas —ni siquiera facciones— y en-

zarzándolos en las polémicas e intrigas interminables de una guerra de papel. Lo que Char había previsto y anticipado con claridad, mientras aún se producía la verdadera lucha —«Si sobrevivo, sé que tendré que romper con el aroma de esos años esenciales, rechazar en silencio (no reprimir) mi tesoro»—, había ocurrido: habían perdido su tesoro.

¿Qué tesoro era ése? Como los propios protagonistas lo entendieron, al parecer consistió, por decirlo así, en dos partes interrelacionadas: habían descubierto que quien se «unió a la Resistencia, *se encontró a sí mismo*», que había dejado de «buscarse [a sí mismo] sin habilidad, en medio de una insatisfacción desnuda», que ya no se veía sospechoso de «insinceridad», de ser «un actor de la vida capcioso, suspicaz», que se podía permitir «ir desnudo». En esa desnudez, despojados de toda máscara —de esas que la sociedad asigna a sus miembros y también de esas que el individuo fabrica para sí en sus reacciones psicológicas contra la sociedad—, por vez primera en sus vidas los visitaba una apariencia de libertad: no, por cierto, porque actuaran contra la tiranía y cosas peores que la tiranía —esto era indiscutible en el caso de cada integrante de los ejércitos aliados—, sino porque se había convertido en «retadores», habían asumido la iniciativa y por lo tanto, sin saberlo ni advertirlo, comenzaron a crear ese espacio público que mediaba entre ellos y era el campo en donde podía aparecer la libertad. «En cada comida que compartimos, se invita a la libertad. La silla siempre está vacía, pero su lugar está asignado.»

Los hombres de la Resistencia europea no fueron los primeros ni los últimos que perdieron su tesoro. La historia de las revoluciones —desde el verano de 1776 en Filadelfia y el verano de 1789 en París hasta el otoño de 1956 en Budapest—, que políticamente explica la historia recóndita de la época moderna, se puede narrar bajo la forma de una parábola, como el cuento en el que un tesoro de la edad dorada, bajo las circunstancias más diversas aparece abrupta e inesperadamente y desaparece otra vez, en distintas condiciones misteriosas, como si se tratara de un espejismo. Hay muchos motivos, por cierto, para creer que el tesoro jamás fue una realidad sino una ilusión óptica, que no nos enfrentamos en este tema con algo sustancial sino con una visión, y el mejor de todos esos motivos es el

hecho de que el tesoro, hasta hoy, carece de nombre. ¿Existe algo, no en el espacio exterior sino en el mundo y en los asuntos de los hombres sobre la tierra, que ni siquiera haya tenido un nombre? Los unicornios y las hadas son, al parecer, más reales que el tesoro perdido de las revoluciones. No obstante, si volvemos los ojos a los comienzos de esta era, y sobre todo a los decenios que la preceden, podemos descubrir para nuestra sorpresa que en el siglo XVIII, a ambos lados del Atlántico, este tesoro tenía un nombre, hace tiempo olvidado y perdido, se diría, incluso antes de que el tesoro mismo desapareciera. En América el nombre fue «felicidad pública», denominación que, con sus connotaciones de «virtud» y «gloria», apenas si entendemos mejor que su equivalente francés, «libertad pública»; para nosotros, la dificultad estriba en que en ambos casos el énfasis está en el adjetivo «público».

Sea como sea, al decir que ningún testamento nos legó nuestra herencia, el poeta alude al anonimato del tesoro perdido. El testamento, cuando dice al heredero lo que le pertenecerá por derecho, entrega las posesiones del pasado a un futuro. Sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición —que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica dónde están los tesoros y cuál es su valor—, parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro: sólo el cambio eterno del mundo y del ciclo biológico de las criaturas que en él viven. Es decir que el tesoro no se perdió por circunstancias históricas ni por los infortunios de la realidad, sino porque ninguna tradición había previsto su aparición ni su realidad, porque ningún testamento lo había legado al futuro. De todos modos, la pérdida, quizá inevitable en términos de realidad política, se consumó por el olvido, por un fallo de la memoria no sólo de los herederos sino también, por decirlo así, de los actores, de los testigos, de quienes por un instante fugaz sostuvieron el tesoro en la palma de sus manos, en pocas palabras, de los propios seres humanos; porque el recuerdo, que —si bien una de las más importantes— no es más que una forma de pensamiento, está desvalido fuera de una estructura de referencia preestablecida, y la mente humana sólo en muy raras ocasiones es capaz de retener algo que se presenta completamente inco-

nexo. Así, los primeros que no lograron recordar cómo era ese tesoro fueron precisamente los que, aun poseyéndolo, lo consideraron tan raro que ni siquiera supieron cómo llamarlo. En su momento, esto no les preocupó; aunque ignoraban su tesoro, conocían bastante bien el significado de lo que hacían y sabían que eso estaba más allá de la victoria y de la derrota: «La acción que tiene un significado para el hombre vivo sólo es válida para el muerto; su cumplimiento, sólo para las mentes que la han heredado y la cuestionan.» La tragedia no empezó cuando la liberación del conjunto del país arruinó casi automáticamente las pequeñas islas de libertad escondidas que, de todos modos, ya estaban perdidas, sino cuando se advirtió que no había una memoria para heredar y cuestionar, para reflexionar sobre ella y recordar. Lo fundamental es que se les escapaba el «cumplimiento», que sin duda todo hecho acontecido debe tener en la mente de quienes han de contarlo a la historia para trasladar su significación; y sin esta conciencia del cumplimiento después de la acción, sin la articulación operada por el recuerdo, sencillamente ya no había relato que se pudiera transmitir.

En esta situación no hay nada totalmente nuevo. Estamos muy familiarizados con los cíclicos estallidos de exasperación apasionada, con la razón, el pensamiento y el discurso racional, las reacciones naturales de los hombres que, por sus propias experiencias, saben que pensamiento y realidad son elementos concomitantes, que la realidad se ha vuelto opaca para la luz del pensamiento y que el pensamiento, ya falto de esa relación con el incidente que siempre conserva el círculo con su centro, puede convertirse en algo sin significado alguno o repetir las viejas verdades, despojadas de toda relevancia concreta. Incluso el reconocimiento anticipado de este predicamento se había convertido ya en algo familiar. Cuando Tocqueville volvió del Nuevo Mundo, del cual haría una descripción y análisis tan soberbios que su obra se convirtió en un clásico y sobrevivió a más de un siglo de cambios radicales, era muy consciente de que lo que Char llamó el «cumplimiento» de la acción y el hecho ya se le había escapado a él mismo; y la frase de Char, «nuestra herencia no proviene de ningún testamento», suena como una variación de una de Tocqueville, que dice: «Toda vez que el pasado dejó de arrojar su luz sobre el futuro, la men-

te del hombre vaga en la oscuridad.»² Con todo, la única descripción exacta de este predicamento se encontraría en esas parábolas de Franz Kafka que, únicas en este sentido dentro de la literatura, son verdaderas παραβολαί, arrojadas a lo largo del incidente y en torno a él como rayos de luz que, no obstante, no iluminan su apariencia externa, aun cuando poseen el poder de los rayos X para dejar al desnudo su estructura interna que, en nuestro caso, consiste en los procesos ocultos de la mente.

La parábola de Kafka dice así:³

«[Él] Tiene dos enemigos: el primero le amenaza por detrás, desde los orígenes. El segundo le cierra el camino hacia adelante. Lucha con ambos. En realidad, el primero le apoya en su lucha contra el segundo, quiere impulsarle hacia adelante, y de la misma manera el segundo le apoya en su lucha contra el primero, le empuja hacia atrás. Pero esto es solamente teórico. Porque aparte de los adversarios, también existe él, ¿y quién conoce sus intenciones? Siempre sueña que en un momento de descuido —para ello hace falta una noche inimaginablemente oscura— pueda escabullirse del frente de batalla y ser elevado, por su experiencia de lucha, por encima de los combatientes, como árbitro.»

El incidente que esta parábola narra y desvela es resultado, dentro de la lógica interna del asunto, de los acontecimientos cuya esencia encontramos en el aforismo de René Char. De hecho, comienza en el punto mismo en que el aforismo que abre estas líneas deja la secuencia de acontecimientos en suspenso, como si dijéramos, en el aire. La lucha de Kafka comienza cuando el curso de la acción se ha puesto en marcha y cuando se espera que el relato que era su consecuencia se complete «en las mentes que lo heredan y cuestionan». La tarea de la mente es la de entender lo que ocurrió y esta comprensión, de acuerdo con Hegel, es la forma en que el hombre se reconcilia con la realidad; su verdadero fin es estar en paz con el mundo. El problema consiste en que, si la mente es incapaz de dar paz e inducir a la reconciliación, de inmediato se ve envuelta en los conflictos que le son propios.

Sin embargo, hablando en términos históricos, esta etapa

del desarrollo de la mente moderna estuvo precedida, al menos en el siglo xx, no por uno sino por dos hechos. Antes de que la generación de René Char, elegido aquí como representante de ella, tuviera que apartarse de las búsquedas literarias para sumergirse en los compromisos de la acción, otra generación, algo mayor, se había vuelto hacia la política en busca de soluciones para sus perplejidades filosóficas, había procurado huir del pensamiento pasando a la acción. Los integrantes de esta generación mayor se convirtieron entonces en portavoces y creadores de lo que ellos mismos llamaron existencialismo; el existencialismo, al menos en su versión francesa, implica en primer término escapar de las perplejidades de la filosofía moderna yendo hacia ese compromiso que no cuestiona la acción. Ya que, en las circunstancias del siglo xx, los así llamados intelectuales —escritores, pensadores, artistas, hombres de letras y ese tipo de personas— sólo podían entrar en el campo público en tiempos revolucionarios, la revolución vino a desempeñar, tal como lo advirtió cierta vez Malraux (en *La condición humana*), «el papel que en otra época desempeñó la vida eterna: salva a quienes la hacen». El existencialismo, la rebelión del filósofo contra la filosofía, no surgió cuando la filosofía resultó incapaz de aplicar sus propias reglas al campo de los asuntos políticos; este fallo de la filosofía política, entendida al modo de Platón, es casi tan viejo como la historia de la filosofía y la metafísica occidentales; y ni siquiera surgió cuando se descubrió que la filosofía también era incapaz de realizar la tarea que le asignaran Hegel y la filosofía de la historia, es decir, entender y captar conceptualmente la realidad histórica y los acontecimientos que hicieron al mundo moderno tal como es. Pero la situación se volvió desesperada cuando se demostró que las antiguas preguntas metafísicas carecían de significado; es decir, cuando el hombre moderno empezó a comprender que había llegado a un mundo en que su mente y su tradición de pensamiento no eran capaces siquiera de plantear preguntas adecuadas y significativas, por no hablar de dar respuesta a sus propias perplejidades. En este predicamento, la acción, con su implicación y compromiso, por ser *engagée*, parecía negar la esperanza, no la de resolver los problemas, sino la de hacer posible que se viviera con ellos sin llegar a ser, como dijo Sartre cierta vez, un *salaud*, un hipócrita.

El descubrimiento de que la mente humana, por razones misteriosas, había dejado de funcionar adecuadamente configura, por decirlo así, el primer acto de los hechos que nos interesan. Lo menciono aquí, aunque sólo sea con brevedad, porque sin este elemento no advertiríamos la ironía peculiar de lo que siguió. René Char, que escribía durante los últimos meses de la Resistencia, cuando la liberación —que en nuestro contexto significa liberación de la acción— adquirió gran importancia, concluyó sus reflexiones dirigiendo a los posibles supervivientes una llamada al pensamiento, no menos urgente ni menos apasionada que la convocatoria a la acción de quienes lo precedieron. Si hubiera que escribir la historia intelectual de nuestro siglo, no bajo la forma de generaciones sucesivas, en que el historiador debe mantenerse literalmente adherido a la secuencia de teorías y actitudes, sino bajo la forma de la biografía de una única persona, y con el objetivo de no ir más allá de una aproximación metafórica a lo que de verdad ocurrió en las mentes de los hombres, de la mentalidad de esa persona se revelaría que se vio obligada a completar el círculo en su totalidad no una sino dos veces: la primera, cuando se apartó del pensamiento hacia la acción, y la segunda, cuando la acción —o más bien el hecho de haber actuado— la obligó a volver al pensamiento. Por lo cual sería de cierta importancia advertir que la llamada al pensamiento surgió en ese extraño período intermedio que a veces se inserta en el curso histórico, cuando no sólo los últimos historiadores sino los actores y testigos, las propias personas vivas, se dan cuenta de que hay en el tiempo un interregno enteramente determinado por cosas que ya no existen y por cosas que aún no existen. En la historia, esos interregnos han dejado ver más de una vez que pueden contener el momento de la verdad.

Volvamos ahora a Kafka que, en la lógica de estos asuntos, aunque no en su cronología, ocupa la última y, por decirlo así, la más avanzada de las posiciones. (El enigma de Kafka, que en más de treinta y cinco años de fama póstuma creciente se ha consolidado como uno de los primeros entre los primeros, está todavía por resolver; consiste en principio en una especie de inversión pasmosa de la relación establecida entre experiencia y pensamiento. Mientras que nosotros encontramos normal asociar la riqueza de detalles concretos y de la acción dramática

con la experiencia de una realidad dada y adscribir a los procesos mentales la palidez abstracta como el precio que se paga por su orden y precisión, Kafka, gracias a la mera fuerza de la inteligencia y de la imaginación espiritual, creó sobre la base de un despojado mínimo de experiencia «abstracta» una especie de paisaje del pensamiento que, sin perder precisión, alberga todas las riquezas, variedades y elementos dramáticos característicos de la vida «real». Para el escritor el pensamiento era la parte más vital y vigorosa de la realidad: por esto desarrolló su extraño don de anticipación que aún hoy, después de casi cuarenta años llenos de acontecimientos sin precedentes e imprevisibles, no deja de sorprendernos.) En su simplicidad y brevedad totales, la historia registra un fenómeno mental, algo que se podría denominar idea-acontecimiento. El escenario es un campo de combate sobre el que las fuerzas del pasado y del futuro chocan una con otra; entre ellas podemos encontrar al hombre que Kafka llama «él», quien, si quiere mantenerse firme por completo, debe presentar batalla a ambas fuerzas. Es decir que hay dos o tres contiendas en desarrollo simultáneo: la pelea entre «sus» enemigos y la pelea del hombre que está en medio con cada uno de ellos. Sin embargo, la existencia de una lucha parece que se debe de modo exclusivo a la presencia del hombre, en cuya ausencia, sospechamos, las fuerzas del pasado y las del futuro se habrían neutralizado o destruido mutuamente mucho tiempo atrás.

— Lo primero que se ha de advertir es que no sólo el futuro —«la ola del futuro»— sino también el pasado se ve como una fuerza, y no, como en casi todas nuestras metáforas, como una carga que el hombre debe sobrellevar y de cuyo peso muerto el ser humano puede, o incluso debe, liberarse en su marcha hacia el futuro; en las palabras de Faulkner, «el pasado jamás muere, ni siquiera es pasado». Además, este pasado, que remite siempre al origen, no lleva hacia atrás sino que impulsa hacia delante y, en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos lleva hacia el pasado. Observado desde el punto de vista del hombre, que siempre vive en el intervalo entre pasado y futuro, el tiempo no es un continuo, un flujo de sucesión ininterrumpida, porque está partido por la mitad, en el punto donde «él» se yergue; y «su» punto de mira no es el presente, tal

como habitualmente lo entendemos, sino más bien una brecha en el tiempo al que «su» lucha constante, «su» definición de una postura frente al pasado y al futuro otorga existencia. Sólo porque el hombre está inserto en el tiempo y sólo en la medida en que se mantenga firme, se romperá en etapas el flujo indiferente de la temporalidad; esta inserción —el comienzo de un comienzo, para decirlo con términos agustinianos— es lo que escinde el continuo temporal en fuerzas que entonces comienzan a luchar unas con otras y a actuar sobre el hombre, tal como lo describe Kafka, porque están enfocadas en la partícula o en el cuerpo que les da su dirección.

Sin distorsionar el significado de Kafka, creo que se puede avanzar un paso más. Kafka describe la forma en que la inserción del hombre rompe el flujo unidireccional del tiempo, pero, de una forma bastante extraña, no cambia la imagen tradicional de acuerdo con la cual pensamos que el tiempo se mueve en línea recta. Como Kafka conserva la tradicional metáfora de un movimiento temporal rectilíneo, «él» apenas si tiene espacio suficiente para mantenerse firme y, cada vez que «él» piensa en independizarse, «él» sueña con una región que esté al otro lado y por encima del frente de batalla: ¿qué otra cosa son este sueño y esta región sino el antiguo sueño de un reino intemporal, no espacial y suprasensorial, que es la región específica del pensamiento, un sueño forjado por la metafísica occidental, desde Parménides hasta Hegel? Es obvio que lo que falta en la descripción kafiiana de una idea-acontecimiento es una dimensión espacial, donde el pensamiento pueda esforzarse sin verse obligado a salir por completo del tiempo humano. El problema del relato de Kafka, a pesar de su carácter admirable, consiste en que casi no es posible retener la noción de un movimiento temporal rectilíneo, si su flujo unidireccional se rompe en fuerzas antagónicas que atacan al hombre y actúan sobre él. La inserción del hombre, cuando quiebra el continuo, sólo hará que las fuerzas se desvíen de su dirección original, aunque sea mínimamente, y, en tal caso, ya no caerían en picado sino que impactarían tras una trayectoria angular. En otras palabras, la brecha en la que está «él» es, al menos en potencia, no un simple intervalo sino algo semejante a lo que en física se llama paralelogramo de fuerzas.

En términos ideales, la acción de los dos elementos que forman el paralelogramo de fuerzas en que el «él» de Kafka encontró su campo de batalla tiene que dar una tercera fuerza, la diagonal resultante cuyo origen sería el punto donde las fuerzas chocan y sobre el que actúan. Esta fuerza oblicua se diferencia en un sentido de las dos que la generan. Las dos fuerzas antagónicas no tienen un límite en su origen, ya que una proviene de un pasado infinito y la otra de un futuro infinito; pero, aunque carecen de un comienzo conocido, tienen un fin: el punto en que chocan. Por el contrario, la fuerza oblicua tiene un origen precioso, porque nace en el punto de colisión de las fuerzas antagónicas, pero no tiene fin, ya que es el resultado de la acción conjunta de dos fuerzas cuyo origen es el infinito. Esta fuerza oblicua, de origen conocido y dirección determinada por el pasado y el futuro, pero cuyo fin posible se pierde en el infinito, es la metáfora perfecta para la actividad del pensamiento. Si el personaje de Kafka fuese capaz de aplicar sus fuerzas sobre esa diagonal, en perfecta equidistancia de pasado y futuro, deslizándose por ella, por decirlo así hacia adelante y hacia atrás, con los movimientos lentos y ordenados del desplazamiento de las secuencias del pensamiento, no se apartaría de la línea de fuego aunque estaría por encima de la refriega, como lo exige la parábola, porque esa diagonal, aun cuando apunte hacia el infinito, sigue ligada al presente y se arraiga en él; pero de esta forma, el protagonista habría descubierto —a pesar de verse presionado por sus enemigos en la única dirección desde la que puede ver y vigilar lo que le pertenece, lo que ha llegado a ser sólo con su propia aparición autoinsertada— el enorme y siempre cambiante espacio temporal creado y limitado por las fuerzas del pasado y del futuro; habría encontrado un lugar en el tiempo que está lo bastante lejos del pasado y del futuro como para ofrecer «al árbitro» una posición desde la que podría juzgar las fuerzas en pugna con ojos imparciales.

Pero nos vemos tentados a añadir: esto es «sólo teóricamente así». Lo que es mucho más probable que ocurra —y lo que Kafka en otros relatos y parábolas ha descrito a menudo— es que el «él», incapaz de encontrar la diagonal que lo arrancara de la línea de fuego y condujera al espacio ideal constituido por el paralelogramo de fuerzas, «muera de agotamiento»,

agobiado por la presión de la lucha constante, olvidado de sus intenciones originales y sólo consciente de la existencia de esa brecha en el tiempo que, mientras viva, es el lugar en que debe mantenerse, aunque más que un hogar parezca un campo de batalla.

Para que no haya malas interpretaciones: las imágenes que uso aquí para indicar metafóricamente y tentativamente las condiciones del pensamiento contemporáneas sólo pueden ser válidas dentro del campo de los fenómenos mentales. Aplicadas al tiempo histórico o al biográfico, quizá ninguna de estas metáforas tenga sentido, porque las brechas temporales no se producen en ellos. Sólo en la medida en que piensa y en que es intemporal —un «él» al que con razón Kafka llama así y no «alguien»—, el hombre, dentro de la realidad total de su ser concreto, vive en esa brecha del tiempo situada entre el pasado y el futuro. Sospecho que la brecha no es un fenómeno moderno, que quizá ni siquiera es un dato histórico, sino algo coetáneo de la existencia del hombre sobre la tierra. Bien puede ser la región del espíritu o, más bien, el camino pavimentado por el pensamiento, esa pequeña senda sin tiempo que la actividad del pensamiento recorre dentro del espacio temporal de los mortales y donde las secuencias de pensamiento, de recuerdo y de premonición salvan todo lo que tocan de la ruina del tiempo histórico y biográfico. Este pequeño espacio intemporal dentro del corazón mismo del tiempo, a diferencia del mundo y de la cultura en que hemos nacido, sólo puede indicarse, pero no heredarse y transmitirse desde el pasado; cada nueva generación, cada nuevo ser humano, sin duda, en la medida en que se inserte entre el pasado infinito y un futuro infinito, debe descubrirlo de nuevo y pavimentarlo con [laboriosidad].

Sin embargo, el problema consiste en que, al parecer, no estamos ni equipados ni preparados para esta actividad de pensar, de establecernos en la brecha entre el pasado y el futuro. Durante muy largas temporadas de nuestra historia, de hecho a lo largo de los miles de años que siguieron a la fundación de Roma y quedaron determinados por los conceptos romanos, esa brecha quedó salvada por el puente que, desde los tiempos de los romanos, llamamos tradición. Que esta tradición se debilitó más y más a medida que avanzaba la época moderna, no

es un secreto para nadie. Cuando el hilo de la tradición se rompió por fin, la brecha entre el pasado y el futuro dejó de ser una condición peculiar sólo para la actividad del pensamiento y se restringió a la calidad de una experiencia de los pocos que hacen del pensamiento su tarea fundamental. Se convirtió en una realidad tangible y en perplejidad para todos; es decir, se convirtió en un hecho de importancia política.

Kafka menciona la experiencia, la experiencia de lucha ganada por «él», que se mantiene fuerte en medio del choque de las olas del pasado y del futuro. Esta experiencia lo es de pensamiento, ya que, como vimos, toda la parábola se refiere a un fenómeno mental y se puede adquirir, como cualquier experiencia para hacer algo, a través de la práctica, de la ejercitación. (En éste, como en otros aspectos, se trata de un tipo de pensamiento diferente de los procesos mentales de la deducción, de la inducción y de la obtención de conclusiones, cuyas reglas lógicas de no contradicción y de coherencia interna se pueden aprender de una vez para siempre y después sólo habrá que aplicarlas.) Los seis ensayos siguientes son ejercicios de esa clase y su único objetivo es adquirir experiencia en cuanto a cómo pensar; no contienen prescripciones sobre qué hay que pensar ni qué verdades se deben sustentar. Menos aún, no pretenden restablecer el hilo roto de la tradición ni inventar novedosos sucedáneos con los que se pueda cerrar la brecha entre pasado y futuro. En estos ejercicios el problema de la verdad permanece en estado latente; lo que importa sólo es cómo moverse en esta brecha, la única región en la que, quizá, al fin aparezca la verdad.

De un modo más específico, se trata de ejercicios de pensamiento político, tal como surge de la realidad de los incidentes políticos (aunque esos incidentes se mencionan sólo de manera ocasional), y mi tesis es que el propio pensamiento surge de los incidentes de la experiencia viva y debe seguir unido a ellos a modo de letrado indicador exclusivo que determina el rumbo. Estos ejercicios se mueven entre el pasado y el futuro, razón por la cual contienen tanto críticas como experimentos, pero los experimentos no procuran dibujar una especie de futuro utópico, y la crítica del pasado, de los conceptos tradicionales, no busca el «desprestigio». Además, las partes crítica y experimental de los ensayos siguientes no están divididas con

una línea abrupta, aunque, en términos generales, los tres primeros capítulos son más críticos que experimentales, y los últimos cinco más experimentales que críticos. Este paso gradual del énfasis no es arbitrario, porque existe un elemento de experimentación en la interpretación crítica del pasado, una interpretación cuya meta es descubrir los orígenes verdaderos de los conceptos tradicionales, para destilar de ellos otra vez su espíritu original, que tan infortunadamente se evaporó de las propias palabras clave del lenguaje político —como libertad y justicia, autoridad y razón, responsabilidad y virtud, poder y gloria—, dejando atrás unas conchas vacías con las que hay que hacer cuadrar todas las cuentas, sin tomar en consideración su realidad fenoménica subyacente.

Me parece, y espero que el lector esté de acuerdo, que el ensayo como forma literaria posee una afinidad natural con los ejercicios que tengo en mente. Como toda colección de ensayos, este libro de ejercicios obviamente podía tener más o menos capítulos, sin que por eso variara su carácter. La unidad de sus elementos —que considero justificación suficiente para publicarlos bajo la forma de libro— no es la unidad de un todo sino de una secuencia de movimientos que, como en una suite musical, están escritos en idéntica tonalidad o en tonalidades afines. La secuencia misma está determinada por el contenido. En este aspecto, el libro se divide en tres partes. La primera trata de la ruptura moderna entre la tradición y el concepto de la historia con el que la época moderna esperaba reemplazar los conceptos de la metafísica tradicional. La segunda parte se refiere a dos conceptos políticos centrales e interrelacionados: autoridad y libertad; implica el análisis de la primera parte en el sentido de que preguntas tan elementales y directas como «¿qué es la autoridad?», «¿qué es la libertad?» pueden surgir sólo si ya no existen ni son válidas las respuestas formuladas por la tradición. Los cuatro ensayos de la última parte, por fin, son intentos abiertos de aplicar a problemas inmediatos y tópicos, con los que nos enfrentamos cada día, el tipo de pensamiento que se probó en las dos primeras partes del libro, aunque sin duda no para encontrar soluciones precisas, sino con la esperanza de clarificar las salidas y ganar cierta seguridad al enfrentar problemas específicos.

I. LA TRADICIÓN Y LA ÉPOCA MODERNA

1

Nuestra tradición de pensamiento político tuvo su comienzo definido en las enseñanzas de Platón y Aristóteles. Creo que llegó a un fin no menos definido en las teorías de Karl Marx. El comienzo se produjo cuando, con la alegoría de la caverna, Platón describió en *La república* la esfera de los asuntos humanos —todo lo que pertenece a la coexistencia de los hombres en un mundo común— en términos de oscuridad, confusión y decepción, de las que quienes aspiran al ser verdadero deben apartarse y dejarlas atrás, si quieren descubrir el firmamento límpido de las ideas eternas. El fin llegó cuando Marx declaró que la filosofía y su verdad están situadas no fuera de los asuntos de los hombres y de su mundo común, sino precisamente en ellos, y sólo se pueden «llevar adelante» en la esfera de la coexistencia, llamada por él «sociedad», a través del surgimiento de los «hombres socializados» («*vergesellschaftete Menschen*»). La filosofía política necesariamente implica la actitud del filósofo ante la política; su tradición comenzó cuando el filósofo se apartó de la política y después regresó a ella para imponer sus normas a los asuntos humanos. El fin se produjo cuando un filósofo se apartó de la filosofía como para «llevarla adelante» en el campo político. Este intento fue el de Marx, expresado primero en su decisión (filosófica en sí misma) de abjurar de la filosofía y, en segundo lugar, en su intención de «cambiar el mundo» y, por tanto, las mentes filosofantes, la «conciencia» de los hombres.

El principio y el fin de la tradición tienen algo en común: los problemas elementales de la política nunca llegan tan claramente a la luz en su urgencia inmediata y simple, como cuando se formulan por primera vez y cuando enfrentan su desafío fi-

nuestra vida terrestre y el carácter milagroso inherente a los acontecimientos que determinan la realidad histórica consiste en que, en el campo de los asuntos humanos, conocemos al autor de los «milagros». Los hombres son los que los realizan, hombres que, por haber recibido el doble don de la libertad y de la acción, pueden configurar una realidad propia.

V. LA CRISIS EN LA EDUCACIÓN

1

La crisis general que se apoderó del mundo moderno en su totalidad y en casi todas las esferas de la vida se manifiesta de distinto modo en cada país, se extiende por distintos campos y adopta distintas formas. En los Estados Unidos, uno de sus aspectos más característicos y sugestivos es la crisis recurrente de la educación, que, al menos a lo largo del último decenio, se ha convertido en un problema político de primera magnitud, reflejado casi cada día en los periódicos. A decir verdad, no se requiere una gran imaginación para detectar el constante avance de los peligros de un declive de las normas elementales a través de todo el sistema escolar, y la gravedad del problema fue subrayada como correspondía por los innúmeros esfuerzos ineficaces de las autoridades educativas para contener la marea. No obstante, si se compara esta crisis educativa con las experiencias políticas de otros países en el siglo xx, con las agitaciones revolucionarias posteriores a la Primera Guerra Mundial, con los campos de concentración y exterminio, o incluso con el hondo malestar que, a pesar de las virtuales apariencias de prosperidad, se esparció por toda Europa desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, es un tanto difícil tomarse una crisis en la educación con toda la seriedad que se merece. Sin duda es tentador considerarla como un fenómeno local, desconectado de los grandes temas del siglo, para achacarlo a ciertas peculiaridades de la vida en los Estados Unidos, de las que no es fácil encontrar paralelo en otros países.

Sin embargo, si eso fuese verdad, la crisis en nuestro sistema escolar no se habría convertido en un asunto político y las autoridades educativas no habrían sido capaces de enfrentarse con ella en su momento. Por supuesto que en esto hay mucho

más que la pregunta impotente de por qué Juanito no puede leer. Además, siempre existe la tentación de creer que estamos tratando problemas específicos, aislados dentro de las fronteras históricas y nacionales e importantes sólo para los afectados inmediatos. Esta creencia, precisamente, es la que en nuestra época se ha mostrado falsa por completo. En este siglo, estamos en condiciones de aceptar, como regla general, que todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro, en un futuro previsible.

Aparte de estas razones generales que harían recomendable que el lego se ocupara de los problemas surgidos en campos en los que, según el criterio de los especialistas, puede no saber nada (y, porque no soy una educadora profesional, es mi caso cuando hablo de una crisis en la educación), existe otra razón aún más convincente para que esa persona se preocupe por una situación crítica en la que no tiene un compromiso inmediato: la oportunidad, nacida de la crisis misma —que destruye apariencias y borra prejuicios—, de explorar e inquirir en lo que haya quedado a la vista de la esencia del asunto, y la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos. La desaparición de prejuicios sólo significa que ya no tenemos las respuestas en las que habitualmente nos fundábamos, sin siquiera comprender que en su origen eran respuestas a preguntas. Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda.

Por muy claro que se presente un problema general en una crisis, resulta no obstante imposible aislar por completo el elemento universal de las circunstancias concretas y específicas en las que aparece. Aunque la crisis educativa afecte a todo el mundo, es característico que encontremos su expresión máxima en Norteamérica, tal vez porque sólo allí una crisis educativa podía convertirse de verdad en un factor político. En realidad, la educación desempeña en los Estados Unidos un papel distinto y, políticamente, mucho más importante que en cual-

quier otro país. En el aspecto técnico, por supuesto, la explicación se encuentra en el hecho de que América siempre fue una tierra de inmigración; es evidente que la muy difícil fusión de los grupos étnicos más diversos —nunca totalmente perfecta pero siempre resuelta con un éxito mayor que el esperable— sólo se podía cumplir a través de la escolarización, de la enseñanza y de la americanización de los hijos de los inmigrantes. La mayoría de esos niños no tenían el inglés como lengua madre y, por tanto, debían aprenderlo en la escuela, de modo que las escuelas tuvieron que asumir funciones que en una nación-Estado se cumplen como una rutina en el hogar.

Sin embargo, más decisivo para nuestro análisis es el papel que juega la inmigración continuada en la conciencia política y en la disposición del país. Estados Unidos no es sólo un país colonial que necesita inmigrantes para poblar sus tierras y que se mantiene independiente de ellos en su estructura política. Para los Estados Unidos, el factor determinante siempre ha sido el lema impreso en cada uno de sus billetes: *Novus Ordo Seclorum*, Un Nuevo Orden del Mundo. Los inmigrantes, los recién llegados, son una garantía para el país que representa el nuevo orden. El significado de ese nuevo orden, esta fundación de un mundo nuevo frente al viejo, era y es terminar con la pobreza y la opresión. Pero, al mismo tiempo, su magnificencia estriba en que, desde el principio, este nuevo orden no se aísla del mundo exterior —como en todas partes fue habitual en la fundación de las utopías— para mostrar ante él un modelo perfecto, ni tuvo como meta imponer pretensiones imperiales, ni que se predicara como un evangelio a los demás. Más bien, su relación con el mundo exterior se caracterizó desde un principio por el hecho de que esta república, que planeaba abolir la pobreza y la esclavitud, recibió a todos los pobres y esclavizados de la tierra. En palabras dichas por John Adams en 1765 —es decir, antes de la Declaración de Independencia—, «siempre pienso en el establecimiento de América como en la apertura de un gran esquema y designio de la Providencia para la iluminación y emancipación de la humanidad esclavizada de toda la tierra». Es ésta la predisposición o la ley básica según la cual Estados Unidos empezó su existencia histórica y política.

El entusiasmo extraordinario por lo que es nuevo, visible en

casi todos los aspectos de la vida diaria americana, y la confianza paralela en una «perfectibilidad indefinida» —que Tocqueville señaló como el credo del «hombre no letrado» corriente y que, como tal, se anticipa en casi cien años al desarrollo de otros países de Occidente— podrían haber determinado que se prestara mayor atención y se adjudicara mayor significado a los recién nacidos, a esos niños a los que, al superar la infancia y cuando estaban a punto de entrar en la comunidad de adultos como jóvenes, los griegos llamaban simplemente οἱ νέοι, los nuevos. Sin embargo, hay un hecho adicional, un hecho que se ha vuelto decisivo para el significado de la educación: el fenómeno de los nuevos, aunque es bien anterior, no se desarrolló conceptual ni políticamente hasta el siglo xviii. Con este punto de partida, se derivó desde el comienzo un ideal educativo teñido con los criterios de Rousseau, en el que la educación se convertía en un instrumento de la política y la propia actividad política se concebía como una forma de educación.

El papel desempeñado por la educación en todas las utopías políticas desde los tiempos antiguos muestra lo natural que parece el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos. En lo que respecta a la política, desde luego que esto implica un serio equívoco: en lugar de la unión de los iguales para asumir el esfuerzo de persuasión y evitar el riesgo de un fracaso, se produce una intervención dictatorial, basada en la absoluta superioridad del adulto, y se intenta presentar lo nuevo como un *fait accompli*, es decir, como si lo nuevo ya existiera. Por esta causa, en Europa, la idea de que quien quiera producir nuevas condiciones debe empezar por los niños, fue monopolizada sobre todo por los movimientos revolucionarios de corte tiránico: cuando llegaron al poder, arrebatában los niños a sus padres y sencillamente los adoctrinaban. La educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas. Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra «educación» tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza. El que de verdad quiera crear un orden político nue-

vo a través de la educación, o sea, ni por la fuerza y la coacción ni por la persuasión, debe llegar a la temible conclusión platónica: hay que arrojar a todas las personas viejas del Estado que se procure fundar. Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo.

Este no es de ninguna manera el caso de los Estados Unidos y por eso justamente resulta tan difícil juzgar estos asuntos en términos correctos. El papel político que la educación desempeña en realidad en una tierra de inmigrantes, el hecho de que las escuelas no sólo sirvan para americanizar a los niños sino que también afecten a los padres, el hecho de que se proteja un mundo viejo y se ayude a entrar en uno nuevo, da alas a la ilusión de que se construye un nuevo mundo a través de la educación de los niños. Por supuesto que la verdadera situación no es ésta en absoluto. El mundo en el que se introduce a los niños, incluso en América, es un mundo viejo, es decir, preexistente, construido por los vivos y por los muertos, y sólo es nuevo para los que acaban de entrar en él como inmigrantes. Pero en esto la ilusión es más fuerte que la realidad, porque surge directamente de una experiencia americana básica, la de que se puede fundar un orden nuevo y, lo que es más, se puede fundar con la conciencia plena de un continuo histórico, porque la expresión «Nuevo Mundo» deriva su significado de Viejo Mundo, ese que —aunque fuera admirable en otros aspectos— fue abandonado porque no tenía soluciones para la pobreza y la opresión.

En cuanto a la educación misma, la ilusión surgida del fenómeno de los nuevos no provocó sus consecuencias más serias hasta nuestro siglo. Ante todo, se hizo posible por ese complejo de teorías educativas modernas que nacieron en Europa central y consisten en una notable mezcolanza de sensatez e in-

sensatez que pretendía lograr, bajo el estandarte de una educación progresista, una revolución radical en todo el sistema educativo. Lo que en Europa quedó en el plano experimental —algo probado aquí y allí en unas pocas escuelas e instituciones de enseñanza aisladas, que después extendió su influencia a otros ámbitos—, en Norteamérica, hace unos veinticinco años, desterró por completo, de un día para otro, todas las tradiciones y todos los métodos de enseñanza y aprendizaje establecidos. No entraré en detalles y dejo de lado las escuelas privadas y sobre todo el sistema de escuelas parroquiales católicas. El hecho significativo es que, a causa de ciertas teorías, buenas o malas, se rechazaron todas las normas de la sensatez humana. Tal procedimiento siempre tiene un alcance amplio y pernicioso, en especial en un país que con tanta fuerza basa su vida política en el sentido común. Siempre que, en la política, la razón humana sensata fracasa o desiste del esfuerzo de dar respuestas, nos enfrentamos con una crisis; esta clase de razón es en realidad ese sentido común gracias al cual nosotros y nuestros cinco sentidos nos adecuamos a un único mundo común a todos y con cuya ayuda nos movemos en él. En la actualidad, la desaparición del sentido común es el signo más claro de la crisis de hoy. En cada crisis se destruye una parte del mundo, algo que nos pertenece a todos. El fracaso del sentido común, como una varita mágica, apunta al lugar en que se produjo el hundimiento.

En cualquier caso, la respuesta a la pregunta de por qué Juanito no puede leer, o a la cuestión más general de por qué las normas académicas de la escuela norteamericana media están tan por detrás de las normas medias de todos los países europeos, por desdicha no es meramente que este país sea joven y que no haya llegado aún a la altura de las normas del Viejo Mundo, sino que, por el contrario, este país es en ese campo particular el más «avanzado» y moderno del mundo. Esto es verdad en un doble sentido: en ningún lugar los problemas educativos de una sociedad de masas se han agudizado tanto, y en ningún otro lugar las teorías pedagógicas más modernas se aceptaron de un modo menos crítico y más servilmente. Así es como, por una parte, la crisis de la educación norteamericana anuncia la bancarrota de la educación avanzada y, por otra,

presenta un problema de inmensa dificultad, porque surgió dentro de una sociedad de masas y en respuesta a las demandas que tal sociedad hacía.

En este contexto debemos tener presente otro factor más general que, con toda seguridad, no ocasionó la crisis pero la agravó hasta un nivel muy hondo: el papel único que el concepto de igualdad siempre tuvo y aún tiene en la vida americana. Lo implícito en este concepto es mucho más que la igualdad ante la ley, más también que la desaparición de la diferencia de clases, más incluso de lo que se expresó en la frase «igualdad de oportunidades», aunque tiene un mayor significado en este aspecto porque, según el punto de vista americano, uno de los derechos cívicos inalienables es el derecho a la educación, lo cual fue decisivo para la estructura del sistema de escuela pública, ya que las escuelas secundarias en el sentido europeo sólo existen como una excepción. La asistencia obligatoria a clase se extiende hasta los dieciséis años, por lo que todos los niños deben matricularse en el instituto que, por tanto, es básicamente una especie de continuación de la escuela primaria. Como consecuencia de la falta de una escuela secundaria, la preparación para el curso universitario tiene que estar a cargo de las propias universidades, por lo que sus planes de estudio padecen de una sobrecarga crónica, lo que a su vez afecta la calidad del trabajo que se hace en ellas.

A primera vista, quizá se podría pensar que esta anomalía está dentro de la naturaleza misma de una sociedad de masas, en la que la educación ya no es un privilegio de las clases ricas. Si echamos una mirada a Inglaterra, donde —como bien sabemos— en años recientes la educación secundaria se puso al alcance de toda la población, veremos que no es éste el caso. En Gran Bretaña, al finalizar la escuela primaria, cuando tienen once años, los niños deben pasar por los temidos exámenes de selectividad que eliminan a casi el noventa por ciento de los alumnos y aceptan al resto para el siguiente nivel educativo. El rigor de esta selección ni siquiera en Inglaterra se acogió sin protestas: en los Estados Unidos habría sido sencillamente imposible. En el país europeo se busca una «meritocracia» que, una vez más, es el establecimiento claro de una oligarquía, en este caso no basada en la riqueza o el apellido sino en el talen-

to. Aunque los ingleses mismos no lo tengan del todo claro, esto implica que, aun dirigido por un gobierno socialista, el país seguirá siendo gobernado tal como lo viene siendo desde la noche de los tiempos, es decir, no por una monarquía ni por una democracia, sino por una oligarquía o aristocracia, esto último en caso de que se considere que los más dotados son también los mejores, lo que de ningún modo constituye una certeza. En los Estados Unidos esa división casi física de los niños en dotados y no dotados se consideraría intolerable. La meritocracia contradice el principio de igualdad, el de una democracia igualitaria, no menos que cualquier otra oligarquía.

Lo que hace tan aguda la crisis educativa americana es, pues, el carácter político del país, que lucha por igualar o borrar, en la medida de lo posible, las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores. Es evidente que ese proceso puede cumplirse de verdad sólo a costa de la autoridad del profesor y a expensas de los estudiantes más dotados. Sin embargo, también es evidente, al menos para quien haya estado en contacto con el sistema educativo americano, que esta dificultad, arraigada en la actitud política del país, tiene incluso grandes ventajas, no sólo de índole humana sino también en términos educativos; en cualquier caso, estos factores generales no pueden explicar la crisis en que hoy nos encontramos, ni justificar las medidas que la precipitaron.

2

1 Esas medidas desastrosas se pueden relacionar con tres supuestos básicos, bien conocidos de todos. El primero es que existen un mundo y una sociedad infantiles, ambos autónomos, por lo cual han de entregarse a los niños para que los gobiernen. Los adultos sólo deberán ayudar en ese gobierno. La autoridad que dice a cada niño qué tiene que hacer y qué no tiene que hacer está dentro del propio grupo infantil y, entre otras consecuencias, esto produce una situación en la que el adulto, como individuo, está inerte ante el niño y no establece contacto con él. Sólo le puede decir que haga lo que quiera

y después evitar que ocurra lo peor. Así es como se rompen las relaciones reales y normales entre niños y adultos, surgidas de la coexistencia de personas de todas las edades. De modo que en la esencia de este supuesto básico encontramos el hecho de que toma en cuenta sólo al grupo y no al niño como individuo.

Dentro del grupo, por supuesto, el niño está mucho peor que antes, porque la autoridad de un grupo, aun de un grupo infantil, siempre es mucho más fuerte y más tiránica de lo que pueda ser la más severa de las autoridades individuales. Si se mira desde el punto de vista de cada niño, sus posibilidades de rebelarse o de hacer algo por su cuenta son prácticamente nulas; ya no se encuentra en una lucha desigual con una persona que, sin duda, tiene una superioridad absoluta ante él, sino en una lucha con quien, a pesar de todo, puede contar con la solidaridad de otros niños, es decir, de los de su propia clase; está en la posición, por definición desesperada, de una minoría de uno enfrentada con la mayoría absoluta de todos los demás. Hay pocas personas mayores que puedan soportar semejante situación, incluso cuando no está apoyada por medios de compulsión externos; los niños son, sencilla y totalmente, incapaces de sobrellevarla.

Por tanto, al emanciparse de la autoridad de los adultos, el niño no se liberó sino que quedó sujeto a una autoridad mucho más aterradora y tiránica de verdad: la de la mayoría. En cualquier caso, el resultado es que se desterró a los niños, por decirlo así, del mundo de los mayores; es decir que quedaron librados a sí mismos o a merced de la tiranía de su propio grupo, contra el cual, a causa de la superioridad numérica, no se pueden rebelar, con el cual, por ser niños, no pueden razonar, y del cual no pueden apartarse para ir a otro mundo, porque el de los adultos está cerrado para ellos. Ante esta presión, los niños reaccionan refugiándose en el conformismo o en la delincuencia juvenil, y a menudo con una mezcla de ambas cosas.

2 El segundo supuesto básico que se cuestiona en la actual crisis se relaciona con la enseñanza. Bajo la influencia de la psicología moderna y de los dogmas del pragmatismo, la pedagogía se desarrolló, en general, como una ciencia de la enseñanza, de tal manera que llegó a emanciparse por completo de la ma-

teria concreta que se va a transmitir. Un maestro, así se pensaba, es una persona que, sin más, puede enseñarlo todo; está preparado para enseñar y no especializado en una asignatura específica. Esta actitud, como veremos de inmediato, naturalmente está muy cercana al supuesto básico sobre el aprendizaje. Además, en los últimos decenios trajo como consecuencia un descuido muy serio de la preparación de los profesores en sus asignaturas específicas, sobre todo en los institutos secundarios públicos. Como el profesor no tiene que conocer su propia asignatura, ocurre con no poca frecuencia que apenas si está una hora por delante de sus alumnos en cuanto a conocimientos. A su vez, esto significa no sólo que los alumnos están literalmente abandonados a sus propias posibilidades sino también que ya no existe la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos.

3
Pero este papel pernicioso que la pedagogía y las carreras de profesorado están desempeñando en la actual crisis ha sido posible por la teoría moderna sobre la enseñanza, que fue, sencillamente, la aplicación lógica del tercer supuesto básico en nuestro contexto. Se trata de un criterio sostenido por el mundo moderno durante siglos, que encontró su expresión conceptual sistemática en el pragmatismo. Este supuesto básico sostiene que sólo se puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho, y su aplicación al campo educativo es tan primaria como obvia: en la medida de lo posible, hay que sustituir el aprender por el hacer. La causa de que no se diera importancia a que el profesor conociera su propia asignatura era el deseo de obligarlo a ejercer la actividad continua del aprendizaje, para que no pudiera transmitir el así llamado «conocimiento muerto» y, a cambio, pudiera demostrar cómo se produce cada cosa. La intención consciente no era transmitir conocimiento sino enseñar una habilidad, y el resultado fue que los institutos de enseñanza, transformados en entidades vocacionales, tuvieron en la enseñanza de la conducción de un coche, del uso de una máquina de escribir o, mucho más importante para el «arte» de vivir, de la forma de relacionarse con los demás y tener popularidad, bastante más éxito que en la posibilidad de lograr que los alumnos adquirieran los fundamentos de un plan de estudios corriente.

Sin embargo, esta descripción es errónea, no sólo por su evidente exageración, que pretendía anotarse un punto a favor, sino también porque no toma en cuenta que, dentro de este proceso, se dio una importancia especial a borrar en la mayor medida posible la distinción entre juego y trabajo, en favor del primero. Se consideró que el juego era la forma más vivaz y apropiada de comportamiento para el niño, la única forma de actividad que se desarrolla espontáneamente desde su existencia como niño. Sólo lo que se puede aprender a través del juego hace honor a la vitalidad de los pequeños. La actividad infantil característica, se pensó, está en el juego; el aprendizaje que, tal como se entendía antiguamente, obligaba a una criatura a una actitud pasiva, le hacía perder su personal iniciativa lúdica.

La estrecha conexión entre estas dos cosas —la sustitución del aprender por el hacer y del trabajo por el juego— está directamente ilustrada por la enseñanza de los idiomas: se enseña al niño hablando, es decir, haciendo algo y no estudiando gramática y sintaxis; en otras palabras, tiene que aprender una lengua extranjera del mismo modo en que un bebé aprende su lengua materna, como si jugara y en la continuidad ininterrumpida de la existencia cotidiana. Aparte de la cuestión de que esto sea posible o no —es posible, hasta cierto límite sólo cuando se puede mantener al niño todo el día en un ámbito de hablantes de esa segunda lengua—, está bien claro que este procedimiento intenta conscientemente mantener al niño, aunque ya no lo sea, en el nivel del infante a lo largo del mayor tiempo posible. Lo que tendría que preparar al niño para el mundo de los adultos, el hábito de trabajar y de no jugar, adquirido poco a poco, se deja a un lado en favor de la autonomía del mundo de la infancia.

Sea cual sea el nexo entre hacer y saber, o la validez de la fórmula pragmática, su aplicación al campo educativo, es decir, a la forma en que aprende el niño, procura dar un carácter absoluto al mundo infantil de la misma manera que vimos en el caso del primer supuesto básico. También en este caso, con el pretexto de respetar la independencia del niño, se lo excluye del mundo de los mayores y se lo mantiene artificialmente en el suyo, si es que se puede aplicarle la denominación de mundo.

Esta detención del niño es artificial, porque rompe la relación natural entre los mayores y los pequeños, que, entre otras cosas, consiste en enseñar y aprender, y porque al mismo tiempo va en contra de la índole de ser humano en desarrollo, de la que la infancia es una etapa temporal, una preparación para la etapa adulta.

La actual crisis americana nace del reconocimiento del elemento destructivo de estos supuestos básicos y de un intento desesperado de reformar todo el sistema educativo, o sea de transformarlo por completo. Al obrar así, lo que en realidad se intenta — con excepción de los planes para un enorme aumento de las instalaciones destinadas a la preparación en ciencias físicas y en tecnología— no es nada más que una restauración: la enseñanza volverá a impartirse con autoridad; el juego debe hacerse fuera de las horas de clase y una vez más hay que volver al trabajo serio; el acento debe pasar de las habilidades extracurriculares al conocimiento determinado en el plan de estudios; por último, incluso se habla de transformar los actuales planes de estudio de los profesores, para que ellos mismos tengan que aprender algo antes de transmitirlo a los niños.

Estas reformas propuestas, que todavía están en la etapa de discusión y son de interés sólo en los Estados Unidos, no nos conciernen. Tampoco puedo analizar la cuestión más técnica, aunque a largo plazo quizá más importante, de cómo hay que reformar los planes de la enseñanza primaria y secundaria en todos los países, para que todos den respuesta a las totalmente nuevas exigencias del mundo actual. Dos cosas son importantes para nuestra argumentación. Por un lado, ver qué aspectos del mundo moderno y de su crisis se reflejan en la crisis educativa, es decir, cuáles son las verdaderas razones de que durante decenios las cosas se dijeran e hicieran en contradicción tan manifiesta con el sentido común. En segundo término, determinar qué podemos aprender de esta crisis en cuanto a la esencia de la educación, no en el sentido de que siempre se puede aprender de los errores que no deberíamos haber cometido, sino más bien a través de la reflexión sobre el papel que la educación desempeña en todas las culturas, o sea, sobre la obligación que la existencia de los niños implica para todo grupo social. Empezaremos por este segundo asunto.

En cualquier época, una crisis en la educación da lugar a serias preocupaciones, aun cuando no refleje, como ocurre en el presente caso, una crisis e inestabilidad más generales de la sociedad moderna. Y esto es así porque la educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos. Además, estos recién llegados no están hechos por completo sino en un estado de formación. El niño, el sujeto de la educación, tiene para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y se está convirtiendo en un ser humano. Este doble aspecto no es evidente por sí mismo y no se observa en las formas de vida animal; corresponde a una doble relación: por un lado, la relación con el mundo, por el otro, la relación con la vida. El niño comparte el estado de transformación con todas las cosas vivas; respecto de la vida y su desarrollo, el niño es un ser humano que está en un proceso de transformación, tal como una cría de gato es un gato en proceso de serlo. Pero el niño es nuevo sólo en relación con un mundo que existía antes que él, que continuará después de su muerte y en el cual debe pasar su vida. Si en este mundo el niño no fuera un recién llegado sino sólo una criatura viva que aun no ha alcanzado el punto máximo de su desarrollo, la educación sería sólo una función vital y no consistiría más que en la preocupación por el mantenimiento de la vida y el entrenamiento y práctica del vivir, del que todos los animales se ocupan cuando tienen cachorros.

Sin embargo, los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra. La responsabilidad del desarrollo del niño en cierto sentido es contraria al mundo: el pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él

nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación.

Como el niño ha de ser protegido frente al mundo, su lugar tradicional está en la familia, cuyos miembros adultos cada día vuelven del mundo exterior y llevan consigo la seguridad de su vida privada al espacio de sus cuatro paredes. La familia vive su vida privada dentro de esas cuatro paredes y en ellas se escuda del mundo y, específicamente, del aspecto público del mundo, pues ellas cierran ese lugar seguro sin el cual ninguna cosa viviente puede salir adelante, y esto es así no sólo para la etapa de la infancia sino para toda la vida humana en general, pues siempre que se vea expuesta al mundo sin la protección de un espacio privado y sin seguridad, su calidad vital se destruye. En el mundo público, común a todos, cuentan las personas y también el trabajo, es decir, el trabajo de nuestras manos con el que cada uno de nosotros contribuye al mundo común; pero allí no interesa la vida por la vida. El mundo no puede ser considerado con ella y por eso hay que ocultarla y protegerla de él.

Todo lo vivo, y no sólo la vida vegetativa, nace de la oscuridad, y por muy fuerte que sea su tendencia natural hacia la luz, a pesar de todo, para crecer necesita de la seguridad que da la sombra. Ésta puede ser la causa de que los niños de padres famosos tan a menudo tengan tantos problemas. La fama se inmiscuye entre las cuatro paredes, invade el espacio privado trayendo consigo, sobre todo en las condiciones actuales, el brillo despiadado del ámbito público que lo inunda todo en las vidas particulares de los que están dentro, y los niños ya no tienen un lugar seguro en el que puedan crecer. Pero se produce exactamente la misma destrucción del espacio vital verdadero cuando se intenta convertir a los propios niños en una especie de mundo. Entre los diversos grupos surge entonces una especie de vida pública y, además de que no se trata de algo real y de que todo este intento es una suerte de fraude, lo malo es que los niños —o sea, seres humanos que están en vías de serlo pero que aún no lo son por completo— se ven obligados a exponerse a la luz de una existencia pública.

Parece obvio que la educación moderna, en la medida en que aspira a establecer un mundo de niños, destruye las condi-

ciones necesarias para el desarrollo y el crecimiento vitales. Pero resulta muy extraño que semejante perjuicio para los pequeños que están en proceso de desarrollo sea una consecuencia de la educación moderna, ya que este tipo de educación siempre sostuvo que su meta exclusiva era la de servir al niño y se rebeló contra los métodos del pasado, porque en ellos no se había tomado cuenta suficiente de cuáles son la naturaleza íntima y las necesidades del niño. «El siglo del niño», como podríamos llamarlo, iba a emancipar a los pequeños y a liberarlos de las normas provenientes del mundo adulto. Por consiguiente, nos preguntamos cómo pudo ser que las condiciones de vida más elementales y necesarias para el crecimiento y desarrollo del niño se pasaran por alto o, sencillamente, no se reconocieran. Además, tampoco entendemos cómo pudo ocurrir que el niño quedara expuesto a lo que más caracteriza al mundo adulto, al aspecto público, cuando se había llegado a la idea de que el error básico de toda la educación antigua había sido el de no ver en los grupos infantiles más que grupos de adultos pequeños.

La razón de este extraño estado de cosas no tiene una relación directa con la educación, sino que más bien hay que buscarla en los criterios y prejuicios acerca de la naturaleza de la vida privada y del mundo público y de la interrelación de ambos, característica de la sociedad actual desde la época moderna, unos criterios que los maestros, cuando empezaron a modernizar la educación —relativamente tarde—, aceptaron como supuestos evidentes, sin advertir las inevitables consecuencias que tenían en la vida del niño. Una peculiaridad de la sociedad moderna, y nada sobreentendida, es que considera la vida, es decir, la vida terrena del individuo y de la familia, como el bien supremo; por esta razón, en contraste con los siglos anteriores, emancipó esa vida y todas las actividades relacionadas con su preservación y enriquecimiento de la ocultación de lo privado, a la vez que las expuso a la luz del mundo público. Ese sentido es el que tiene la emancipación de los trabajadores y de las mujeres, no como personas, desde luego, sino en la medida en que cumplen una función necesaria en el proceso vital de la sociedad.

Los últimos afectados por este proceso de emancipación fueron los niños, y lo que había significado una verdadera liberación para los trabajadores y las mujeres —porque no eran

sólo tales sino además personas, que por tanto tenían derechos en el mundo público, es decir, podían reclamar que querían ver y ser vistos en él, que querían hablar y ser oídos— fue una entrega y traición en el caso de los niños, insertos aún en la etapa en que el simple hecho de la vida y de la crianza supera al factor de la personalidad. Cuanto más descarta la sociedad moderna la distinción entre lo privado y lo público, entre lo que sólo puede prosperar en un campo oculto y lo que necesita que lo muestren a plena luz en el mundo público, cuanto más inserta está entre lo privado y lo público una esfera social en la que lo privado se hace público y viceversa, más difíciles son las cosas para sus niños, que por naturaleza necesitan la seguridad de un espacio recoleto para madurar sin perturbaciones.

Por muy serias que sean estas transgresiones de los elementos básicos del crecimiento vital, lo cierto es que de ningún modo son intencionales; la meta primordial de todos los esfuerzos de la educación moderna ha sido el bienestar del niño, un hecho que no deja de ser sincero aun cuando los intentos realizados no siempre hayan tenido éxito en la dirección en que se esperaba para el avance del bienestar infantil. La situación es por completo distinta en la esfera de las tareas educativas dirigidas no al niño sino al joven, el recién llegado y extraño que ya nació en un mundo preexistente que no conoce. Esas tareas son sobre todo, pero no exclusivamente, responsabilidad de las escuelas, y tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje; el fracaso en este campo es el problema más urgente en los Estados Unidos de hoy. ¿Qué hay en el fondo de este asunto?

Normalmente, el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo. Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia sino el Estado, es decir, el mundo público, y por consiguiente, en relación con el niño, la escuela viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo. En esta etapa de la educación, sin duda, los adultos asumen una vez más una responsabilidad con respecto al niño, pero ya no se trata de la responsabilidad por el bienestar vital de una criatura en proceso de crecimiento, sino más bien de lo que en

general llamamos libre desarrollo de cualidad y talentos específicos. Desde un punto de vista general y esencial, en esto estriba el carácter de único que distingue a cada ser humano de todos los demás, la cualidad por la que no es un mero extraño en el mundo sino alguien que nunca antes estuvo en él.

Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; como es nuevo, hay que poner atención para que este ser nuevo llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es. Sin embargo, en cualquier caso, los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. Esta responsabilidad no se impuso de modo arbitrario a los educadores, sino que está implícita en el hecho de que los adultos introducen a los jóvenes en un campo que cambia sin cesar. El que se niegue a asumir esta responsabilidad conjunta con respecto al mundo no tendrá hijos y no se permitirá a esa persona tomar parte en la educación.

En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad. La autoridad del educador y las calificaciones del profesor no son la misma cosa. Aunque una medida de calificación es indispensable para tener autoridad, la calificación más alta posible nunca genera autoridad por sí misma. La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: «Este es nuestro mundo.»

Todos sabemos cómo están las cosas hoy en cuanto a la autoridad. Sea cual sea la actitud personal respecto a este problema, es evidente que en la vida pública y en la vida política la autoridad no tiene ningún papel —la violencia y el terrorismo ejercidos por países totalitarios nada tienen que ver con la autoridad— o a lo sumo uno muy discutido. Sin embargo, esto en esencia sólo significa que la gente no quiere que cualquiera reclame o reciba la responsabilidad de ocuparse de todo, porque donde quiera que haya existido una autoridad verdadera, se le adjudicó la responsabilidad del curso de los asuntos del mun-

10, 10, 10, 10
son los
ms. 10, 10
el mundo

do. Si eliminamos la autoridad de la vida política y pública, esto puede significar que en adelante se ha de exigir a cada uno una responsabilidad idéntica respecto del curso del mundo. Pero también puede significar que, consciente o inconscientemente, se repudian las demandas del mundo y las exigencias de que haya un orden en él; se rechaza toda responsabilidad con respecto al mundo, la de dar órdenes no menos que la de obedecerlas. No hay duda de que en la moderna pérdida de autoridad ambas intenciones tienen un papel y a menudo van juntas de una manera simultánea e inextricable.

Por el contrario, en la educación no puede haber tales ambigüedades ante la actual pérdida de la autoridad. Los niños no pueden desechar la autoridad educativa como si estuvieran en una situación de oprimidos por una mayoría adulta, si bien hasta este absurdo de tratar a los niños como si fueran una minoría oprimida que necesita ser liberada se aplicó en las modernas prácticas educativas. Los adultos desearon la autoridad y esto sólo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos.

Existe, por supuesto, una conexión entre la pérdida de la autoridad en la vida pública y en la vida política, por un lado, y la que se produjo en los campos privados y prepolíticos de la familia y de la escuela, por otro. Cuanto más radical es la desconianza de la autoridad en la esfera pública, tanto más probable es que la esfera privada no se mantenga intacta. Además, está el hecho adicional, y muy decisivo, de que desde tiempos inmemoriales, en nuestra tradición de pensamiento político, nos acostumbramos a considerar que la autoridad de los padres sobre los hijos, de los profesores sobre los alumnos, era el modelo según el cual debíamos entender la autoridad política. Este modelo, que ya encontramos en Platón y en Aristóteles, es lo que da una ambigüedad extraordinaria al concepto de autoridad en política. Ante todo, se basa en una superioridad absoluta que nunca puede existir entre adultos y que, desde el punto de vista de la dignidad humana, jamás debe existir. En segundo lugar, siguiendo el patrón de una guardería, se basó en una superioridad meramente temporal, y, por consiguiente, se autocontradice si se aplica a relaciones que no son temporales por naturaleza, como las que existen entre los gobernantes y los gobernados.

Por tanto, está en la naturaleza misma del asunto —o sea, tanto en la naturaleza de la crisis actual de la autoridad como en la naturaleza de nuestro pensamiento político tradicional— que la pérdida de autoridad iniciada en el campo político deba terminar en el privado; y no es accidental que el lugar en el que la autoridad política se vio socavada por primera vez —América— sea el lugar en el que con mayor fuerza se manifiesta la actual crisis de la educación... †

La pérdida general de autoridad, en rigor, no podía tener una expresión más radical que su intrusión en la esfera prepolítica, donde la autoridad parecía estar dictada por la naturaleza misma y ser independiente de todos los cambios históricos y de todas las condiciones políticas. Por otra parte, el hombre actual no pudo encontrar para su desencanto ante el mundo, para su desagrado frente a las cosas tal como son, una expresión más clara que su negativa a asumir, frente a sus hijos, la responsabilidad de todo ello. Es como si los padres dijeran cada día: «En este mundo, ni siquiera en nuestra casa estamos seguros; la forma de gobernar en él, lo que hay que saber, las habilidades que hay que adquirir son un misterio también para nosotros. Tienes que tratar de hacer lo mejor que puedas; en cualquier caso, no puedes pedirnos cuentas. Somos inocentes, nos lavamos las manos en cuanto a ti.»

Esta actitud nada tiene que ver con aquel deseo revolucionario de un nuevo orden en el mundo —*Novus Ordo Seclorum*— que en tiempos pasados animó a Norteamérica; más bien es un síntoma de ese moderno distanciamiento del mundo que se ve en todas partes pero que se presenta bajo una forma especialmente radical y desesperada en medio de las sociedades de masas. Es verdad que las modernas experiencias educativas adoptaron, no sólo en los Estados Unidos, poses muy revolucionarias, y esto, hasta cierto punto, aumentó la dificultad de reconocer claramente la situación, a la vez que ocasionaba un grado de desconcierto en la discusión del problema, porque frente a todo este comportamiento se alza el hecho incuestionable de que, mientras estuvo de verdad animado por ese espíritu, Estados Unidos nunca soñó con iniciar su nuevo orden con la educación sino que, por el contrario, mantuvo una práctica conservadora en los temas educativos.

Quiero evitar malentendidos: me parece que el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo. Incluso la amplia responsabilidad del mundo que así se asume implica, por supuesto, una actitud conservadora. Pero esto vale sólo en el campo de la educación, o más bien en las relaciones entre personas formadas y niños, y no en el ámbito de la política, en el que actuamos entre adultos e iguales y con ellos. En política, esta actitud conservadora —que acepta el mundo tal cual es y sólo se esfuerza por conservar el *statu quo*— no lleva más que a la destrucción, porque el mundo, a grandes rasgos y en detalle, queda irrevocablemente destinado a la ruina del tiempo si los seres humanos no se deciden a intervenir, alterar y crear lo nuevo. Las palabras de Hamlet: «Los tiempos están confusos. Oh, maldita desgracia, que haya nacido yo para ponerlos en orden», son más o menos verdaderas para cada nueva generación, aunque desde principios de nuestro siglo quizá hayan adquirido una validez más persuasiva que antes.

Básicamente, siempre educamos para un mundo que está confuso o se está convirtiendo en confuso, porque ésta es la situación humana básica en la que se creó el mundo por acción de manos mortales para servir a los mortales como hogar durante un tiempo limitado. Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se pueda jamás tener certeza de ella. Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser. Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nue-

vo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación.

4

La verdadera dificultad de la educación moderna está en el hecho de que, a pesar de todos los comentarios en boga acerca de un nuevo conservadurismo, incluso ese mínimo de conservación y la actitud de conservar sin la cual la educación es sencillamente imposible, es algo muy difícil de alcanzar en nuestros días. Hay buenas razones para que sea así. La crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado. Para el educador, es muy difícil de sobrellevar este aspecto de la crisis moderna, porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo, por lo que su profesión misma le exige un respeto extraordinario hacia el pasado. A lo largo de siglos, es decir durante el período de la civilización cristiano-romana, el maestro no tenía necesidad de brindar una atención especial a la posesión de esa cualidad, ya que la reverencia hacia el pasado era un elemento esencial de la mentalidad romana, rasgo que no fue alterado por el cristianismo, que sólo cambió los puntos de referencia.

Lo esencial de la actitud romana (aunque esto no es así en todas las civilizaciones ni tampoco en la tradición de Occidente en su conjunto) era considerar como modelo al pasado por el mero hecho de serlo; tomar a los antepasados, en todos los casos, como ejemplos inspiradores de sus descendientes; creer que toda grandeza estriba en lo que ha sido y, por consiguiente, que la edad más digna del hombre es la vejez, pues el hombre anciano, que casi está en la categoría de antepasado, puede servir como modelo para los vivos. Todo esto se contradice no sólo con nuestro mundo y nuestros tiempos modernos, desde el Renacimiento en adelante, sino también, por ejemplo, con la actitud de los griegos ante la vida. Cuando Goethe dijo que envejecer es «retirarse gradualmente del mundo de las apariencias»,

hacía un comentario concordante con el espíritu de los griegos, para los que ser y parecer coinciden. La actitud romana diría que, precisamente al envejecer y desaparecer poco a poco de la comunidad de los mortales, el hombre alcanza su forma de ser más característica, aun cuando en el mundo de las apariencias esté en el proceso de desaparecer, porque sólo en ese momento se puede acercarse a la existencia en la que será una autoridad para los demás.

En la escena inalterada de esa tradición, en la que la educación tiene una función política (y esto era un caso único), en realidad es comparativamente fácil hacer lo correspondiente en temas educativos sin siquiera detenerse a considerar lo que de verdad se está haciendo, pues el carácter específico del principio educativo está en total acuerdo con las básicas convicciones éticas y morales de la sociedad en general. Educar, según afirmaba Polibio, era simplemente «hacerte ver que eres digno de tus antepasados en todo», y en este asunto el educador podía ser un «compañero-competidor» y un «compañero-trabajador», porque también él había pasado la vida con los ojos fijos en el pasado, aunque en un nivel distinto. La camaradería y la autoridad, en este caso, eran las dos caras de una misma moneda, y la autoridad del maestro tenía una base firme en la omnipresente autoridad del pasado como tal. No obstante, en la actualidad ya no estamos en esa posición, y es poco sensato actuar como si aún lo estuviésemos y como si sólo de manera accidental, por decirlo así, nos hubiéramos apartado del recto camino, pero con la posibilidad de volver a él en cualquier momento. Esto significa que cada vez que se produjo una crisis en el mundo, no se podía seguir adelante ni retroceder sin más. La inversión no nos llevaría sino a la misma situación que dio origen a la crisis. El regreso sería una repetición del hecho, aunque tal vez con una forma diferente, ya que no hay límites para las posibilidades de tonterías e ideas caprichosas que se pueden presentar como si fuesen la última palabra en el campo científico. Por otra parte, una perseverancia simple, no reflexiva, ya sea para seguir adelante con la crisis o para adherirse a la rutina que, imperturbable, cree que la crisis no se tragará su esfera vital específica, sólo puede llevar a la ruina, porque se dobla ante el curso del tiempo; para ser más precisos, sólo pue-

de aumentar ese distanciamiento del mundo que ya nos amenaza por todas partes. La consideración de los principios educativos debe tomar en cuenta este proceso de distanciamiento del mundo; incluso puede admitir que en esto nos enfrentamos con un proceso automático, siempre que no se olvide que dentro del poder del pensamiento y del obrar humanos está la capacidad de interrumpir y detener esos procesos.

El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición. Sin embargo, esto significa que no sólo los maestros y educadores sino todos nosotros —en la medida en que vivimos en el mismo mundo que nuestros hijos y con los jóvenes— debemos adoptar hacia ellos una actitud bien distinta de la que tenemos unos ante otros. Debemos separar de una manera concluyente la esfera de la educación de otros campos, sobre todo del ámbito vital público, político, para aplicar sólo a ella un concepto de autoridad y una actitud hacia el pasado que son adecuadas en ese campo, pero no tienen una validez general y no deben reivindicar una validez general en el mundo de los adultos.

En la práctica, la primera consecuencia de esto sería una clara comprensión de que el objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir. Como el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, por mucho tiempo que se lleve del presente. Además, la línea trazada entre los niños y los adultos podría significar que no se puede educar a los adultos ni tratar a los niños como si fueran personas mayores; pero jamás debe permitirse que esa línea se convierta en un muro que separe a los niños de la comunidad de adultos, como si no compartieran un mismo mundo y como si la niñez fuese un estado humano autónomo, que puede vivir según sus propias leyes. No existe una regla general que fije la posición de la línea divisoria entre la niñez y la edad adulta; esa posición cambia a menudo, según la edad, de un país a otro, de una civilización a otra e incluso de una persona a otra. Pero la educación, diferenciada del aprendizaje, ha de tener un fin predeci-

ble. En nuestra civilización, ese fin quizá coincide con la licenciatura universitaria más que con la graduación en el instituto, porque la formación profesional que dan las universidades o las escuelas técnicas, aunque relacionada con la educación, es en sí misma un tipo de especialización, en la que no se busca introducir al joven en el mundo como un todo, sino en un segmento limitado, específico, de él. No se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje es vacía y por tanto con gran facilidad degenera en una retórica moral-emotiva. Pero es muy fácil enseñar sin educar, y cualquiera puede aprender cosas hasta el fin de sus días sin que por eso se convierta en una persona educada. Sin embargo, todos estos detalles deben quedar en manos de los expertos y de los pedagogos.

Lo que aquí nos interesa, y por consiguiente no debemos remitir a la ciencia especial de la pedagogía, es la relación entre las personas adultas y los niños en general o, para decirlo en términos más generales y exactos, nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos. La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

VI. LA CRISIS EN LA CULTURA: SU SIGNIFICADO POLÍTICO Y SOCIAL

1

Desde hace más de diez años hemos sido testigos de una preocupación aún creciente entre los intelectuales respecto del fenómeno, relativamente nuevo, de la cultura de masas. La propia denominación deriva de una expresión no mucho más vieja: «sociedad de masas»; el supuesto básico que es fundamento tácito de todas las discusiones sobre este tema es que la cultura de masas, lógica e inevitablemente, es la cultura de la sociedad de masas. El hecho más significativo de la breve historia de ambas expresiones es que, mientras hace unos pocos años aún se usaban con un fuerte sentido reprobatorio —en el que estaba implícita la idea de que la sociedad de masas era una forma depravada de la sociedad y la cultura de masas una contradicción en sus términos—, hoy ya se han vuelto respetable tema de innúmeros estudios y proyectos de investigación, cuyo principal efecto, como señaló Harold Rosenberg, es «añadir a lo *kitsch* una dimensión intelectual». Esta «intelectualización de lo *kitsch*» se justifica diciendo que, nos guste o no, la sociedad de masas va a seguir presente en el futuro previsible y, por consiguiente, su «cultura», la «cultura popular [no debe] abandonarse al populacho».¹ Sin embargo, el problema consiste en si lo que es verdad para la sociedad de masas también lo es para la cultura de masas o, para decirlo de otra manera, si la relación entre sociedad de masas y cultura será, *mutatis mutandis*, la misma que la relación de la sociedad con la cultura que precedió a esta etapa.

La cuestión de la cultura de masas suscita ante todo un dilema distinto y fundamental: la muy problemática relación de la sociedad y la cultura. Sólo se necesita recordar hasta qué límite todo el movimiento del arte moderno se inició con una rebelión vehemente de los artistas contra la sociedad como tal (y