

La crisis de la Educación *

HANNAH ARENDT

I

La crisis general que se ha abatido por todo el mundo moderno y en casi todas las esferas de la vida se manifiesta de un modo diverso en cada país, afectando a campos diferentes y revistiendo diferentes formas. En América, uno de los aspectos más característicos y sugerentes es la crisis periódica en la educación, que, al menos durante la última década, se ha convertido en un problema político de primer orden, constatado casi diariamente en la prensa. Sin duda, no se requiere una gran imaginación para detectar los peligros de una disminución progresiva y constante en los niveles medios en todo el sistema educativo; los innumerables y vanos esfuerzos de las autoridades educativas para hacer frente a esta corriente subrayan ya suficientemente la seriedad del problema. No obstante, si se compara esta crisis en la educación con las experiencias políticas de otros países en el siglo XX, con la agitación revolucionaria que siguió a la Primera Guerra Mundial, con los campos de concentración y exterminio, o incluso con el profundo malestar que, a pesar de todas las apariencias de prosperidad, se ha extendido por toda Europa desde el final de la Segunda Guerra Mundial, resulta entonces un tanto difícil tomarse la crisis en la educación todo lo en serio que merece. Es tentador, efectivamente, considerarlo como un fenómeno local, desconectado de los grandes problemas del siglo y cuya responsabilidad ha de atribuirse a ciertas particularidades de la vida estadounidense que no parecen tener equivalente en otras partes del mundo.

Mas, si así fuese, la crisis en nuestro sistema educativo no se habría convertido en una cuestión política y las autoridades educativas no se habrían mostrado incapaces de abordarla a tiempo. Y es que aquí el problema va más allá de la espinosa cuestión de por qué Fulanito no sabe leer. Además, está siempre la tentación de creer que tratamos con problemas específicos, bien delimitados por la historia y las fronteras naturales y que sólo importan a los inmediatamente afectados. En nuestros días, es esta creencia precisamente la que se ha demostrado en todo momento falsa. Se puede tomar como una regla general de nuestro siglo que todo lo que sea posible en un país, puede ser, en un futuro previsible, igualmente posible en casi todos los demás.

Aparte de estas razones de tipo general que parecerían aconsejar al hombre de la calle interesarse por problemas respecto de los cuales, desde el punto de vista del especialista, puede ser un ignorante (y éste es desde luego mi caso al tratar de la crisis educativa, dado que no soy una profesional de la educación), hay otra razón aún más fuerte para que se interese por una situación crítica que no le concierne directamente. Y es la oportunidad, proporcionada por el hecho mismo de la crisis —que arranca máscaras y borra prejuicios—, de explorar e investigar sobre lo que se haya revelado como el fondo del asunto, y

* «The Crisis in Education», de *Between Past and Future* (1959), Londres, Penguin Books, 1977

el fondo del asunto es la natalidad, el hecho de que *nacen* seres humanos en el mundo. La desaparición de los prejuicios significa simplemente que hemos perdido las respuestas en la que de ordinario nos apoyamos, sin darnos cuenta siquiera de que, en su origen, eran respuestas a preguntas. Una crisis nos fuerza a volver sobre las preguntas mismas y nos exige respuestas, nuevas o viejas, pero en todo caso juicios directos. Una crisis se convierte en desastre sólo si respondemos a ella con ideas preconcebidas, es decir, con prejuicios. Semejante actitud no sólo agudiza la crisis, sino que nos hace perder la experiencia de la realidad y la oportunidad de reflexionar que proporciona.

Por muy claramente que un problema general pueda presentarse durante una crisis, nunca es posible, sin embargo, aislar por completo el elemento universal de las circunstancias concretas y específicas en las cuales aparece. Aunque esta crisis en la educación pueda afectar al mundo entero, es una característica suya el que sea en América donde encontremos su forma más extrema; y ello es debido quizá a que sólo en América podía una crisis en la educación convertirse realmente en un factor político. Es una cuestión de hecho el que en América la educación juega un papel diferente que en otros países —y políticamente mucho más importante, sin comparación—. Técnicamente, por supuesto, esto se explica por el hecho de que América haya sido siempre una tierra de inmigrantes; es obvio que este crisol, sumamente complejo, de los más diversos grupos étnicos —nunca del todo conseguido, pero que constantemente se consigue más allá de lo que cabría esperar— sólo puede llevarse a cabo a través de la escolarización, la educación y la americanización de los hijos de inmigrantes. Y puesto que para estos chicos el inglés no es su lengua materna, sino que tienen que aprenderlo en la escuela, ésta debe obviamente asumir funciones que, en cualquier otro estado, competirían de modo natural a los padres.

Más decisivo, sin embargo, para nuestras consideraciones es el papel que la emigración continua juega en la conciencia política y en la mentalidad del país. América no es simplemente un país colonial que, para poblar sus tierras, necesita inmigrantes, pero con los que luego no contaría en su estructura política. El lema que figura en cada billete de dólar: *Novus Ordo Saeclorum*, un Nuevo Orden del Mundo, ha sido siempre el factor determinante para América. Los inmigrantes, los recién llegados, son para el país la garantía de que representa el nuevo orden. El sentido de este nuevo orden, de esta creación de un mundo nuevo frente el viejo, fue y es la abolición de la pobreza y de la opresión. Pero, al mismo tiempo, su grandeza estriba en que, desde el principio, este nuevo orden no se desconectó del mundo exterior —como en otras partes ha sido la norma en la fundación de utopías— con el fin de confrontarlo con un modelo ideal; tampoco fue su intención hacer valer pretensiones imperiales, ni ser predicado como un evangelio para los demás. Su relación con el mundo exterior ha estado caracterizada, más bien, y desde el comienzo, por el hecho de que esta república, que planeó abolir la pobreza y la esclavitud, acogió a todos los pobres y oprimidos de la Tierra. En palabras pronunciadas por John Adams en 1765 —esto es, antes de la Declaración de Independencia—: «Siempre considero el establecimiento de América como el inicio de un gran plan y designio de la Providencia para la iluminación y emancipación de todos los oprimidos de la Tierra». Esta es la intención fundamental, o la ley fundamental, de acuerdo con la cual América comenzó su andadura histórica y política.

Ese extraordinario entusiasmo por todo lo que es nuevo, que se manifiesta en casi todas las facetas de la vida cotidiana en América, y, estrechamente unido a esto, la confianza en una «perfectibilidad indefinida» —que Tocqueville señaló como el credo del hombre común y «sin cultivar», y que como tal precede en casi cien años a su desarrollo en

otros países occidentales—, habría tenido en todo caso como resultado, presumiblemente, el que se prestase una mayor atención y se concediese una mayor significación a los recién llegados por nacimiento —es decir, a los muchachos: aquéllos a quienes, una vez que dejaban atrás la infancia y, ya adolescentes, se disponían a ingresar en la comunidad de los adultos, y a los que los griegos llamaban simplemente los nuevos—. De todas formas, hay un hecho adicional que ha llegado a ser decisivo para el sentido de la educación, y es que ese *pathos* de lo nuevo, aunque es bastante más antiguo que el siglo XVIII, sólo en éste se desarrolló conceptual y políticamente. De esta fuente procedía al principio un ideal educativo, teñido de rousseauianismo y de hecho influido directamente por Rousseau, en el cual la educación llegaba a ser un instrumento político y la propia actividad política se entendía como una forma de educación.

El papel que ha jugado la educación en todas las utopías políticas, a partir de la Antigüedad, muestra cuán natural parece comenzar un nuevo mundo con aquellos que, por nacimiento y por naturaleza, son nuevos. Por lo que hace a la política, esto implica desde luego una falsa concepción grave: en lugar de unirse a sus iguales asumiendo el esfuerzo de persuasión y arriesgándose a fracasar, se da una intervención dictatorial fundada en la superioridad absoluta del adulto y el intento de producir lo nuevo como *fait accompli*, es decir, como si lo nuevo ya existiera. Por esta razón, en Europa, la creencia de que hay que empezar por los niños si se quiere producir nuevas condiciones ha quedado, principalmente, como monopolio de movimientos revolucionarios de cariz tiránico, los cuales, cuando llegan al poder, arrancan a los hijos de sus padres y, sencillamente, los adoctrinan. La educación puede no tomar parte en la política, porque en ésta tenemos que tratar siempre con quienes ya están educados. Quienquiera que pretenda educar a los adultos, pretende en realidad hacer de guardián suyo y apartarlos de la actividad política. Dado que no se puede educar a los adultos, la palabra «educación» suena muy mal en política; lo que hay es una simulación de educación, mientras que el propósito real es la coerción sin el uso de la fuerza. Aquel que quiera seriamente crear un orden político nuevo por medio de la educación, es decir, ni a través de la fuerza y la coacción, ni a través de la persuasión, deberá suscribir la terrible conclusión platónica: el destierro de toda la gente mayor del estado que va a ser fundado. Pero incluso a los niños a quienes se pretende educar para que sean ciudadanos de un utópico mañana, se les niega de hecho su propio papel futuro en el cuerpo político, pues, desde el punto de vista de los nuevos, por muy nuevo que el mundo adulto pueda presentarse, éste es necesariamente más viejo que ellos. Está en la naturaleza misma de la condición humana el que cada generación crezca en un mundo viejo, de manera que preparar una nueva generación para un mundo nuevo sólo puede significar que se pretende quitar de las manos a los recién llegados sus propias oportunidades de novedad.

Todo esto no es de ningún modo el caso en América, y este hecho es precisamente lo que hace que sea tan difícil juzgar aquí correctamente estas cuestiones. El papel político que juega de hecho la educación en un país de inmigrantes, el hecho, por ejemplo, de que las escuelas no sólo sirven a la americanización de los muchachos, sino que afectan igualmente a sus padres, el hecho de que aquí, en efecto, se ayude a despedirse del viejo mundo e introducirse en el nuevo, todo ello fortalece la ilusión de que se está construyendo un nuevo mundo por medio de la educación de los muchachos. Por supuesto, la verdadera situación no es ésta, en absoluto. El mundo que se les presenta a los muchachos, incluso en América, es un mundo viejo, es decir, un mundo preexistente, construido por los vivos y por los muertos, y sólo es nuevo para quienes, por la inmigración, han entrado

recientemente en él. Pero aquí la ilusión es más fuerte que la realidad, porque brota directamente de una experiencia americana básica, la experiencia de que se puede fundar un nuevo orden, y, lo que es más, que se puede fundar con plena conciencia de continuidad histórica, pues la expresión «Nuevo Mundo» adquiere su sentido por referencia al Viejo, el cual, aunque muy admirable en otros aspectos, fue rechazado porque no supo encontrar solución a la pobreza y la opresión.

Ahora bien, por lo que hace a la educación misma, ha sido sólo en nuestro siglo cuando la ilusión que surge del *pathos* de lo nuevo ha producido sus más graves consecuencias. Lo primero de todo, permitió a toda una serie de teorías educativas modernas, de origen centroeuropeo y que consistían en un pasmoso revoltijo de sensateces e insensateces, realizar la más radical revolución en el sistema educativo entero, bajo la bandera de una educación progresiva. Lo que en Europa ha quedado como un experimento, probado aquí y allá, en alguna que otra escuela y en instituciones educativas aisladas, extendiendo gradualmente luego su influencia a ciertos sectores, en América hace unos cincuenta años que ha desbaratado —como quien dice de un día para otro— todas las tradiciones y todos los métodos establecidos de enseñanza y aprendizaje. No entro en detalles, y dejo a un lado las escuelas privadas y, en especial, el sistema de escuela parroquiales católicas. El hecho significativo es que, por favorecer ciertas teorías, buenas o malas, se llegó a rechazar todas las reglas del buen sentido. Semejante procedimiento tiene siempre consecuencias perniciosas, especialmente en un país que se fía tanto del sentido común en su vida política. Siempre que en las cuestiones políticas la sana razón humana fracasa, o renuncia al intento de proporcionar respuestas, nos enfrentamos a una crisis; porque este tipo de razón no es sino ese sentido común en virtud del cual estamos, junto con nuestros cinco sentidos, adaptados a un mundo común para todos, y con cuya ayuda nos movemos por él. La desaparición del sentido común en la actualidad es el signo más seguro de la actual crisis. En toda crisis se destruye una parte del mundo, algo común a todos. El fracaso del sentido común, como una varilla de zahorí, señala el lugar donde el derrumbamiento se ha producido.

En cualquier caso, la respuesta a la pregunta de por qué Fulanito no sabe leer, o a esa otra más general de por qué el nivel de la escuela americana media está realmente tan retrasado respecto de los niveles medios de todos los países de Europa, esta respuesta no es, por desgracia, que simplemente este país es joven y aún no se ha puesto al día en los niveles del Viejo Mundo; sino que, muy al contrario, este país, en este campo en particular, es el más «avanzado» y el más moderno del mundo. Y esto es verdad en un doble sentido: en ninguna parte los problemas educativos de una sociedad de masas se han hecho tan agudos, y en ninguna parte además las modernas teorías en el terreno de la pedagogía han sido aceptadas tan acérrica y servilmente. De este modo, la crisis de la educación americana por un lado anuncia la ruina de la educación progresiva y, por otro lado, presenta un problema de dificultad inmensa, porque ha surgido en el seno de una sociedad de masas y como respuesta a sus exigencias.

En relación con esto debemos tener presente otro factor más general, que sin duda no causó la crisis, pero que la ha agravado en un grado considerable: se trata del papel que el concepto de igualdad juega y ha jugado siempre en la vida americana. En este concepto está en juego bastante más que la igualdad ante la ley, o que la nivelación de las diferencias de clase, más incluso que lo que indica la expresión «igualdad de oportunidades», aunque tenga una gran importancia a este respecto, pues el derecho a la educación es para los americanos uno de los derechos civiles inalienables. Esto último ha sido decisivo para la

estructura de un sistema de escuelas públicas en el que la escuela secundaria, en el sentido europeo, existe sólo excepcionalmente. Dado que la escolarización es obligatoria hasta los dieciséis años, todo muchacho debe entrar en el Instituto, que se convierte, por ello, básicamente en una suerte de continuación de la escuela primaria. De esta falta de enseñanza secundaria resulta el que la preparación para la enseñanza superior tenga que ser proporcionada por las propias universidades, cuyos currícula sufren así de una sobrecarga crónica, que afecta a su vez a la calidad del trabajo allí realizado.

A primera vista, se podría tal vez pensar que esta anomalía tiene su origen en la naturaleza misma de la sociedad de masas, en la que la educación ha dejado de ser privilegio de las clases acomodadas. Un vistazo a Inglaterra —donde, como todo el mundo sabe, desde hace algunos años todas las capas de la población tienen también acceso a la enseñanza secundaria— nos mostrará que no es así. Pues en Inglaterra, al finalizar la escuela primaria, los alumnos, con once años, deben pasar un temible examen, como consecuencia del cual sólo en torno a un diez por ciento de los escolares logra proseguir su educación. Ni siquiera en Inglaterra se aceptó sin protestas el rigor de esta selección; en América habría sido sencillamente imposible. A lo que se apunta en Inglaterra es a la «meritocracia», lo que claramente es de nuevo el establecimiento de una oligarquía, esta vez no de riquezas o de nacimiento, sino de talento. Pero esto significa, aun cuando los ingleses puedan no darse cuenta de ello, que el país, incluso con un gobierno socialista, continuará siendo gobernado como lo ha sido desde tiempo inmemorial, a saber, ni como monarquía ni como democracia, sino como una oligarquía o aristocracia —esta última suponiendo que los mejor dotados son también los mejores, lo cual de ningún modo es algo evidente—. En América, semejante división casi física de los muchachos en dotados y no dotados se consideraría intolerable. La meritocracia, no menos que cualquier otra oligarquía, contradice el principio de la igualdad, de una democracia igualitaria.

Por eso, lo que hace que la crisis educativa sea en América tan especialmente aguda es la disposición política del país, que de por sí lucha por igualar o borrar hasta donde sea posible las diferencias entre jóvenes y viejos, entre dotados y no dotados, y por fin entre niños y adultos, especialmente entre alumnos y maestros. Es obvio que semejante igualación sólo se podrá cumplir a costa de la autoridad del maestro y a expensas de los más dotados de entre los estudiantes. Comoquiera que sea, es igualmente obvio, al menos para cualquiera que haya entrado alguna vez en contacto con el sistema educativo americano, que esta dificultad, arraigada en la actitud política del país, tiene también grandes ventajas, no sólo de tipo humano, sino igualmente desde un punto de vista educativo; en cualquier caso, estos factores generales no pueden explicar la crisis en la que nos hallamos actualmente ni justificar las medidas a través de las cuales se ha precipitado esa crisis.

II

Estas medidas desastrosas se pueden rastrear esquemáticamente a partir de tres supuestos básicos, todos ellos de sobra conocidos. El *primero* es que existe un mundo infantil y un sociedad formada por muchachos, que son autónomos y se les debe dejar gobernarse en la medida de lo posible. Los adultos están tan sólo para ayudarles en ese gobierno. La autoridad que dice a cada muchacho qué hacer y qué no hacer reposa en el propio grupo de muchachos; esto, entre otras consecuencias, produce una situación en la cual el adulto queda desamparado frente a cada muchacho en concreto y sin contacto con

él. Sólo puede decirle que haga lo que a él le gustaría y, luego, evitar que ocurra lo peor. Las relaciones reales y normales entre muchachos y adultos, resultado del hecho de que en el mundo están siempre juntas personas de todas las edades, quedan de esta manera rotas. Así pues, este primer supuesto básico se resume en que se tiene en cuenta sólo al grupo y no al muchacho en tanto que individuo.

En cuanto al muchacho, dentro del grupo, se halla desde luego en peor situación que antes, pues la autoridad de un grupo, incluso de un grupo de muchachos, es siempre bastante más fuerte y más tiránica que la autoridad individual más severa que pueda haber. Visto desde el punto de vista del muchacho individualmente tomado, sus oportunidades de rebelarse, o de hacer algo por iniciativa propia, son prácticamente nulas; no se encuentra ya en pugna desigual con una persona que, con toda seguridad, posee una superioridad absoluta sobre él —aunque en esta pugna él pueda, sin embargo, contar con la solidaridad de los otros muchachos, es decir, de sus iguales—; más bien se halla en la posición, desesperada por definición, de quien es minoría de uno solo, enfrentado a la mayoría absoluta de todos los demás. Hay muy pocos adultos que puedan soportar una situación semejante, aun cuando no hubiese además presiones externas; los niños son, simple y llanamente, incapaces de ello.

Así pues, emancipándole de la autoridad del adulto, no se ha liberado al muchacho, sino que se le ha sometido a una autoridad mucho más terrorífica y verdaderamente tiránica: la tiranía de la mayoría. En cualquier caso, el resultado es que el muchacho, por así decirlo, ha sido desterrado del mundo de los adultos. O bien son abandonados a su suerte, o bien son entregados a la tiranía de su propio grupo, contra el que no pueden rebelarse, debido a su superioridad numérica; con el que no puede razonar, porque no son más que muchachos; y del que no pueden huir hacia no se sabe qué otro mundo, porque el de los adultos les está vedado. La reacción de los muchachos ante esta presión tiende a ser, o bien el conformismo, o bien la delincuencia juvenil, y a menudo una mezcla de ambas.

El *segundo* supuesto básico que viene a colación en la actual crisis tiene que ver con la enseñanza. Bajo la influencia de la psicología moderna y de los principios del pragmatismo, la pedagogía ha evolucionado hacia una ciencia de la enseñanza en general, de tal manera que se ha liberado por completo de las materias que en realidad se vayan a enseñar. Un profesor, se pensaba, es simplemente una persona capaz de enseñar alguna cosa; su formación está en el propio enseñar, no en el dominio de algún tema en particular. Como veremos, esta actitud, naturalmente, está muy estrechamente ligada a un supuesto básico acerca del aprendizaje. Además, ha tenido como resultado, en las últimas décadas, el más grave descuido en la formación de los profesores en sus propias disciplinas, especialmente en los institutos públicos. Puesto que el profesor no necesita conocer su propia materia, no es infrecuente que sepa poco más que sus alumnos. Lo que a su vez significa, no sólo que de hecho se deja a los estudiantes abandonados a sus propios recursos, sino, además, que ya no es efectiva lo que era la fuente más legítima de la autoridad del profesor, en cuanto persona que, por muchas vueltas que le demos, sigue sabiendo más y haciéndolo mejor que uno. De manera que ya no pueda existir el profesor no autoritario, aquel que, la ser capaz de contar con su propia autoridad en su materia, querría abstenerse de todo método coercitivo.

Mas el que la pedagogía y las escuelas de profesorado estén jugando este papel pernicioso en la presente crisis, sólo ha sido posible a causa de una teoría moderna acerca del aprendizaje. Teoría que consistía simplemente en la aplicación lógica, en nuestro contexto, del *tercer* supuesto básico, un supuesto que el mundo moderno ha defendido duran-

te siglos y que encontró su expresión conceptual sistemática en el pragmatismo. Este supuesto básico consiste en que uno sólo puede conocer y entender lo que uno mismo ha hecho, y su aplicación a la educación es tan elemental como obvia: sustituir, hasta donde sea posible, el aprender por el hacer. La razón de que no se concediese importancia al dominio de su propia materia por parte del profesor era que se le quería obligar al ejercicio de la actividad continua del aprendizaje, de modo que no transmitiera, como se decía, «un saber muerto», sino que, en lugar de esto, demostrara constantemente cómo se produce este saber. La intención consciente de esto no era enseñar un saber, sino inculcar una destreza, y el resultado fue una suerte de transformación de las instituciones de enseñanza en institutos profesionales, los cuales, si tuvieron éxito cuando se trataba de enseñar a conducir o a escribir a máquina, o —lo que es aún más importante para el «arte» de vivir— a llevarse bien con los demás y a ser popular, fueron en cambio incapaces de hacer que los muchachos aprendieran los conocimientos normales de un currículum medio.

De todas formas, esta descripción no sólo peca de obviamente exagerada con el fin de traer la cuestión, sino que además no tiene en cuenta cómo, en este proceso, se concedió especial importancia a borrar en lo posible la distinción entre trabajo y juego, en favor de éste. Se consideró el juego como la manera más apropiada y viva de comportarse el niño en el mundo, como el único tipo de actividad que se desarrolla espontáneamente a partir de su existencia como niño: sólo lo que puede aprenderse por medio del juego hace justicia a esta vivacidad. La actividad más característica del niño —se pensaba— es el juego; el aprender en el viejo sentido, al forzar al muchacho a una actitud de pasividad, le obliga a renunciar a su propia iniciativa, expresada en el juego.

El aprendizaje de los idiomas ilustra directamente la estrecha conexión entre estas dos cosas —la sustitución del aprender por el hacer, y la del trabajar por el jugar—; el muchacho ha de aprender hablando, esto es, haciendo, y no estudiando la gramática y la sintaxis; en otras palabras, el muchacho debe aprender la lengua extranjera de la misma manera en que de pequeño aprendió la suya propia: como un juego y sin cortar la continuidad de la existencia normal. Dejando aparte la cuestión de si ello es o no posible (en buena medida lo es, más sólo cuando se puede tener al muchacho el día entero en un ambiente en que se hable la lengua extranjera), lo que está claro es que este procedimiento intenta deliberadamente mantener al muchacho, tanto como sea posible, en el nivel infantil. Precisamente aquello que debería preparar al muchacho para el mundo de los adultos, el hábito gradualmente adquirido del trabajo sustituyendo al del juego, queda abolido en favor de una especie de autonomía de la infancia.

Sea cual sea el vínculo existente entre hacer y saber, o cualquiera que sea la validez de la fórmula pragmática, su aplicación a la educación, esto es, a la manera en que el muchacho aprende, tiende a hacer del mundo de la infancia un absoluto, y precisamente de la misma manera en que ya lo hicimos notar a propósito del primer supuesto básico. También aquí, so pretexto de respetar la independencia del muchacho, se le excluye del mundo de los adultos y se le mantiene artificialmente en el suyo, si es que podemos considerarlo un mundo. Este retener así al niño es artificial porque rompe con la relación natural entre adulto y niños, que consiste, entre otras cosas, en enseñar y aprender, y porque al mismo tiempo contradice el hecho de que el niño es un ser humano en pleno desarrollo, de que la infancia es un estadio temporal, una preparación para la edad adulta.

La actual crisis en América es resultado del reconocimiento de lo que de destructivo hay en estos supuestos básicos, y un intento desesperado de reformar todo el sistema educativo, es decir, de transformarlo completamente. Lo que de hecho se está intentando

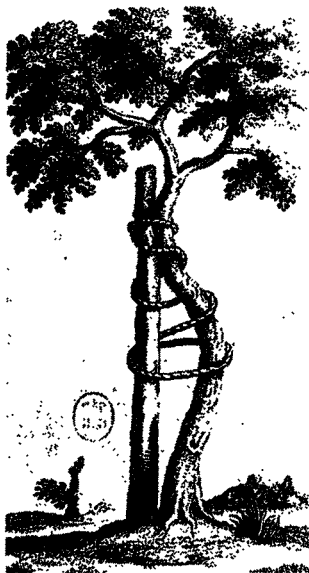
al hacer esto —excepto en el caso de los planes de enorme incremento de los medios para las prácticas en las ciencias físicas y la tecnología— no es sino una restauración: la enseñanza, una vez más, se dirigirá con autoridad; habrá que terminar con el juego en las horas escolares, y una vez más habrá que ocuparse en trabajos serios; el énfasis pasará de las actividades extracurriculares a los conocimientos prescritos por el currículum; y, finalmente, incluso se habla de que se van a transformar los actuales currículos para profesores, de modo que ellos mismos tendrán que aprender algo antes de que se los vuelva a dejar con los muchachos.

Estas reformas propuestas, aún en fase de discusión y sólo del interés de los americanos, no tienen aquí su lugar; ni yo tengo competencia para discutir la cuestión más técnica (aunque a la larga tal vez aún más importante) de cómo reformar los currículos de las escuelas primarias y secundarias en todos los países, con el fin de acercarlos a las necesidades totalmente nuevas del mundo actual. Lo que sí importa en nuestra discusión es una doble cuestión. ¿Qué aspectos del mundo moderno y su crisis se han revelado de hecho en la crisis educativa, es decir, cuáles son las verdaderas razones de que durante décadas se haya podido decir y hacer las cosas en tal flagrante contradicción con el sentido común? Y, en segundo lugar, ¿qué cabe aprender de esta crisis para la esencia de la educación?, y no en el sentido de que de los errores siempre puede uno aprender, a saber, lo que no debe hacer, sino más bien en la reflexión sobre el papel que la educación juega en toda civilización, es decir, sobre las obligaciones que la existencia de los niños acarrea a toda sociedad humana. Comenzaremos por la segunda cuestión.

III

Una crisis en la educación, en cualquier época suscitaría serias preocupaciones, aun cuando no reflejara —como sí ocurre en el caso que nos ocupa— una crisis más general y una inestabilidad en la sociedad moderna. Pues la educación se cuenta entre las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, la cual nunca se queda como está, sino que se renueva constantemente a través de los nacimientos, con la llegada de nuevos seres humanos. Estos recién llegados, además, no están del todo maduros, sino en proceso de llegar a serlo. Así, el muchacho, sujeto de la educación, presenta para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño, y está en proceso de formación; es un ser humano nuevo, y un ser humano en proceso de formación. Este doble aspecto no es en modo alguno evidente, y no vale para las formas de vida puramente animales; corresponde a una doble relación, la relación con el mundo, de un lado, y la relación con la vida, de otro. El niño comparte con todas las cosas vivas el estado de transformación; respecto de la vida y su desarrollo, el muchacho es un ser humano en proceso de transformación, exactamente igual que un potrillo es un caballo en proceso de crecimiento. Pero el muchacho es nuevo sólo en relación con un mundo que ya existía antes que él, que continuará tras su muerte y en el cual ha de pasarse la vida. Si el muchacho no fuera un recién llegado en este mundo humano, sino tan sólo una criatura aún sin acabar, la educación no sería más que una función de la vida y sólo consistiría en esa preocupación por el sustento y ese entrenamiento y práctica en el propio vivir que todo animal asume con sus pequeños.

En el género humano, sin embargo, los padres no sólo han concebido a sus hijos y les han dado a luz; también, y al mismo tiempo, los han introducido en el mundo. Al educarles



asumen tanto la responsabilidad para con la vida y el desarrollo de sus hijos, como la responsabilidad para la continuidad del mundo. Estas dos responsabilidades no coinciden en modo alguno; pueden incluso entrar en conflicto la una con la otra. La responsabilidad para con el desarrollo del muchacho en cierto sentido se vuelve contra el mundo; el muchacho necesita una protección y un cuidado especiales, con el fin de que ninguna cosa destructiva pueda venirle del mundo. Mas también el mundo necesita protección para impedir que sea arrasado por la irrupción de lo nuevo que se abate sobre él a cada nueva generación.

Puesto que el muchacho debe ser protegido frente al mundo, su lugar tradicional está en la familia, cuyos miembros adultos regresan todos los días del mundo exterior y se retiran a la seguridad de la vida privada entre cuatro paredes. Estas cuatro paredes, en cuyo interior se desarrolla la vida privada familiar, constituye un escudo protector frente al mundo, y en particular frente al aspecto público del mundo. Delimitan un lugar seguro sin el que ninguna cosa viviente puede salir adelante. Esto vale no sólo para la vida de la infancia, sino incluso para la vida humana en general. Dondequiera que ésta última se exponga al mundo de forma continuada sin la protección de la privacidad y la seguridad, se destruirá su cualidad vital. En la esfera pública, común a todos, las personas cuentan, e igualmente sus obras, es decir, el trabajo de nuestras manos con que cada uno de nosotros contribuye al mundo común; pero ahí la vida *qua* vida no importa. El mundo no puede mostrarse considerado con la vida, que tiene que permanecer oculta y protegerse de él.

Todo lo que vive, y no sólo la vida vegetativa, emerge de la oscuridad, y, por muy fuerte que sea su tendencia natural a abrirse paso hacia la luz, sigue necesitando, sin embargo, de la oscuridad para poder crecer. Esta puede ser la razón de que los hijos de padres famosos tan a menudo se desenvuelvan mal. La fama traspasa las cuatro paredes, invade su espacio privado llevando consigo —en especial en las actuales condiciones— la

mirada despiadada del dominio público, que lo inunda todo en la vida privada de aquéllos, de manera que los hijos no tienen ya refugio seguro en el que poder crecer. Pero exactamente la misma destrucción del espacio vital real tiene lugar dondequiera que se hace el intento de convertir a los propios muchachos en una especie de mundo. De entre esos grupos homogéneos surge un tipo de vida pública —dejando aparte el hecho de que ésta no es una vida de verdad, y que todo el intento es una especie de fraude—; y queda el hecho perjudicial de que los muchachos —esto es, seres humanos en proceso de transformación, y aún no acabados— son por ello forzados a exponerse a la luz de la existencia pública.

Parece obvio que la educación moderna, en la medida en que trata de establecer un mundo de niños, destruye las condiciones necesarias para el desarrollo y crecimiento de la vida. Pero que semejante daño al muchacho debiera ser resultado de la educación moderna le deja a uno ciertamente extrañado, pues la educación sostenía que su meta exclusiva era servir al niño y se rebelaba contra los métodos del pasado porque éstos no tenían suficientemente en cuenta su naturaleza profunda y sus necesidades. «El Siglo del Niño», como podemos recordar, iba a emancipar al muchacho y a liberarlo de unos patrones provenientes del mundo adulto. ¿Cómo pudo ocurrir entonces que las más elementales condiciones de vida humana necesarias para el crecimiento y el desarrollo del niño fuera pasadas por alto, o sencillamente no reconocidas? ¿Cómo pudo ocurrir que se expusiera al muchacho a lo que, más que cualquier otra cosa, caracteriza al mundo adulto, a saber, su aspecto público, cuando se acababa de comprender que el error de toda la educación del pasado había estado en no haber considerado al muchacho sino como a un adulto tamaño reducido?

La causa de este extraño estado de cosas no tiene que ver directamente con la educación; más bien se la ha de buscar en los juicios y prejuicios acerca de la naturaleza de la vida privada y del mundo público y de la relación entre ambos, que han sido característicos de la sociedad desde el comienzo de la época moderna y que los educadores —cuando por fin empezaron, relativamente tarde, a modernizar la educación— aceptan como supuestos evidentes sin darse cuenta de las consecuencias que necesariamente había de tener para la vida del niño. De ningún modo es algo que cae por su propio peso, sino un rasgo peculiar de la sociedad moderna el que ésta considere a la vida —es decir, la vida terrena del individuo tanto como de la familia— el máspreciado de los bienes; y por esta razón emancipó a esta vida, y a toda actividad que tenga que ver con su preservación y enriquecimiento, del secreto de lo privado y las expuso a la luz de lo público. Este es el verdadero significado de la emancipación de los trabajadores y de las mujeres, no en cuanto personas, sin duda, sino en la medida en que desempeñan una función necesaria en el proceso vital de la sociedad.

Los últimos en ser afectados por este proceso de emancipación fueron los niños, y precisamente aquello que había significado para trabajadores y mujeres una auténtica liberación —porque éstos eran no sólo trabajadores y mujeres, sino también personas, que tenían, pues, un derecho a lo público, es decir, un derecho a ver y ser vistos, a hablar y a ser escuchados—, eso mismo constituyó un abandono y una traición en el caso de los muchachos, quienes se encuentran aún en una fase en que el simple hecho de la vida y el crecimiento tiene más peso que el factor de la personalidad. Cuanto más completamente descarta la sociedad moderna la distinción entre lo que es privado y lo que es público, entre lo que sólo en lugar oculto puede desarrollarse y lo que necesita ser mostrado a todos a plena luz pública, es decir, cuando más introduce, entre lo privado y lo público, una

esfera social intermedia en la cual lo privado se haga público y viceversa, más difícil les pone las cosas a sus hijos, que por naturaleza necesitan la seguridad de un lugar oculto con el fin de madurar sin ser molestados.

Por muy graves que puedan ser estos atentados contra las condiciones para el crecimiento vital, fueron ciertamente del todo involuntarios; todos los esfuerzos de la educación moderna se dirigieron hacia el bienestar del niño; hecho, desde luego, que no deja de ser cierto, aunque los esfuerzos realizados no siempre consiguieran promover ese bienestar de la manera deseada. La situación es completamente diferente en el ámbito de las tareas educativas dirigidas ya no al niño sino al joven, el recién llegado y extraño, que ha nacido en un mundo ya existente que él no conoce. Tareas, éstas, que son primariamente, aunque no exclusivamente, responsabilidad de las escuelas; se refieren a la enseñanza y el aprendizaje; el fracaso en este campo es el problema más urgente hoy en América. ¿Qué hay en el fondo de todo esto?

Normalmente, es en la escuela donde el niño hace su primera entrada al mundo. Ahora bien, la escuela no es de ningún modo el mundo, ni debe fingir serlo; es más bien la institución que intercalamos entre el mundo y el dominio privado del hogar, con el fin de hacer posible la transición de la familia al mundo. No es la familia quien exige la asistencia, sino el Estado, es decir, el mundo público, y así, con respecto al niño, la escuela en un sentido representa al mundo, aunque de hecho no sea todavía el mundo. En esta fase de la educación, los adultos, sin duda, asumen una vez más la responsabilidad para con el muchacho; mas ahora la responsabilidad no es tanto para con el bienestar vital de quien está creciendo, cuanto para con lo que generalmente se llama el libre desarrollo de peculiaridades y talentos. Desde un punto de vista general y esencial, en esto consiste la singularidad que distingue a cada ser humano de todos los demás, la cualidad en virtud de la cual no es sólo un extraño en el mundo, sino algo que nunca se dio antes.

En la medida en que el muchacho no está aún al tanto de cómo es el mundo, se le debe ir introduciendo poco a poco en él; en la medida en que es nuevo, se debe tener cuidado de que estas cosas nuevas se satisfagan en relación con el mundo tal y como es. De todas formas, ante los jóvenes los educadores se presentan aquí, en cualquier caso, como representantes de un mundo cuyas responsabilidades deben asumir, aunque no lo hayan hecho ellos, o incluso aunque puedan desear, secreta o abiertamente, que fuera distinto de como es. No se hace recaer esta responsabilidad sobre el educador de una manera arbitraria; va implícito en el hecho de que son los adultos quienes introducen al muchacho en un mundo en continuo cambio. Cualquiera que rechace asumir una responsabilidad compartida hacia el mundo no debería tener hijos, y no se le debe permitir que tome parte en su educación.

En la educación esta responsabilidad para con el mundo toma la forma de la autoridad. La autoridad del educador y la competencia del profesor no son lo mismo. Aunque para que haya autoridad es indispensable un mínimo de competencia, ésta, por muy grande que sea, nunca puede por sí sola dar lugar a la autoridad. La competencia del profesor consiste en su conocimiento del mundo y en su capacidad de transmitir este conocimiento a los demás, mas su autoridad radica en su asunción de la responsabilidad para con ese mundo. De cara al muchacho es como si él fuera un representante de todos los habitantes adultos que le señalara cada cosa y le dijera al muchacho: éste es nuestro mundo.

Ahora bien, referente a la autoridad todos sabemos cómo están hoy las cosas. Cualquiera que sea la actitud de cada uno hacia este problema, es evidente que la autoridad ya no juega ningún papel en la vida pública y política, o por lo menos no juega sino un papel

ampliamente impugnado, pues, desde luego, la violencia y el terror al uso en los países totalitarios nada tiene que ver con la autoridad. Sin embargo, esto, en el fondo, no quiere decir sino que, simplemente, ya no se pide a nadie que se tome responsabilidad alguna, ni que se la confíe a nadie, pues dondequiera que ha habido verdadera autoridad, ésta ha estado ligada a la responsabilidad por la marcha del mundo. Si se retira la autoridad de la vida pública y política, esto puede significar que en adelante la responsabilidad por la marcha del mundo se le va a pedir a cada uno. Pero esto también puede significar que se está desconociendo, conscientemente o no, las exigencias del mundo y su necesidad de orden; se está rechazando toda posibilidad para con el mundo: la de dar órdenes tanto como la de obedecerlas. En la desaparición moderna de la autoridad no hay duda de que ambas intenciones están jugando cada una un papel y que a menudo han funcionado simultánea e inseparablemente.

En el caso de la educación, en cambio, no es posible tal ambigüedad en lo referente a la desaparición de la autoridad. Los muchachos no pueden rechazar la autoridad de los educadores como si se encontrasen bajo la opresión de una mayoría compuesta por adultos —aun cuando los métodos modernos de educación han intentado, en efecto, poner en práctica ese absurdo que consiste en considerar a los muchachos una minoría que tiene necesidad de liberarse—. La autoridad ha sido abolida por los adultos, y esto sólo puede significar una cosa: que los adultos se niegan a asumir la responsabilidad del mundo en que han colocado a sus hijos.

Existe desde luego un vínculo entre la desaparición de la autoridad en la vida pública y política y su desaparición en los ámbitos privados y prepolíticos de la familia y la escuela. Cuanto más sistemática se hace la desconfianza hacia la autoridad en la esfera pública, tanto más probable es, naturalmente, que ello afecte a la esfera privada. Se añade a esto el hecho —probablemente decisivo— de que, desde tiempos inmemoriales, nuestra tradición de pensamiento político nos haya habituado a considerar la autoridad de los padres sobre los hijos, de los profesores sobre los alumnos, como el modelo que permite comprender la autoridad política. Es precisamente ese modelo, que uno encuentra ya en Platón y Aristóteles, lo que hace tan ambiguo el concepto de autoridad en política. Se funda, para empezar, en una superioridad absoluta, tal que nunca podría existir entre los adultos, y que desde el punto de vista de la dignidad humana no debe existir jamás. En segundo lugar, y siguiendo el modelo de la infancia temprana, se funda en una superioridad puramente transitoria y, por consiguiente, él mismo se contradice al ser aplicado a unas relaciones —las relaciones entre gobernantes y gobernados— que por naturaleza no son transitorias. Así pues, el fondo del asunto —es decir, el fondo de la crisis actual de la autoridad y a la vez al fondo de nuestro pensamiento político tradicional— implica que la desaparición de la autoridad que de entrada se manifiesta en el ámbito político se consume en el ámbito privado; y no es casualidad que el lugar donde antes se ha hecho tambalear la autoridad política, a saber, en América, sea también aquél en que la actual crisis de la educación se hace sentir con más fuerza.

De hecho, esta desaparición general de la autoridad difícilmente podría manifestarse de una manera más radical que al introducirse en el ámbito prepolítico, en que la autoridad parecía prescrita por la propia naturaleza, independientemente de todos los cambios históricos y de todas las condiciones políticas. Por otra parte, el hombre moderno sólo podría expresar más claramente su descontento por el mundo y su disgusto por cómo iban las cosas negándose a asumir la responsabilidad por sus hijos. Es como si cada día los padres dijeren: «En este mundo ni siquiera nosotros estamos seguros en casa; cómo desen-

volverse por él, qué saber, qué bagaje adquirir, son para nosotros otros tantos misterios. Debéis intentar hacerlo lo mejor posible para salir adelante; en todo caso, no podéis pedirnos cuentas. Somos inocentes; respecto de vuestra suerte, nos lavamos las manos».

Esta actitud nada tiene que ver, desde luego, con el deseo revolucionario de un nuevo orden del mundo —*Novus Ordo Saeclorum*— que antaño animara a América: más bien es síntoma del actual extrañamiento respecto del mundo¹ que en todas partes se puede observar, pero que las condiciones de una sociedad de masas hacen aparecer en una forma particularmente radical y desesperada. No ha sido sólo en América, ciertamente, donde las experiencias modernas de la educación han tomado esos tintes totalmente revolucionarios; lo cual, hasta cierto punto, hace difícil tener una visión más clara de la situación, al tiempo que introduce un cierto grado de confusión en la discusión del problema; pues, contrariamente a otros comportamientos de este tipo, un hecho sigue siendo indiscutible: por mucho que haya estado verdaderamente animada por ese espíritu, a América nunca se le ha ocurrido introducir este nuevo orden en la educación, sino que, al contrario, en este ámbito se ha mantenido conservadora.

Evitemos malentendidos: me parece que el conservadurismo, en el sentido de conservación, está en la esencia de la educación, cuya labor es siempre cuidar y proteger —al niño frente al mundo, al mundo frente al niño, lo nuevo frente a lo viejo, lo viejo frente a lo nuevo—. Incluso la amplia responsabilidad por el mundo que con todo ello se asume implica, desde luego, una actitud conservadora. Pero esto vale sólo en el ámbito de la educación, o más bien para las relaciones entre adultos y niños, y no en el ámbito de la política, en el que nos movemos entre y con adultos y entre y con iguales. En política, ésta actitud conservadora —que acepta el mundo tal como es, procurando sólo preservar el *status quo*— no puede llevar más que a la destrucción, porque el mundo, en conjunto y en sus detalles, se entrega irrevocablemente a la corrupción del tiempo, a menos que los seres humanos se determinen a intervenir, transformar las cosas y crear algo nuevo. Las palabras de Hamlet «los tiempos están desquiciados: ¡ah, condenada desgracia, que haya nacido yo para enderezarlos!», vienen a ser verdaderas, aunque desde principios de este siglo tal vez hayan ganado una validez más persuasiva que antes.

Esencialmente, siempre estamos educando para un mundo que está desquiciado, o poco le falta, pues es una situación humana básica el que un mundo creado por manos mortales haya de servir de hogar a los mortales durante un tiempo limitado. Por estar hecho con manos mortales, el mundo se desgasta; y por cambiar continuamente sus habitantes, corre el riesgo de volverse tan mortal como ellos. Para preservar al mundo frente a sus creadores y habitantes tiene que ser constantemente reajustado. El problema consiste, simplemente, en educar de tal manera que de hecho siga siendo posible un reajuste, aun cuando, desde luego, ello nunca pueda ser garantizado. Nuestras esperanzas siempre dependen de lo que de novedoso aporte cada generación; más precisamente porque sólo en eso podemos basar nuestras esperanzas, lo destrozamos todo si intentamos controlar eso nuevo para que podamos, los viejos, imponer cómo haya de ser. Si la educación ha de ser conservadora es precisamente en bien de lo que de novedoso y revolucionario pueda haber en cada muchacho; debe preservar esta novedad y presentarla como cosa nueva en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que puedan ser sus

¹ Estrangement from the world.

acciones, está siempre desde el punto de vista de la generación siguiente, como fuera de circulación y a punto de destruirse.

IV

La verdadera dificultad de la educación moderna estriba en el hecho de que, pese a todo ese discurso de moda acerca del nuevo conservadurismo, incluso ese mínimo de conservación y de actitud conservadora, sin lo cual la educación sencillamente no es posible, es en nuestro tiempo sumamente difícil de conseguir. Hay muy buenas razones para ello. La crisis de la autoridad en la educación va muy estrechamente ligada a la crisis de la tradición, es decir, a la crisis que hay en nuestra actitud hacia el pasado. Este aspecto de la crisis moderna le resulta al educador especialmente difícil de soportar, ya que, siendo su tarea la de mediar entre lo viejo y lo nuevo, su propia profesión requiere de él un extraordinario respeto por el pasado. A lo largo de muchos siglos, a saber, durante todo el período de civilización romano-cristiana, no tuvo el educador necesidad de tomar consciencia de que poseía una cualidad especial, porque la reverencia al pasado era parte esencial de la mentalidad romana, cosa que no se vio alterada por el Cristianismo, que siempre lo asentó sobre nuevas bases.

Era esencial a la actitud romana (aunque esto en modo alguno es válido para toda civilización, ni siquiera para la tradición occidental en su conjunto) el considerar el pasado *qua* pasado como un modelo, los antepasados en todo momento como ejemplos guía para sus descendientes; el creer que toda grandeza se asienta en lo que ha sido, y, en consecuencia, que la edad humana más digna es la vejez, el hombre ya mayor que, puesto que es casi un antepasado, puede servir como modelo para los vivos. Todo esto se muestra en contradicción, no sólo con nuestro mundo y con la Edad Moderna, del Renacimiento en adelante, sino, por ejemplo, también con la actitud griega hacia la vida. Cuando Goethe dijo que envejecer es «la gradual retirada del mundo de las apariencias», era un comentario hecho desde el espíritu de los griegos, para quienes coinciden el ser y el aparecer. La actitud romana habría sido la de que precisamente al envejecer y desaparecer lentamente de la comunidad de los mortales, alcanza el hombre su más característica forma de ser, aun cuando, respecto del mundo de la apariencia, esté en vías de desaparición; pues sólo ahora se acerca a esa existencia en la que él será una autoridad para otros.

Con el sereno fondo de semejante tradición, en la que la educación tenía una función política (y éste fue un caso único), es de hecho relativamente fácil hacerlo bien en materia de educación, sin ni siquiera pararse a considerar lo que está uno haciendo, hasta tal punto el *ethos* específico del principio educativo está de acuerdo con las convicciones morales y éticas básicas de la sociedad en general. Educar, en palabras de Polibio, era, sencillamente, «hacerte ver que eres completamente digno de tus antepasados», y en este asunto el educador podía ser un «compañero en la discusión», y un «compañero en el trabajo», porque también él, aunque en un diferente nivel, pasaba por la vida con la vista hacia el pasado. Compañerismo y autoridad no eran, ciertamente, en este caso sino dos caras de la misma moneda, y la autoridad del profesor estaba firmemente asentada en la envolvente autoridad del pasado como tal. Hoy, sin embargo, ya no estamos en esa situación; y tiene poco sentido actuar como si aún lo estuviéramos, como si sólo accidentalmente nos hubiéramos desviado del camino correcto y en cualquier momento pudiéramos volver a él. Significa esto que dondequiera que la crisis se ha presentado en el mundo moderno, no

puede uno continuar sin más, ni tampoco sencillamente volver atrás. Semejante vuelta atrás nunca nos llevará a ninguna parte, salvo precisamente a la misma situación donde acaba de surgir la crisis. Ese retorno sería simplemente una repetición —aunque quizá en forma diferente, dado que no hay límites a las posibilidades de absurdo y nociones extravagantes que se pueden revestir como la última palabra en las ciencias—. Por otra parte, una simple e irreflexiva perseverancia, tanto si avanza en la dirección de la crisis como si se queda estancada en esa rutina que ingenuamente cree que la crisis no se tragará su esfera particular de vida, sólo puede conducir al desastre, puesto que se abandona al correr de los tiempos, o para ser más precisos, sólo puede incrementar ese extrañamiento respecto del mundo, que ya nos amenaza por todos lados. Al considerar los principios de la educación se debe tener en cuenta este proceso de extrañamiento respecto el mundo; puede incluso admitirse que posiblemente nos estamos enfrentando a un proceso automático, siempre que no se olvide que depende del pensamiento y la acción humana el interrumpir y detener ese proceso.

El problema de la educación en el mundo moderno está en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar ni a la autoridad ni a la tradición, y sin embargo debe actuar en un mundo que ni está éstructurado por la autoridad ni sostenido por la tradición. Lo que significa, empero, que, no sólo profesores y educadores, sino todos, en la medida en que vivimos en un mundo junto con nuestros hijos y con los jóvenes, debemos adoptar hacia ellos una actitud radicalmente diferente de la que adoptamos unos hacia otros. Debe-



mos separar decididamente el ámbito de la educación de los demás, sobre todo del ámbito de la vida pública y política, con el fin de aplicarle sólo a él un concepto de autoridad y una actitud hacia el pasado que le sean apropiadas, pero no de validez general, y que tampoco deben reclamar validez en el mundo de los adultos.

En la práctica, la primera consecuencia de esto sería comprender claramente que la función de la escuela es enseñar a los muchachos cómo es el mundo y no instruirles en el arte de vivir. Dado que el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, sin importar cuánta vida se emplee en el presente. En segundo lugar, la línea trazada entre niños y adultos debiera significar que no se puede ni educar a los adultos ni tratar a los niños como si fueran mayores; pero nunca se debe permitir que esta línea se convierta en un muro que separe a los muchachos de la comunidad adulta, como si no vivieran en el mismo mundo y como si la infancia fuese un estado autónomo capaz de vivir con sus leyes propias. Por dónde cae en cada caso esa línea entre la infancia y la edad adulta es algo que no puede determinarse con una regla general; respecto de la edad, cambia a menudo de un país a otro, de una civilización a otra, de un individuo a otro. Pero, para que se la pueda distinguir del aprendizaje, la educación ha de tener un final predecible. En nuestra civilización, este final viene a coincidir probablemente con la obtención del primer título universitario (más bien que con un título de educación secundaria), pues las prácticas profesionales en las universidades y escuelas técnicas, aunque siempre tienen algo que ver con la educación, son, sin embargo, como tales, un tipo de especialización. Ya no se dirige a presentarle al muchacho el mundo como un todo, sino más bien un segmento limitado y particular de éste. No se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje está vacía y, por tanto, degenera con facilidad en retórica moral o emocional. Pero sí se puede fácilmente enseñar sin educar, y podemos seguir aprendiendo hasta el fin de nuestros días sin que por esa razón estemos siendo educados. Todas estas cuestiones concretas, no obstante, debemos dejárselas a expertos y pedagogos.

Lo que sí nos concierne a todos, y por tanto no debemos dejar exclusivamente en manos de una ciencia especializada —la pedagogía—, es la relación entre adultos y niños en general, o en términos aún más generales y exactos, nuestra actitud hacia el hecho de la natalidad: el hecho de que es por el nacimiento como todos hemos venido al mundo y cómo éste se renueva constantemente. La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. Y la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarles a merced de sus propios recursos, para no arrebatarles su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararles con antelación para la tarea de renovar un mundo común.

Traducción de *José Manuel Romero*
revisada por *Julio Bayón*.