

# HUMANITAS

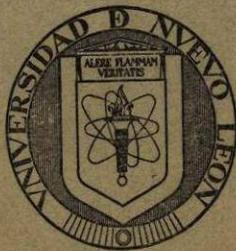
ANUARIO DEL CENTRO DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

UNIVERSIDAD DE NUEVO LEÓN  
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA  
"ALFONSO REYES"  
PEROTECA



*Capilla Alfonsina  
Biblioteca Universitaria*

6



UNIVERSIDAD DE NUEVO LEÓN

1965

## DERECHO A LA EDUCACIÓN Y AL SABER

DR. MICHELE FEDERICO SCIACCA  
Universidad de Génova

ESCUELA OBLIGATORIA GRATUITA, como ya existe en algunos países, becas para los estudiantes universitarios, uso de la radio, televisión y cine para enseñar a todos, en cualquier lugar, de manera que todos se capaciten por medio del trabajo formativo de la persona para ser socialmente útil: todo para aprovechar y para promover. Pero el problema, nada fácil y muy complejo, requiere aclaraciones y precisiones, aunque la improvisación y la prisa difícilmente son buenas compañeras para las soluciones adecuadas.

Platón, en la *República*, no se ocupa de la educación y de la instrucción de la masa o de las clases no dirigentes; pero, aparte de los límites intrínsecos de la concepción griega del hombre y de la vida social, no niega a nadie el derecho al saber. En efecto, su "aristocrática" concepción político-social de "aristocracia" —sin embargo, aristocracia no es la antítesis o la negación de la verdadera democracia— admite explícitamente que el que pertenece a una clase inferior, si está dotado de las aptitudes necesarias, puede ascender a "dirigente del Estado", mientras que uno no dotado de la clase superior debe bajar a la de los "hombres de hierro".

Así que el derecho al saber, propio de cada hombre en cuanto tal, no debe considerarse en abstracto, sino en cada individuo en concreto. Como derecho no tiene límites: derecho del hombre no es el privilegio de algunos a una concepción del Estado; pero, concretamente, tiene como límites totales las capacidades, aptitudes y la buena voluntad de cada hombre, y se va ejerciendo proporcionalmente a ellos.

Platón no excluye *a priori* a esta o a aquella clase social al derecho al saber o a su ejercicio, más bien ordena formar a las clases inferiores, pres-

cindiendo de las condiciones sociales de cuantos no tengan aptitudes y capacidades para adquirir un grado superior de saber. En otros términos, aparte de lo que ya está superado en la concepción social platónica y griega, podemos decir que, reconocido a todos el derecho al saber, los grados de su ejercicio están delimitados por la capacidad y la aptitud de cada uno; por lo tanto, las formas más elevadas del saber siempre son patrimonio de una *élite*, no en el sentido de privilegio de una determinada clase social, casi por derecho de nacimiento, sino en otro, en el que son propias de aquellos hombres que tienen capacidad de elevarse.

Por lo tanto, si derecho al saber es el derecho de cada hombre a formar la propia personalidad integral, una democracia que quiera garantizar ese derecho no es aquella que corrompe o abroga las formas "aristocráticas" de la vida intelectual, individual y social, sino la que, descendiendo hasta ellas, se hace "aristocrática", y hace que cada hombre, dentro de sus límites y cualesquiera que sean sus mansiones, por más humilde que sea, hace que sea "aristocrática" por lo que es en sí y por lo que puede ser. De tal manera que el concepto de *élite* se gradúa según el grado de *calificación* que cada uno logra darse a sí mismo, hasta el más alto, que expresa los valores más elevados, que no son únicamente los intelectuales o los de cultura, en sentido estricto.

De todo lo dicho, se deduce que *el derecho al saber y a la escuela*, para que sea válido, comporta el *deber de aprender*: quien falta a este deber, renuncia por sí mismo a dicho deber o, por lo menos, a aquella forma del saber que no quiere aprender; es decir, el ejercicio del derecho al saber no puede ser separado, para que sea derecho de derecho, del correspondiente deber de aprender y de todo lo que implica su cumplimiento: a) respeto por el saber que se quiere aprender, cualquiera que sea; b) *obligación* de aprender, por el hecho de que la mejor manera de respetar una forma de saber es la de empeñarse en su conocimiento; c) *amor*, es decir, con una palabra injustamente maltratada, "diligencia", que implica respeto y obligación, humildad y modestia, también "inteligencia", porque la "diligencia" que es amor, es penetrativa, no en el sentido de "posesión" del saber, sino de "regalo" diligente y humilde ante ella, para que se adueñe de nosotros y nos obligue por completo a ella y a dichas "respuestas". Nuestras obras, que cada saber, como expresión de valor, tiene el derecho de esperarse de nosotros, que tenemos el "deber", la "deuda" de darle; d) *desinterés* como disposición fundamental, que, en definitiva, es interés desinteresado por el saber en cuanto tal, que

no significa esterilidad práctica, sino rechazo de reducirlo a sólo valor instrumental, a medio para fines pragmáticos que, por lo demás, no están excluidos del concepto mismo del saber desinteresado, ni lo contradicen. Además, el derecho al saber, unido en una relación de contenido recíproco al deber que de él se deriva, para que se ejercite el derecho, obliga a un examen de conciencia, a una valoración de sí mismo, de las aptitudes personales propias, posibilidades y capacidades, es decir, al conocimiento de las propias limitaciones. Yo no debo preguntarme ni exigir el derecho al saber, qué es lo que me será útil o beneficioso aprender, sino lo que soy capaz de aprender, qué forma de saber corresponde a mis inclinaciones y capacidades; *honestidad*, necesaria para que mi derecho a la escuela ser "honesto"; responsabilidad consciente y *moralidad fundamental*, "sabiduría" primaria elemental para exigir honradamente que se respete nuestro derecho al saber y se garantice su sacrosanto derecho y ejercicio. Por lo tanto, este derecho envuelve un momento de "interioridad", conciencia de lo que somos y podemos ser, amor por el saber que nos conviene, obligación de progresar, propósito firme, honesto y consciente para formarse cada uno libremente la personalidad que le sea propia bajo la dirección del que está a cargo de su educación y con la ayuda de aquellas investigaciones que se juzguen idóneas.

Estas reflexiones tienden a precisar y a afianzar dos conceptos que, en definitiva, son dos aspectos que implican uno solo: a) el derecho a la escuela, que no es privilegio de una clase y de determinadas personas; b) pero no es necesario transformarlo, abusando de él y por lo mismo negándolo, en el privilegio para ejercerlo sin las *buenas* disposiciones para aprender o en el uso arbitrario para nuestros fines individuales y como tales contrarios a la formación de nuestra verdadera personalidad. En tal caso, no pedimos ejercer *libremente* un derecho, sino que alegamos *arbitrariamente* como verdaderos "invasores" (es invasor quien ocupa un campo ajeno) ser ignorantes con la pretensión de atribuirse funciones de dueño como que están en una "zona de valores" extraños e inalcanzables. Daño individual: deformación de la personalidad, que no se forma según lo que pudiera ser y se disfraza, como un ladrón, con ropas que no le convienen; y daño social: uso estéril y "antiproduktivo" del dinero público con consecuencias antisociales, las del fracasado, del "fuera de lugar" como es el que intenta ocupar u ocupa un lugar que no le pertenece. Hace mal lo que hace por falta de capacidad y no hace lo que hubiera podido hacer según sus propias aptitudes y posibilidades. En consecuencia, el derecho a la escuela, ejercitado según los deberes que implica, crea un equilibrio ordenado y orden justo en las personas y en la sociedad; pero usado arbitrariamente, genera desorden personal y social, desequilibrios peligrosos y problemas insolubles, aunque arreglados provisionalmente por políticos con compromisos equívocos. En un punto de-

terminado, por el uso arbitrario y bajo presiones dictatoriales o demagógicas, el derecho a la escuela se transforma en un arma poderosa para afirmarlo o no-saber con la pretensión de hacerlo valer en la carrera a los mejores lugares o las mejorías, que ya no es una legítima conquista. Naturalmente el uso ilegítimo de un derecho legítimo no autoriza a nadie a servirse de este motivo para abrogarlo o negarlo, más bien debería obligar a todos a corregir lo arbitrario, para que se restablezca, garantice y afirme como un derecho. Pero este aspecto de nuestro problema se debe profundizar y aclarar lo más claramente posible.

La democracia moderna, en su evolución, tiene el mérito de haber reivindicado el derecho de todos a la escuela y la escuela para todos, pero no se olvide que ella (como toda forma, no sólo política, de progreso humano) es obra de la "aristocracia", es decir, de los mejores: la revolución francesa lo es de los "aristócratas" de la cultura del tiempo, por pura coincidencia histórica casi todos eran también nobles; las teorías posteriores de las distintas formas de democracia son obras de hombres que reivindicaron aquel derecho por el hecho de haberlo sabido ejercer como lo prueba el pensamiento iluminado, en cuyos límites está. Por lo tanto, el "democrático" derecho a la escuela no es una conquista de las masas, si "masa" significa, cualquiera que sea la clase social a que se pertenezca, el conjunto de los hombres aún no calificados, sino la conquista de una *élite* que ha sentido y reivindicado tal derecho, haciéndolo llegar a la conciencia común, para que cada hombre, según sus capacidades y su buena voluntad, ocupe su verdadero lugar, tenga su calificación. Por lo tanto, el fin de la llamada escuela de masas, de los partidos de masa y de los medios de difusión de la masa (radio y televisión) no debe ser el hombre masa sino precisamente su desaparición; así, en el momento en que todos puedan ejercer el derecho a la escuela —libre y no arbitrariamente—, propio por el hecho de que cada individuo se califica y se forma su propia personalidad, cesa la "masa" de los individuos y nace la "comunidad de las personas", resultado de la obra activa de aquella *élite* y de la buena voluntad de cuantos han sabido transformar la masa de los descalificados en personas conocedoras de una sociedad calificada. Por lo tanto, es verdadera nuestra tesis de que la democracia es la que siempre se expresa en formas aristocráticas, la democracia no demagógica, cuya finalidad es llevar a cada hombre a la conciencia de sí mismo y de los valores proporcionales a su auténtica personalidad. Contrarios a la retórica del "trabajo intelectual" que, según un humanismo indi-

vidualístico y parcial, considera a la cultura como privilegio de una clase y a quien la posee, como a individuo que tiene derecho a menospreciar y dominar a los demás, también nos oponemos a la más reciente rectoría del "trabajo manual" que, desconociendo y menospreciando los valores superiores del intelecto y acusándolos casi de ser "antidemocráticos" y "antisociales", reconoce como clase superior a los obreros. Desequilibrio consciente del problema y equivocación deliberada: no se trata de sustituir un privilegio por otro ni la superioridad de una clase sobre otra, ni de nivelar a la humanidad al más bajo grado, sólo porque la mayoría de los hombres no pueda elevarse a grados más altos (o cree no poder llegar hasta ellos por un concepto equivocado de elevación personal y social, que se hace coincidir con la ocupación de los lugares socialmente más elevados o con la ganancia o el bienestar material), sino eliminar el dominio de una clase sobre la otra y el arbitrario privilegio de los hombres, intentando elevar a todos, según sus límites y posibilidades, al más alto grado posible de su perfección espiritual, que coincide con la total actuación de la personalidad que le es propia y que frecuentemente no tiene nada de común con la jerarquía social de los empleos. La elevación interior de un hombre no se mide por el empleo que ocupa o por lo que hace, sino por cómo trabaja y por lo que es intrínsecamente, es decir, siempre según un criterio que es auténticamente aristocrático. Por esto no existe nobleza del trabajo manual ni del trabajo intelectual, si el trabajo, cada trabajo no se rescata en la nobleza del espíritu que es siempre aristocracia, y es ésta y las instituciones en las que actúa, las que hacen posible el progreso de la democracia, es decir, la elevación de las masas para que ya no sean "masa", sino sociedad de personas.

El derecho a la escuela no es separable del acto educativo: como tal, interesa al discípulo, pero también al docente, incluso en el caso del autodidacta de quien son docentes las personas con quienes está en contacto: la familia, la sociedad; de hecho, también el que enseña ejerce el derecho al saber, en cuanto enseñar es aprender juntamente con el discípulo. La educación, momento interior, es siempre autoeducación; pero, precisamente por esto, es comunicación y promoción recíproca: el acto educativo concreto, en la medida en que promueve el saber del que aprende, promueve a quien enseña; ambos son discípulos de la verdad en el amor de promoverse recíprocamente. El acto educativo es el mismo derecho a la escuela en su forma concreta de comunicación de las conciencias; es personal en cuanto social

—yo promuevo mi personalidad en la medida en que promuevo la de otros—, es social en cuanto personal: no se promueve la sociedad como masa, sino que cada individuo, *personalmente*, promovido, la promueve. Pero para que el docente ejerza honradamente su derecho a aprender enseñando, es necesario que cumpla con los deberes que eso comporta, como el discípulo con los que implica el enseñar aprendiendo; así como el discípulo hace valer en concreto el derecho a la escuela sólo si se dispone con respeto, obligación y diligencia a aprender, así el docente el suyo, sólo si se dispone a enseñar con conciencia, preparación, dignidad y amor. El acto educativo en el que se concreta el derecho a la escuela, se frustra en su significado y en sus fines cada vez que falta a su finalidad de educación y elevación integral del hombre, es decir, cuando el discípulo no está “preparado” para aprender y el docente para enseñar, y ambos no están dispuestos, en un plano de amorosa comprensión, a ser el uno el promotor del otro, honrada y humildemente discípulos de la verdad a la que sirven y que, sólo en cuanto la sirven, los renueva y promueve.

Este amplio concepto de educación, no limitado a la escuela, que es sólo uno de sus aspectos, nos lleva a precisar el concepto del saber en toda su extensión. Saber no es sólo cultura humanística o altamente científica, sino todo lo que expresa un valor y contribuye a formar la persona en la medida en que responde a sus aptitudes y capacidades, las actualiza y las vigoriza; es el saber del filósofo que investiga los abismos del espíritu e intenta descubrir la inteligibilidad de la existencia, como la del campesino que “diariamente” trabaja su tierra, en cuanto que uno y otro expresan valores religiosos, estéticos, morales y sociales.

Derecho al saber, el de cada hombre para realizar libremente el “proyecto” que es al nacer, es decir, a desarrollar y formar su personalidad auténtica, que responda a su vocación: humanamente respetable el trabajo del artista y del filósofo, como el del campesino y el del obrero, sobre la base de una igualdad *esencial* de todos los hombres en cuanto hombres. El que es capaz de escribir la *Divina Comedia* o la *Crítica de la razón pura*, no tiene derecho a menospreciar al que cultiva un pedazo de tierra con el mismo empeño moral y también estético y la misma dedicación al valor: también esta es una respuesta humana y válida que en su pequeñez expresa una grandeza y una nobleza de alma igual a las de los más grandes; y si lo menosprecian, el gran poeta y el gran filósofo son inferiores a sus obras, es decir, a aquellos valores a los que deben su grandeza.

De esto se deduce que socialmente y también como personalidad de su valor, vale más un campesino y un artesano con “éxito” —con esto demues-

tran su estatura moral— que un gran personaje “llegado” no se sabe cómo por el motivo que todos conocen muy bien: un *parvenu*. Como tal, el del “villano” y no el destripaterrones, el del “desplazado” en su elevadísimo empleo; como “personaje” no es una “persona” la suya, sino una mixtificación. En tal caso el derecho al saber se ha transformado en abuso sin credenciales válidas y genuinas.

Es este el riesgo que la sociedad corre con las dictaduras y las democracias demagógicas, que avanzan sin reconocer derechos ni garantizar su ejercicio, sino otorgando concesiones y asegurando su abuso arbitrario bajo la “presión de la plaza”. Así se degrada el derecho a la escuela a un derecho de estar siempre materialmente mejor, sabiendo siempre menos, no en el sentido puramente técnico y nocional, sino en el intelectual y moral; de empeñarse siempre menos en formar la propia personalidad de valor y de deformarla siempre más en la vulgaridad de un pseudosaber hecho de lugares comunes. La carrera al bienestar ya no tiene límites: quien ha tenido quiere siempre más, sin preocuparse si ha cumplido con su deber para merecerlo; quien ha subido, quiere subir más, sin tomar en cuenta si tiene las capacidades de aptitud y el sentido de responsabilidad y dedicación que reclama el nuevo escalafón: se derrumba aquella *línea moral*, la única que puede mantener el derecho en los límites de honesta legitimidad y garantizar la libertad de su ejercicio en el orden, fuera del capricho, negación de la misma libertad.

Cualquiera que sea su trabajo, adecuadamente remunerado y respetado, nadie está satisfecho con su estado: no se desea el libre ejercicio del propio trabajo formativo de la personalidad; no se siente la satisfacción moral que proviene de hacerlo bien y con honradez, no se advierte la actitud espiritual del quedar satisfecho con poco y en paz consigo mismo y con la propia conciencia, se quiere salir fuera del propio estado y de la condición propia para alcanzar otra que también deforma la propia personalidad y en contraste con la honradez o mayor bienestar material. ¿Qué sentido tiene hablar de derecho al ofrecimiento de la educación a través de todos los medios de difusión, radio y televisión y de otros? Sacrosanto derecho, debe ser respetado sacrosantamente cuando se ejerce para la libre formación de la personalidad y para la elevación espiritual o material de sí mismo; valores que se pueden actuar con cualquier trabajo, siempre y cuando se los aprecie y ame; pero llega a ser un arma peligrosa cuando se abusa de ella y se la viola. Así se traicionan las profundas exigencias de cuantos aspiran al respeto de su trabajo y de sí mismos en cuanto hombres, es decir, un altísimo ideal de humanidad.

El derecho a la escuela y al saber es una exigencia de libertad, la de mejorarse a sí mismo física, intelectual y moralmente: fuera de estos límites, yo entiendo el progreso de manera distinta de los demás y de tantos "progresistas" actuales, que no alcanzan a comprender su recto significado.

Traducción del Dr. Giorgio Berni.

## SOBRE EL CONOCIMIENTO Y SUS CLASES

(Ensayo fenomenológico-matemático)

Por el DR. JUAN DAVID GARCÍA BACCA  
Universidad Central de Venezuela

### I

#### FENOMENOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO

I. 1) Dejemos, ante todo, constancia del *dato* histórico de que la identidad entre conocedor y conocido, en el acto y por virtud del conocimiento, ha ido disminuyendo, en la opinión de los filósofos, de grado. a) *Es lo mismo* (idéntico, *tautón*) *el pensar y el ser* (*voein, einai*). Parménides. Y aquí esta identidad está afirmada sin recortes ni rebajas, de ninguna clase.

b) *El alma es, de alguna manera, (poos) todas las cosas* (todos los entes, *ta onta*; De Anima, libr. III, cap. VIII). Aristóteles. Y ese correctivo "de alguna manera" se refiere a que el alma puede ser todas las cosas *en acto* o *en potencia*; empero acto y potencia son dos maneras reales, dos estados, de ser una cosa. La identidad, expresada por el *es*, se halla todavía, como en Parménides, en el orden de lo real. En el conocer, y por su peculiar virtud, el alma es *realmente*, en potencia o en acto, todas las cosas.

c) El alma, el conocedor, es, de alguna manera todas las cosas en cuanto conocidas; mas este "*de alguna manera*" debe interpretarse, según los escolásticos (Cf. Juan de Santo Tomás, *Cursus Philosophicus thomisticus*, vol. III, pgs. 102 ss. edic. Marietti, 1937), por modo *intencional*, no real, como real una materia recibe o se hace la forma, como un cuerpo se hace rojo. Ya no es por modo de potencia o acto reales. La identidad intencional es menor que la real entitativa.

d) Para Kant el conocedor dispone, y tiene que disponer, de un conjunto