

ANTROPOLOGIA Y EDUCACION*

Por FELIPE E. MCGREGOR, S. I. — Lima

Primera Parte

ANTROPOLOGIA FILOSOFICA

El tema sugiere una oposición entre el concepto antropológico cristiano y el concepto antropológico que presentan algunas escuelas modernas no cristianas.

En el amplísimo horizonte que este enunciado descubre ante nuestra vista, quiero fijar algunas coordenadas para determinar primero nuestra búsqueda, y luego nuestra posición.

Antropología es un término que nuestros antecesores reservaron para el estudio científico del hombre; es decir, el estudio biológico, morfológico, etnológico; los grandes diccionarios técnicos o filosóficos dan este contenido como la significación primaria del término «antropología».

Véase por ejemplo lo que dice Lalande en el Vocabulario técnico y crítico de la filosofía:

«La antropología, de hecho, tiene por objeto la monografía de la especie humana considerada en la variedad de sus razas, en su evolución y en su adaptación a los diversos medios. La antropología se caracteriza, en general, por un cierto espíritu naturalista, es decir, por este postulado de que las formas superiores de la vida mental y social encuentran su explicación suficiente en las condiciones materiales y climatológicas de la vida fisiológica. La palabra designa en consecuencia a la vez

(*) Comunicación presentada al IV Congreso Interamericano de Educación Católica, celebrado en Río de Janeiro en julio próximo pasado.

una ciencia y un espíritu científico, detalles ambos que importa distinguir en el lenguaje»¹.

Y la Enciclopedia Universal Espasa define la antropología:

«Hoy se entiende por antropología la rama de la Historia Natural que trata del hombre y de las razas humanas. Así comprende sucesivamente el estudio del hombre: 1.º en su forma exterior y órganos; 2.º el de su funcionalismo en la vida; 3.º el de la asociación con sus semejantes; 4.º el de la expresión o comunicación del pensamiento; 5.º el de las migraciones; 6.º el de sus restos y recuerdos»².

Recientemente, sin embargo, es decir, en el curso de esta centuria y más completamente después de la guerra mundial, la antropología ha venido a significar la doctrina filosófica del hombre.

En este sentido el término era usado ya por los autores del siglo XVIII.

Recordemos el conocido texto de Kant, quien en sus «Prelecciones lógicas», resumiendo la materia de que debe ocuparse la filosofía, formula la declaración siguiente:

«El contenido de la filosofía en este sentido vulgar, da origen a las cuestiones siguientes: 1. ¿qué puedo yo saber? 2. ¿qué debo yo hacer? 3. ¿qué hay que esperar? 4. ¿qué es el hombre? La metafísica contesta la primera pregunta, la moral la segunda, la religión la tercera y la antropología la cuarta. Pero en el fondo se podrían todas contestar por la antropología, puesto que las tres primeras cuestiones se reducen a la última»³.

Entre los modernos es Max Scheler quien más ha influido en el paso efectuado por la antropología de una ciencia del hombre, en el sentido técnico tradicional, a una rama de la filosofía. Las ideas antropológicas de Scheler están expuestas en su pe-

¹ Lalonde, André: *Vocabulaire technique scientifique de la philosophie*. Paris, Alcan, 1926.

² *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*, Espasa e Hijos Editores. Vol. S, p. 868.

³ Kant, Manuel, *Lógica*, traduc. de Alejo García Moreno, Librería de Francisco Saavedra, 1875, p. 34.

queño libro «El puesto del hombre en el cosmos». Scheler consideraba este estudio como una parte de la obra que meditaba y que pensaba publicar con el título de *Antropología filosófica*⁴.

La influencia de Scheler ha sido decisiva; y la antropología es aceptada hoy generalmente como una disciplina filosófica. Más aún, según algunos autores ella es la primera y fundamental disciplina entre las filosóficas.

Hechos extrínsecos a la mera teoría parecen dar paso a esta apreciación: el último Congreso Internacional de Filosofía reunido en Amsterdam en 1948 tuvo como tema central el estudio del hombre, la humanidad y el humanismo.

Así también el reciente Congreso de Filosofía que se ha reunido en Lima para conmemorar el IV Centenario de la fundación de la Universidad de San Marcos, ha tenido como objeto principal de sus estudios *el concepto del hombre en la filosofía del siglo XX*.

Es, pues, digno de nuestra atención precisar cuáles sean las ideas comprendidas hoy en la antropología. Como sucede en estas disciplinas filosóficas, diversos cultivadores han desarrollado preferentemente un aspecto especial del problema. Citemos, sin embargo, a los más importantes...

Martín Heidegger estudia la antropología metafísica: para él la gran cuestión de la filosofía —la cuestión por excelencia— es la del ser del hombre; Heidegger coloca la esencia del ser del hombre en su finitud y afirma que este ser *para la muerte* es la base para construir toda teoría del ser⁵.

Scheler concibe la antropología como un estudio de la ubicación del hombre en la jerarquía de los seres: para ubicar al hombre se ve obligado a buscar su *especificidad* y encuentra que

⁴ «La muerte sorprendió a Scheler cuando elaboraba su sistema metafísico, cuya primera parte, titulada *La antropología*, que quedó terminada, debe publicarse pronto: su primer esbozo se encuentra en un pequeño volumen: *El puesto del hombre en el cosmos*». Gurvitch, George: *Las tendencias actuales de la filosofía alemana*, Buenos Aires, Edit. Losada, 1944, p. 83.

⁵ Sobre Heidegger es mucho lo escrito en castellano, aunque bastante desigual, desde la pensada monografía de A. Wagner de Reyna, hasta los ensayos de divulgación en revistas. La obra más documentada y seria sobre Heidegger es la de A. de Waehlens: *La Filosofía de M. Heidegger*. Traduc. de R. Ceñal, S. J. Madrid, Instituto Luis Vives, 1945.

lo específico del hombre es el espíritu y que lo propio del espíritu es la captación del valor.

Para muchos otros lo propio de la antropología filosófica es el estudio de *la dimensión social del ser del hombre*: la esencia de la filosofía marxista consiste precisamente en esta afirmación. Para Marx y los marxistas el hombre es, por definición, *un ser para la Humanidad*.

Citemos este pasaje de Marx, tortuoso y difícil en su expresión, pero preñado de sentido:

«El comunismo, como apropiación real de la esencia humana por el hombre y para el hombre, por consiguiente como vuelta del hombre a sí mismo como ser social, es decir, hombre humano, vuelta completa, consecuente con toda la riqueza del desarrollo anterior; este comunismo, siendo como es una perfección del naturalismo, coincide con el humanismo. Viniendo de esta manera a ser el fin de la querrela entre la esencia y la existencia, entre la objetivación de sí mismo y su afirmación, entre la libertad y la necesidad, entre el individuo y la especie. El comunismo resuelve el misterio de la historia»⁶.

Resumiendo la antropología filosófica podemos enunciar estas tres características como distintivas del moderno concepto del hombre:

El ser del hombre es su finitud. — Heidegger.

El ser del hombre es el espíritu captador de valores. — Scheler.

El ser del hombre es la Humanidad. — Marx.

Segunda Parte

LA EDUCACION CONTEMPORANEA

Cuando hablamos de «educación contemporánea» nos referimos a la concepción que educadores, legisladores y pensadores tienen hoy de ese arte o ciencia, y no nos referimos di-

⁶ K. Marx. Fragmento de 1844, citado por H. de Lubac, S. I., *La recherche de l'homme nouveau*. Etudes, 255, (1947), p. 147.

rectamente a los resultados que la educación obtiene: hablamos de principios y no de frutos.

Una de las características de la educación en nuestros días es su inestabilidad; como el mundo en que vivimos, así también la educación parece que está buscando su forma y sentido propio.

H. C. Dent ha elegido para el título de uno de sus libros esta expresiva leyenda que parece caracterizar toda la educación contemporánea: «Education in transition»⁷.

Estas palabras: *educación en transición*, se aplican antes que a nadie, en la mente del autor, a Inglaterra; en este país el Education Act. de 1944 ha creado un clima nuevo, en el cual algunos de los valores tradicionales de la educación inglesa parecen destinados a languidecer, mientras, por otra parte, brotan nuevos impulsos que orientan la educación inglesa hacia una función más social que personal.

En Francia la legislación de los Parlamentos posteriores a la guerra da muestras, en cuestiones referentes a la educación, de una visión claramente materialista.

En efecto, algunos de los proyectos presentados al Parlamento tienen como base la tesis marxista de la equivalencia de las culturas. Para citar un ejemplo, el Plan Languevin establece explícita e implícitamente que no hay ninguna superioridad intrínseca de la formación humanística o de la científico-experimental sobre la formación puramente técnica o mecánica. Estos son diversos métodos de formación, que sólo pueden juzgarse por el resultado obtenido en *la preparación del hombre para la producción*⁸.

También en EE. UU. de Norteamérica la educación está hoy en plena transición o cambio, y este hecho tiene en la vida del país una significación muy profunda. Los EE. UU. de Norteamérica son un país que puso su fe y su esperanza en la educación; que la desarrolló hasta un grado no igualado en otros países. Por eso la indecisión, la crisis educacional, lo afecta profundamente.

⁷ H. C. Dent: *Education in Transition*. The International Library of Sociology and Social Red Construction, London Routledge & Kegan Paul, 1948 (5th. Printing).

⁸ Rolin, H.: *Le Marxisme à l'école*. Paris, Spes, 1948.

No hay una filosofía ni una educación única en los EE. UU.; hay sin embargo ciertos nombres que se han asociado como los más representativos de la educación norteamericana.

Se puede dudar de la exactitud de esta representación; más aún, hay quienes creen positivamente injusto e inexacto asociar la educación norteamericana con una escuela o un grupo de pensadores; pero es un hecho que hoy cuando se habla de educación norteamericana se piensa en Dewey y su concepción pragmatista de la verdad y de la educación; en Thorndike y el grupo behaviorista del Teacher's College de Columbia, o en el amplio movimiento conocido como «educación nueva» o «educación progresiva».

Parece conveniente que nosotros, educadores católicos de este continente, reflexionemos sobre las bases en que la llamada «educación nueva» se asienta, pues hacia ella parece orientarse el mundo en esta transición educacional, sobre todo en nuestras naciones.

Las circunstancias de la interdependencia económica y política entre nuestros países y los EE. UU. de Norteamérica, hacen hoy un hecho innegable la interdependencia también en el orden cultural.

Además, la innegable eficacia de la solución técnica que en los EE.UU. de Norteamérica se ha dado a muchos de los problemas educacionales, hace que los gobiernos de nuestros países, interesados en las realizaciones concretas de ese orden externo en el que se mueve la política, quieran copiar en nuestras tierras las soluciones norteamericanas.

Hay finalmente una tercera razón: nuestros hermanos los católicos de EE.UU. de Norteamérica se han opuesto tenazmente a muchos de los principios filosóficos que inspiran la llamada «educación nueva o progresiva»; y sería para ellos desconcertante y doloroso el ver que nosotros católicos latino-americanos dejamos que estos principios inspiren la educación pública o privada de nuestros países.

Tratando de precisar los postulados básicos en los que

se asienta esta así llamada «educación nueva», podrían señalarse estos tres:

- I.—la educación es una ciencia inductiva;
- II.—la educación es pragmática, instrumentalista y experimentalista;
- III.—el fin de la educación no es el individuo sino la sociedad.

Analicemos cada uno de estos postulados. Dice el 1.º que la educación es una ciencia inductiva, la que, según sus expertos, se apoya en los siguientes presupuestos intelectuales:

a) *generalización de la teoría de Darwin*; b) *teoría de las correlaciones numéricas*; c) *carácter puramente científico de la psicología*.

I. — a) Sobre todo es la generalización de la teoría de Darwin y su secuela de la selección natural de las especies, lo que más ha influido para crear ese como ambiente científico de la llamada «educación nueva». La «Enciclopedia of Educational Research», nos dice a este respecto:

«El concepto de selección natural de las especies afirma que el organismo para existir debe ajustarse a su ambiente, si no lo hace desaparece él y gradualmente la especie».

Esta idea de la adaptación al medio condujo lógicamente a una concepción puramente naturalista de la mente o inteligencia humana, que vino a ser un producto de variaciones y acomodaciones al medio que realizó el hombre para poder ambientarse y perdurar.

«De este modo la conducta humana puede explicarse por leyes fijas, facilitándose de esta manera enormemente el estudio científico de los procesos mentales»⁹.

b) El segundo presupuesto, decíamos que es el de las correlaciones numéricas o estadísticas.

La importancia de los números en la educación moderna obedece a una razón no sólo de orden práctico sino también

⁹ Smith, O.: *Science of Education*, Encyclopedia of Educational Research 2nd. Edit. New York. The Macmillan Co., 1950, c. 1146.

teórico: como la educación es una ciencia su objeto se ha de poder medir, calcular, predecir sus variables, determinar sus constantes, etc. Todo lo cual se hace mediante tablas estadísticas, correlaciones numéricas, funciones, etc.

Cualquiera que haya leído o manejado algo las producciones educacionales recientes, sobre todo norteamericanas, habrá constatado cómo es imposible entenderlas sin un serio conocimiento de cálculos y procedimientos estadísticos.

c) El tercer presupuesto, indicado antes, afirma que la psicología es puramente científica; es decir, la única y definitiva explicación del alma humana está en *las ciencias*. Tomemos el behaviorismo como ejemplo de una *explicación científica*.

Los behavioristas piensan que todo en la vida del hombre es resultado de comportamientos físicos: no existe fenómeno de los llamados mentales que no tenga un correlato fisiológico o muscular. De donde, concluyen los behavioristas, «lo físico es lo primario; lo mental es pura interpretación».

El aprendizaje mental, por ejemplo, es una cuestión de análisis y descomposición del todo en partes, por medio de asociaciones y conexiones entre estímulos y respuestas. Las conexiones que llamamos hábitos mentales, son resultados de repeticiones de actos, los que, al hacerse estables, forman los llamados puentes o arcos neurológicos.

El materialismo en que esta escuela bebe sus doctrinas está informado por algunas teorías físicas modernas; sobre todo por la teoría de la continuidad esencial entre materia y energía: esta continuidad puede expresarse, en la fórmula de Einstein, por esta ecuación $E = MC^2$, donde E es energía, M es materia y C es una constante.

La naturaleza humana, según esto, es «esencialmente un agregado eléctrico de protones y electrones, idéntico en naturaleza y construcción con las sustancias inorgánicas, si se exceptúa esa propiedad organizadora de la energía que se llama vida»¹⁰.

¹⁰ Thorpe, L. P.: *Psychological Foundations of Personality*, citado por John S. Brubacher: *Modern Philosophies of Education*, New York. McGraw Hill Book Co., 1950, p. 47.

Una serie de estudios sobre el carácter eléctrico de la energía nerviosa, realizados recientemente, dan cierta mayor verosimilitud a estas teorías; y F. S. Breed ha escrito un largo estudio en el que compara el sistema nervioso cerebro-espinal con una gran central automática que organiza y distribuye las llamadas telefónicas, convirtiendo la energía magnética en voz, o viceversa la voz humana en energía¹¹.

II. — La segunda de las bases de la «educación nueva» es la naturaleza pragmática e instrumentalista, experimentalista, del proceso educacional.

Suponiendo que la educación es una ciencia, la cuestión se complica, sin embargo, cuando se mezcla con el difícil problema del fluir universal de las cosas. ¿Hay una naturaleza, algo en el mundo, que sea constante, o es el ser de la naturaleza un perpetuo fluir? ¿Cómo es posible una ciencia si su objeto es un perpetuo devenir? Las respuestas de la «educación nueva» a estas preguntas pueden formularse más o menos así:

«La naturaleza humana es sólo relativamente constante; realmente su ser es un continuo cambiar y ajustarse para conservar su posición en el campo de las fuerzas electromagnéticas que es la realidad».

«Las propiedades que se consideraban antes como las más hondamente arraigadas en lo íntimo del ser del hombre, no son sino determinaciones puramente extrínsecas impuestas por el ambiente; así: la unicidad de la persona, su libertad, su responsabilidad, son presiones del ambiente sobre el individuo más que propiedades íntimas de su ser».

Y este supuesto de la inexistencia de una naturaleza humana, en el sentido tradicional del término, permite a la «nueva educación» hablar del carácter instrumental de toda verdad, haciendo de la inteligencia un instrumento cuya función es ajustar los conceptos, los juicios, los valores, que todo entendimiento posee, a las nuevas circunstancias que la realidad presenta.

Todo en la vida tiene el carácter de experiencia, de etapa en un progreso, nada es un fin en sí mismo.

¹¹ Breed, F. S.: *Philosophies of Education*, p. 107, citado por Brubacher, ibidem, pág. 48.

Los educadores usan mucho el ejemplo de la ciencia moderna para explicar el carácter pragmático de la «nueva educación»; mientras no se conoció la radio, el cine era mirado como el vehículo ideal de comunicación entre los hombres; suplió después la radio al cine; y ambos fusionados nos dieron hoy día la televisión.

Científicamente, pues, no tiene sentido construir una civilización para un determinado estadio del progreso, y será una traición al individuo educarlo para una fase ya superada.

Al joven a quien se hubiera preparado en ingeniería mecánica sólo para la edad del cine mudo, se le habría desambientado, frustrando su esfuerzo, como también se le desambientará hoy si se le forma sólo para la televisión, porque no sabemos qué progresos técnicos nos reserva el futuro.

La verdadera educación hace ver el carácter relativo no sólo de las sucesivas fases del avance técnico, sino del progreso mismo, preparando para una sola realidad: la del cambio.

Esto es lo que se llama el experimentalismo de la «educación nueva».

Dewey lo ha expresado gráficamente con este silogismo: la educación va a una con la vida; la vida es crecimiento, luego la educación es crecimiento.

Resulta entonces que el valor supremo de la educación es cambiar, «crecer no sólo en el orden físico sino en el orden intelectual pragmático: *crecer en una mejor visión y una mayor utilización del propio ambiente*».

III. — El tercer postulado de la «educación nueva» es la dimensión radicalmente social del ser del hombre: es decir, la nueva educación tiende cada vez más a ignorar al individuo para atender al todo social. Citemos a Dewey, quien es realmente el campeón de esa idea:

«El fin de la educación y la prueba suprema del valor de lo aprendido es su utilización en el mejoramiento de la vida ordinaria de todos los hombres.

«No ha de olvidarse jamás que el esqueleto en que se apoyaba la organización tradicional de la educación era el sistema de clases o castas sociales. Las nociones más elevadas en literatura y matemáticas, en ese or-

den de cosas, estaban reservadas a los bien nacidos —hijos de algo— o a los ricos y por esta razón los conocimientos literarios o matemáticos eran mirados como una nota de excelencia o distinción social.

«Los conocimientos útiles, por otra parte, eran patrimonio exclusivo de los que mediante ellos debían ganarse la vida. De este modo los estudios utilitarios se vieron afectados como de un estigma social.

«Este modo de juzgar las cosas ha persistido en muchos países aun después que la educación se hiciera universal y obligatoria.

«No hay egoísmo mayor que el de aquel que considera el saber como una marca de distinción personal que se ha de buscar por sí misma. Y la única manera de eliminar este exclusivismo injusto, es conseguir que todas las condiciones de la educación y del ambiente traten de inculcar en el individuo la noción de que el conocimiento es un depósito confiado al hombre para que él avance y complete la causa del bienestar común.

«Quizá la mayor indignancia actual de la filosofía de la educación, es la urgente necesidad de hacer clara en teoría y operante en la práctica la idea de que *el fin de la educación es social*, y que el criterio que debe aplicarse para juzgar y apreciar los resultados de la educación *debe ser también un criterio social*»¹².

Parece innecesario todo comentario. Observemos al pasar que esta ordenación social de la educación ha inspirado las recientes disposiciones legislativas de varios países del mundo; citábamos antes el caso de Inglaterra, señalando cómo el verdadero sentido del Education Act de 1944 es la socialización de la enseñanza.

Permítaseme también mencionar el caso del Perú:

En un documento reciente del Ministerio de Educación Pública que expone el plan de acción para trabajar por la renovación de la enseñanza peruana, se expone constantemente como

¹² Dewey, John: *The need for a philosophy of Education*, en «Education Today»; New York, Putnam's, 1940, p. 297.

razón suprema de las decisiones la afirmación de que la principal misión de la educación es su misión social.

La democracia, contrariamente a lo que muchos creen, no es una palabra; es una poderosa idea obtenida por una intuición bastante adecuada del recto orden ideal de las cosas. Y las conexiones entre democracia y educación son manifiestas.

La doctrina sobre la educación ha sido siempre un reflejo de la orientación doctrinal de una época. W. Jaeger ha avanzado más aún en la afirmación de las conexiones entre la educación y la orientación doctrinal de la época; según él en la educación está la verdadera expresión de un período histórico. Su libro *Paideia* quiere encerrar en el ideal de la educación griega toda la cosmovisión del mundo heleno.

Reflexionando sobre el fondo de ideas que inspiraron, por ejemplo, la educación en el siglo XIX descubrimos fácilmente el sustrato doctrinal propio de la época:

«Era frecuente, entonces, en el siglo XIX, repetir que la libertad del individuo es ilimitada; afirmar la bondad primigenia e inmaculada de la naturaleza humana. Basta que no se la reprima ni económica, ni política, ni científica, ni artísticamente para que produzca frutos buenos y útiles: el progreso y la bondad moral. Cuanto hay de malo, de amenazador, de inferior y doloroso brota más o menos de la actual situación histórica de una humanidad en curso de evolución.

«Un poco de paciencia y se verá el progreso de la ciencia, la fuerza moralizadora de una cultura consagrada a la pureza y a la belleza; el conocimiento y la tecnificación de la naturaleza, la elevación del trabajo y el rendimiento industrial y económico borrarán del mundo la triste herencia de pobreza, de estupidez, de tosquedad, de superstición y contribuirán a un estado final de una humanidad buena y feliz»¹³.

Así pensaba el siglo XIX. Y esta cándida visión optimista de la naturaleza humana inspiró los sistemas educacionales entonces en boga: Rousseau y el «Emilio» fueron para el siglo XIX

¹³ Feuerer, J.: *Adán y Cristo, su legado a la Humanidad*, traducción de X. Zubiri, Barcelona, Editorial Berna, 1944, p. 135-136.

loque es hoy para nuestra generación Dewey y su «Democracy and Education».

Es significativa la gran coincidencia que se descubre entre los postulados doctrinales de la nueva ciencia de la educación, y las notas primordiales que la antropología filosófica de hoy señala como propias del ser del hombre.

Hagamos este cotejo aunque sea en forma sumaria.

Dijimos que las notas propias del hombre, según la antropología filosófica son éstas:

- a.—su finitud, su ser para la muerte;
- b.—su capacidad de adaptar valores;
- c.—su radical dimensión social.

a) Respecto de lo primero, es claro que las reflexiones de Heidegger sobre el ser para la muerte, la angustia del no ser, son como un eco trágico y doloroso de eso que las ciencias toman hoy como un hecho establecido e intrascendente.

El hombre es como el animal, dicen las ciencias biológicas; nadie cree ni se preocupa de la inmortalidad del animal, tampoco hay que preocuparse de la inmortalidad del hombre; hay que construir una ciencia de la utilización del hombre contando únicamente con su dimensión terrestre, preparando al hombre para transformar el medio, y tratando de obtener un rendimiento máximo de cada vida humana. Esta ciencia recibe también el nombre de *educación*.

Por esa misteriosa intercomunicación que hay en la vida de las ideas las ciencias han bebido de la filosofía la idea de la finitud del hombre y la filosofía se va hoy angustiando al ver los resultados de sus construcciones.

b) Según Scheler, la especificidad del hombre es su captación de los valores. Valor, o su equivalente griego AXIA, de donde axiología, son hoy palabras casi sacramentales.

«No hay problema que se presente hoy al educador, dice Brubacher, en donde no se encuentre implicada casi siempre una cuestión de valor»¹⁴.

¹⁴ Brubacher, op. cit. «Educational Values», p. 92.

Quizás ninguna otra rama del saber humano ha tomado tan en serio la terminología y las concepciones axiológicas como la educación.

Analizando el por qué de esta actitud parece poderse afirmar que ella obedece al carácter pragmático-instrumentalista que la nueva educación se ha apropiado. Los valores dan un sustituto de espiritualidad a una ciencia como la «nueva educación», que ha querido hacerse exclusivamente materialista y estudiar, sin embargo, la realidad del hombre.

Los valores preservan cierto sentido de finalidad a una ciencia que se ha negado toda investigación que trascienda al puro fenómeno u observación concreta.

Finalmente los valores permiten cierta continuidad —en el lenguaje al menos— que hace posible la conversación, el diálogo y la discusión educacional. Lo que hoy llaman objetivos, finalidades por alcanzar, fines de la educación se denominan también valores.

c) La constatación intelectual de la dimensión radicalmente social del ser del hombre, ha influido en la educación para darle ese carácter social a que nos hemos referido.

La educación se considera hoy como la función primaria, la operación sustantiva de ese organismo vivo que es la realidad socio-cultural. Dice Sorokin:

«La Sociología trabaja hoy con un esquema integralista el cual pretende que la realidad socio-cultural es un complejo integral-multiforme, en el cual pueden distinguirse, sin embargo, aspectos sensitivos, racionales e intuitivos. Como tal, esta realidad puede ser conocida solamente a través de correlaciones epistemológicas que unifiquen datos sensitivos, racionales e intuitivos. Tomados separadamente, ninguno de estos datos puede darnos, ni aun siquiera vagamente, un conocimiento del universo socio-cultural. Esta Sociología intuitivo-integralista, o filosofía social, ha sido probablemente una de las fuerzas más poderosas en medio de las numerosas corrientes filosóficas contemporáneas»¹⁵.

¹⁵ Sorokin, Petrim: *The Interdependence of Philosophy and Sociology*, 13 (1956), pp. 276-277.

Si la primera realidad es la sociedad y si es el hombre sólo una parte del todo social, no es extraño entonces que la «nueva educación» considere como la esencia o definición del hombre el ser social.

Cuando constatamos la absorción progresiva que, en casi todos los países, el Estado viene haciendo de las funciones educacionales, no debemos olvidar que estamos frente a un hecho que tiene una inspiración mucho más profunda que la simple política de partidos o la vieja oposición clerical. Se trata de un fenómeno socio-cultural, que sólo podremos superar organizando nuestras escuelas en un todo profundamente ligadas a la realidad social.

Tercera Parte

ANTROPOLOGIA CRISTIANA Y EDUCACION CRISTIANA

Réstanos determinar ahora cuál sea el concepto antropológico cristiano, y decir cuáles son sus alcances en la concepción cristiana de la educación.

Nuestra caracterización de la antropología cristiana tiene que ser por fuerza sumamente breve; más aún, vamos a prescindir de la fundamentación metafísica del problema para recoger algunos de los datos que nos da una exposición casi fenomenológica de lo que nos dice la conciencia sobre el hombre. Y a los datos de este análisis vamos a añadir la luz del testimonio de nuestra fe¹⁶.

¹⁶ Sobre la cuestión metafísica de la antropología cristiana puede leerse el magnífico trabajo de Angel González Álvarez publicado en ARBOR de junio de 1949, trabajo en el que se analiza la estructura metafísica del ser del hombre con una precisión y vigor que separa inmediatamente este trabajo de toda una serie de escaramuzas intelectuales, iluminaciones de fuegos fatuos, con que hoy se tratan los problemas filosóficos.

El título del artículo de Angel González Álvarez es «*La contextura radical del hombre*», ARBOR, junio 1949, pp. 229-250. Sobre el mismo tema véase también en «Pensamiento» la serie de artículos publicados por Juan Roig Gironella, S. J., «Ensayo de Antropología Metafísica», *Pensamiento*, Vol. 5.º (1949), pp. 275-295; 1950, Vol. VI, pp. 33-62. También el libro de J. Iturrioz, S. I. «El hombre y su metafísica», Ensayo escolástico de antropología metafísica. Oña, Burgos, Colegio Máximo de San Francisco Javier, 1943.

El análisis de los contenidos de nuestra conciencia y su comprobación con los diversos sistemas que se proponen explicar al hombre, nos hacen posible esta primera constatación: «en la realidad de nuestro ser hay algo más de lo que nos presentan los diversos sistemas que tratan de explicar al hombre».

Somos algo más que una simple célula del gran organismo social.

Hay algo más en nosotros que un mero agregado eléctrico de energía-masa y campo magnético.

Somos y significamos algo más que una simple cresta de una ola del mar del progreso que avanza para romper mañana y desaparecer en otras mil gotas pulverizadas.

Hablando sin el ropaje de metáforas, nuestra conciencia nos afirma que somos «nosotros mismos y no sólo partes físicas o biológicas del todo social»;

somos espíritu y no sólo materia;

somos sustancias y no formas pasajeras en las que se ha fijado por un período más o menos largo el proceso evolutivo universal.

Y a estos datos de la conciencia, que podemos encontrar en cualquier análisis de nuestra vida interior, hay que añadir la primera y fundamental verdad de la fe.

La fe cristiana no es sólo una enseñanza de la vida por venir, es una enseñanza de la vida como es: y la vida se da en dos partes, aquí y allá. La primera y principal ocupación de la Iglesia, contrariamente a lo que se dice y se cree, ha sido la preocupación del presente; la primera herejía condenada en el decurso de los siglos fué la herejía gnóstica que renegaba del cuerpo. La enseñanza más constante de la revelación es la de que hay que ser heroicamente fieles a la realidad.

Pero hay algo más: los sondeos de profundidad en nuestra alma muestran en ella una sima de desorden, de miseria, de tortuosidad, que tradicionalmente se ha llamado pecado. No parece que pueda dudarse de que nuestra conciencia descubre en nosotros una enfermedad y un desorden interno: más aún, entreveamos que de ese desorden, de esa enfermedad procede el mal del mundo.

Las utopías e ideales que quieren cambiar el orden actual de las cosas mudando sólo las condiciones sociales, políticas o

económicas y dejando intacto el corazón del hombre, nos admiran por su falta de realismo y profundidad espiritual¹⁷.

No queremos negar que ciertas estructuras sociales entrañan, más que otras, peligros de disensiones políticas, gérmenes de abusos, intolerancias, guerras o abominaciones; pero lo más profundo de las crisis humanas no es esto, es lo que nuestra fe llama la triple concupiscencia, secuela del pecado original.

La inquietud de la conciencia humana no es un reflejo de la descomposición social: lo inverso es lo verdadero: primordialmente el desorden radica en el hombre.

Pero junto a esta herida, ve también el hombre en su alma la imagen de su primitiva salud; y como en el enfermo en que la vida se esfuerza por recobrar la lozanía que una vez perdió, así hay en el hombre una insaciable aspiración de grandeza.

El hombre es la imagen de Dios; tiene una sobrenaturaleza de que fué vestido por la gracia, esa sobrenaturaleza le da participación en los dos grandes poderes divinos que hicieron el mundo y lo conservan: el poder de la inteligencia y el poder del amor. Esta es la verdadera grandeza del hombre, éste es el secreto íntimo de la vida.

Y de esta grandeza forma parte la íntima comunión que el hombre tiene con los demás seres, sus profundos lazos sociales, su inmensa deuda con el pasado, y su responsabilidad con el futuro.

La idea de la solidaridad humana, de la obligación del hombre para con la sociedad, de la responsabilidad del hombre en la construcción de la ciudad terrena, todo esto no es sino un plasmado humano del dogma de la comunión de los santos y un recuerdo de la afirmación con que San Pablo amonesta a los cristianos y les dice que tienen recibido cada uno el carisma o gracia especial para la edificación del Cuerpo de Cristo.

Este es el sentido cristiano del hombre; éste es el sentido de la Redención; éstas las verdades angulares de la filosofía cristiana:

«Porque el cristianismo no consiste sólo en un reino de virtud, de ciencia, de cultura, sino en un reino oculto de gracia en

¹⁷ De Lubac, art. cit., pp. 160-161.

el corazón, una comunidad de amor con Cristo en el que clamamos Abba (Padre)».

Redención significa además la nueva puesta en marcha de la historia humana desde Dios. Y este nuevo conocimiento implica que el hombre, con fuerzas divinas, se expande ahora hacia todos los bienes naturales y morales. Con estas fuerzas divinas se recuperan todas las fuerzas de la naturaleza como una necesidad moral de la gracia, y con una integridad que Dios jamás hubiera exigido positivamente a la existencia natural. Es por esto imposible para un cristiano pasar por alto su responsabilidad ante la estructura natural de la familia, del pueblo o del Estado, antes bien, estas estructuras deberán encontrar su más firme apoyo en los cristianos auténticos»¹⁸.

Los alcances educacionales de esta antropología cristiana están sabiamente indicados en el programa de este Congreso IV de Educación Católica y se han discutido ya o serán discutidos en sesiones sucesivas. Cuando se habla de la conciencia moral del joven y se dan los medios para su formación, no hay que olvidar nunca la realidad del pecado y de la concupiscencia, que como dice el Concilio de Trento proviene del pecado y conduce al pecado. (Véase Tema IV).

Cuando se habla de la educación de la pureza tampoco se ha de ignorar la realidad del desorden de nuestras tendencias. (Véase Tema IX, inciso B).

Cuando se habla de la personalidad y del carácter hay que tener presente la realidad del carácter bautismal, verdadera nota individuante sobreañadida a las disposiciones psico-físicas que forman nuestro carácter humano; la personalidad cristiana es, por el bautismo, una participación de la personalidad divina, una conformación a la persona divina del Hijo de Dios. (Véase Tema VII, Formación del carácter; Tema VIII, Formación de la personalidad).

Finalmente, cuando en el Tema X se nos habla de nuestra obligación, como educadores conscientes, de dar a nuestros alumnos una formación social para prepararlos a construir la sociedad terrena, nunca hemos de olvidar que las ideas primeras

¹⁸ Feuerer, obra cit., pp. 241-242.

de «misión en este mundo», «responsabilidad», etc., se asientan todas en el carisma que a cada uno nos ha sido dado para la edificación del Cuerpo Místico de Cristo. (Véase Tema X).

Terminemos las exposiciones de nuestro trabajo con esta reflexión: hay una profunda coincidencia entre las intuiciones profundas de la moderna antropología filosófica y las ideas cristianas fundamentales sobre el hombre.

La finitud del hombre es, cristianamente hablando, la expresión de la conciencia pecadora; «el ser para la muerte» es la verificación implícita de que la muerte es castigo del pecado.

Los valores, las escalas valiosas, las jerarquías de valores son atisbos de la razón humana, quien entreve el único valor de la vida, la VIDA misma que es Dios Nuestro Señor, vida verdadera de la que el hombre participa por ser su imagen y por haber sido elevado al orden sobrenatural.

Finalmente «el ser para la sociedad» es una verificación implícita del ordenamiento del hombre al Cuerpo Místico de Cristo.

Decíamos en otra parte de este estudio que las ideas filosóficas se reflejan en los sistemas educacionales de una época; yo no sé si será por interacción, o porque los unos son consecuencia de las otras, pero ciertamente no es por una mera coincidencia. Como tampoco es una mera coincidencia el que debajo de los grandes postulados científicos de la nueva educación o de las modernas concepciones de la antropología filosófica vivan latiendo profundas verdades cristianas.

Dos consecuencias parecen desprenderse de esto:

Primera. — La necesidad de una recia estructura intelectual para animar todo sistema educacional.

Conversando con educadores, leyendo literatura moderna sobre educación, muchas veces hemos tropezado con la gran objeción que se hace contra el sistema católico de enseñanza: el catolicismo, se dice, es inflexible en su estructura.

No olvidemos esta objeción de nuestros adversarios; seamos consecuentes con nuestros principios. Cuando aceptemos ciertas medidas de orden práctico, cuando adoptemos ciertas mejoras de orden técnico, ponderemos primero si estas medidas son coherentes con los principios de nuestra filosofía educacio-

nal. Y no olvidaremos que el materialismo es la base pseudo-científica de la llamada ciencia moderna de la educación.

Segunda. — Otra enseñanza se desprende también de aquí, quizás más fundamental: la lucha por la educación es la lucha por el hombre; los problemas educacionales no pueden solventarse primariamente en el campo técnico propiamente dicho, sino en el campo de la filosofía.

Parecería un contrasentido que en un Congreso Educativo se diga que la ciencia de la educación no es importante, o es menos importante; no creemos que nuestras palabras dejen esa impresión. Exactamente lo que queremos decir es, que no hay que permitir jamás que el tecnicismo y la pseudo-ciencia de la educación nos hagan perder de vista las cuestiones fundamentales que están en juego en el proceso educacional y que pertenecen a la esfera de lo filosófico.

DOS LIBROS RECIENTES

ENDLICHES UND EWIGES SEIN. *Versuch eines Aufstieges zum Sinn des Seins*, von Dr. Edith Stein. Nauwelaerts - Herder 1950. 497 págs.

Las editoriales E. Nauwelaerts (Lovaina) y Herder (Friburgo), nos presentan en este libro el segundo tomo de las Obras de Edith Stein, filósofa reconocida de la escuela de Husserl, buscadora de Dios que encontró la verdad en la Iglesia católica y que, entregándose en la plenitud de sus años a la vida contemplativa del Carmelo, fué aceptada por Dios como víctima de la persecución racial. Es la presente obra —«*Ser finito y Ser eterno*», Ensayo de penetración del sentido del Ser—, fruto de reflexiones y estudios filosóficos realizados durante los últimos diez años de su vida. Fué finalizado el año 1936 por expreso mandato de sus superiores, una vez terminado el Noviciado. La repentina deportación de la autora por la Gestapo impidió la preparación del libro para la imprenta, lo cual realizaron después de la guerra de modo inteligente y con esmero los editores Dr. L. Gelber, archivista de los Archivos Husserl en Lovaina y P. Fr. Romaeus Leuven, O. C. D., Lector de Teología mística y de Filosofía de la Orden Carmelita en Holanda.

En «*Ser finito y Ser eterno*», Edith Stein quiere «entrar en la Catedral de la Escolástica intentando pensar con los antiguos maestros, pero también con los modernos, ya que estos últimos se pusieron el problema filosófico por una necesidad interior — no guiados solamente por una tradición escolar». (Prólogo). Pero porque para la autora la escuela de Edmund Husserl es su «patria filosófica» y el lenguaje fenomenológico su «lengua materna» en filosofía, se ve obligada partir de esta base. Según su propia expresión es ésta la obra de una discípula que quiere aprender y familiarizarse con la filosofía perenne con la esperanza de que este esfuerzo pueda ayudar a otros que, como ella, sienten la necesidad de una conciliación entre la filosofía moderna y el pensamiento auténticamente cristiano.

Después de haber expuesto brevemente el «Problema del Ser» la autora bosqueja en el primero y segundo capítulo la doctrina de Acto y Potencia de Santo Tomás, la cual le sirve sólo de punto de partida, siguiendo ella luego sus propias inspiraciones. En un excursus sobre la posibilidad de una «Filosofía cristiana», hace suya la expresión de E. Przywara (Analogía entis 1, 45) que la Filosofía se perfecciona por la Teología, no como Teología. Es una característica de nuestra autora el no contentarse con las soluciones meramente filosóficas, busca luz en las verdades reveladas abriendo así horizontes insospechados al espíritu hambriento de verdad. Así, v. g., hablando de los Universales, encuentra