

Robert Maynard Hutchins

# La Gran Conversación

Sustancia de una Educación Liberal



Nexofia

La colección *Grandes Libros del Mundo Occidental* adopta como rasgo distintivo de la tradición la Gran Conversación mantenida por los maestros de las artes y del pensamiento, proyectando su restitución mediante un programa que sugiere al lector asistir activamente y actualizar el diálogo durante tanto tiempo hilvanado por dichas obras. El presente ensayo perfila el plan para una educación liberal.

Robert M. Hutchins fue rector de la Universidad de Chicago y uno de los reformadores más influyentes de la educación superior en Estados Unidos. Figura entre los principales impulsores y artífices de los programas y seminarios de Grandes Libros y es autor entre otros de *No friendly voice*, *La educación superior en América* (edición À. Pascual), *Education for freedom* y *The conflict in education in a democratic society*.

# LA GRAN CONVERSACIÓN

SUSTANCIA DE UNA EDUCACIÓN LIBERAL

ROBERT MAYNARD HUTCHINS

Volumen Introductorio a la colección  
*Grandes Libros del Mundo Occidental*  
de Encyclopaedia Britannica (1952)

TRADUCCIÓN DE ÀNGEL PASCUAL MARTÍN



la torre del Virrey  
instituto de estudios culturales avanzados

NEXOFIA  
Libros Electrónicos de la Torre del Virrey,  
colección dirigida por  
Adolfo Llopis Ibáñez

Maquetación editorial  
Iván Fenech  
Diseño de cubiertas  
Carles Ibáñez Golfe

L'Eliaana, 2026  
ISBN 13: 978-84-09-88849-8

La torre del Virrey  
Instituto de Estudios Culturales Avanzados

Apartado de Correos 255  
46183 l'Eliaana (Valencia), España  
<<http://www.latorredelvirrey.es>>



# LA GRAN CONVERSACIÓN

## SUSTANCIA DE UNA EDUCACIÓN LIBERAL

# ÍNDICE

|       |                                                              |     |
|-------|--------------------------------------------------------------|-----|
|       | Prefacio: Historia y propósito de esta colección             | 6   |
|       | La Gran Conversación                                         |     |
| I.    | La tradición de Occidente                                    | 24  |
| II.   | Tiempos modernos                                             | 30  |
| III.  | Educación y economía                                         | 41  |
| IV.   | La desaparición de la educación liberal                      | 49  |
| V.    | La ciencia experimental                                      | 57  |
| VI.   | Una educación para todos                                     | 67  |
| VII.  | La educación de adultos                                      | 77  |
| VIII. | El próximo gran cambio                                       | 83  |
| IX.   | Oriente y Occidente                                          | 92  |
| X     | Una carta al lector                                          | 100 |
|       | Anexos                                                       |     |
|       | Posibles aproximaciones a esta colección                     | 110 |
| 1     | Contenidos de <i>Grandes Libros del Mundo Occidental</i>     | 116 |
| 2     | Diez años de lectura con Grandes Libros del Mundo Occidental | 132 |



Las citas empleadas, con permiso, por el Sr. Hutchins en este volumen, corresponden a las siguientes fuentes:

ALFRED NORTH WHITEHEAD, *Aims of Education*, The Macmillan Company, Boston, 1929 [Versión castellana: *Los fines de la educación*, trad. de Dora Ivniski, Paidós, Buenos Aires, 1957]

ANANDA KENTISH MUTHU COOMARASWAMY, *Am I My Brother's Keeper?*, The John Day Company Inc., New York, 1947 [Versión castellana: *¿Acaso soy el guardián de mi hermano?* seguido de *El espantajo de la alfabetización*, trad. de Esteve Serra, Olañeta, Palma de Mallorca, 2013]

JOHN DEWEY, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, Boston, 1916 [Versión castellana: *Democracia y educación. Una Introducción a la filosofía de la educación*, trad. de Lorenzo Luzuriaga, Morata, Madrid, 2020]

SIR RICHARD LIVINGSTONE, *On Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 1944.

JAMES BRYANT CONANT, *On Understanding Science*, Yale University Press, New Haven, 1947.

THOMAS STEARNS ELIOT, *Selected Essays*, Harcourt, Brace and Company, Inc., San Diego, 1950 [Versión castellana: *Ensayos escogidos*, trad. de Jaime Gil de Biedma, UNAM, México, 2000]

ROBERT REDFIELD, 'Social Science Among the Humanities', en *Measure*, vol. I, no. I. Henry Regnery Company, 1950.

Las citas de Louis W. Norris y John D. Wild proceden de comentarios a *Goals For American Education* (The Conference on Science, Philosophy and Religion in Their Relation to the Democratic Way of Life, Inc., distribuida por Harper & Brothers, 1950).

## PREFACIO

### HISTORIA Y PROPÓSITO DE ESTA COLECCIÓN

Hasta no hace mucho, a Occidente le habría parecido evidente que el camino que lleva a la educación tuviera que trazarse a través de los grandes libros. Nadie podía considerarse educado sin estar familiarizado con las obras maestras de la tradición. Nunca en la mente de nadie hubo demasiadas dudas sobre cuáles eran esas obras. Eran los libros que habían perdurado y que la voz común de la humanidad llamó las más bellas creaciones escritas del espíritu de Occidente.

En el transcurso de la historia, y con el paso de una época a otra, se han ido escribiendo nuevos libros que se han hecho un hueco en esa lista. Algunos libros que en su momento se ganaron el derecho a formar parte de ella han sido posteriormente suplantados por otros; y este proceso de cambio continuará mientras los hombres puedan pensar y escribir. Es tarea de cada generación volver a evaluar la tradición en la que se vive; descartar lo que no se puede utilizar y conectar con el pasado más remoto y el no tan lejano las

contribuciones más recientes a la Gran Conversación. Esta colección de libros es producto del intento de volver a considerar y hacer presente la tradición de Occidente para nuestra generación.

Los Editores no creemos que ninguno de los cambios sociales y políticos que han tenido lugar en los últimos cincuenta años, ni ninguno de los que ahora parecen inminentes, hayan invalidado o puedan invalidar la tradición o hacerla irrelevante para los hombres modernos. Más bien lo contrario, estamos convencidos de que Occidente necesita volver a captar y enfatizar la sabiduría depositada en las obras de sus más grandes pensadores y en la discusión que entre ellos habrían entablado, así como llegar a aplicarlo a los problemas presentes.

Esta colección no se propone con espíritu anticuario alguno. No contemplamos nuestra tarea como aquella que se ocupa de llevar a turistas de visita por antiguos vestigios o ante pintorescas creaciones de pueblos primitivos. No hemos tratado de ofrecer a nuestros lectores unas horas de relajación o una vía de escape a las espantosas preocupaciones que nos han tocado vivir a los hombres de la segunda mitad del siglo veinte después de Cristo. Nos concierne, como a cualquiera, que vayamos de cabeza hacia el fondo del abismo como parece que sucede a la civilización occidental. Creemos que las voces que pueden devolver la cordura a Occidente son aquellas que han participado en la Gran Conversación. Queremos que se oigan de nuevo —no porque queramos regresar a la Antigüedad, a la Edad Media, al Renacimiento, o al siglo dieciocho. Somos conscientes de que no vivimos en otra época que la presente, y, por muy estresante que esta sea, no querríamos vivir en cualquier otra, aunque pudiéramos. Queremos que se oigan de nuevo las voces de la Gran Conversación porque pensamos que pueden ayudarnos hoy a aprender a vivir mejor.

Creemos que con el paso del tiempo, el descuido de estos libros en el siglo veinte será visto como una aberración, y no, como a veces se le llama hoy, un signo del progreso.

Creemos que el progreso, y en particular, el progreso en educación, depende de la incorporación de las ideas y las imágenes que se incluyen en esta colección en las vidas diarias de todos nosotros, desde la infancia hasta llegar a una edad avanzada. Desde este punto de vista, que desaparezcan los grandes libros de la educación y de la lectura en la edad adulta es toda una calamidad. Desde este punto de vista, la educación en Occidente ha ido deteriorándose progresivamente; a la generación en formación se le ha privado del derecho por nacimiento a dicha educación, la mezcolanza que ha recibido a cambio no ha sido para nada nutritiva, los adultos hemos llegado al punto de llevar vidas que, mientras son ricas en comodidades materiales, en comparación, son muy pobres en su aspecto moral, intelectual y espiritual.

No es que pensemos que estos libros vayan a solucionar todos nuestros problemas. No es que pensemos que sean los únicos libros que merezca la pena leer. Lo que pensamos es que arrojan algo de luz a nuestros problemas más básicos, y que es una locura el seguir manejándonos a oscuras sin contar con toda la luz posible. Pensamos que estos libros muestran los orígenes de muchas de nuestras más serias dificultades. Pensamos que el espíritu que representan y el hábito mental que transmiten son más necesarios hoy que nunca antes. Pensamos que el lector que da lo mejor de sí para entender estos libros se encontrará con que le conducen a leer y le ayudan a entender otros libros. Pensamos que leer y comprender grandes libros le proporcionará un estándar con el que formarse una opinión sobre otros libros.

Pensamos que la reducción del sujeto a objeto de propaganda, privada y pública, representa un gran peligro para la democracia. Prevalece la idea según la cual la gran mayoría no puede comprender ni es capaz de formarse una opinión independiente sobre cualquier cuestión; no pueden educarse, en el sentido de desarrollar sus capacidades intelectuales, pero se les puede embaucar. El uso reiterado de *slogans*, la tergiversación de noticias, el enorme aluvión de propaganda que se arroja sobre los ciudadanos veinticuatro horas al día

a lo largo de sus vidas, implica o bien que la democracia caerá presa de los más estridentes y persistentes propagandistas, o bien que la gente tendrá que protegerse fortaleciendo su mente hasta el punto de poder valorar los asuntos por sí misma.

Los grandes libros no van a hacer por sí solos ningún milagro; la gente debe disponer de la información necesaria para sustentar una opinión, tanto como debe tener la habilidad para formársela. Por ejemplo, con tal de comprender la inflación y de formarse una opinión inteligente sobre lo que puede hacerse al respecto, deben tenerse al alcance los datos económicos de un país en un momento determinado. Los grandes libros no pueden ayudarnos en esto. Pero pueden ayudarnos a captar la historia, la política, la moral y la economía, así como a hacernos con el hábito de pensamiento necesario para formarnos una opinión válida sobre el asunto. Los grandes libros hasta pueden ayudarnos a saber qué información deberíamos requerir. Si sabemos qué información pedir, puede que tengamos más opciones de conseguirla.

Aunque no recomendamos los grandes libros como panacea de nuestros males, debemos admitir que los tenemos en altísima consideración como instrumentos educativos. Pensamos en ellos como el mejor instrumento educativo de nuestros días para jóvenes y adultos. Con ello no queremos decir que esta colección en particular sea la última palabra que pueda decirse sobre la cuestión. Puede que hayamos cometido errores en la selección. Y esperamos que algún día esta colección sea revisada a la luz de las críticas que reciba. Pero la idea de que una educación liberal es la educación que todo el mundo debe recibir, y que la mejor vía hacia una educación liberal en Occidente es a través de las grandes obras que Occidente ha producido, es aún, bajo nuestro punto de vista, la mejor idea educativa que existe.

Lo novedoso de esta idea, en su manifestación actual, se debe a los cambios acontecidos en los últimos cincuenta años. Por razones que serán trazadas posteriormente, los

grandes libros han desaparecido, o casi desaparecido, de la educación en América. Puesto que tomamos la educación americana como arquetipo de la educación de cualquiera de las democracias industriales altamente desarrolladas, podemos predecir su desaparición en todo Occidente. Como dije, consideramos esta desaparición como una aberración, y no como un signo del progreso. No contemplamos esta desaparición como un beneficio por el que estar agradecidos, sino más bien como un error que debería corregirse. El elemento novedoso, que resulta de la desaparición de los libros, lo tomamos como nuevo exclusivamente en su sentido más superficial. Observamos esta colección en continuidad con una tradición que solo momentáneamente ha sido interrumpida.

Un segundo elemento novedoso en la presentación de estos libros, en este momento, lo encontramos en la proposición según la cual la democracia requiere de una educación liberal para todos. Creemos que esta proposición es verdadera. Aceptamos que no ha sido probada “científicamente”. Aunque hacemos una llamada a nuestros conciudadanos a comprobarlo. Pensamos que estarán de acuerdo en que, si este es el ideal, deberíamos luchar para alcanzarlo y no contentarnos con sustitutos menores hasta que no hayamos comprobado que el objetivo no puede alcanzarse.

El tercer elemento novedoso en el esfuerzo por restaurar estos libros para la educación se encuentra en la idea de educación de adultos que queremos promover. Hasta no hace mucho la educación de adultos era considerada en todo el mundo como compensatoria; la oportunidad para el estudio en adultos se ofrecía a aquellos cuya posición económica, social o política les había privado, de forma normalmente considerada injusta, de la cantidad de educación que vendría siendo normal entre las clases “altas”.

Me refiero exclusivamente a una educación general con fines no profesionales, por supuesto. Han circulado muchos otros tipos de actividades educativas para adultos bajo otros

emblemas: los sindicatos han querido formar a sus miembros en negociación colectiva en el ámbito de la industria; y estos, a nivel particular, han querido prepararse para optar a mejores puestos de trabajo. Cuando un hombre compensa sus déficits de escolarización, la obligación y, a menudo, el deseo de educarse él mismo sencillamente desaparecen. Parece que ya habría alcanzado el objetivo propuesto. Parece justo decir que hoy en día, en una mayoría de países del mundo, se ve como algo prodigioso que un hombre vaya a seguir educándose toda su vida cuando ya habría “recibido” en su infancia y juventud la mejor educación institucional que el país podría ofrecerle.

Aun así, creemos que en nuestras manos está, en las de los no educados, en las de los mal educados y en las de los educados por igual, hacer exactamente esto. No minusvaloramos las posibilidades de estos libros como instrumento para la educación de la gente joven. Pensamos que cuanto antes los jóvenes se introduzcan a la Gran Conversación, mejor. No serán capaces de comprenderla muy bien; pero deberían introducirse con la esperanza de que seguirán tomando parte de ella y eventualmente la comprenderán. Pero confesamos que lo que principalmente hemos tenido en mente han sido las necesidades de la población adulta que, en América al menos, como resultado de los cambios de los últimos cincuenta años, vienen disponiendo del tiempo libre para llegar a ser hombres y mujeres educados. Ellos tienen ahora la oportunidad de comprenderse a ellos mismos comprendiendo su tradición. Nuestro principal objetivo al reunir todos estos libros fue el de ofrecerles los medios para hacerlo.

Los miembros del Consejo, además de tener una larga experiencia como docentes de gente joven, hemos dedicado todos gran parte de nuestras vidas a la educación de adultos. Todos insistimos en la idea de utilizar los grandes libros con el propósito de educar a adultos. Y estamos decididos a intentar ofrecer los medios de una educación liberal a través de un programa coherente. Esta serie de libros es, pues, el resultado.

El Consejo se preguntaba hasta qué punto determinados libros podían contribuir de forma decisiva a la Gran Conversación. Los miembros echaron mano de su experiencia como docentes a modo de guía. No pretenden haber reunido aquí todos los grandes libros de Occidente. Tampoco se avergonzarían si les dijéramos que faltaría incluir uno o varios libros mejores que los reunidos. En cambio, sí les molestaría pensar que pudieran haberse dejado libros esenciales para una educación liberal o, por el contrario, que pudieran haber incluido alguno de poco interés para esta.

Las discusiones del Consejo evidenciaron pocos desacuerdos sobre una gran mayoría de libros de la lista. La serie está hecha casi por selección automática, en el sentido que un libro lleva a otro, ampliándolo, modificándolo o contradiciéndolo. No existen demasiadas dudas sobre cuáles son las voces más importantes en la Gran Conversación. Y existen también pocas sobre casos menores. Muchos lectores se llevarán una decepción al echar en falta al menos una de sus obras favoritas. Muchos lectores se sorprenderán al encontrar, ocupando un puesto de honor, a algún autor de quién no guardaban una buena opinión. La decisión final de la lista la tomé yo. No voy a hacer como si mis prejuicios no hubieran intervenido en todo esto, aunque me gustaría reivindicar que busqué, obtuve y, normalmente, recibí excelentes consejos.

A los lectores que se escandalicen al descubrir que la Biblia ha sido excluida de esta serie llegará a tranquilizarles el saber que se hizo por el solo hecho que las Biblias ya se encuentran ampliamente distribuidas, y pensamos que no era necesario hacer llegar otra más mediante esta colección a las casas donde ya tenían varias. No obstante, pueden encontrarse referencias a la Biblia tanto del Rey Jaime como del Douai incluidas en los temas correspondientes del *Syntopicon*.\*

---

\* N. del T.: El *Syntopicon* se encontraba en los volúmenes 2 y 3 de la colección y, por lo tanto, no forma parte de este texto.

Los Editores pensamos que el orden cronológico sería el criterio más apropiado para organizar los volúmenes de esta colección. Puesto que la concebimos como una reproducción de la conversación mantenida entre los autores de los libros que la componen, resultó natural la decisión de hacer que los sucesivos volúmenes de la serie fueran presentando a los autores, en la medida de lo posible, en la secuencia temporal en la que tomaron parte en dicha conversación.

Examinando la estructura cronológica de la colección, el lector se dará cuenta que la Gran Conversación cubre más de veinticinco siglos. Pero puede que le sorprenda su aparente terminación con el fin del siglo diecinueve. Exceptuando algunos escritos de Freud, el resto de las obras aquí recogidas fueron escritas o publicadas antes de 1900; y algunas de las obras importantes de Freud también fueron publicadas antes.

Los Editores no creemos que la Gran Conversación acabara antes del comienzo del siglo XX. Más bien lo contrario, sabemos que la Gran Conversación ha ido dándose durante la primera mitad de este siglo, y esperamos que continúe dándose a lo largo de lo que queda de siglo y de los siglos venideros. Estamos seguros de que se han escrito grandes libros desde 1900 y que el siglo XX contribuirá con muchas voces nuevas a la Gran Conversación.

La razón, entonces, que nos ha llevado a omitir autores y obras posteriores a 1900 es simplemente que los Editores no sentimos que fuéramos capaces, ni nosotros ni nadie, de juzgar con acierto los méritos de escritos contemporáneos. Durante las deliberaciones editoriales sobre los contenidos de esta serie, se dieron mayores problemas con los autores y títulos del siglo XIX que con cualquier otro de los siglos precedentes. Las causas de estas dificultades —la cercanía de los autores y las obras con nuestros días y nuestra falta de perspectiva en relación con ellos— harían aun más difícil el hacer una selección de autores del siglo XX. Si el lector está interesado en conocer algunos de los posibles candidatos del siglo XX para ser incluidos en esta serie, encontrará sus

nombres en la Bibliografía de Lecturas Adicionales, que se encuentra incorporada al *Syntopicon* (volumen 3, pp. 1143-1217). Las Lecturas Adicionales que acompañan cada uno de los 102 capítulos del *Syntopicon* dedicados a las grandes ideas intentan ser una muestra representativa de las obras escritas durante este siglo; y haciéndolo se nombran libros que pueden llegar a demostrarse tan grandes como otros grandes libros, una vez sometidos al paso del tiempo y al juicio general de la humanidad.

Los Editores no buscábamos reunir una serie de libros representativos de varios períodos o países. La Antigüedad y la Edad Media, el Renacimiento y la época moderna, están incluidos en la medida que los grandes escritores de cada una de ellas contribuyeron a profundizar, extender o enriquecer la tradición de Occidente. Cabe reseñar que, aunque el período de 1500 a 1900 representa menos de una sexta parte de la extensión total del registro literario de la tradición de Occidente, los últimos cuatrocientos años se encuentran representados en esta colección por más de la mitad de los volúmenes de *Grandes Libros del Mundo Occidental*.

En definitiva, los Editores no asignamos un determinado espacio a una determinada época en función de la cantidad de tiempo que esta ocuparía en la historia humana. Tampoco lo asignamos a un determinado país. Intentamos encontrar las voces más importantes en la Conversación, sin tener en cuenta el idioma que hablaban. Topamos con algunas dificultades con el idioma que consideramos insuperables. En el caso de libros la excelencia de los cuales vendría principalmente dada por la excelencia del lenguaje, de no poder encontrar ni realizar una traducción adecuada, nos vimos obligados a omitirlos muy a pesar nuestro.

Creímos que no era tarea nuestra enfatizar las contribuciones nacionales, incluso en el caso de tratarse de las de nuestro propio país. Omití a Emerson, Whitman, Thoreau y Mark Twain, todos ellos grandes escritores, porque sentí que, siendo importantes como son, no llegaban a la altura de otros libros de esta colección. Seguían adelante con la

Gran Conversación, pero no como para llegar a ser indispensables para la comprensión de esta. Obviamente en una serie conformada por un número limitado de volúmenes solo se podían incluir los escritores que parecerían indispensables.

Algunos escritores han hecho una importante contribución a la Gran Conversación, pero de una forma que hace imposible que se puedan incluir en una serie como esta. Son notables ejemplos escritores como Leibniz, Voltaire y Balzac, la contribución de los cuales descansa en la totalidad de su obra, más que en pocas grandes obras, y o bien la extensión total de las cuales es demasiado larga para ser incluida, o bien las obras por separado no logran alcanzar el nivel de otros libros de esta serie.

Lo que queríamos, en primer lugar, era, por supuesto, poner a disposición estos libros. En muchos casos, todas o algunas de las obras de un autor incluidas en esta serie no se encontraban disponibles. Eran inaccesibles o prohibitivamente caras. Este es el caso de algunas obras de Aristóteles, Galeno, Euclides, Arquímedes, Apolonio, Nicómaco, Ptolomeo, Copérnico, Kepler, Plotino, Aquino, Gilbert, Harvey, Descartes, Pascal, Newton, Kant, Lavoisier, Fourier, Faraday y Freud.

Damos importancia al hecho de poder poner a disposición obras completas, en lugar de fragmentos; y en todos los casos excepto en tres, el de Aquino, el de Kepler, y el de Fourier, las 443 obras de los 74 autores de esta colección han sido impresas íntegramente. Una de las reglas en las que el Consejo insistió con más fuerza fue la de permitir a los grandes escritores hablar por ellos mismos. Deberían poder hablar a viva voz y no ser resumidos o mutilados por motivos editoriales. Indudablemente, esta regla hace más difícil la lectura; pues el lector se convierte en este sentido en su propio editor. Nadie pondrá en duda que las obras de los grandes escritores contienen numerosos pasajes áridos.

Pero creemos que sería presuntuoso por nuestra parte realizar saltos de página en nombre del lector. Cuando Hermann Hesse se refirió al presente como “la Edad del Folletín”, no se refería a nada muy halagüeño.

Teniendo en cuenta que la colección fue concebida como una gran conversación, es obvio que los libros no pueden haber sido escogidos teniendo en mente ningún dogma ni ningún punto de vista en particular. En una conversación que ha transcurrido a lo largo de veinticinco siglos, aparecen todos los dogmas y puntos de vista. Aquí se encuentran los grandes errores, así como las grandes verdades. La tarea de interpretación y conclusión es suya. Este es el mecanismo y la vida de la tradición occidental puesta en manos de hombres libres.

El título de esta colección es *Grandes Libros del Mundo Occidental*. Más tarde tendré algo más que añadir sobre los grandes libros del mundo oriental, simplemente me gustaría remarcar aquí que, al omitirlos en esta colección, no pretendemos menospreciarlos. La conversación presentada en esta serie, es propia de Occidente. Creemos que todo el mundo, occidentales y orientales, debería entenderla, no porque sea mejor que lo que Oriente pueda mostrar, sino porque resulta importante para entender Occidente. Esperamos que los editores que conozcan la tradición de Oriente hagan para esta parte del mundo lo que nosotros hemos tratado de hacer para nuestra propia tradición en *Grandes Libros del Mundo Occidental* y en el *Syntopicon*. Cumplida esta tarea tanto para Occidente como para Oriente, debería ser posible juntar los elementos comunes de ambas tradiciones y presentar los Grandes Libros del Mundo. Pocas cosas más pueden hacerse para avanzar en la unidad de la humanidad.

Algunos lectores pueden tener la sensación de que somos demasiado duros al insistir en que los grandes libros de la ciencia son una parte de la conversación y que un hombre que no los haya leído no puede haber recibido una educación liberal. Otros, que conceden a la ciencia la importancia

que merece para la comprensión del mundo actual, puede que se pregunten hasta qué punto es posible comprender la ciencia moderna y su contribución al mundo actual por medio de libros del pasado. Puede que tengan la sensación de que, mientras la filosofía, la historia, y la literatura pueden producir obras que siempre resultan frescas y nuevas, las ciencias naturales son progresivas y rápidamente quedan desfasadas. ¿Por qué leer a Copérnico o a Faraday si hoy en día los científicos conocen todo lo que estos ya sabían, incluso mucho más?

Es interesante apuntar que, algunos años más tarde de que estos libros fueran escogidos para formar parte de esta colección, el Rector de Harvard James B. Conant, un distinguido químico, propuso tomar el tipo de libros seleccionados aquí como centro para una reforma en la educación científica de los profanos en la materia. Decía:

Lo que propongo es establecer uno o más cursos a nivel de *college* sobre Táctica y Estrategia Científicas. El objetivo sería el de proporcionar un mayor grado de comprensión en ciencia a partir del estudio detenido de unos pocos ejemplos históricos acerca del desarrollo de la ciencia. Sugiero cursos a nivel de *college*, pues no creo que puedan comprenderse en etapas anteriores de la educación de un estudiante; pero no hay ninguna razón para que no puedan llegar a ocupar una parte importante en los programas de educación de adultos. De hecho, estos cursos en particular podrían ser adecuados para grupos de hombres y mujeres mayores... El mayor impedimento al uso generalizado de historias de caso en la enseñanza de la ciencia es el déficit de material adecuado... Tengo la esperanza de que, si un número suficiente de profesores llega a interesarse por el enfoque sugerido en las siguientes páginas, podría llegar a lanzarse una iniciativa cooperativa que alcanzara a superar las dificultades que hoy se presentan por la escasez de material impreso a disposición para el uso estudiantil... Juntos podrían proyectar la traducción, edición, y publicación en un formato adecuado de pasajes de la historia de la ciencia que sean importantes para el profesor de *college*. Cuando se recuerda que dos de las obras más significativas en la historia de la ciencia, el *De Revolutionibus* de Copérnico y el *De Fabrica* de Vesalio, nunca han sido publicadas en su traducción inglesa –para no decir nada de la gran

cantidad de escritos sin traducir de Kepler, Galileo, Lavoisier, Galvani, y una multitud más— queda claro cuánto queda por hacer.

El *De Revolutionibus* de Copérnico, así como algunos escritos de Kepler, Galileo, y Lavoisier aparecen en esta serie. También lo hacen obras matemáticas y científicas de otros diecinueve —Aristóteles, Hipócrates, Galeno, Euclides, Arquímedes, Apolonio, Nicómaco, Ptolomeo, Gilbert, Harvey, Descartes, Pascal, Newton, Huygens, Fourier, Faraday, Darwin, James, y Freud—.

Es cierto que los libros científicos son a menudo omitidos de las listas de libros importantes al dar por hecho que este tipo de obras carecerían de la relevancia educativa de los grandes poemas, de las grandes historias, y de las grandes filosofías, y que, de alguna manera, no formarían parte de nuestra “cultura”; o que estos no podrían ser leídos más que por unos pocos especialistas; o que en la época moderna la ciencia, a diferencia de la poesía, habría “avanzado” hasta el punto de llegar a despojar de valor, excepto el de las antigüedades, los grandes pasos realizados en dicho avance.

Pero los Editores no compartimos la opinión según la cual mientras debamos caminar y hablar con los grandes poetas de todos los tiempos, no debamos hacerlo con aquellos que contribuyeron a una comprensión profunda del misterio del número y de la magnitud o de los fenómenos naturales que sobre ellos observaron.

No compartimos que la mejora en los medios de observación o la mayor precisión de los instrumentos de medida invaliden el pensamiento de los grandes científicos del pasado, incluso en el caso de que tales medios nos hagan corregir las hipótesis de estos científicos.

Lamentamos que el hombre que, deseoso de lidiar directamente con los problemas planteados por los grandes poetas y filósofos, tenga que contentarse con los “resultados” y los “hallazgos” de la ciencia moderna.

Creemos que es totalmente gratuito el dar por hecho que todo el mundo pueda leer poesía, pero solo unos pocos puedan leer matemáticas. A la vista de los innumerables ingenieros y técnicos que hay en nuestra sociedad deberíamos esperar que muchos de nuestros lectores encuentren las obras maestras de la matemática y la ciencia mucho más comprensibles que muchas otras obras. Como dijo Stringfellow Barr, el mundo está dividiéndose rápidamente entre técnicos que no pueden diferenciar entre un buen poema y la mala poesía sentimental, y gente “cultivada” que no sabe nada sobre electricidad más que pulsar el botón cuando lo desea. En una sociedad altamente tecnológica, cuanto antes comprendan los ciudadanos las ideas básicas de la matemática y la ciencia natural, mejor.

Libros de ciencia más bien pobres tratan de especificidades al servicio del técnico y presumen de hacer juegos malabares con su propia jerga. Pero los mejores libros resultan poderosos por el uso refinado y preciso del lenguaje común. En lo que concierne a las técnicas de comunicación empleadas, son productos del más elegante estilo literario, a la hora de decir precisamente lo que quiere decirse. Como en el caso de los libros literarios, tienen comienzos, centros, y finales que transitan de situaciones familiares hasta soluciones y entendimientos, pasando por complicaciones. Y algunas veces acaban revelando misterios familiares.

La atmósfera que respiramos hoy en día, a razón del uso universal de aparatos y máquinas, del empleo de la palabra “científico” en un sentido mágico y de la, a medias escondida, fabricación tecnológica de nuestras vidas, está llena de imágenes y mitos acerca de la ciencia. Las mentes de los hombres están llenas de sombras y reflejos de cosas que no pueden captar. Como decía Scott Buchanan, “la ciencia popular ha convertido a cada hombre en su propio curandero, cuando este necesita un poco de medicina del doctor”.

Gran parte de esto es producto del misterio que el hombre moderno ha hecho de las matemáticas. Se supone que el científico o el ingeniero, porque entienden de matemáticas,

pueden entender grandes obras científicas que nadie puede entender excepto el científico o el ingeniero. Esta es la razón por la que una serie aceptablemente continua de grandes libros en matemáticas se incluye en esta colección. Los Editores creemos que la verdad matemática nos hará libres del asombro supersticioso que envuelve hoy en día el cometido científico.

El lector será capaz de decidir por él mismo hasta qué punto las obras matemáticas y científicas deberían haber sido excluidas de esta colección por su dificultad para el lector corriente comparando la dificultad que supone al lector en cuestión la *Divina Comedia* de Dante, al lado de la más difícil de todas las obras científicas, los *Principia* de Newton. Existe un culto a la erudición alrededor de la obra maestra de Dante que es al menos tan formidable como el culto a las matemáticas. Gran parte de estos trabajos son en filología, metafísica e historia. El lector corriente, que ha oído hablar de estas herramientas, aunque nunca las haya usado, queda sorprendido de hallar que entiende a Dante sin recurrir a ellas.

Tanto el culto al conocimiento sobre Dante como el culto a la ignorancia sobre Newton son fenómenos causados por la viciosa especialización académica. Gran parte del trasfondo de Dante está en la astronomía de Euclides y de Ptolomeo. Tanto la estructura del poema como del mundo que describe es matemática. Casi todo Newton, de acuerdo con su intención expresa, es euclidiano tanto en su aritmética como en su geometría. Dante no transmite todo su mensaje sin beneficiarse de las matemáticas más de lo que lo hace Newton. Ambos son realzados por la presencia de la voz científica en la conversación en la que ellos mismos toman parte.

El Consejo recomendó no incluir en la colección aparato crítico alguno. No deben aparecer “introducciones” con la visión de los Editores acerca de los autores. Los libros deben hablar por sí mismos, y el lector debe decidir por sí mismo. Los Grandes Libros contienen sus propias ayudas a la lectura. Esta es una de las razones por las que son grandes. Puesto que mantenemos que estas obras son inteligibles al

hombre corriente, no vemos ninguna razón para interponernos nosotros mismos o cualquier otro entre el autor y el lector.

El *Syntopicon*, que empezó como un índice y se convirtió después en un recurso para ayudar al lector a aprender a transitar entre los libros, además de contribuir como una herramienta para disponer de referencias, investigar y estudiar, ha terminado por convertirse en una recapitulación preliminar de las cuestiones sobre las que gira la Gran Conversación y de indicaciones acerca del estado del debate a día de hoy. Una vez más, el *Syntopicon* no defiende ninguna causa ni presenta ningún punto de vista. No interpretará ningún libro para el lector, no le dirá qué autor es correcto y qué autor incorrecto sobre ninguna cuestión. Simplemente le aporta sugerencias sobre cómo puede proseguir convenientemente el estudio de cualquier tema importante a través del curso de la historia intelectual de Occidente. Le muestra cómo encontrar lo que grandes hombres tuvieron que decir acerca de las más grandes cuestiones y lo que a día de hoy se ha dicho sobre estas.

Pero haría poca justicia al logro del Sr. Adler si dejara la cuestión aquí. El *Syntopicon*, además de todo esto, y además de un monumento de manufactura, devoción e inteligencia del Sr. Adler y de su *staff*, es un paso adelante en el pensamiento de Occidente. Indica dónde nos encontramos: donde descansan los acuerdos y los desacuerdos; donde se hallan los problemas; donde queda trabajo por hacer. Ayuda por lo tanto a evitar que malgastemos nuestro tiempo en malos entendidos y apunta a las cuestiones que deben ser atacadas. Cuando la historia de la vida intelectual de este siglo se escriba, el *Syntopicon* será recordado como uno de sus puntos de referencia.

Los Editores también queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento al Consejo de Asesores, así como a los Consultores Editoriales del Imperio Británico. El Consejo de Asesores ha sido integrado por Strignfellow Barr, Profesor

de Historia en la Universidad de Virginia, y anteriormente Presidente del St. John's College en Annapolis, Maryland; Scott Buchanan, filósofo, y anteriormente Decano del St. John's College; John Erskine, novelista, y anteriormente Profesor de Inglés en la Universidad de Columbia; Clarence Faust, Presidente de la Fundación para el Avance de la Educación y anteriormente Decano de Humanidades y Ciencias en la Universidad Leland Stanford; Alexander Meiklejohn, filósofo, y anteriormente Presidente de la Escuela de Estudios Sociales en San Francisco; Joseph Schwab, científico, y Profesor en el *College* de la Universidad de Chicago; y Mark Van Doren, poeta, y Profesor de Inglés en la Universidad de Columbia.

Los Consultores Editoriales fueron A. F. B. Clark, Profesor de Literatura Francesa en la Universidad de la Columbia Británica, en Canadá; F. L. Lucas, Asociado y Lector del King's College, Cambridge, en Inglaterra; y Walter Murdoch, Profesor de Literatura Inglesa en la Universidad de Australia Occidental.

A los Editores nos gustaría expresar también nuestro agradecimiento a Rudolph Ruzicka, diseñador y tipógrafo, quién ideó el formato de esta colección de libros y diseñó la tipografía de cada una de las obras a partir de su lectura.

Los Editores deseamos hacer una mención especial, por estar en deuda con él, al difunto John Erskine, quién hace más de treinta años inició el movimiento para la reintroducción del estudio de los grandes libros en la educación americana, y que trabajó larga y arduamente para la preparación de esta colección. Con quien tenemos también una deuda especial es con el Senador William Benton, quién, siendo miembro de un grupo de discusión sobre Grandes Libros, propuso la publicación de esta colección y que, como Jefe Editorial y Presidente del Consejo de *Encyclopaedia Britannica*, la ha acompañado y promovido, hasta finalmente sacarla a la luz.

Robert M. HUTCHINS  
1 de diciembre de 1951

# LA GRAN CONVERSACIÓN

## CAPÍTULO I

### LA TRADICIÓN DE OCCIDENTE

La tradición de Occidente adopta la forma de la Gran Conversación que dio comienzo en el amanecer de la historia y que continúa hasta el día hoy. Sean cuales sean los méritos de otras civilizaciones en otro sentido, ninguna lo es en este como Occidente. Ninguna otra civilización puede reclamar como característica definitoria un diálogo de este tipo. Ningún diálogo en cualquier otra civilización puede compararse con el de Occidente con respecto al número de grandes obras del espíritu que han contribuido en él. La meta hacia la cual se dirige la sociedad Occidental es la Civilización del Diálogo. Su componente dominante es el *Logos*. No debe quedar nada por discutir. Todo el mundo debe decir lo que piensa. Ninguna proposición debe dejarse sin examinar. El intercambio de ideas se considera el camino hacia la realización de las potencialidades de la especie.

En un momento en el que Occidente es más a menudo concebido por sus amigos como la fuente de aquella tecnología que el mundo entero ansía, y por sus enemigos como el hontanar del egoísmo y la codicia, vale la pena remarcar que, aunque ambos elementos puedan encontrarse en la

Gran Conversación, el ideal de Occidente no es ni un aspecto ni el otro de la Gran Conversación, sino la Conversación en sí misma. Sería una exageración decir que la civilización occidental se reduce a estos libros. La exageración consistiría en hacer omisión de las artes plásticas y de la música, que juegan una parte tan importante en la civilización occidental como las grandes producciones incluidas en esta colección. Pero, en la medida en que los libros puedan presentar la idea de una civilización, la idea de la civilización occidental se presenta aquí.

Estos libros son el medio de comprensión de nuestra sociedad, así como de nosotros mismos. Contienen las grandes ideas que nos dominan sin saberlo. No existe un depósito igual de nuestra tradición.

Para poner fin al espíritu de indagación que ha caracterizado Occidente, no es necesario llegar a quemar los libros. Todo lo que tenemos que hacer es dejar de leerlos durante algunas generaciones. Por otro lado, el resurgir del interés por estos libros de una época a otra a lo largo de la historia ha provisto a Occidente de nuevo impulso y creatividad. Los grandes libros han salvaguardado, preservado y transmitido la tradición en muchas otras ocasiones como esta.

Los libros no contienen simplemente la tradición, sino también los grandes exponentes de la tradición. Sus escritos son modelos de las bellas artes y las artes liberales. Sostienen delante de nosotros lo que Whitehead llamó "la imagen habitual de grandeza". Estos libros han resistido al paso del tiempo porque los hombres de cada época, inspirándose en su ejemplo, se han transportado más allá de sí mismos. Sir Richard Livingstone dijo:

Nos encontramos ligados, todos nuestros días y durante gran parte de nuestros días, a lo común. Así es como el contacto con los grandes pensadores y la gran literatura nos ayudan. En su compañía aún nos encontramos en el mundo ordinario, pero lo hacemos en un mundo ordinario transfigurado y visto a través de los ojos de la sabiduría y del genio. Y con ello, algo de su visión se convierte en la nuestra.

Hasta hace muy poco estos libros han sido centrales en la educación de Occidente. Fueron el principal instrumento para una educación liberal, la educación que los hombres adquirirían como un fin en sí mismo, con ningún otro propósito que ayudarse de ella para llegar a ser hombres, para llevar vidas humanas, y aún mejores que las que serían capaces de llevar de cualquier otra manera.

El fin de una educación liberal es la excelencia humana, tanto a nivel privado como público (pues el hombre es un animal político). Su objeto es la excelencia del hombre como hombre y como ciudadano. Se refiere al hombre como un fin, no como un medio; así como se refiere a las finalidades de la vida y no a los medios para ella. Por esta razón, se trata de la educación de hombres libres. Otros tipos de educación o de formación tratan a los hombres como medios para algún otro fin, o se ocupan en el mejor de los casos de los medios para la vida, de ganarse la vida, y no de sus finalidades.

La sustancia de una educación liberal parece consistir en el entendimiento de los problemas de base, en el conocimiento de las distinciones e interrelaciones entre las materias de estudio, y en la comprensión de las ideas.

La educación liberal busca aclarar los problemas de base y comprender la manera en la que un problema tiene que ver con otro. Se esfuerza por captar los métodos a través de los cuales pueden alcanzarse soluciones, así como los estándares para evaluar las soluciones propuestas. El hombre liberalmente educado comprende, por ejemplo, la relación entre el problema de la inmortalidad del alma y el problema de la mejor forma de gobierno; comprende que un problema no puede solucionarse por el mismo método que el otro, y que el examen que tendrá que llevar a cabo sobre las soluciones propuestas difiere de un caso al otro.

El hombre liberalmente educado comprende comprendiendo las distinciones e interrelaciones de las áreas básicas de las materias de estudio, las diferencias y conexiones entre la poesía y la historia, la ciencia y la filosofía, la ciencia

teórica y la práctica, comprende que los mismos métodos no pueden aplicarse a todas estas áreas; conoce los métodos que son apropiados a cada una.

El hombre liberalmente educado comprende las ideas que son relevantes para los problemas de base y que operan en las áreas básicas de las materias de estudio. Conoce lo que quiere decirse con alma, estado, Dios, belleza, y con otros términos básicos para la discusión de asuntos fundamentales. Tiene alguna noción del entendimiento que estas ideas, por sí solas o en combinación, aportan en lo que concierne a la experiencia humana.

El hombre liberalmente educado dispone de una mente lista para operar bien en todas las áreas. Puede que sea un especialista en un campo. Pero puede comprender cualquier cosa importante que se diga en cualquier área, y puede ver y utilizar la luz que esta arroje sobre la suya propia. El hombre liberalmente educado se siente como en casa en el mundo de las ideas, así como en el mundo de los asuntos prácticos, porque comprende la relación entre ambos. Puede que no se encuentre como en casa en el mundo de los asuntos prácticos en el sentido de agradarle la vida que encuentra a su alrededor, pero se sentirá como en casa en ese mundo en el sentido de comprenderlo. Hasta puede que extraiga de su educación liberal alguna idea sobre la diferencia entre un mundo malo y un buen mundo, así como alguna noción sobre la manera por la cual de uno se podría pasar al otro.

El método de una educación liberal son las artes liberales, y el resultado de una educación liberal es la disciplina en estas artes. El artista liberal aprende a leer, a escribir, a hablar, a escuchar, a comprender y a pensar. Aprende a hacer estimaciones, a medir, a manipular materia, cantidades y movimiento para predecir, producir e intercambiar. Del mismo modo que vivimos en la tradición, lo sepamos o no, también somos artistas liberales, lo sepamos o no. Todos practicamos, mejor o peor, las artes liberales a diario y durante todo el tiempo. Del mismo modo que debemos

entender la tradición lo mejor posible para comprendernos a nosotros mismos, también deberíamos ser tan buenos como podamos en las artes liberales para convertirnos en lo más completamente humanos posible.

Las artes liberales no son simplemente indispensables; son inevitables. Nadie puede decidir por sí mismo si llegará a ser un ser humano. La única pregunta que se le abre es si será un ignorante, alguien por desarrollar o si será alguien que persiga alcanzar el punto más alto de desarrollo al que es capaz de llegar.

La tradición de Occidente en educación es la tradición de las artes liberales. Hasta hace muy poco nadie tomó seriamente la posibilidad de que pudiera existir cualquier otro ideal. Las ideas educativas de John Locke, por ejemplo, que iban dirigidas a la preparación del discípulo para adaptarlo convenientemente al contexto social y económico en el que estaría situado, no causaron impresión alguna entre sus contemporáneos. Y encontraríamos del mismo modo que otras voces alzadas a modo de crítica de la educación liberal cayeron en oídos sordos hasta más o menos medio siglo atrás.

La devoción de Occidente por las artes liberales y la educación liberal tienen que haber sido en buena medida responsables de la emergencia de la democracia como ideal. El ideal democrático consiste en la igualdad de oportunidades para el desarrollo humano completo, y, en la medida que las artes liberales son los medios básicos para tal desarrollo, la devoción por la democracia resulta naturalmente en devoción por estas artes. Por otro lado, si la adquisición de las artes liberales es una parte intrínseca de la dignidad humana, entonces el ideal democrático exige que debemos luchar para ver como todos gozan de la oportunidad de llegar a completar las artes liberales en la medida que le sea posible a cada uno.

La crisis mundial actual ha venido precipitada por la imagen acerca del alcance de las artes prácticas y productivas ofrecida por Occidente. En todo el mundo los hombres

se han puesto en marcha, expresando su determinación a participar de la tecnología con la que Occidente ha sobresalido. Esta transformación es una de las más espectaculares de la historia, y todo el mundo parece estar de acuerdo en lo mismo: no sabemos cómo manejarla. Sería una tragedia que, al preocuparnos por la crisis, fallásemos a la hora de mantener la imagen de lo mejor que Occidente tiene que ofrecer como algo de valor para el mundo, incluso como aquello que podría mostrarnos un camino para enfrentarnos a la propia crisis. Esta imagen es la del logro de las artes liberales y la educación liberal. Nuestra determinación para hacer posible la mayor distribución de estas artes y de esta educación calificará nuestra lealtad con lo mejor de nuestro pasado y nuestro total servicio al futuro de nuestro mundo.

Los grandes libros fueron escritos por los más grandes artistas liberales. Ellos exhiben el logro de las artes liberales. Los autores fueron también los más grandes maestros. Se enseñaron los unos a los otros. Enseñaron a todas las generaciones precedentes, hasta hace algunos años. La pregunta es si pueden enseñarnos a nosotros. A esta pregunta nos dirigimos de inmediato.

## CAPÍTULO II

### TIEMPOS MODERNOS

Hasta hace poco, los grandes libros fueron centrales en la educación liberal, pero la educación liberal estaba reservada a una élite. Por lo que los grandes libros estaban reservados a una élite, así como a aquellos pocos de clases empobrecidas que consiguieron acercarse a ellos a pesar de las barreras que la sociedad habría levantado a su alrededor. Nadie se molestaba en defender esta exclusión, se llevaba a cabo sobre la base de que solo aquellos con una inteligencia excepcional y con tiempo libre podían comprender estos libros, y que solo aquellos con poder político necesitaban comprenderlos.

A medida que a las masas se les permitió tomar parte en la actividad política, se asumió que, aunque debían educarse, no podían educarse de la misma manera. Tenían que aprender a leer el periódico y a escribir una carta formal, y a dar bien el cambio; pero ¿cómo íbamos a esperar que estudiaran a Platón, Dante o Newton? Todo lo que les era necesario saber sobre los grandes escritores se podía adaptar para ellos mediante libros de texto, que eludían la vergüenza de resultar difíciles y grandes.

Hoy la gente goza de poder político y de tiempo libre. Si no lo han utilizado siempre sabiamente, puede que sea porque no hayan disfrutado del tipo de educación que les capacitaría para hacerlo.

No se discute que la educación a través de los grandes libros y las artes liberales fuera una educación pobre para las élites. Se discute que los tiempos han cambiado y que una educación como esta sería hoy una educación pobre para cualquiera, por haber quedado desfasada. Alejada de la vida real y de los problemas de hoy en día. Muchos de estos libros fueron escritos cuando los hombres tenían esclavos. Muchos fueron escritos en tiempos precientíficos y preindustriales. ¿Qué tienen que decirnos a nosotros, ciudadanos libres y democráticos de la era científica e industrial?

Aquí hay una especie de determinismo sociológico. Igual que el determinismo económico mantiene que toda actividad está dirigida y regulada por las condiciones de producción, del mismo modo, el determinismo social mantiene que la actividad intelectual, como mínimo, es siempre relativa a una sociedad en particular, de tal modo que, si una sociedad cambia de forma significativa, la actividad original se convierte en irrelevante. Las ideas originadas en un determinado estado de la sociedad puede que no sean pertinentes en otro estado de la sociedad. Si parecen pertinentes, es solo en apariencia. Las ideas son racionalizaciones de la condición social dada en un momento determinado. Si deseamos utilizar en el momento presente las ideas de otro momento, nos llevaremos una decepción, porque por definición estas ideas no tienen ninguna aplicación en ningún otro momento que no sea el que las produjo.

La historia y el sentido común dinamitan el determinismo sociológico, y el económico también. Existe algo llamado hombre en esta tierra. Lidia con sus problemas e intenta solucionarlos. Estos problemas, en cierto sentido, cambian de una época a otra; en otro sentido, permanecen siempre iguales. ¿Qué es la vida buena? ¿Qué es el buen estado?

¿Existe un Dios? ¿Cuál es la naturaleza y el destino del hombre? Preguntas como estas y muchas otras persisten porque el hombre persiste, y persistirán tanto tiempo como este lo haga.

A lo largo del tiempo, grandes hombres han ido tomando nota de sus discusiones acerca de este tipo de preguntas persistentes. ¿Estamos dispuestos a desdeñar la luz que estas nos ofrecen sobre la base en la que vivieron en tiempos primitivos y remotos? Como alguien habría apuntado, “los Griegos no pudieron radiar la tragedia de Esquilo, pero pudieron escribirla”.

Esta colección de libros hace añicos el determinismo sociológico, porque demuestra que ninguna edad habla con una sola voz. Ninguna sociedad llega a determinar la actividad intelectual hasta tal punto que no pueda haber en ella grandes desacuerdos intelectuales. Los conservadores y los radicales, el hombre práctico y el teórico, el idealista y el realista pueden hallarse en cualquier sociedad, muchos de ellos dirigiendo el mismo tipo de argumentos que se esgrimen hoy. Aunque el hombre ha progresado espectacularmente en muchos sentidos, supongo que no puede negarse que es hoy peor en muchos otros, algunos de ellos más importantes que los sentidos en los que ha mejorado. No deberíamos renunciar a la ayuda de los sabios de tiempos pasados. Necesitamos hacernos con toda la ayuda posible.

El máximo exponente de la visión según la cual, los tiempos han cambiado y nuestra concepción sobre la mejor educación debe cambiar con ellos, es el más malentendido de todos los filósofos de la educación, John Dewey. Es una ironía del destino que los seguidores que lo han malentendido hayan liderado el avance de la educación americana; mientras los planes que él propuso nunca han llegado a intentarse realizar. La noción más popular en los Estados Unidos, de que el objeto de la educación es el de adaptar a los jóvenes al medio, y en particular, enseñarles a ganarse la vida, fue condenada completamente por John Dewey; a pesar de ello es normalmente promovida en su nombre.

Dewey fue antes que nada un reformador social. No pudo defender la adaptación a un medio cuya brutalidad e injusticia le repugnaba. Creía en su propia concepción de una educación liberal para todos y consideraba como algo estrecho de miras e iliberal cualquier tipo de preparación dirigida a aprender un trabajo, solamente para ganarse la vida. Especialmente rechazaba aquellos que pretenden hacer diferencias entre los jóvenes basándose en su capacidad para decir que solo algunos son capaces de obtener una educación liberal, en la concepción de educación liberal de Dewey o de cualquier otro.

La postura central de John Dewey es sostenida en su mayor trabajo en educación, *Democracia y Educación*, publicado en 1916. Allí dice:

Tanto práctica como filosóficamente, la clave de la situación educativa presente descansa en una reconstrucción gradual de los materiales escolares y de los métodos con el objeto de utilizar varias formas de ocupación que representen vocaciones sociales, y sacarles su contenido intelectual y moral”.

Las ocupaciones a las que uno tiene que dedicarse son aquellas

“que vienen apuntadas por las necesidades e intereses del alumno en cada momento. Solo de esta manera puede darse por parte del educador y del educando un descubrimiento genuino de las aptitudes personales con el objeto de que pueda orientarse la elección apropiada de una actividad especializada en una vida futura. Además, el descubrimiento de la capacidad y la aptitud serán un progreso *constante* siempre y cuando el crecimiento continúe.

La principal razón de Dewey para esta recomendación la hallamos en su psicología del aprendizaje:

Una ocupación es una actividad continuada con un propósito. La educación *a través de* las ocupaciones, en consecuencia, combina en ella misma mayor cantidad de factores que conducen al aprendizaje que cualquier otro

método. Llama a entrar en juego a los instintos y los hábitos, es un enemigo de la recepción pasiva. Contempla una finalidad; tienen que conseguir resultados. De ahí que apele al pensamiento. Exige que mantenga constantemente una cierta idea de finalidad para que la actividad sea progresiva, conduciendo de un estadio a otro; se requiere observación e ingenuidad en cada estadio para superar obstáculos y para descubrir y reajustar los medios de ejecución. Brevemente, una ocupación, desarrollada bajo condiciones en las que la realización de la actividad es el objetivo, más allá del simple resultado externo, cumple los requisitos establecidos anteriormente en lo expuesto en lo relativo a objetivos, interés y pensamiento.

La idea es que las ocupaciones, medios para ganarse la vida, deberían constituir el objeto de atención del sistema educativo. No lo es con el propósito de que la enseñanza de los alumnos consista en cómo ganarse la vida. Dewey se opone a la formación profesional pura e insiste en que

una educación verdaderamente liberal, y liberadora, rechazaría hoy en día separar la formación vocacional a cualquier nivel, de una educación continua en el contexto social, moral y científico en los que deben desempeñarse las vocaciones y las profesiones sabiamente dirigidas.

Propone una educación a través de las ocupaciones como un medio para despertar el interés, que se asume que puede ser despertado con el estudio de las ocupaciones, para ayudar a los estudiantes a escoger una vocación, y para mostrarles la relevancia de las diferentes maneras de ganarse la vida.

Este no es el lugar para hacer una crítica elaborada de sus ideas. Quizá sea suficiente con decir que las malas interpretaciones y aplicaciones de estas son naturales e inevitables. Un programa de reforma social no puede alcanzarse a través del sistema educativo a no ser que se trate de uno que la sociedad ya esté lista para aceptar. El sistema educativo es el intento de la sociedad por perpetuarse a sí misma y a sus propios ideales. Si una sociedad desea mejorar, utilizará el sistema educativo con tal propósito. Incluso en tal caso no

permitirá que el sistema educativo imponga por sí mismo en qué consiste la mejora, a no ser que sea una sociedad que crea que el ejercicio libre e independiente del individuo es la mejor manera para conseguir mejorar. Si una sociedad no desea cambiar, no puede reformarse a través del sistema educativo. En la práctica, un programa de reforma social se convertirá en lo que el de Dewey se ha convertido en manos de sus seguidores, en un programa de adaptación social.

Por lo que un programa educativo *a través de* las ocupaciones se convertirá, en la práctica, en un programa educativo *para* las ocupaciones. De hecho, Dewey nunca nos dice como podría llegar a ser algo más. No nos dice cómo logrará hacer posible el estudio del contexto moral, social, científico e intelectual de las ocupaciones sin recurrir a aquellos grandes libros y a aquellas artes liberales que ve como algo que habría quedado desfasado por la ciencia experimental y la industrialización.

Tampoco da señal alguna de que le preocupen las dificultades prácticas del estudio de las ocupaciones en la escuela. La escuela no puede reproducir las condiciones reales de la industria, el comercio, las finanzas y las profesiones calificadas. Las máquinas, los métodos y los profesores nunca podrán estar al día. Las condiciones del sistema educativo, por lo general, nunca podrán ser aquellas que se consiguen en las modernas escuelas de medicina, donde la atmósfera de realidad no tiene que ser creada, porque ya existe en ese contexto: el paciente está realmente enfermo; el profesor intenta curarle; y el estudiante aprende a ser doctor actuando como ayudante del profesor.

Dewey está ciertamente en lo cierto cuando dice que las condiciones reales de ejercicio enseñan despertando el interés y definiendo el objetivo. Pero le falta darse cuenta de que esto no conduce al estudio de las ocupaciones en el sistema educativo, sino al estudio de las ocupaciones en calidad de aprendiz. Este es el caso de la escuela de medicina. El aprendiz está comprometido con la ocupación y aprende bajo condiciones reales de ejercicio. En el sistema educativo,

por lo general, las condiciones reales de ejercicio no pueden imitarse con éxito; y el alumno no se compromete con la ocupación.

Dado que el alumno no se compromete con la ocupación, el enunciado según el cual las ocupaciones que deben estudiarse son aquellas que vienen señaladas por las necesidades e intereses del alumno en un momento determinado es alarmante. Entre los seis y los catorce años de edad yo quise ser, en una rápida sucesión, vendedor de hielo (una ocupación hoy en día desaparecida), “conductor” de coche de caballos (también desaparecida), bombero, cartero, policía, jugador de béisbol profesional y misionero. La idea de que lo que mis maestros deberían haber hecho era ofrecerme estudiar estas ocupaciones en la medida en que me diera por encapricharme con cada una de ellas es tan sorprendente que quizá podamos excusar a los seguidores del Sr. Dewey por rechazar tomarlo literalmente y contentarse con la enseñanza de la escuela de oficios con la vista puesta en ganarse la vida.

Los resultados educativos del estudio de las ocupaciones, en tanto que propuestas por los niños como caprichos pasajeros, difícilmente serían los que el Sr. Dewey esperaba, incluso en el caso de que un currículum de este tipo pudiera haberse instituido, lo que nunca ha sucedido. Hay una proposición educativa que tomo como axioma, que las cuestiones que exigen experiencia por parte de aquellos que persiguen comprenderlas no pueden comprenderlas aquellos a los que les falta experiencia. Un niño puede y debería conocer el sistema económico y político a modo de introducción, pero no puede comprenderlo del mismo modo o al mismo nivel que puede comprender aritmética, música o ciencia. Tampoco puede comprender los contenidos morales y sociales de ocupaciones a las que nunca se ha dedicado bajo las condiciones reales de ejercicio.

Como demuestran las citas que he aportado, el Sr. Dewey quiere concentrarse en el estudio de las ocupaciones porque piensa que estas despertarán un verdadero interés y

conducirán a un verdadero aprendizaje. Pero el interés de los jóvenes en las ocupaciones no es ni permanente ni intenso, excepto en algún caso particular con una inclinación muy enorme y especial, hasta que no tienen al alcance de la mano el momento en el que tendrían que decidirse sobre su opción profesional. Incluso por aquel entonces pueden conocer bien poco sobre estas hasta que no se dedican a ellas, como hace el aprendiz, bajo las condiciones en las que se desarrollan en el mundo. No las pueden comprender; menos aún pueden comprender su contexto social, económico y político, hasta que no tengan cierta experiencia como trabajadores por cuenta ajena y ciudadanos. Vuelvo a repetir que la imitación de experiencias en clase no es un sustituto de las experiencias reales de la vida. Tales experiencias pueden conducir solamente a la ilusión: conducen al alumno a pensar que comprende algo que en realidad no comprende.

Por lo que parece, todos los jóvenes americanos de una cierta edad querrían ser *cowboys*. Dudo que pueda ser útil para las escuelas concentrarse en el arte del vaquero en su contexto moral, social, político, científico e intelectual. No puedo imaginarme cómo las escuelas podrían hacerlo, a no ser que los alumnos vayan a hacer de aprendices de vaqueros. Dudo que, en ausencia de este tipo de aprendizaje, lo otro pudiera resultar en un conocimiento muy real. Y dudo que, en el caso de que pudiera despertarse un interés real por el arte de la ganadería y sus diferentes contextos y preparar así a toda una generación de vaqueros consumados a través del sistema educativo, fuera de interés público dedicar el sistema educativo a este propósito.

Aparte de lo que ya he mencionado, la razón es que tomando el estudio de las ocupaciones como central en educación se les asigna un lugar que no les pertenece. El trabajo existe en aras del ocio. ¿Qué es lo que el Sr. Dewey haría con el ocio? ¿Ignorará el fin y se concentrará en los medios, de modo que, cuando los medios nos permitan alcanzar el fin, no sepamos qué hacer con nosotros mismos? ¿Qué hay de los deberes de la ciudadanía, que son hoy más

complejos y más importantes que en ningún otro momento de la historia? ¿Nos ayudará el estudio de las ocupaciones, en todos sus contextos, a alcanzar la independencia intelectual que requiere una ciudadanía democrática? ¿No es el hecho de estar hoy en día tan enredados en nuestras propias ocupaciones y en los intereses particulares de nuestros propios sectores laborales lo que hace que nos encontremos casi en el estadio pretiránico descrito por Vico, aquel estadio en el que todo el mundo está tan preocupado por sus intereses particulares, que no hay nadie que se preocupe por el bien común? ¿No es el estudio de las ocupaciones una forma de adelantar la desintegración de lo que aguanta dicha comunidad, enfatizando nuestra individualidad a expensas de nuestra humanidad común?

*Democracia y Educación* se escribió antes de que la cadena de montaje alcanzara una posición dominante en el mundo industrial y antes que la mecanización hubiera despoblado las granjas de América. Las señales que indicaban el advenimiento de estos fenómenos estaban ahí; y Dewey vio la necesidad de enfrentarse a los problemas sociales que estos iban a despertar. Uno de ellos es la humanización del trabajo. Su libro es un noble y generoso esfuerzo dirigido a solucionar estos y otros problemas sociales a través del sistema educativo. Desafortunadamente, los métodos que propuso no solventarán estos problemas; simplemente destruirán el sistema educativo.

La humanización del trabajo es uno de los temas más desconcertantes de nuestro tiempo. No podemos pensar que nos desharemos del trabajo de una vez por todas. No podemos decir que hayamos manejado adecuadamente la cuestión del trabajo cuando nos hemos visto empujados a extender el tiempo de ocio.

Sea el trabajo que sea, debería realizarse con el mayor sentido posible. Allá donde sea posible, los trabajadores deberían ser artistas; su trabajo debería consistir en la aplicación de conocimiento y ciencia y debería conocerse y

disfrutarse como tal. Los trabajadores deberían, en la medida de lo posible, conocer qué es lo que hacen, por qué lo que hacen tiene los resultados que tiene, por qué lo están haciendo, y en qué reside la bondad de las cosas que producen. Deberían comprender qué sucede con lo que producen, por qué sucede de esa manera, y cómo podría mejorarse lo que sucede. Deberían comprender las relaciones que establecen con los otros que cooperan en un determinado proceso, la relación de este proceso con otros procesos, el patrón que los rige a todos como constitutivo de la economía de la nación, y la relevancia de la economía para la vida social, moral y política de la nación y del mundo. El trabajo se humanizaría si todos estos tipos de comprensión se dieran en él y su alrededor.

Para hacerse con todos estos tipos de comprensión, el hombre debe disponer de una buena mente. Todo el mundo debería tener un acceso por igual al tipo de educación probablemente más apropiada para desarrollar una mente tal y debería tenerlo durante el tiempo que lleve adquirir suficiente excelencia intelectual como para restaurar la idea de la necesidad continua de lograr cada vez más excelencia intelectual.

Esta es la vía educativa hacia la humanización del trabajo. El hombre que adquiere cierta excelencia intelectual y trata de ir adquiriendo más, tomando prestada una expresión de Dewey, “reconstruirá y reorganizará su experiencia”. Poco debe preocuparnos si será capaz o no de aprender a ganarse la vida. Además de ser capaz de realizar esta indispensable tarea, se interrogará con espíritu crítico sobre el tipo de vida que lleva mientras se gana la vida. Deseará comprender el modo en el que la vida de todo el mundo se ve afectada por la manera en la que él y sus compañeros de trabajo se ganan la vida. Desarrollará todo el sentido existente en su trabajo y continuará asegurándose de que tenga un mayor y mejor sentido.

Esta colección de libros no se ofrece solamente como un objeto en el que invertir el ocio, sino también como un medio para la humanización del trabajo a través de la comprensión.

## CAPÍTULO III

### EDUCACIÓN Y ECONOMÍA

Aparte de John Dewey y de aquellos pocos seguidores suyos que lo entendieron, la mayoría de escritores sobre educación sostienen que, aunque la educación a través de los grandes libros y las artes liberales todavía es la mejor educación para unos pocos, no puede ser la mejor educación para la mayoría, porque la mayoría no tendría la suficiente capacidad para llegar a hacerse con ella.

Parecería que esta educación puede ser la mejor para todo el mundo, siempre y cuando, siendo la mejor para los mejores, todo el mundo pueda hacerse con ella. La pregunta es pues: ¿Puede todo el mundo hacerse con ella? Esta es la pregunta más importante en educación. Y quizá sea la pregunta más importante del mundo.

Nadie conoce la respuesta a esta pregunta. Pues no ha habido momento en la historia en el que todo el mundo haya tenido la oportunidad de hacerse con una educación liberal. Sin embargo, podemos examinar las alternativas y las consecuencias de cada una de ellas.

Si el ocio y el poder político son un pretexto para la educación liberal, entonces todo el mundo en América goza hoy de tal pretexto, y todo el mundo acabará haciéndolo allá donde penetre la democracia y la industrialización. Si el ocio y el poder político requieren este tipo de educación, hoy todo el mundo en América la requiere, y todo el mundo finalmente la requerirá allá donde penetre la democracia y la industrialización. Si la gente no es capaz de hacerse con esta educación, se le debería privar del poder político y probablemente también del ocio. El poder político sin educar es peligroso, mientras el ocio sin educar es degradante y será peligroso. Si la gente es incapaz de alcanzar la educación que toda ciudadanía democrática responsable exige, entonces la democracia está sentenciada –por eso Aristóteles condenó a una gran parte de la humanidad a la esclavitud natural– y cuanto antes empecemos a revertir esta tendencia hacia la democracia, mejor para el mundo.

Por otro lado, la conclusión según la cual todo el mundo debe tener la oportunidad de gozar de una educación que lo prepare para el ejercicio de una ciudadanía democrática responsable y que desarrolle sus facultades humanas al máximo nivel no comporta en cualquier país la adopción inmediata de una educación liberal universal. Esta conclusión solo expresa el ideal por el que la sociedad debería luchar. Puede que haya un cierto número de razones prácticas que impidan a la sociedad moverse con prontitud hacia este ideal. Pero esto no significa que la reivindicación y la devoción hacia este dejen de tener valor. Al contrario, la política educativa de un país depende de la claridad y del entusiasmo con el que este sostiene y cree en su ideal educativo.

La pobreza de un país puede parecer un impedimento para un pronto acercamiento a su ideal educativo. En el pasado, la educación de unos pocos se apoyaba en el trabajo de la mayoría. Se asumía, puede que acertadamente, que los pocos no podían gozar de una educación a no ser que a la mayoría le fuera privada. La propuesta de Thomas Jefferson

de establecer tres años de educación para todos podría haber sido objeto de oposición, y muy probablemente lo fue, sobre la base de que la economía de Virginia no lo podría mantener. Fuera cual fuera el caso de este estado hace ciento cincuenta años, y lo que pueda ser hoy en países subdesarrollados, no puede sostenerse que una educación liberal para todos, desde la infancia hasta llegar a la tumba, quede fuera del alcance del poder económico de los Estados Unidos.

La cuestión económica puede aparecer de otra manera. Puede sugerirse que la educación liberal no es buena para un hombre hambriento, que el primer deber del hombre es ganarse la vida, y que el aprendizaje para ganarse la vida y el ganársela después, le absorberán el tiempo que podría dedicar a la educación liberal durante la juventud y la madurez.

Este argumento es convincente en países donde la gente está realmente muriendo de hambre y donde el sistema económico se encuentra en un estadio tan rudimentario que todas las horas de actividad de un hombre deben dedicarse a extraer el escaso sustento de la tierra. Sin lugar a dudas, en estos países, la primera tarea de un político consiste en mejorar la calidad de vida hasta el punto en el que la gente se vea liberada de la esclavitud económica y goce del tiempo para hacerse con la educación propia de los hombres libres. Millones de hombres en todo el mundo están viviendo en la esclavitud económica. Están condenados a una vida por debajo de lo humano. Tenemos que hacer todo lo posible para quitarles los grilletes. Pero incluso mientras lo estamos haciendo, debemos recordar que la independencia económica no es un fin en sí mismo; solo es un medio, aunque uno absolutamente necesario, para poder llevar una vida humana. Incluso en este caso, la claridad del ideal educativo con el que la sociedad se presenta, y la tenacidad con la que este ideal es perseguido, son muy probablemente determinantes para el destino de la sociedad.

No tengo ninguna duda de que lo que hace cien años pensábamos de nuestro querido, pequeño, lejano y feudal Japón, lo pensamos hoy de igual manera de países subdesarrollados. Con nuestra ayuda, Japón se convirtió en el transcurso de cuarenta años en una fuerza mundial industrializada de pleno derecho. Nosotros y los japoneses pensábamos, sobre 1860, lo maravilloso que podría ser el llegar a conseguir tal resultado. Tanto nosotros como ellos fijamos nuestra mente en el desarrollo económico de Japón y modificamos el sistema educativo del país a partir de “esquemas americanos” para promover su desarrollo económico. Así el rico se hizo más rico, el pobre se hizo más pobre, y el poderoso, más belicoso; y Japón se convirtió en una amenaza para el mundo y para sí mismo.

Nadie puede cuestionar el atractivo que supone la formación técnica para los países subdesarrollados. Pero nadie puede llegar a quedar satisfecho con la formación técnica como ideal. El ideal es la educación liberal, y la formación técnica puede justificarse solo en la medida que puede ayudar a contribuir con la base económica que hará posible la universalidad de la educación liberal.

En países desarrollados, la formación técnica también es necesaria, del mismo modo que es necesario el trabajo. Pero Occidente ya ha alcanzado un nivel de vida tal que no puede utilizar el retraso económico como excusa del fracaso a la hora de enfrentarse a la tarea de poner la educación liberal a disposición de todo el mundo. En lo que concierne a los Estados Unidos, la reorganización del sistema educativo haría posible que este pudiera contribuir a la educación liberal de los jóvenes en el momento que estos alcanzaran los dieciocho años.

Piensen en el tiempo que nos podríamos ahorrar simplemente reduciendo el desperdicio, la superfluo y la frivolidad en la educación americana. En América, el esquema de ocho años para la educación primaria, seguidos de cuatro de secundaria y cuatro de *college*, es único en el mundo, y no nos

podemos felicitar por ello. Ningún otro país puede permitirse la duplicidad que se da en pasar de una etapa a otra del sistema americano, o la desorbitada extensión de tiempo que se invierte en cada una de las etapas. La enorme pérdida de tiempo que se da en el sistema educativo americano se debe en parte al hecho de que haya mucho tiempo que perder. Una educación primaria de seis años, una secundaria de tres o cuatro y tres o cuatro años de *college* eliminarían entre dos y cuatro años de punto muerto y dejarían tiempo suficiente para una educación liberal.

Los niveles de ocio de que disfruta hoy en día el pueblo americano son tales que permitirían extender la educación liberal a todos los adultos si supieran donde encontrarla. El trabajador industrial dispone hoy en día de veinte horas libres más a la semana de las que disponía su abuelo. Ni en su juventud ni en la vida adulta necesita mucha formación para aprender a ganarse la vida. La tendencia constante a simplificar las operaciones industriales comportará con el tiempo –y ya lo comporta en muchas industrias a día de hoy– que solo se requieran unas pocas horas para poder dar al trabajador toda la formación necesaria.

Si asumimos que el hecho de que las escuelas se centren en la formación profesional tenga por objeto lo que los equivocados seguidores de John Dewey piensan que es, esto es, ayudar a los jóvenes a lograr independencia económica, entonces debemos admitir que, bajo las condiciones existentes actualmente en los Estados Unidos, los esfuerzos empleados llegan a ser desproporcionados en comparación con los resultados conseguidos. Mientras tanto, el esfuerzo dedicado a hacer algo que no merece la pena, expulsa de la educación el tipo de actividad que debería caracterizarla. Este esfuerzo desvía nuestra atención de la tarea enormemente difícil de descubrir lo que debería ser la educación y de introducirlo en las escuelas.

Incluso antes que la mecanización hubiera llegado tan lejos como lo ha hecho hasta ahora, un factor impedía a la formación profesional, o a cualquier otra forma de enseñanza *ad hoc*, de conseguir lo que se esperaba de ella, y ese factor era la movilidad de la población americana. Una movilidad de todo tipo —de espacio, de puesto de trabajo y de posición económica—. La formación dada en un sitio, para trabajar en ese sitio, era un desperdicio, porque las personas formadas estaban casi seguras de que vivirían y trabajarían en otro sitio, o en muchos otros sitios. La formación dada en un tipo de trabajo era igualmente inútil porque las personas formadas, normalmente realizaban muchos otros tipos de trabajo en lugar del tipo de trabajo para el que fueron preparadas. El fracaso de la enseñanza *ad hoc* es tan obvio que ha contribuido a la idea de que la educación, o la escolarización, es realmente irrelevante para cualquier actividad importante de la vida y es meramente un período a través del cual los jóvenes han de pasar porque no sabemos qué otra cosa hacer con ellos. En realidad, el fracaso de la enseñanza *ad hoc* solo demuestra el fracaso de la enseñanza *ad hoc*. No demuestra que la educación no sea importante o que en una sociedad cambiante e industrial no exista una educación que pueda satisfacer las necesidades de la gente.

Si tuviéramos que tomar la cadena de montaje como el hecho característico de la industria occidental, deberíamos ver la industrialización en el mejor de los casos como una bendición mixta. La monotonía y la falta de personalidad y creatividad de un trabajo de este tipo proporcionan una sólida justificación para tender hacia una continua reducción de las horas de trabajo. Pero ¿qué más da, si el tiempo que se gana para la vida fuera de la cadena de montaje es desperdiciado, tanto como lo es hoy en día, en actividades que solo pueden ser descritas como infrahumanas? ¿Qué importa si el hombre que trabaja en la cadena no tiene nada en su cabeza?

Como el hecho de ganarse la vida se ha convertido en algo más fácil y simple, también se ha vuelto algo menos interesante y significativo; y con esto, todos los problemas personales han pasado a ser más desconcertantes. Esto, añadido al hecho de que haya desaparecido cualquier tipo de educación adecuada para tratar con ello, ha conducido al desarrollo de todo tipo de cultos, a través de los cuales el trabajador desconcertado busca darle algún tipo de significado a su vida; así como ha conducido también a la extensión, a una escala sin precedentes, de las recreaciones más triviales, a través de las cuales quizá espere olvidar que sus problemas humanos aún estén ahí por resolverse.

Adam Smith presentó esta cuestión hace mucho tiempo:

“Sin el uso adecuado de las facultades intelectuales de un hombre, un hombre es, en la medida de lo posible, más despreciable que un cobarde, y parece estar mutilado y deformado en una parte aun más esencial del carácter de la naturaleza humana”.

Señala que esta es la condición de “una gran mayoría de la gente”, que, a través de la división del trabajo están limitados en su empleo a realizar “unas pocas operaciones muy simples” en las que el trabajador “no tiene la ocasión de aplicar su comprensión, o de ejercitar su inventiva para encontrar recursos que le permitan deshacerse de dificultades que nunca aparecen”. El resultado, de acuerdo con Smith, es que “el adormecimiento de su mente lo deja, no solo incapaz de saborear o tomar parte en cualquier conversación racional, sino también de concebir algún sentimiento generoso, noble o amable, y consiguientemente de formarse un juicio justo acerca incluso de los quehaceres ordinarios de su vida privada”.

Aun así, la sustitución de esclavos por máquinas nos da la oportunidad de construir una civilización tan gloriosa como aquella de los griegos, incluso más duradera en la medida que más justa. No puedo conceder que el adormecimiento mental sea la condición natural y normal de la gran

mayoría de la humanidad, o que esa gente sea necesariamente incapaz de saborear o tomar parte en cualquier conversación racional, o de concebir algún sentimiento generoso, noble o amable, o de formarse un juicio justo acerca de los asuntos de la vida privada y pública. Si esto fuera así, si esto fuera así como consecuencia de la división del trabajo, entonces la industrialización sería fundamentalmente opuesta a la democracia; y es que la gente, bajo tales condiciones, no puede estar cualificada para gobernarse a sí misma. No creo que la industrialización y la democracia sean inherentemente opuestas. Pero lo están en la práctica real a no ser que a través de una educación liberal se cubra el vacío dejado hoy entre las dos. La mecanización que tiende a reducir el hombre a la condición de robot también aporta la base económica y el ocio que le posibilitarán hacerse con una educación liberal y convertirse verdaderamente en un hombre.

## CAPÍTULO IV

### LA DESAPARICIÓN DE LA EDUCACIÓN LIBERAL

Los países de Occidente están comprometidos con la educación universal, gratuita y obligatoria. Los Estados Unidos fueron los primeros en adoptar este compromiso y lo han llevado más lejos que ningún otro. En este país, el 92,5% de los niños de catorce años, y el 71,3% de los de entre catorce y diecisiete, están escolarizados. Pero no puede decirse que estén recibiendo la educación que exige el ideal democrático. Occidente no ha aceptado la premisa según la cual el ideal democrático exige una educación liberal para todos. En los Estados Unidos, como mínimo, la opinión dominante parece ser que lo que exige el ideal quedaría satisfecho con la escolarización universal, más que con la universalidad de la educación liberal. Lo que sucede en la escuela se contempla como algo de una importancia relativamente menor. Parece ser que el objeto es mantener al niño alejado del mercado de trabajo y retenerlo en un entorno saludable hasta que estemos listos para enviarlo a trabajar.

Los resultados de una educación universal, gratuita y obligatoria en América solo pueden ser aceptables bajo la teoría según la cual el objeto de las escuelas es cualquiera menos la educación, esto es, por ejemplo, mantener alejados a los jóvenes de hogares desestructurados y de fábricas durante un tiempo complicado en sus vidas, o juntarlos a todos con fines sociales o recreativos.

Estos últimos propósitos, sociales y recreativos, el sistema educativo americano, a un nivel muy bajo, los cumple. Arrejunta a la gente joven. Puesto que esto no supone mayor esfuerzo que el de aprobar leyes y construir edificios, el cumplimiento de este propósito no parecería a primera vista ser algo de lo que jactarse. Aun así, muy a menudo oímos hablar de ello como de algo de lo que deberíamos estar orgullosos, e incluso como algo que debería indicarnos la principal línea a seguir de una política educativa sensata. A menudo oímos decir que reunir a la gente joven, ponerlos juntos a trabajar y a jugar, y a organizarse “democráticamente”, son las grandes contribuciones que el sistema educativo puede hacer a la democracia. Es una extensión de la doctrina, popular en mi juventud, sobre los beneficios morales del deporte intercolegial, que a su tiempo fue una adaptación de la observación discutiblemente atribuida al Duque de Wellington sobre la relación entre la batalla de Waterloo y el juego en los campos de Eton.

Nadie puede negar el valor de juntarse, de aprender a relacionarse con los otros, de llegar a valorar los métodos de organización y las obligaciones de afiliación en una organización, del mismo modo que nadie puede negar la importancia de la salud física y del espíritu deportivo. Sin embargo, parece, a primera vista, un simple absurdo el de enredarse con la formación y la contratación de profesorado, con la construcción de laboratorios y librerías, y con el establecimiento de un programa de instrucción y de aprendizaje, si, en efecto, el currículum es algo extra y lo extracurricular, el centro de la cuestión.

Parece cuestionable que los propósitos del sistema educativo puedan encontrarse en los objetivos que estarían persiguiendo los Boy Scouts, la Y.M.C.A., y el club de campo local, por no decir la familia o la iglesia. La única función del sistema educativo parecería tener algo que ver con la mente. Desde el momento en el que el sistema educativo es desviado hacia otros objetos, desde ese momento, la mente de la comunidad es abandonada.

Esto no quiere decir que el sistema educativo no debería contribuir al desarrollo físico, social y moral de los asignados a su cargo. Pero el método de esta contribución, más allá de dotarse de las instalaciones para el desarrollo de actividades extracurriculares, debe partir de la mente. El sistema educativo busca establecer los fundamentos racionales para un buen comportamiento físico, moral y social. Y estos fundamentos racionales son el resultado de una educación liberal.

Se supone que la educación algo tiene que ver con la inteligencia. A razón de esta conexión siempre se asumió que, si el pueblo tenía que hacerse con el poder político, tendría que recibir una educación. Tendrían que recibirla en el caso de disponerse a utilizar su poder inteligentemente. Esta era la base del compromiso de Occidente con la educación universal, gratuita y obligatoria. He indicado que el tipo de educación que desarrollaría la inteligencia necesaria para una ciudadanía democrática es una educación liberal, una educación a través de los grandes libros y las artes liberales, un tipo de educación que no ha hecho más que desaparecer de las escuelas, de los *colleges* y de las universidades de los Estados Unidos.

¿Por qué ha desaparecido esta educación? Fue la educación de los Padres Fundadores. Fue dominante hasta hace cincuenta años. Hoy en día casi ha desaparecido. Atribuyo este fenómeno a dos factores, la decadencia interna y la confusión externa.

Hacia finales del primer cuarto de este siglo los grandes libros y las artes liberales han sido destruidos por sus maestros. Los libros han acabado siendo de dominio exclusivo de los académicos. La palabra “clásicos” vino a limitarse a aquellas obras escritas en griego y en latín. Whitehead, refiriéndose a la observación de Wordsworth sobre los hombres de ciencia que “asesinan para disecar”, observa con acierto: “En el pasado, los académicos de lo clásico han sido los verdaderos asesinos comparados con ellos”. Los libros clásicos, se pensaba, solo podían estudiarse en su lengua original, y un estudiante podía asistir durante años a cursos sobre Platón y Lucrecio sin descubrir que estos tuvieron también algunas ideas. Difícil era que sus profesores estuvieran interesados en esas ideas. Estaban interesados en detalles filológicos. En sus manos, las artes liberales degeneraron en un ejercicio sin sentido.

Su respuesta a la crítica y a la revuelta fue la de exigir, olvidándose que el interés principal estaba en la educación, que sus cursos fueran un requisito. Hacia finales del primer cuarto de este siglo los grandes escritores griegos y latinos se estudiaban solo para satisfacer los requisitos de entrada o de graduación del *college*. Con la aplicación de estos peajes los profesores a cargo de la enseñanza de muchos de los grandes libros y las artes liberales quedaron satisfechos, ajenos al hecho de que con ello estaban privando a la generación venidera de una parte importante del legado cultural y de la preparación necesaria para comprenderlo, así como al hecho de privarse a ellos mismos de la razón de su propia existencia.

La filosofía, la historia y la literatura, y las disciplinas que se escindieron de la filosofía –la ciencia política, la sociología y la psicología– sufrieron otro tipo de decadencia, la resultante de una confusión a la que quiero referirme más adelante, una confusión sobre la naturaleza y alcance del método científico. Esta confusión agrandó la grieta entre aquellas disciplinas que se habían escindido de la filosofía; condujo a los profesores de estas disciplinas hacia muchos

callejones sin salida; y produjo profundos cambios en el estudio filosófico. Las mismas influencias acabaron con la esencia del estudio de la historia y la literatura.

En general, los profesores de humanidades, de ciencias sociales y de historia, fascinados por las maravillas de la ciencia natural experimental, fueron vencidos por la idea de que maravillas similares se pudieran producir en sus propios campos mediante la utilización de los mismos métodos. También parecieron convencidos de que cualquier resultado obtenido en estos campos mediante cualquier otro método no era de valor conseguirlo. Esto automáticamente hizo descartar a autores, anteriormente considerados grandes, que habían tenido la mala fortuna de vivir antes que el método empírico en ciencia natural hubiera alcanzado la predominancia que tiene en el presente y que nunca hubieron pensado en aplicarlo a los problemas y a los temas fuera del alcance de la ciencia natural empírica. Los conocimientos de estos escritores estaban pasados de moda; y es que no podían representar, dado el caso, más que prejuicios y conjeturas, los mismos que el método científico tendría por objeto barrer del camino del progreso.

Teniendo en cuenta que el objetivo de filósofos, historiadores y críticos de la literatura era el de ser lo más “científicos” posible, no tenderían a preocuparse demasiado por las ideas o la tradición “acientífica” de Occidente. Tampoco pudieron admitir la utilidad de las artes liberales, más que las de aquellas asociadas a las matemáticas.

Mientras tanto, la idea de una educación para todos terminaría estableciéndose en los Estados Unidos. La edad de escolarización iría subiendo progresivamente. Un número sin precedentes de alumnos y estudiantes sobrepasó a escuelas, *colleges* y universidades, un número que ha continuado creciendo, con pequeñas fluctuaciones, hasta el día de hoy. Solamente en alojamiento y *staff* la empresa educativa supuso un trabajo de tales dimensiones que podría haber significado una sobrecarga para la riqueza y la inteligencia de cualquier país.

Los triunfos de la industrialización, que hicieron esta expansión educativa posible, vinieron producidos por los triunfos de la tecnología, que descansaban en los triunfos de la ciencia, que a su vez venían promovidos por la especialización. La especialización, la ciencia experimental, la tecnología y la industrialización eran nuevas. Los grandes libros y las artes liberales eran identificadas por la opinión pública con las lenguas muertas, las áridas rutinas y con un pasado precientífico arcaico. El avance del progreso, pensó el público, podía verse acelerado deshaciéndonos de estos y utilizando el método científico y la especialización para el doble propósito de promover el avance tecnológico y de poner remedio a los desajustes que trajo consigo la industrialización. El presente programa tendría el valor accidental de restaurar el interés por su lugar en la educación y de preparar a los jóvenes para tomar parte en la nueva, especializada, científica, tecnológica, industrial y democrática sociedad que estaría surgiendo, y para sumarse a mejorar la calidad de vida y a solucionar los terribles problemas que estaría causando el esfuerzo por tal incremento.

La revuelta contra los disecadores y adiestradores de clásicos estaba justificada. Como también lo estaba el nuevo interés puesto en la ciencia experimental. No estaba justificada la revuelta contra la educación liberal. Como tampoco lo estaba la creencia que el método científico experimental pudiera reemplazar los métodos en historia, filosofía y artes. Como acostumbra a ser común en el debate educativo, el público confundió los nombres con las cosas. La relación de disecadores y adiestradores con la educación liberal no era mayor que la relación que los *colleges* en artes liberales tienen con estas artes a día de hoy. Y el hecho de que un método obtenga extraordinarios resultados en un campo no es ninguna garantía de que pueda obtener los resultados que sea en otro.

¿La ciencia, la tecnología, la industrialización y la especialización hacen irrelevante la Gran Conversación?

Hemos visto como la industrialización hace más necesaria que nunca la educación liberal, y cómo el ocio que genera hace posible, por primera vez, una educación liberal para todo el mundo.

Hemos observado cómo una reorganización del sistema educativo daría a todo el mundo la posibilidad de hacerse con una educación liberal, a la vez que de llegar a ser un especialista.

Me gustaría añadir que la especialización, en lugar de hacer la Gran Conversación irrelevante, la hace más pertinente que nunca. La especialización hace más difícil mantener cualquier tipo de conversación; pero esto nos obliga a un mayor esfuerzo, no a dejar de intentarlo.

Es poco discutible la premisa según la cual el reto del futuro sea el de crear una comunidad. Una comunidad parece que depende de la comunicación. Pero este requisito no se satisface mejorando el transporte o los servicios de correos, telégrafos, telefonía o radio. Estos avances tecnológicos, en un mundo como el que tenemos hoy, dan más miedo que tranquilidad, y son más subversivos que unificadores. Son medios que permiten trasladar las bombas del enemigo o llevar la propaganda hasta dentro de nuestros hogares.

La efectividad de los modernos métodos de comunicación a la hora de promover una comunidad dependerá de si existe algo inteligible y humano a comunicar. Lo que a su vez depende de la existencia de un lenguaje común y humano con el que comunicarse. Esto es lo que puede ofrecer la Gran Conversación. Leer estos libros debería hacer sentir a un hombre que es miembro de la especie y de la tradición a la que pertenecen. Debería permitirle reconocer los lazos que le ligan a sus compañeros de especie y de tradición. Debería capacitarle para comunicarse, en el sentido más real del término, con otros hombres.

¿Deben excluirse los especialistas de la comunidad? De ser así, no tendría que quedar nadie; y es que cada vez más, en Occidente, todo el mundo es especialista. En cualquier caso, el reto es disponer de una comunidad, y descubrir la

manera de utilizar la comunidad para promoverla. Esto puede hacerse a través de la Gran Conversación. A través de ella, el experto puede descubrir los grandes principios comunes que subyacen a las especialidades. A través de ella, el experto puede relacionar las ideas con su experiencia. A la luz de la Gran Conversación su rama especial del saber pierde sus vicios particulares y se convierte en un medio para adentrarse en los grandes libros. El especialista en matemáticas, por ejemplo, puede adentrarse más rápidamente en los grandes matemáticos que un lector sin una formación especializada. Con la ayuda de los grandes libros, el conocimiento especializado puede propagarse en una mutua y genuina permeabilidad de conocimiento y vida común.

Imagínense la generación más joven estudiando grandes libros y artes liberales. Imagínense la población adulta volviendo a las mismas fuentes de fuerza, inspiración y comunicación. Entonces sí podríamos hablar los unos con los otros. Podríamos ser incluso mejores especialistas de lo que lo somos hoy porque podríamos entender la historia de nuestra especialidad y su relación con todo el resto. Seríamos mejores ciudadanos y hombres. Podríamos convertirnos en el corazón de la comunidad mundial.

## CAPÍTULO V

### LA CIENCIA EXPERIMENTAL

El comienzo de la Gran Conversación es anterior al inicio de la ciencia experimental. Pero el nacimiento de la Conversación y el nacimiento de la ciencia son simultáneos. Los primeros presocráticos investigaban y trataban de comprender los fenómenos naturales; entre ellos había hombres que utilizaban nociones matemáticas con este propósito. Ni tan solo la experimentación no es nada nuevo; ha tenido lugar durante cientos de años. Pero la fe en el experimento como método único es un fenómeno moderno. El método experimental se ha impuesto tan clara y convincentemente que hoy en día es visto en algunos rincones no solo como el único método para desarrollar conocimiento científico, sino también como el único método para obtener conocimiento de cualquier tipo.

De este modo, se nos dice a menudo que cualquier pregunta que no pueda responderse por los métodos empíricos de la ciencia, no puede, de hecho, responderse en absoluto, o al menos, no por medio de afirmaciones relevantes y verificables. Pueden hacerse algunas excepciones con respecto

al tipo de preguntas a las que los matemáticos y los lógicos dan respuesta con sus propios métodos. Pero todo el resto de preguntas deben someterse a los métodos de la investigación experimental o de la indagación empírica.

Si no pueden responderse por estos métodos, es que son el tipo de preguntas que nunca deberían haberse planteado siquiera. En el mejor de los casos, son preguntas que pueden responderse solo por medio de suposiciones y conjeturas; en el peor, son preguntas que no significan nada o, como se acostumbra a decir, que no tienen sentido. Por el contrario, los problemas genuinamente relevantes en buena medida adquieren su significado gracias a las operaciones científicas de observación, experimentación y medición a través de las cuales dichos problemas se pueden resolver; y las soluciones, cuando se descubren por estos métodos, superan las suposiciones y las opiniones. Se apoyan en los hechos. Se han puesto a prueba y siguen siendo sometidas a una verificación más extensa.

Se nos dice además, que las mejores respuestas que se pueden obtener a través del método científico nunca sobrepasarán el estatuto de lo probable. Debemos liberarnos, pues, de la ilusión según la cual, fuera de las matemáticas y de la lógica, podamos alcanzar verdades necesarias y ciertas. Los enunciados que no sean fórmulas matemáticas o lógicas, pueden parecer necesaria y certeramente verdaderos, pero solo lo parecen. En realidad, no pueden ser ni necesarios ni ciertos. Es más, si no han sido sometidos a verificación empírica, lejos de ser necesariamente verdaderos, ni tan solo pueden demostrarse como probables. Este tipo de enunciados pueden ser aceptados provisionalmente, como suposiciones o conjeturas de trabajo, si es que pueden aceptarse en absoluto. Quizás sea mejor, a no ser que las circunstancias nos obliguen a tomar un camino diferente, el no aceptar tales enunciados en absoluto.

Consideren, por ejemplo, las afirmaciones sobre la existencia de Dios o la inmortalidad del alma. Estas son respuestas a preguntas que no pueden responderse —de una

forma u otra— por el método experimental. Si este es el único método por el cual puede lograrse un conocimiento probable y verdadero, se nos impide tener conocimiento alguno sobre la existencia de Dios o sobre la inmortalidad del alma. Si un hombre moderno, que acepte la visión según la cual solamente puede sostener que conoce lo que puede ser demostrado con experimentos y verificado a través de la investigación empírica, aún desea creer en estas cosas, debe reconocer que o lo hace por medio de su fe religiosa o del ejercicio de su voluntad de creer; y debe estar preparado para que en ciertos espacios se le tome por un supersticioso desesperado.

A veces se llega a conceder que muchas de las proposiciones sostenidas por gente inteligente, tales como que la democracia sea la mejor forma de gobierno o que un mundo en paz dependa de un gobierno mundial, no pueden probarse por el método experimental. Pero se sugiere que es simplemente porque el método no ha sido aún desarrollado al completo. Cuando nuestro uso del método madure, entonces descubriremos cómo emplearlo para responder a cada pregunta genuina.

Puesto que no se ha llegado a muchas de las proposiciones propias de la Gran Conversación por medio de la experimentación ni han sido sometidas a verificación empírica, a menudo oímos decir que la Conversación, aunque quizás resulte interesante al anticuario, en la medida que describe extrañas supersticiones que ocuparon a “pensadores” antes del auge de la ciencia experimental, no tiene ninguna relevancia para nosotros a día de hoy, en el que la ciencia experimental y sus métodos han descubierto tales supersticiones por lo que son. Nos vemos forzados a abandonar la idea reaccionaria que apunta que las antiguas voces de la Conversación dicen aún hoy algo que merece la pena escuchar, y se nos implora que depositemos nuestra confianza en el método experimental como la única fuente de la que obtener respuestas válidas o verificables a preguntas de cualquier tipo.

Este punto de vista moderno es anunciado ya por una de las voces de la Gran Conversación. En el párrafo que cierra *Investigación sobre el entendimiento humano*, David Hume escribe:

Si procediéramos a revisar las bibliotecas, convencidos de estos principios, ¿qué confusión provocaríamos? Al coger cualquier volumen... preguntémosnos: *¿Contiene algún razonamiento abstracto sobre la cantidad o el número?* No. *¿Contiene algún razonamiento experimental acerca de cuestiones de hecho o existencia?* No. Mándenlo quemar entonces, pues no puede contener más que sofistería e ilusión.

Los libros que Hume y sus actuales seguidores, los positivistas, se dedicarían a quemar o, lo que es lo mismo, descartarían tomar en serio, no manifiestan desconocimiento o descuido acerca de los principios de Hume. Estos libros, escritos antes y después de Hume, argumentan contra el tipo de positivismo que afirma que todo es sofistería e ilusión excepto las matemáticas y la ciencia experimental. Y sostienen y defienden proposiciones bastante opuestas a aquellas de Hume.

La Gran Conversación, en pocas palabras, contiene ambas caras de una cuestión que en la época moderna se considera que tiene una pertinencia absolutamente crítica para el sentido de la Gran Conversación misma. Solo un dogmático desvergonzado se atrevería a afirmar que la cuestión ya haya sido resuelta finalmente hoy a favor de la visión según la cual, fuera de la lógica y las matemáticas, el método de la ciencia moderna es el *único* método a emplear en la búsqueda de conocimiento. El dogmático que hiciera esta afirmación tendría que superar los límites de la desvergüenza. Tendría que cerrar los ojos ante el hecho de que su propia afirmación no hubiera sido establecida por el método experimental, ni como conclusión irrefutable a resultados del razonamiento matemático o del puro análisis lógico.

En relación a la cuestión acerca del método científico, que se ha convertido en algo central a día de hoy, la reivindicación contraria no está hecha para la Gran Conversación.

Sería igualmente dogmático afirmar que la cuestión haya sido resuelta a favor del punto de vista opuesto. Sin embargo, lo que sí puede defenderse con justicia es que los grandes libros presentan hábilmente ambas caras de la cuestión y arrojan luz sobre aspectos que en el debate contemporáneo son oscura y dogmáticamente tratados.

Nos plantean la pregunta de qué se entiende por ciencia y por método científico. Si todo lo que significa es que un científico es honesto, cuidadoso y preciso, y que sopesa todas las evidencias con criterio antes de emitir un juicio, entonces podemos ponernos de acuerdo en que el método científico es el único método para alcanzar y probar la verdad en cualquier campo. Pero esta concepción del método científico es tan amplia que incluye los métodos de los historiadores, filósofos y teólogos competentes desde el principio de los tiempos; y no ayuda, de hecho, es considerablemente engañoso, llamar a un método utilizado en todos los campos por el nombre de solo uno de ellos.

A veces el método científico parece implicar que debemos concentrarnos en los hechos, lo que lleva con ello la sugerencia de que aquellos que no creen que el método de la ciencia experimental sea apropiado para cualquier otro campo de indagación, no deban atender a los hechos y estén en consecuencia alejados de la realidad. Los grandes libros muestran, contrariamente, que incluso los pensadores del pasado que son a menudo observados en la actualidad como los más reaccionarios, los teólogos medievales, insistieron, como Aristóteles lo hizo antes que ellos, en que la verdad de cualquier afirmación está en su conformidad con la realidad o los hechos, y que la experiencia sensorial es necesaria para descubrir los hechos particulares que prueban la verdad de las afirmaciones generales sobre la naturaleza de las cosas.

“En el conocimiento de la naturaleza”, escribe Aristóteles, la verificación de los principios “es lo que aparece siempre y de modo preciso a los sentidos”. El mismo sostiene que

el motivo de esta poca capacidad de captar los hechos reconocidos es la falta de experiencia, y por eso quienes poseen una mayor familiaridad con los hechos naturales resultan más capaces de establecer principios tales que permiten relacionar mayor cantidad de fenómenos. Otros, en cambio, se entregan a excesivos razonamientos e, ignorantes de los hechos existentes, solo consideran unos pocos y se expresan con ligereza.

A las teorías, insiste Aristóteles, se les debe dar crédito “solo si demuestran que concuerdan con los datos aparentes”. Siglos más tarde, un fisiólogo experimental como William Harvey no dice ni más ni menos cuando afirma que

para probar que se ha adelantado bien o mal en algo, para confirmar que ninguna falsedad asome bajo una proposición, se nos hace imperativo llevarla ante la prueba de los sentidos, y admitirla o rechazarla basándonos en los sentidos.

Proclamar la necesidad de tomar en consideración los hechos, y todos los hechos, no es lo mismo que decir, sin embargo, que la mera recolección de hechos vaya a solucionar cualquier tipo de problema. Los hechos son indispensables; pero no son suficientes. Para solucionar un problema es necesario pensar. Es necesario pensar incluso para decidir qué hecho haya que tomar. Incluso el científico experimental no puede evitar ser un artista liberal, y los mejores de ellos, como muestran los grandes libros, son hombres de imaginación y de teoría al mismo tiempo que pacientes observadores de hechos particulares. Aquellos que han condenado a los pensadores que han insistido en la importancia de las ideas han desconsiderado a menudo la misma insistencia por parte de estos autores en la captación de los hechos. Estos críticos han malentendido a menudo el método científico y lo han confundido con la acumulación de datos sin objetivo alguno.

Cuando los distintos sentidos de ciencia y del método científico se distingan y se aclaren, la cuestión seguirá siendo si el método ligado a la ciencia experimental, tal y como

ha sido desarrollado en la época moderna, es el único método para la búsqueda de la verdad sobre lo que realmente existe o sobre lo que los hombres y las sociedades deberían hacer. Como ya hemos señalado, la Gran Conversación se ocupa y discute ambas caras de la cuestión. Pero los grandes libros hacen mucho más que eso. Nos aportan los mejores ejemplos de los esfuerzos humanos realizados en busca de la verdad, tanto sobre la naturaleza de las cosas como sobre la conducta humana, a partir de otros métodos diferentes a los de la ciencia experimental; y porque estos ejemplos se presentan en el contexto de ejemplos igualmente llamativos de esfuerzos humanos por aprender a través del experimento o del método de la ciencia empírica, los grandes libros nos proporcionan los mejores materiales para juzgar si el método experimental es o no el único método aceptable de indagación sobre todas las cosas.

En última instancia le corresponde al lector de los grandes libros juzgarlo por sí mismo. Cuando lo haga a la luz de los mejores ejemplos sobre el uso de diferentes métodos para resolver problemas de diferentes materias de estudio, no lo pondrá en duda, como sí hacen quienes, antes de leer los grandes libros, los juzgan bajo el dogma según el cual existe un solo método y que, aunque haya diferencias obvias entre materias de estudio, no puede alcanzarse ningún conocimiento sobre ninguna materia de estudio a no ser que se aplique este método en concreto.

Hay una cuestión sobre la que parece que no hay ninguna duda. Los usos contemporáneos de investigación científica, así como los esfuerzos científicos que quedan acreditados en los grandes libros, muestran indiscutiblemente que el método de experimentación controlada bajo condiciones artificiales no es el único método empleado por los hombres que se consideran a sí mismos como científicos. Puede que represente la forma más perfecta de indagación empírica. Puede que sea el modelo sobre el cual se moldean

todo el resto de formas menos exactas de investigación científica. Pero, tal como revela el trabajo de astrónomos, biólogos, y científicos sociales, experimentar en sentido estricto no siempre es posible.

El método de experimentación controlada bajo condiciones artificiales es exclusivamente el método de aquella parte de la ciencia cuya materia de estudio permite ser experimental. Bajo el supuesto de que la materia inerte siempre se comporta de la misma forma bajo las mismas condiciones, a partir de un experimento tenemos motivos para poder concluir que hayamos descubierto cómo cierta materia inerte se comporta en determinadas condiciones. Bajo el supuesto de que la materia viva, cuando un gran número de unidades son tomadas en consideración, pueda exhibir patrones de comportamiento en condiciones idénticas, tenemos motivos para poder concluir que, teniendo en cuenta que las condiciones son idénticas, lo que solo es posible en el laboratorio, y si sabemos que el número de unidades examinadas es lo suficientemente grande, entonces, probablemente, dichos patrones de comportamiento detectados se repitan bajo condiciones idénticas.

Los inconvenientes y fracasos sufridos por los científicos sociales que predicen resultados de carreras de caballos y de elecciones presidenciales son suficientes para señalar las dificultades de su materia de estudio. Nadie se opondría a que los científicos sociales no tengan que seguir intentándolo. Cuanto más refinado y completo sea nuestro conocimiento de la sociedad, mejores seremos. Pero sería una ayuda para los científicos sociales reconocer que, en la comprensión de los seres humanos, a menudo no pueden someterse al experimento de laboratorio como conejillos de indias y átomos, el método científico experimental no puede, dada la naturaleza de las cosas, producir resultados que puedan compararse con los que la ciencia obtiene a la hora de tratar con cuestiones más susceptibles de experimentación.

Un eminente científico social, el Profesor Robert Redfield, ha sugerido a sus colegas que tomen en consideración su relación con las humanidades del mismo modo que con las ciencias naturales. “La imitación de las ciencias físicas y biológicas”, dice, “ha avanzado hasta tal punto que el completo desarrollo de las ciencias sociales se está viendo obstaculizado”. La identificación con las ciencias naturales protege al científico social

de la estimulación que la ciencia social necesita de la filosofía, las artes y la literatura... La estimulación que los científicos sociales pueden ganar de las humanidades puede venir de las artes y la literatura mismas, y a través de la comprensión de algunos de los problemas que interesan a los filósofos y a los más imaginativos estudiantes de las obras creativas de la humanidad.

Según Redfield, el vínculo que une al científico social con el humanista está en lo común de su materia de estudio. “La humanidad”, dice,

es la materia de estudio común de aquellos que observan a los hombres tal y como son representados en los libros y en las obras de arte, y aquellos que los observan tal y como aparecen en las instituciones y visible y directamente en acción. Es el tema de interés esencial y central al científico social y al humanista por igual.

Aunque difieran en sus métodos, “comparten un esfuerzo común, un interés común”; a lo que Redfield añade,

puede ponerse en duda que los resultados conseguidos por el científico social revelen más sobre la verdad de la naturaleza humana que los resultados conseguidos por los métodos más personales e imaginativos del artista.

Deberíamos recordar este sensato consejo cuando nos veamos instados a abandonar los métodos que han producido tan importantes conocimientos, en favor de uno, que indudablemente es de ayuda, pero que no puede darnos todo lo que necesitamos conocer. Puede que no sea muy sabio

rechazar las fuentes de la sabiduría que tradicionalmente encontramos en la historia, la filosofía, y las artes. Estas disciplinas no nos aportan un conocimiento matemático ni un conocimiento adquirido en el laboratorio, pero decir que por esta razón lo que nos aportan no es conocimiento de ningún tipo es ignorar los hechos y ponerle al mundo de lo cognoscible una chaqueta de fuerza dogmática.

El auge de la ciencia experimental no ha vuelto irrelevante la Gran Conversación. La ciencia experimental es una parte de la Conversación. Como ha subrayado Étienne Gilson, “nuestra ciencia es una parte del humanismo” como “la ciencia del tiempo de Pericles fue una parte del humanismo griego”. La ciencia es en ella misma una parte de la Gran Conversación. En la Conversación encontramos a la ciencia planteando cuestiones sobre el conocimiento y la realidad. A la luz de la Conversación podemos llegar a emitir un dictamen sobre el tema en disputa alrededor de cuántos métodos válidos de indagación existen.

Gracias a la ciencia experimental, hoy conocemos gran cantidad de cosas sobre el mundo natural que nuestros predecesores ignoraron. En esta colección de libros podemos asistir al nacimiento de la ciencia, aplaudir el desarrollo de la técnica experimental, y celebrar los triunfos que ha cosechado. Pero también podemos apreciar las limitaciones del método y lamentar los errores que sus malas aplicaciones han causado. Podemos reconocer el esquema de aquellos grandes y persistentes problemas que el método de la ciencia natural experimental puede que nunca pueda resolver, y encontrar las claves para su solución ofrecidas por otras disciplinas y otros métodos.

## CAPÍTULO VI

### UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

Hemos visto que la educación a través de las artes liberales y los grandes libros es la mejor educación para los mejores. Hemos visto que el ideal democrático exige el intento de ayudar a todo el mundo a hacerse con esta educación. Hemos visto cómo ninguno de los grandes cambios —el auge de la ciencia experimental, la especialización y la industrialización— convierte en irrelevante este intento. Más bien lo contrario, estos cambios hacen de estos intentos algo más necesario y urgente que nunca.

Es el momento pues de volver a la pregunta más importante: ¿puede todo el mundo hacerse con esta educación? Cuando se propone un ideal educativo, tenemos derecho a pedir en qué medida puede ser alcanzado. Si de ninguna manera puede ser alcanzado, aquellos que lo propongan puede que con razón sean acusados de irresponsabilidad o hipocresía.

De hecho, acusaciones como estas han sido lanzadas contra aquellos que proponen el ideal de una educación liberal para todos. Muchos demócratas honestos creen que

los que proponen este ideal tienen que ser antidemocráticos. Algunos de estos críticos se ven movidos por una versión de la doctrina de la culpabilidad por asociación. Dicen, “el ideal que ustedes proponen fue defendido por y para los aristócratas. En consecuencia, ninguno de ustedes ni tampoco su ideal pueden ser democráticos”.

La respuesta a esta crítica ya la hemos dado. La educación liberal fue aristocrática en el sentido que fue la educación de aquellos que gozaron de tiempo libre y de poder político. Si fue la educación correcta para aquellos que dispusieron de tiempo libre y poder político, entonces hoy en día debe ser la educación idónea para todo el mundo.

Que todo el mundo debería tener un buen conocimiento y que cada uno debería participar activa y permanentemente en la medida de sus posibilidades en la Gran Conversación que el hombre ha mantenido sobre lo que es y lo que debería ser no parece a primera vista una aspiración antidemocrática. Solo es antidemocrático si, en nombre de la democracia, se sostiene un ideal para todos que no todos puedan alcanzar. Pero si el ideal educativo está realmente implícito en el ideal democrático, como parece estarlo, entonces no debería rechazarse a razón de la asociación con un pasado en el que el ideal democrático no era aceptado.

Muchos creyentes convencidos de la educación liberal atacan el ideal de una educación liberal para todos sobre la base de que si intentamos proporcionar una educación liberal a todo el mundo, fracasaremos a la hora de proporcionarla a todo el mundo. Señalan el ejemplo de los Estados Unidos, donde la educación liberal virtualmente ha desaparecido, y dicen que esta catástrofe es el resultado inevitable de tomarse seriamente el dogma de la igualdad de oportunidades educativas.

Las dos críticas que he mencionado acaban en el mismo punto: la educación liberal es demasiado buena para la gente. El primer grupo de críticos y el segundo se unen en decir que solo unos pocos pueden adquirir una educación que fue

la mejor para los mejores. La diferencia entre los dos está en la valoración que hacen sobre la importancia de la pérdida de la educación liberal.

El primer grupo dice que, teniendo en cuenta que todo el mundo no puede hacerse con una educación liberal, la democracia no puede exigírsela a nadie. El segundo grupo dice que, teniendo en cuenta que todo el mundo no puede adquirir una educación liberal, el intento de ofrecerla a todo el mundo necesariamente resultará en un tipo de educación inferior para todo el mundo. El remedio consiste pues en segregar a los pocos capaces de los incapaces, una mayoría, y asegurarse así que, al menos, unos pocos reciben una educación liberal. El resto pueden ser relegados a la formación profesional o a cualquier otro tipo de actividad en la escuela que resulte de su interés.

Los miembros más lógicos y decididos de este segundo grupo de críticos confesarán que creen que la gran masa de la humanidad está, y por derecho debe estar, condenada a una versión moderna de la esclavitud natural. Por lo que no tendría ninguna utilidad gastar esfuerzos educativos en ellos. Deben obtener la preparación necesaria para desarrollar las capacidades para sobrevivir. Dado que todos los intentos de ir más allá se verán frustrados por la realidad de la vida, no deben llevarse a cabo.

Puesto que el grueso de la humanidad nunca ha tenido la oportunidad de hacerse con una educación liberal, no puede “probarse” si pueden hacerse con ella. Como tampoco puede “probarse” que no puedan. La afirmación del ideal es, sin embargo, valorativa a la hora de indicar la dirección que la educación debería tomar. Por ejemplo, si se admite que unos pocos pueden aprovecharse de una educación liberal, entonces, al menos, deberían tener la oportunidad de hacerse con ella.

Hoy en día en los Estados Unidos les es casi imposible hacerlo. Muchas concesiones pueden hacerse sobre el pueblo americano; pero lo que a nadie se le ocurriría conceder

es que sepa leer, escribir y calcular. Aun menos podría sostenerse que comprenda la tradición de Occidente, la tradición en la que vive. Los iletrados son el producto de las *high schools* americanas; y el título obtenido en un prestigioso *college* o universidad no es ninguna garantía de que el graduado sea para nada mejor. Una de las características más extraordinarias de la sociedad americana es que la diferencia entre los “no educados” y los “educados” es muy sutil.

Este fenómeno se explica por el hecho, obviamente, de que es muy poca la educación que tiene lugar en las instituciones educativas americanas. Pero aún tenemos que lidiar con la pregunta de por qué tendría que ser así. ¿Es por el hecho de ser un sistema democrático que hay tan poca educación en el sistema educativo americano? ¿Son la democracia y la educación incompatibles? ¿Tenemos que asumir que, si todo el mundo tiene que ir a escuela, la consecuencia necesaria es que nadie recibirá una educación?

Puesto que no estamos seguros de que todo el mundo no pueda hacerse con una educación liberal, parecería que, si esta es la educación ideal, deberíamos intentar ayudar a todo el mundo a hacerse con ella. Especialmente aquellos que creen en “acumular hechos” y en el “método experimental” deberían ser los primeros en insistir en que, hasta que no lo hayamos intentado, no podemos estar seguros de que vayamos a fracasar.

El hecho de decir, sin haber realizado un serio esfuerzo previo, que la gente no es capaz de alcanzar una buena educación, remite con demasiada fuerza a la oposición a toda extensión de la democracia. Esta oposición ha descansado siempre sobre el supuesto de que la gente es incapaz de ejercer inteligentemente el poder que exige. Las cuentas de la historia vienen a confirmarlo siempre: no se puede esperar a que el esclavo muestre las virtudes del hombre libre a no ser que primero sea liberado. Cuando el esclavo es liberado, con el paso del tiempo no hay nada que le distinga de aquellos que siempre han sido libres.

Parece que existe una tendencia innata humana a infravalorar la capacidad de aquellos que no pertenecen a “nuestro” grupo. Aquellos que no comparten nuestro historial no pueden tener las mismas habilidades que nosotros. Los extranjeros, la gente que tiene un *status* económico distinto y los jóvenes, parece que invariablemente les consideramos intelectualmente, y en consecuencia también constitucionalmente, por detrás de los autóctonos, de la gente de “nuestro” *status* económico, y de los adultos.

En educación, por ejemplo, en el momento en que se hace una propuesta con la vista puesta en incrementar el esfuerzo intelectual de los estudiantes, los profesores siempre dicen que los estudiantes no podrán asumir el trabajo. Por lo que yo he observado, me veo inclinado a pensar que lo que normalmente esto significa es que los profesores no pueden o no podrían asumir el trabajo que comportan los cambios sugeridos. Cuando, a pesar de la oposición de los profesores, se han introducido dichos cambios, los estudiantes, me dice la experiencia, han respondido siempre noblemente.

No podemos pensar que, porque aquellos jóvenes campesinos que se convertirían en sacerdotes en la Edad Media o aquellos hijos de colonos y hombres de negocios americanos que llegarían a ser los Padres Fundadores se les supusiera, por norma general, adquirir una educación a través de las artes liberales y los grandes libros, pueda esperarse de cada persona que, por norma general, adquiera hoy en día una educación de este tipo. Desconocemos los cocientes intelectuales de los sacerdotes medievales o de los Padres Fundadores; probablemente fueran altos.

Pero las evidencias de las que disponemos en nuestro tiempo, derivadas de la experiencia de dos o tres *colleges* que han hecho de la Gran Conversación las bases de su programa de estudios y de la experiencia de un gran número de grupos de adultos que durante los últimos ocho años han venido discutiendo grandes libros en cualquier parte de los

Estados Unidos, sugieren que las dificultades de extender este programa educativo a todo el mundo quizá puedan haberse exagerado.

Los grandes libros son grandes maestros; nos están mostrando día a día de lo que la gente corriente es capaz. Estos libros surgieron de una humanidad ignorante y curiosa. Son probablemente las primeras noticias del éxito del aprendizaje. La mayoría de ellos fueron escritos para y dirigidos a gente corriente.

Si muchos de los grandes libros parecen ilegibles e ininteligibles a los más instruidos, así como a los más tontos, puede que sea porque por mucho tiempo no hayamos aprendido a leer leyéndolos. Los grandes libros enseñan a la gente no solo cómo leerlos, sino que también enseñan cómo leer todo el resto de libros.

Esto no quiere decir que cualquiera de los grandes libros esté totalmente libre de dificultad. Como Aristóteles señaló, el aprendizaje va acompañado de dolor. En algún sentido todos los grandes libros se sitúan siempre por encima de la cabeza del lector; que nunca puede llegar a comprenderlos completamente. Esta es la razón por la que los libros de esta serie pueden volver a leerse infinitamente. Esta es la razón por la que estos libros son grandes maestros; exigen la atención del lector y mantienen su inteligencia en funcionamiento.

Como dijo Whitehead,

Siempre que aparece un libro con verdadero valor educativo, con toda seguridad sale algún crítico a decir que es difícil emplearlo en la enseñanza. ¡Desde luego que es difícil!... Si fuese fácil, el libro debería quemarse, porque no podría ser educativo. En la educación, como en todo lo demás, el ancho y florido camino conduce a un lugar indigno.

Pero ¿queremos decir que, porque estos libros sean más difíciles que las historias de detectives, las *pulp magazines* y los libros de texto, tendrían que quedar entonces reservados como propiedad exclusiva de los académicos? ¿queremos decir que deberían aplicarse diferentes normas, por un lado

a los libros, de las que se aplican, por otro, a la pintura, a la escultura y a la música? No limitamos a la gente a mirar malas pinturas y a escuchar mala música sobre la base de que no pueden entender las buenas pinturas y la buena música. Los empujamos a mirar tantas buenas pinturas y a oír tanta buena música como puedan, convencidos de que esta es la vía por la que llegarán a comprender y a apreciar el arte y la música. No recomendaríamos alternativas peores, porque estaríamos seguros de que degradarían los gustos públicos en lugar de conducirlos a mejores cosas.

Si solo se debe permitir al especialista acceder a estos libros, sobre la base de que es imposible entenderlos sin cierta “erudición”, si el intento de comprenderlos sin “erudición” tiene que verse condenado a una superficialidad irremediable, entonces vamos a vernos forzados a tener que dejar fuera de algunas de las más bellas creaciones de la mente humana a la mayoría de la humanidad. Esto es pura aristocracia.

Sir Richard Livingstone dijo:

No hay duda de que un estudiante formado comprenderá mejor a Esquilo, Platón, Erasmo y Pascal que el hombre de la calle; pero esto no quiere decir que el hombre corriente no pueda captar de estos un montón de cosas. ¿No van a permitirme leer a Dante por estar lleno de referencias a su tiempo y porque mi conocimiento de su época sea prácticamente nulo? ¿O a Shakespeare, porque si tuviera que escribir un trabajo sobre este en la Oxford Honours School of English literature, a duras penas me calificaran en el cuarto rango? ¿No voy a contemplar una pintura de Velázquez o Cézanne, porque las comprendería y apreciaría mucho menos de lo que lo haría un pintor o un crítico de arte? ¿Vamos a posponer cualquier encuentro con estas grandes cosas hasta el día en el que estemos lo suficientemente educados para comprenderlas —día que jamás llegará? No, no. La gente sensata lee grandes libros y mira grandes pinturas sabiendo muy poco de Platón o de Cézanne, o de las influencias que moldearon el pensamiento o el arte de estos hombres, siendo lo bastante conscientes de su propia ignorancia, pero a pesar de ello, sacando un montón de cosas a partir de lo que leen o ven.

Sir Richard prosigue para referirse a los comentarios de T. S. Eliot:

En mi propio sentir del gusto por la poesía siempre me ha parecido que cuanto menos supe acerca de un poeta y su trabajo antes de empezar a leerlo, mejor. Una elaborada preparación con respecto al conocimiento histórico y biográfico siempre me ha supuesto una barrera. Es mejor animarse a nutrirse de la “erudición” porque disfrutas de la poesía, que suponer que disfrutas de la poesía porque te has nutrido de “erudición”.

Aún más importante que el dogma de la “erudición” a la hora de alejar a la gente de los libros está el dogma de las diferencias individuales. Este es uno de los principales dogmas de la educación americana. Funciona algo así: todos los hombres son diferentes; en consecuencia, todos los hombres deben recibir una educación diferente; en consecuencia, cualquiera que sugiera que su educación debería ser en algún sentido la misma ignora el hecho de que todos los hombres son diferentes; en consecuencia, nadie debería sugerir que todo el mundo deba leer algunos de los mismos libros; alguna gente debería leer unos libros y algunos deberían leer otros. Este dogma ha ganado tanto apoyo en las mentes de los educadores americanos que hoy en día se oye a menudo presumir a presidentes de *colleges* que sus *colleges* no tienen currículum alguno. Cada estudiante dispone de un programa de estudios contextualizado, o “hecho a medida” como se acostumbra a decir, con el que satisfacer sus propias necesidades e intereses individuales.

No deberíamos pasar mucho tiempo discutiendo si un estudiante de dieciocho años debería tener poder para decidir por sí mismo el contenido real de su educación. Del mismo modo que tendemos a infravalorar la inteligencia de los jóvenes, tendemos también a sobrevalorar su experiencia y el significado de la expresión de los intereses y las necesidades por parte de aquellos a los que les falta experiencia. Los educadores tienen que conocer mejor que sus

discípulos qué es la educación. Si los educadores no lo saben, es que han echado sus vidas a perder. El arte de enseñar consiste en buena medida en interesar a la gente por las cosas que tienen que interesarles, aunque no les interesen. La tarea de los educadores consiste en descubrir qué es la educación e inventar los métodos necesarios para hacer que sus estudiantes se interesen por ella.

Aunque me gustaría no tener que lanzar la pregunta. La pregunta, efectivamente, es esta: ¿existe algo así como “una educación”? La respuesta que dan los devotos del dogma de las diferencias individuales es que no; que existen tantas educaciones diferentes como existen diferentes individuos; es “autoritario” decir que existe alguna educación que sea necesaria, o incluso apropiada, para cada individuo.

Bertrand Russell me dijo una vez que, en la escuela, el alumno debía estudiar aquello que quisiera. Le pregunté si esto no supondría un crimen contra el alumno. Imaginemos que a un chico no le guste Shakespeare. ¿Debería permitírsele crecer sin llegar a conocer a Shakespeare? ¿Y en caso de hacerlo, no miraría atrás hacia sus profesores como a mentirosos que le habrían defraudado sobre su herencia cultural? Lord Russell me respondió que él exigiría que el chico leyera una obra de Shakespeare; y en el caso que no le gustase, que no se le debería forzar a leer ninguna más.

Yo digo que Shakespeare debería formar parte de la educación de todo el mundo. El momento en el que introducirlo en el programa de estudios, el método utilizado para despertar interés sobre este, la manera de relacionarlo con los problemas del presente, podrían variar, si ustedes quieren. Pero Shakespeare debería estar ahí por la pérdida de comprensión y por el empobrecimiento que supondría su ausencia. La comprensión de la tradición en la que vivimos y la habilidad de comunicarnos con otros que viven en la misma y de interpretar la nuestra para aquellos que no viven en ella resulta drásticamente afectada por la ausencia de Shakespeare en la experiencia intelectual y artística de cualquiera de nosotros.

Si un programa común de cualquier tipo es imposible, si no existe algo así como una educación que todo el mundo deba recibir, entonces debemos admitir que resulta imposible cualquier forma de comunidad. Todos los hombres son diferentes; pero también son iguales. Del mismo modo que todos debemos convertirnos en especialistas, también debemos convertirnos en hombres. A la vista de la gran provisión de recursos que hoy en día se destina a la preparación de especialistas, a la vista de los efectos de división y desintegración causados por la especialización, y a la vista de la necesidad urgente de unidad y comunidad, no exageraríamos al decir que la actual crisis pide en primer lugar una educación que enfatice aquellos aspectos en los que los hombres son iguales, más que aquellos en los que son diferentes. Occidente necesita de una educación que trace nuestra humanidad común más que nuestra individualidad. Las diferencias individuales pueden atenderse mediante los métodos empleados y mediante las oportunidades de especialización que se den posteriormente.

En relación con esto podríamos recordar el *dictum* de Rousseau: “Me importa poco si mi alumno apunta al ejército, a la iglesia o a la justicia. Antes de que sus padres escojan una vocación para él, la naturaleza le ha llamado a ser un hombre... Cuando me abandone, no será ni un magistrado, ni un soldado, ni un sacerdote; será un hombre”.

¿Si existe una educación que todo el mundo deba recibir, cómo tiene que llevarse a cabo? Los educadores están esquivando su responsabilidad con ni siquiera intentarlo; la prueba de que los educadores desean evadir este doloroso, aunque esencial deber, creo que es el éxito del dogma de las diferencias individuales. Los Editores de esta serie consideran que estos libros deberían ser centrales en educación. Pero si alguien es capaz de sugerir un programa que pueda cumplir mejor con el objetivo que estos tienen en mente, con mucho gusto lo acogerán, a él y a la propuesta.

## CAPÍTULO VII

### LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Los Editores creen que estos libros deberían leerlos todos los adultos durante toda su vida. Reconocen en esta idea aspectos novedosos. La educación de adultos ha sido uniformemente diseñada bien para maquillar las deficiencias de su escolarización, caso en el cual se daría por finalizada una vez hayan sido cubiertos estos vacíos, bien ha consistido en formación profesional, caso en el cual se daría por finalizada cuando se haya obtenido la preparación adecuada para ocupar el puesto en cuestión.

Lo que aquí se propone es una educación liberal sin término alguno. Incluso en el caso de que el individuo en cuestión haya gozado de la mejor educación liberal posible en su juventud, persiste como obligación una educación permanente a través de los grandes libros y las artes liberales; no se puede pretender hacer un acopio de educación en la infancia que dure toda la vida. Lo que puede hacer en su juventud es

adquirir la disciplina y los hábitos necesarios que le permitan continuar con su educación toda su vida. Debemos darle la razón a John Dewey en esto: que el crecimiento continuado es consustancial a la vida intelectual.

El doble fin que ha movido a la humanidad desde el principio de la historia es el de la conquista de la naturaleza y del aburrimiento. Hoy en día parece que estamos en buena senda para lograrlo. Y al mismo tiempo, dicho logro parecería destinado a llevarnos a la banalización de la vida. Es imposible pensar que los hombres puedan contentarse por mucho tiempo con el tipo de recreaciones que hoy en día ocupan el grueso de su tiempo libre. Después de todo, son hombres. El hombre, aun siendo un animal, no es un animal. Es racional, y no puede vivir solo con gratificaciones animales; menos aun con diversiones para las que los animales tienen el suficiente juicio como para no enredarse en ellas. Un hombre debe utilizar su mente; debe sentir que está haciendo algo con lo que desarrollar sus más altas capacidades y que contribuirá al desarrollo de sus prójimos, esto, o dejará de ser un hombre.

Hoy en día la ciudadanía está sometida a desafíos que superan en todo lo que llegaron a conocer las generaciones precedentes. Desde la mañana hasta la noche y a lo largo de toda su vida es bombardeada con propaganda pública y privada. Si el juicio independiente es la condición *sine qua non* para una ciudadanía efectiva en una democracia, debe admitirse entonces que un juicio de este tipo es más difícil de sostener hoy de lo que nunca antes lo habría sido. Es exagerado esperar que fuertes dosis de educación durante la infancia y la juventud puedan inocular a un hombre para que pueda resistir los ataques al juicio independiente que la sociedad le dirige, o permite que se dirijan contra él a diario. Por este motivo se exige una constante vigilancia y desarrollo mentales.

La concepción de educación liberal para adultos que aquí se promueve tiene efectos importantes en nuestra concepción de la educación infantil y juvenil, en su propósito y en

su contenido. Si tenemos que esperar a que toda la población adulta participe de una educación liberal, entonces los currículos de las escuelas, de los *colleges*, y de las universidades deberían construirse teniendo en mente este fin. En el presente se construyen sobre la idea, desafortunadamente correcta, de que nadie nunca va a disfrutar de una educación después de dejar la escuela. En esto hay que enfrentarse al desconsuelo del hecho que la mayoría de las cosas importantes que los seres humanos tienen que comprender no pueden ser comprendidas en la juventud.

Así como he conocido varios astrónomos que colaboraban en revistas internacionales a los dieciséis años, nunca he conocido a un chico que tuviera mucho que decir que fuera útil para la organización de la sociedad y los fines de la vida humana. Los grandes libros de la ética, de la filosofía política, de la economía, de la historia, y de la literatura no revelan sus secretos a los más jóvenes. En los Estados Unidos, en el supuesto que estas obras se lean alguna vez, se leen en la escuela y en el *college*, cuando solo pueden comprenderse vagamente, y después, nunca vuelven a leerse. Por lo que es improbable que nosotros, los americanos, las comprendamos completamente; estamos privados de la luz que podrían arrojar sobre nuestros problemas presentes.

Aquí, la teoría según la cual la educación debe satisfacer las necesidades inmediatas viene a completar el caos en nuestras instituciones educativas. Si el fin de la educación es satisfacer las necesidades inmediatas de la persona educada, y si esta nunca va a recibir más educación después de dejar las instituciones educativas, entonces, mientras se encuentre bajo estas instituciones, debería aprender todo lo que nunca podría llegar a necesitar. Puesto que no hay manera de decir qué es lo que un graduado podría necesitar, la única salida será ofrecerle un poco de todo, esperando a que encuentre en ello algo de utilidad. De esta manera las *high schools* y los *colleges* americanos aparecen cargados de información variopinta sobre cualquier tema imaginable, desde

acrobacia hasta fermentación; y es que ¿quién puede asegurar que entre los estudiantes no se encuentre algún futuro funámbulo o cervecero? La gran y salvaje proliferación curricular en escuelas, *colleges* y universidades americanas es el resultado de múltiples experiencias; pero podemos decir con cierta seguridad que, si la vida adulta hubiera sido considerada como un momento para el aprendizaje continuado, el apremio en pos de la proliferación habría sido considerablemente reducido.

El interés por una educación liberal para todos los adultos es necesario si queremos tener una educación liberal para todos; porque la educación liberal puede florecer en las escuelas, los *colleges*, y las universidades de un país solo si la población adulta la comprende y la valora. La mejor manera de comprender y valorar algo es disfrutarlo uno mismo.

Hoy en día escuchamos mucho revuelo sobre la desatención que reciben los *colleges* de artes liberales y sobre el deterioro de los estudios humanísticos y sociales. Generalmente se asume que todo lo que necesitan estos *colleges* y académicos es dinero. Si tuvieran más dinero, sus problemas quedarían resueltos. Nos llevan a creer que su fracaso a la hora de conseguir dinero proviene de la estrechez de miras o la perversión de los rectores de *colleges* y universidades. Estos directivos se supone que deberían estar interesados en las ciencias naturales y la tecnología a expensas de las artes liberales y los estudios humanísticos y sociales.

Permítanme que dude que los *colleges* de artes liberales y los académicos en humanidades y estudios sociales puedan gastarse inteligentemente más dinero del que ya se han gastado. Los déficits que sufren estas instituciones y sus miembros no parece que provengan de la falta de fondos, sino de la falta de ideas. Cuando las peticiones de financiación para el *college* se basan en que sus instalaciones sean casi tan lujosas como las de un club de campo local; cuando los académicos en humanidades y estudios sociales, mal conducidos por una concepción equivocada del método científico

y por el prestigio de la ciencia natural, se dedican a acumular datos sin finalidad alguna sobre temas triviales, el problema no parece ser financiero. Desafortunadamente, los únicos problemas que el dinero puede solucionar son problemas financieros.

Las instituciones y los temas se desarrollan en la medida en que la gente piensa que son importantes. La importancia viene primero, y el dinero después. La importancia de la ciencia experimental es obvia para todo el mundo. La ciencia produjo la bomba atómica; y las escuelas de medicina están haciendo casi tanto para alargar la vida como los departamentos de física y química para acortarla. Muchos *colleges* de artes liberales e investigaciones de muchos académicos en humanidades y estudios sociales son importantes solo para aquellos la vida de los cuales depende de ello.

Aun así, los grandes asuntos están ahí. ¿Cuál es nuestro destino? ¿Qué es la buena vida? ¿Cómo podemos lograr una buena sociedad? ¿Qué podemos aprender de la historia, la filosofía, la literatura y las bellas artes para orientarnos a través de los laberintos del futuro?

Estas preguntas se extienden, en mayor medida, por las áreas de conocimiento tradicionalmente asignadas a las artes liberales, a las humanidades y a los estudios sociales. Si a partir de esta colección de libros, o de cualquier otra forma, la población adulta de la calle llegara a considerar cómo de importantes son estos asuntos; si los académicos que se dedican a estos campos estuvieran realmente comprometidos a lidiar con estos problemas; si en un gran número de hogares a lo largo y ancho de todo el país se trataran estas preguntas, entonces ocurrirían dos cosas. Los jóvenes inteligentes, los jóvenes con ideas, llegarían a respetar el hecho de dedicar sus vidas al estudio de estos asuntos, tanto como hoy en día respetan el ser científico o ingeniero; y los *colleges* de artes liberales y los académicos en humanidades y estudios sociales recibirían toda la financiación que podrían utilizar.

Una premisa axiomática en educación es que en un país se cultiva aquello que es respetado. Uno de los objetivos de esta serie de libros es el de presentar nuestros respetos a la gran tradición de Occidente, en la convicción de que esta es la manera en la que debe promoverse su cultivo, elaboración y extensión, y perpetuarse para la posteridad.

## CAPÍTULO VIII

### EL PRÓXIMO GRAN CAMBIO

Dado que la educación se ocupa del futuro, dejen que nos preguntemos por lo que con toda seguridad sabemos del futuro.

Sabemos que, a razón de los medios mecánicos de transporte y comunicación, las diferentes partes del mundo van acercándose cada vez más. Sabemos que esto continuará siendo así. El mundo va hacia la unificación, por conquista o por consentimiento.

Sabemos que el hecho de que todas las partes del mundo estén acercándose cada vez más no supone en sí una mayor unidad o seguridad para el mundo. Puede suponer que salgamos todos por los aires fruto de una gran explosión.

Sabemos que no hay defensa posible contra la más destructiva de las armas modernas. Tanto el vencedor como los vencidos perderán la próxima guerra. Todos los factores que inicialmente sirvieron de protección a nuestro país, el aislamiento geográfico, la fuerza industrial, y el poder militar, han quedado hoy obsoletos.

Sabemos que la anarquía de los estados soberanos en competencia puede dirigirnos tarde o temprano a la guerra. En consecuencia, debemos valernos de un derecho internacional, impuesto por una organización mundial, que tiene que alcanzarse mediante la cooperación y la comunidad.

Sabemos que es imposible convencer a todos los hombres de ponerse de acuerdo en todas las cuestiones. Como mucho podemos aspirar a convencer a todos los hombres de estar en disposición de discutir todos los asuntos en lugar de dispararse los unos a los otros por algunos de estos. Una civilización en la que todos los hombres se vean forzados a ponerse de acuerdo no es el tipo de civilización en el que querríamos vivir. Bajo estas circunstancias, sería peor un único mundo que muchos; y es que con muchos mundos, al menos existe la opción de escapar de uno a otro. La única civilización en la que un hombre libre estaría dispuesto a vivir es una que conciba la historia como una larga conversación orientada a la clarificación y a la comprensión. Una civilización tal presupone comunicación; no exige acuerdo.

Sabemos que el tiempo es oro. Cada día leemos sobre avances que se anuncian en el mundo del transporte y sobre “avances” en la destrucción. Hoy podemos dar la vuelta al mundo en el tiempo que nos llevaba antes viajar de Nueva York a Boston; y podemos con una sola bomba matar a un cuarto de millón de personas. En cada edición de nuestros periódicos diarios nos prometen mayores y mejores instrumentos de destrucción masiva. Al mismo tiempo, la hostilidad entre estados soberanos se intensifica por horas.

¿Cómo podemos prepararnos para un futuro como este?

A primera vista, los participantes principales, no los accidentales, de un programa educativo diseñado para tener que lidiar con un futuro como este deben ser adultos. Son ellos los que están a cargo del mundo. La generación naciente, a no ser que los adultos a cargo del mundo sean

capaces de encontrar de inmediato alguna manera que haga posible la convivencia, puede que nunca llegue a tener la oportunidad de crecer.

No quiero exagerar sobre las posibilidades que ofrece, como método para evitar la guerra, una educación de adultos a través de los grandes libros y las artes liberales, o a través de otros medios. Si todos los adultos en América, de golpe, pudieran realizar sus potencialidades humanas al máximo, que es el objetivo de la educación liberal, y el gobierno de Rusia se mantuviera en lo que es hoy en día, puede que simplemente tuviéramos la satisfacción de que nos hicieran volar por los aires con todas nuestras potencialidades humanas realizadas en lugar de pendientes de realizar. A la vista del presente escepticismo sobre la inmortalidad del alma no podemos pensar que los lectores americanos se lo tomen como algo más que una dudosa consolación.

A pesar de todo, no hay mucho que discutir acerca de la proposición según la cual, en general, la gente razonable e inteligente, incluso en el caso de enfrentarse agresivamente a gente irrazonable y estúpida, tiene muchas más opciones de alcanzar sus fines, la paz en su caso, que si fueran irrazonables y estúpidos. Puede que con su ejemplo incluso ayuden a sus oponentes a volverse más razonables y menos estúpidos.

Los Estados Unidos es hoy por hoy el país más poderoso del mundo. Aunque es una potencia mundial desde hace muy poco tiempo. No goza de siglos de experiencia para saber cómo deshacerse de las responsabilidades de un papel al que fue catapultado contra su voluntad. Tampoco ha gozado, en los últimos cincuenta años, del tipo de educación propicia para comprender su posición o para mantenerla con equilibrio, dignidad y caridad. Un sistema educativo encarado hacia la formación profesional, la adaptación social o el avance tecnológico no parece que vaya a producir el tipo de madurez que la presente crisis exige del país más poderoso del mundo.

Un país poderoso, falto de experiencia, y sin educación puede ser un gran peligro para la paz mundial. Los Estados Unidos no parece que vayan a poner en peligro la paz por malevolencia. La gente de este país no parece que guarde animadversión alguna contra ningún otro pueblo; tampoco que deseen hacerse con nada que tenga cualquier otro pueblo. Habiéndose consagrado a su propia forma de sociedad y de gobierno, lo que quieren es que ninguna otra sociedad amenace la continua prosperidad de su sociedad y su gobierno. Sean los que sean los pasos que los Estados Unidos den militarmente hablando, serán realizados con la convicción de que son necesarios para la defensa del país.

Pero esta convicción puede que sea equivocada. Puede ser fruto de la histeria o de la ignorancia. Puede fácilmente llevarnos a la guerra. Teniendo en cuenta que es probable que hayamos cometido ya este error incluso antes de que estas páginas aparezcan impresas, debo insistir en que no quiero exagerar la importancia de estos libros, ni de otros recursos para la educación de adultos, como un método para evitar un error de este tipo. El tiempo es breve, y la educación prolongada. A lo que me refiero es a que, teniendo en cuenta que la educación es prolongada, y que es imprescindible, deberíamos empezar con ella de inmediato.

Cuando el Oficial Lyautey estuvo en África, pidió a su jardinero que plantara un árbol en concreto cuyo follaje le agradaba mucho. El jardinero le dijo que un árbol como ese tardaba doscientos años en alcanzar la madurez. “En tal caso”, dijo el oficial, “no hay tiempo que perder. Plántelo hoy”.

La Gran Conversación simboliza la Civilización del Diálogo, que es la única civilización en la que un hombre libre querría vivir. Promueve la realización de esta civilización aquí y ahora. Esta colección de libros se organiza bajo el principio de atender a la clarificación y a la comprensión de los asuntos más importantes, tal y como vienen planteados por los grandes autores de Occidente, mediante una continua

discusión. Su objetivo es el de proyectar la Gran Conversación hacia el futuro y hacer que todo el mundo participe de ella. La comunidad a la que estos libros pueden contribuir es la comunidad de las mentes libres.

Hoy, la única defensa con la que cualquier nación puede contar es la del carácter y la inteligencia de su gente. Si esta defensa es o no idónea dependerá de la fuerza con la que se mantenga la convicción según la cual la nación merece ser defendida. Esta convicción debe descansar en la comprensión de los valores por los que la nación se erige. En el caso de los Estados Unidos estos valores se encuentran en la tradición de Occidente. La tradición de Occidente es la Gran Conversación.

Hemos repetido tantas veces el reciente *slogan*, “América debe ser fuerte”, que nos hemos olvidado de qué es la fuerza. Parece que creemos que la fuerza consiste en disponer de multitud de hombres y de máquinas. No niego que estos jueguen su papel. Pero seguramente los ingredientes esenciales para la fuerza son una inteligencia preparada, el amor al país, la comprensión de sus ideales, y una devoción tal hacia estos ideales como para que lleguen a formar parte del pensamiento y la vida de todo ciudadano.

No podemos aspirar a hacernos comprender por el resto del mundo si no nos comprendemos a nosotros mismos. Hoy en día nos presentamos a otros pueblos a través de una imagen confusa, en buena medida porque nosotros mismos estamos confundidos. Para poner solo un ejemplo, ¿cómo podemos decir que somos parte de la gran tradición de Occidente, cuya esencia es que no hay nada que no pueda ser discutido, cuando algunos de nuestros ciudadanos más representativos piden constantemente que se suprima la libertad de expresión en interés de la seguridad nacional? Ahora que el poder militar ha quedado obsoleto, la seguridad nacional depende de nuestra comprensión y devoción hacia antiguas libertades propias de Occidente tales como la libertad de expresión. Si abandonamos nuestros ideales fruto de la presión que recibimos del exterior, cedemos sin

siquiera luchar por aquello por lo que estaríamos luchando si fuésemos a la guerra. Abandonamos los fundamentos de nuestra fuerza.

¿Cómo podemos decir que estamos defendiendo la tradición de Occidente si no sabemos lo que es? Un programa educativo para jóvenes y adultos en el que esta tradición haya desaparecido, es obvio que va a fracasar a la hora de transmitirla a nuestra gente. También va a fracasar a la hora de convencer a otra gente de que estamos tan comprometidos con ella como reivindicamos. Cualquier observador imparcial que mire al sistema educativo americano puede darse cuenta de que el gran volumen de actividad es irrelevante para cualquiera de las cosas que conocemos sobre el futuro.

El profesionalismo, el cientificismo y la especialización, como mucho, pueden ayudar a que nuestra gente se gane la vida y, por lo tanto, a mantener la economía de los Estados Unidos. No pueden contribuir a muchos otros elementos constitutivos de la fuerza nacional como una inteligencia preparada, como la comprensión de los ideales del país y como la devoción hacia ellos. Tampoco pueden contribuir al desarrollo de una comunidad en este país. Son fuerzas de división más que de unión. La formación profesional, la experimentación científica y la especialización no exigen, para hacer posible su contribución a la economía, que la educación liberal sea suplantada. Podemos disponer de una educación liberal para todos al mismo tiempo que disponemos de formación profesional, experimentación científica y especialización.

En primer lugar, deberíamos deshacernos de la proposición según la cual no podemos hacernos con una organización mundial, con un mundo de derecho, sin una comunidad mundial. Esto parece pasar por alto la obvia interacción entre las instituciones legales y la cultura. Tal y como señaló Aristóteles mucho tiempo atrás, la ley es en ella

misma una fuerza educativa. La Constitución de los Estados Unidos educa a diario al pueblo a creer y secundar la Constitución de los Estados Unidos.

Una comunidad mundial, entendida como perfecto entendimiento entre todos los pueblos del mundo, no es necesaria para que el derecho internacional vaya adelante. Lo que es necesario es un mínimo entendimiento suficiente para permitir que el derecho internacional de sus primeros pasos. De ahí en adelante, el derecho internacional amparará la comunidad mundial y la comunidad mundial amparará el derecho internacional.

Por ejemplo, hay quien se opone al debate sobre el desarme mundial sobre la base de que el desarme es una consecuencia y no una causa. Dicen que, hasta que las tensiones del mundo no desaparezcan, no puede haber lugar al desarme y que simplemente nos engañamos si hablamos de ello en lugar de hacer algo sobre dichas tensiones.

Actualmente, una manera de hacer algo acerca de las tensiones es hablar de desarme. La expresión de la voluntad general a favor del desarme bajo una regulación y un control internacional efectivos haría más por rebajar las tensiones en el mundo que cualquier otra cosa. Reunirse para ver si se podría formular un plan de este tipo rebajaría la tensión. Sin duda que habría decepciones, y el riesgo de incrementar la crispación internacional; pero el rechazo a debatir sobre el principal método para mitigar las tensiones, sobre la base de que antes de que pueda ser debatido hay que mitigarlas, no parece ser la mejor manera de mitigarlas.

¿Cuáles son las mejores vías para promover el mínimo de comprensión necesario que permita que el derecho internacional entre en vigor? Si una comunidad depende de la comunicación, debemos preguntarnos qué tipo de cosas pueden ser más sencillas de comunicar y de comprender por una gran mayoría de gente, y qué tipo de cosas dicen más sobre la gente que se encuentra comunicándose. Parece que el tipo de cosas más inteligibles y más reveladoras son

las ideas y las obras artísticas. Son lo más inmediatamente comprensible; y lo más característico de los pueblos que las han producido o pronunciado.

Podemos aprender más sobre la gente a partir de sus producciones artísticas e intelectuales que a partir de toda la estadística y los datos que puedan nunca haberse recogido sobre ellos. Podemos aprender más acerca de lo que necesitamos conocer para fundar una comunidad mundial. Podemos aprender más en el sentido de que podemos ganar una mayor comprensión. Lo que tenemos en esta colección de libros es un medio con el que la gente que puede leer en inglés tiene la posibilidad de comprender Occidente. En Occidente, podremos comprendernos a nosotros mismos, y los unos a los otros; como también podrá entendernos la gente de otras partes del mundo.

Esto nos lleva a la idea avanzada por Scott Buchanan, la idea de una república mundial de derecho y de justicia y de una república mundial del aprendizaje mutuo en apoyo de los demás. Cualquier república exige mantener la justicia, la paz, la libertad, y el orden mediante el uso de la inteligencia. Cualquier consentimiento por parte de los gobernados es producto de la inteligencia. Una república es una vida educativa común en proceso. Por eso Montesquieu dijo que, así como el principio de la aristocracia era el honor, y el principio de la tiranía era el miedo, el principio de una democracia era la educación. Thomas Jefferson se lo tomó en serio. Ahora descubrimos que un aprendizaje escaso es algo peligroso. Vemos hoy que necesitamos aprender más, más aprendizaje de verdad, para todos.

La república del aprendizaje es aquella república en cuyo alrededor gravitan todas las simples repúblicas políticas, y a la que deben servir estas si no quieren estar en falso consigo mismas. Antes de ayer, nadie lo habría tenido en cuenta, y hoy solo somos capaces de calcular lo que deberíamos hacer mañana al respecto. A día de hoy, la introducción inmediata de este descubrimiento, la extensión de la educación universal a todo hombre y mujer de la infancia hasta la tumba, es

una utopía. Es el momento de extraer la educación de los académicos y de los maestros de escuela y abrir las puertas de la república del aprendizaje a aquellos que pueden ponerla a cargo de la humanidad.

El aprendizaje es, en principio, y debería ser de hecho, el bien común más elevado, para ser defendido como un derecho y perseguido como un fin. Todos los hombres son capaces de aprender, de acuerdo con sus capacidades. El aprendizaje no se interrumpe mientras el hombre vive, a no ser que su capacidad de aprendizaje se atrofie por no usarla. La libertad política no puede perdurar sin la provisión de una adquisición de conocimiento ilimitada. La verdad no permanece en los asuntos humanos sin un aprendizaje continuado o sin un volver a aprender. Un orden político es tiránico si no es racional.

Si nos dirigimos hacia una república de derecho y justicia, debemos recuperar y revivir la gran tradición del pensamiento humano liberal, repensar nuestro conocimiento en sus luces y en sus sombras, y poner en marcha los artefactos de aprendizaje a partir de los cuales todo el mundo pueda, a lo mejor, por primera vez, convertirse en un ciudadano del mundo. El tipo de comprensión que se genera por el hecho de pertenecer a una república mundial del aprendizaje es del tipo que constituye una comunidad mundial. La república mundial de derecho y justicia no es más que la expresión política de la república mundial del aprendizaje y la comunidad mundial.

## CAPÍTULO IX

### ORIENTE Y OCCIDENTE

Llegados a este punto puedo oír a algún lector decir:

La comunidad mundial y la república mundial de derecho y justicia debe estar compuesta por todos los pueblos de todas partes. Aquí tenemos los grandes libros de Occidente. ¿Cómo la comprensión de la tradición que conforman puede equipararse a la participación en la república mundial del aprendizaje? ¿Cómo una comprensión de este tipo puede promover la comunidad mundial, si no se incluyen los grandes libros de Oriente?

A esto los Editores responden que sin lugar a dudas debería darse un encuentro entre Oriente y Occidente. En estos momentos se está llevando a cabo, aunque más bien bajo circunstancias no demasiado favorables. Los Editores creen que aquellos que vayan a reunirse teniendo alguna idea sobre el amplio repertorio de la tradición Occidental es más probable que comprendan algo de Oriente que aquellos que habrían asistido a un número indeterminado de cursos de introducción general sobre Oriente organizados apresuradamente y propuestos por educadores sacudidos de

repente por la necesidad de comprender Oriente, y cuya idea es que la manera de comprender cualquier cosa consiste en obtener mucha información sobre esta.

Los Editores están impresionados por los muchos avisos de pensadores orientales hechos a Occidente, según quienes las partes de la tradición Occidental menos conocidas y menos respetadas actualmente en América son las mismas partes que muy probablemente más nos ayudarían a comprender el pensamiento más profundo de Oriente. Por otro lado, los Editores están convencidos de que aquellos aspectos de Occidente que Oriente ve más terroríficos —su materialismo, su codicia y su orgullo etnocéntrico—, no conseguirían encontrar un gran apoyo entre los grandes libros que marcan la línea principal de la búsqueda occidental de la sabiduría. Los Editores creen que una educación basada en el amplio repertorio de la búsqueda Occidental es mucho más probable que produzca una apertura genuina a Oriente, una capacidad genuina por comprenderlo, que cualquier otra forma de educación propuesta o viable actualmente.

Occidente puede intentar, como dice el dicho, “ganarse” a Oriente acudiendo a los encuentros entre ambos con cuatro palabras que se ajusten directamente a los asuntos ligados a la manera en la que Oriente estaría, como dice el dicho, “despertando”. No hay duda de que Occidente estará bien representado en estos encuentros por un buen puñado de ingenieros sociales convencidos, con total desconocimiento, de que ellos representan en su máxima expresión lo que durante veinticinco siglos la civilización occidental se ha esforzado en producir. El humanismo científico, que ha sido enérgicamente presentado en las altas esferas como la nueva religión que necesita el nuevo mundo, a buen seguro que estará representado. Algunos representantes seguramente presenten la oferta del trío mágico: método científico, tecnología y *American Way of Life*.

Sin embargo, podemos predecir sin riesgo de equivocarnos, que estos representantes de Occidente muy probablemente solo vayan a hacerse comprender por

aquellos en Oriente que ya se hayan decantado por la “occidentalización”. Estos representantes de Occidente puede que queden considerablemente desconcertados ante aquellos en Oriente que estén decididos, por mucho que hayan “despertado” en muchos aspectos, a conservar las convicciones centrales y los hábitos de pensamiento de la cultura oriental.

Como ha dicho Ananda Coomaraswamy:

es cierto que existe un Oriente modernizado, desarraigado, con el que Occidente puede *competir*; pero es solo con el restante, el Oriente supersticioso —el Oriente de Ghandi, el único que nunca ha intentado vivir solo de pan— con el que Occidente puede *co-operar*.

Buscando la cooperación con el Oriente modernizado, desarraigado, los ingenieros sociales occidentales van a encontrarse compitiendo contra los dirigentes de la Unión Soviética, como ya se hace amenazadoramente evidente. Estos dirigentes llevan consigo a los encuentros entre Oriente y Occidente una versión mucho más despiadada de la actualmente marchitada voz occidental. Sus palabras van aun más directamente dirigidas a los mismos asuntos implícitos al “despertar” de Oriente. Los rusos parecen preparados para ofrecer a los nuevos orientales un programa libre de preocupaciones sobre el Oriente antiguo. A lo mejor estos nuevos orientales, bajo el liderazgo ruso, pueden llevar a cabo un nuevo tipo de imperialismo reflexivo más despiadado hacia “las supersticiones de Oriente, hacia el Oriente de Ghandi”, de lo que nunca fue cualquier imperialismo occidental.

Si Oriente, en contra de sus más profundas tradiciones, llega a quedar totalmente absorbido por el confort material, poco quedará de Oriente que tengamos que comprender, dado que nosotros ya comprendemos perfectamente ese tipo de absorción. Nunca hemos imaginado que Oriente

pudiera tomar parte en esto. Si finalmente Oriente toma parte, el cambio puede sorprendernos, pero no nos generará grandes dificultades a nivel de comprensión.

Si, por el contrario, el Oriente emergente intenta retener, contra el nuevo vigor del giro hacia los bienes materiales, sus diversas formas tradicionales de religión, de metafísica y de ética, Occidente, en el intento de cooperar con Oriente, tiene algo que comprender.

Bajo estas circunstancias, a cualquiera en cualquier lugar del mundo, dentro o fuera de la universidad, que haya alcanzado una cierta competencia para llevar a cabo una interpretación de Oriente que Occidente pueda entender, deberíamos animarlo a mejorar su competencia y a poner a disposición del resto los resultados de sus estudios. Pero el número de personas que pueden identificarse incluso con una competencia inicial de este tipo es muy pequeño. En consecuencia, es absurdo sugerir, como hacen hoy en día muchos académicos y gente de la calle, que una gran parte del programa de estudios de nuestro sistema educativo debería estar dedicado a “comprender Oriente”.

Pocas personas son de menos ayuda al mundo que aquellos educadores, encaprichados por la magia de los cambios curriculares, que piensen que los profesores y la enseñabilidad de cualquier materia soñada puedan llegar a la existencia por la vía del decreto curricular. Es una irresponsabilidad sugerir que se le puede dar a Oriente un lugar mayor en la educación de todo el mundo cuando no existen más que un puñado de profesores que puedan comprometerse decentemente a dar cursos de este tipo. La “comprensión” de Oriente a la que estos cursos darían lugar, impartidos por formadores “documentados” apresuradamente sobre Oriente, podría aplazar la comunicación y la comprensión durante generaciones.

El profesor John D. Wild de Harvard ha comentado recientemente algunas de las propuestas educativas del también profesor de Harvard Howard Mumford Jones. El señor Wild dice:

Veo que al señor Jones le preocupa nuestra capacidad real de comprender a Rusia y de fundar una comunidad mundial. A mí también. Pero no llego a estar de acuerdo con él cuando asume que estos fines significativamente importantes puedan alcanzarse simplemente a golpe de más instrumentos, más profesores y más secretarios, y más ramas y áreas tituladas “estudio de Rusia” y “estudio de Oriente”. ¿Cómo vamos a estudiar esto? ¿Está proponiendo una mezcla de cultura occidental, china y rusa? Si esto es así, ¿cómo irá la cosa? ¿O está proponiendo una suerte de relativismo cultural en el que cada uno busque despojarse tanto como sea posible de toda la cultura que llevaba consigo? No creo que el señor Jones abogue por ninguna de estas alternativas. Percibo que está tan interesado en corregir las injusticias económicas y sociales que desfiguran nuestra civilización actual, que desea ver cómo el enorme poder que la tecnología moderna ha puesto en nuestras manos se utiliza inteligentemente para el bien común. Todo esto va en la línea del mejor pensamiento filosófico y religioso de nuestra tradición occidental, cuando es adecuadamente comprendido. En el fondo me da la impresión de que siente que deberíamos ser más humildes con la más bien rudimentaria civilización alcanzada en esta etapa inicial, por preciosa que sea, y que deberíamos estar abiertos a sugerencias de fuentes ajenas. Esto también se encuentra totalmente en consonancia con lo mejor de nuestra propia tradición. Si esto es lo que el señor Jones quiere decir, entonces lo que necesitamos antes que nada es traer a la memoria los conocimientos y principios básicos (religiosos, así como filosóficos) sobre los que nuestra cultura occidental fue fundada, y una vez hecho, aplicarlos a los problemas críticos de nuestro tiempo.

En el mismo sentido, el Profesor Louis W. Norris dice:

El profesor Jones ha lanzado una petición justa y contundente a favor de la importancia de la educación para nuestros tiempos. Pero existe aquí un gran peligro de que el carácter intemporal de la educación oscurezca su propia intemporalidad. Como dice el profesor Jones, Sócrates y Platón (y aun con más razón Aristóteles) “lidiaron con el problema político local”. Pero la auténtica razón por la que estos fueron capaces de hacer tan interesantes observaciones sobre asuntos sociales, éticos y políticos, es que se preocuparon incluso más por descubrir las “formas” de las

cosas, que eran intemporales. Sin las “definiciones” de Sócrates, las “ideas” de Platón y las “formas” de Aristóteles, su “tertulia radiofónica” no hubiera superado la estupidez superficial, y hubiera sido olvidada tan pronto como lo son el noventa por ciento de las observaciones presentes. La preocupación frenética por comprender a Rusia o a Oriente no nos conduce a ninguna parte, a no ser que el estudiante aplique a estos problemas la habilidad de analizar, la jerarquía de valor, el conocimiento de la historia y aquella experiencia social que le sirva de base para juzgar lo que descubre sobre Rusia y Oriente.

No hay ninguna razón por la que Occidente deba sentir que tenga que pedir perdón por determinarse a retener y renovar el sentido de su propio carácter y su propio alcance. La civilización occidental es una de las grandes civilizaciones hasta la fecha. Occidente debería llevar consigo en sus encuentros con Oriente un sentido completo y vivo de sus propios logros, no con espíritu arrogante, pero sí con espíritu de preocupación por que no se pierda nada bueno para el futuro.

No hay nada en la línea principal de la tradición occidental que conduzca al orgullo etnocéntrico o al provincialismo cultural. Si Occidente ha sido culpable de estos pecados, no es por ser fiel a su propio carácter, sino por los diferentes tipos de debilidad humana que siempre afligen a cualquier sociedad “exitosa”.

Además, si tenemos que creer a un eminente estudioso como Commaraswamy, la tradición occidental contiene en ella misma elementos que permiten hacer de puente con los elementos más profundos de las tradiciones orientales. Presuntamente podremos construir mejor estos puentes, si comprendemos la naturaleza del terreno en el que el puente se sostiene.

Coomaraswamy dice:

Si alguna vez ha de salvarse el abismo entre Oriente y Occidente, abismo del que continuamente se nos hace más conscientes a medida que se nos fuerza a intimidades físicas cada vez más próximas, ello solo será posible gracias a

un acuerdo de principios... Una filosofía idéntica a la de Platón, todavía es fuerza viva en Oriente... La comprensión requiere reconocimiento de valores comunes. Pues, mientras los hombres no puedan pensar con otros pueblos, no los comprenderán, solo los conocerán; en esta situación, es en gran medida la ignorancia de su propia herencia espiritual, lo que se interpone en la vía de la comprensión y lo que hace que cualquier modo de pensamiento que no sea familiar parezca “raro”.

La ironía aquí es que aquellos que más hablan sobre la necesidad de cambiar el programa de estudios para promover la comprensión de Oriente serían aquellos que proclamarían más fuerte el desfase de aquellas partes de la tradición occidental (como Platón, Plotino, Agustín, y la tradición mística y metafísica occidental) que podrían ser equivalentes, con algunas variaciones, a las componentes importantes de las tradiciones de Oriente. Esta gente se opondría contundentemente a una educación que requiera que todo el mundo intente comprender aquellas cosas de Occidente más propicias a conducir a una comprensión genuina de Oriente; es por esta razón que nos proponen enérgicamente la comprensión de Oriente.

Los más dogmáticos de entre los que creen que gran parte de la tradición occidental ha quedado desfasada, y que toman el humanismo científico como la nueva religión, no parece que consideren el problema de las relaciones con Oriente como algo que tenga que ver con la comprensión, aunque ellos mismos usen la expresión. Verán en Oriente poco más que atraso, y valorarán los rituales y el misticismo orientales como algo a punto de ser arrasado tecnológicamente. Pueden imaginarse el indignado asombro con el que un ingeniero social recibiría las palabras de un digno y respetado estudioso de Oriente, René Guénon, según las cuales “todo en Oriente es visto como la aplicación y la extensión de una doctrina que en esencia es puramente intelectual y metafísica”.

Cualquier logro generalizado en términos de comprensión entre Oriente y Occidente tendrá que esperar a la producción del suministro justo de occidentales liberalmente educados. Mientras tanto, el problema simplemente sigue siendo cómo producir dicho suministro. La pretensión según la cual el sistema educativo en general está hoy en día preparado para incluir la comprensión de Oriente como uno de los pilares principales del currículum, obstaculizará, no ayudará, a la solución del problema central de producción de una generación liberalmente educada.

No hay lugar a dudas de que todos los propósitos que avalan la publicación de grandes libros conducen lógicamente a los Grandes Libros del Mundo, no solamente de alguna parte del mundo. Pero por el momento tenemos todo lo necesario para comprendernos a nosotros mismos con tal de estar preparados para futuros encuentros entre Oriente y Occidente. El momento llegará cuando hayamos comprendido nuestra propia tradición suficientemente bien como para entender otra.

Podemos tomarnos en serio el mensaje dirigido a Occidente por uno de los grandes representantes modernos de otra cultura. Charles Malik dijo:

Realmente, con todo esto nos estamos refiriendo a la gran crisis actual de la cultura occidental. Estamos diciendo que cuando esta cultura reestablezca sus límites espirituales, todo irá a mejor con el Próximo Oriente, y no solo con el Próximo Oriente. Estamos diciendo que no es cosa simple ser heredero de la síntesis Greco-Romana-Cristiano-Europea y ser auténtico con sus visiones más profundas. Pueden tomar los diez espíritus más grandes de esta síntesis y hacerlos juzgar la actuación del mundo occidental en relación al Próximo Oriente. El problema de fondo del Próximo Oriente debe entonces esperar a la recuperación espiritual de Occidente. No conoce la verdad aquél que piensa que Occidente no dispone en su propia tradición de los medios y las capacidades con los que de nuevo ser auténtico consigo mismo.

## CAPÍTULO X

### UNA CARTA AL LECTOR

Me lo imagino a usted leyendo hasta aquí con el propósito de descubrir si debería seguir leyendo esta colección de libros. Asumiré que está convencido de la necesidad y posibilidad de leer estos libros con el fin de hacerse con una educación liberal. Pero ¿y qué hay de usted? A los Editores no nos interesan las proposiciones generales sobre el atractivo de leer libros; queremos que se lean. No los hemos editado para que sirvan de mobiliario de librerías públicas o privadas.

Decimos que estos libros contienen una educación liberal y que todo el mundo debería intentar hacerse con ella. Puede que usted diga que ya la recibió, que no es lo suficientemente listo como para hacerse con ella o que no la necesita.

Usted no puede haberla recibido. Si es un americano de menos de noventa años, a través del sistema educativo, solo puede haber adquirido los más vagos destellos del principio de una educación liberal. Pregúntese cuántos grandes libros leyó enteros mientras estuvo en la escuela, en el *college* o en

la universidad. Pregúntese si usted y sus profesores contemplaron estos libros como una Gran Conversación entre las mejores mentes de la historia de Occidente, y si obtuvo de ello una comprensión de la tradición en la que usted vive. Pregúntese si llegó a dominar las artes liberales. Me atrevería a apostar de que, si usted ha leído alguno de estos libros, ha leído muy pocos, que al leer uno lo hizo sin establecer relación alguna con los otros, en cursos separados, y que en gran parte solo leyó algunos pasajes.

Como en mi caso, yo me eduqué en dos *colleges* muy “liberales”. A parte de Shakespeare, que se encontraba esparcido por toda mi educación, leí uno de los libros de esta colección, el *Fausto* de Goethe, y otro tanto de otro, algunos de diálogos de Platón, como parte de mi educación formal. No recuerdo haber oído el nombre de Tomás de Aquino o de Plotino mientras estuve en el *college*. Tampoco estoy muy seguro de que oyera hablar de Karl Marx. Oí hablar de muchos de los grandes escritores científicos, pero evité cualquier tipo de relación con ellos sobre la base de que eran demasiado difíciles para mí —me regodeaba de poseer una mente “no matemática”— y no necesitaba leerlos, porque no iba para científico.

Pero supongamos que de alguna manera usted haya trabajado duro para beneficiarse del tipo de educación que los *colleges* deberían proporcionar. Si usted lo ha hecho, pertenece a una rara y reducida especie, rara y reducida, pero no desconocida. Si usted ha leído todos estos libros, léalos otra vez. Lo que los hace grandes es, entre otras cosas, que enseñan algo nuevo cada vez que uno los lee. Cada vez, se ve algo que no se había visto antes; se comprende algo que se habría pasado por alto; no importa qué tan duro se haya empleado su mente antes, siempre se verá obligada a emplearse de nuevo.

Y en este aspecto: la mente de todos y cada uno de los hombres debería continuar empleándose durante toda su vida; la imaginación de todos y cada uno de los hombres debería estar tocada lo más a menudo posible por las grandes

obras de la imaginación; todos y cada uno de los hombres deberían continuamente abrirse paso hacia los confines de sus capacidades intelectuales. Es imposible haber “recibido” una educación liberal, excepto en un sentido formal, accidental e irrelevante. La educación liberal debería terminar solo con la vida misma.

Debo reiterar que usted no puede hacerse con un acopio de educación solo con la recibida en la infancia y la juventud, no importa lo buena que fuera. La infancia y la juventud no son el momento para hacerse con una educación. Son el momento de prepararse para recibir una educación. Lo máximo a lo que podemos aspirar de estos poco interesantes y caóticos períodos vitales es que mientras tanto se nos ponga en el buen camino, el camino que lleva a realizar nuestras potencialidades humanas a través del esfuerzo intelectual y el gusto estético. Los grandes asuntos, hoy asuntos de vida o muerte para la civilización, reclaman mentes maduras.

Hay una prueba simple para esto. Tome cualquier gran libro que leyera en la escuela o en el *college* y que no haya leído desde entonces. Vuelva a leerlo. Su impresión de haberlo comprendido será corregida al instante. Piense lo que significa, por ejemplo, leer *Macbeth* a los dieciséis, en comparación con leerlo a los treinta y cinco. Solo podemos comprender *Macbeth* como Shakespeare quiso que le comprendiéramos cuando hayamos tenido alguna experiencia, indirecta o de otro tipo, del matrimonio y de la ambición. Leer grandes libros, si llegamos a leerlos, en la infancia y la juventud y no volver a leerlos después, no nos lleva a comprenderlos.

¿Podemos llegar nunca a comprenderlos? Hay un sentido en el que nadie puede. Esta es la razón por la que la Gran Conversación nunca acaba. Jean Cocteau dijo que cada gran obra del pensamiento occidental surge de una contradicción de una anterior. Esto no se debe a la perversidad o a la vanidad de estos escritores. Nadie puede pronunciarse sobre los

asuntos básicos de la vida humana de forma tan clara, comprensiva y cuidada como para dar por terminada la discusión. Cualquier pronunciamiento requiere de explicación, corrección, modificación, extensión o contradicción.

Nos encontramos también con la infinita provocación de los grandes libros. Nos conducen a otros libros, a otros pensamientos, a otras preguntas. Ensanchan los fondos de ideas de que disponemos y se relacionan con las que ya poseemos. Puesto que la provocación de los grandes libros es infinita, no podemos acabárnoslos. No podemos decir que comprendemos estos libros en el sentido de que los hayamos terminado y hayamos terminado con lo que tienen que enseñarnos.

La pregunta para usted es solo si podrá en algún momento comprender estos libros lo suficientemente bien como para participar en la Gran Conversación, no si podrá comprenderlos lo suficientemente bien como para ponerle fin. Y la respuesta es que usted nunca lo podrá saber hasta que no lo intente. Hemos levantado alrededor de los "clásicos" tal tipo de atmósfera de pedantería, que nos los imaginamos como algo incomprensible para los hombres a quienes fueron originalmente dirigidos. Al mismo tiempo, nuestra educación ha experimentado un proceso tan drástico de debilitamiento que estamos mal preparados, incluso después de graduarnos en un reputado *college*, para enfrentarnos a cualquier cosa que esté a un nivel por encima del cómic.

La decadencia de la educación en Occidente, que deja sentirse más profundamente en América, hace, sin lugar a dudas, más difícil de lo que fue en anteriores generaciones el cumplir con el cometido de comprender estos libros. De hecho, lo que he observado me conduce a la horrible sospecha de que estos libros sean más fáciles para la gente que no haya gozado de una educación formal de lo que lo son para aquellos que han recibido una cierta combinación de desinformación, vacío filosófico y descuidados hábitos, que es el producto habitual de las instituciones educativas más perfeccionadas y caras de América.

Por una parte, aquellos que no han gozado de una educación formal son menos propensos a tratar con prejuicios a los autores contenidos en esta colección. No han oído decir, o como mínimo no muy a menudo, que estos autores estén desfasados, que sean ingenuos o incomprensibles. Se aproximan a estos libros como si se enfrentaran a muchos otros, con una mayor apertura de mente que sus más sofisticados o erróneamente educados contemporáneos. No han sido asustados por su educación.

Si usted escoge cualquiera de estos libros y empieza a leerlo, lo encontrará casi tan formidable como podía imaginarse. Por un lado, los grandes libros son para nosotros los libros más difíciles de leer, y por otro, los más fáciles. Son los más difíciles porque tratan de los problemas más difíciles a los que el hombre puede enfrentarse, y tratan con ellos en los términos de las ideas más complejas. Pero, tratando los temas más difíciles del pensamiento humano, los grandes libros son la expresión más clara del mejor pensamiento que puede realizarse sobre estos temas. Sobre los problemas fundamentales de la humanidad, no existen libros más fáciles de leer. Si usted escoge otro cualquiera, después de haber leído el primero, descubrirá que comprende el segundo más fácilmente que lo que le supuso el primero y el primero, mejor de lo que le supuso antes. Los criterios para escoger cada libro de esta colección fueron la excelencia en la construcción y la redacción, su inteligibilidad inmediata en el plano estético, su inteligibilidad creciente por medio de una lectura más profunda y del análisis, y el conducir hacia una máxima profundidad y un máximo abanico de relevancia con más de un nivel de significado y de verdad.

En nuestros *colleges*, el currículum se organiza a menudo de tal manera que cursar una asignatura se convierte en prerrequisito para cursar otra. El hábito pedagógico incrustado por este tipo de organización nos empuja a preguntarnos: ¿Qué lectura es prerrequisito para leer los grandes libros? La respuesta es sencilla, ninguna. Para la comprensión de los grandes libros no se necesita leer literatura de contexto u

obras secundarias sobre estos. Pero sí que hay un sentido en el que la lectura de un gran libro pueda suponer otras lecturas como prerrequisito. Excepto para Homero, los autores de grandes libros que llegaron más tarde en el curso de la Gran Conversación se adentran en esta como consecuencia de haber leído a autores anteriores. Así, Platón es lector de los poemas homéricos y de la tragedia y la comedia; y Aristóteles es lector de todos estos y también de Platón. Dante y Montaigne lo son de la mayoría de libros griegos y romanos, no solo de poesía e historia, también de ciencia y filosofía. John Stuart Mill, Karl Marx, William James, y Sigmund Freud son lectores de casi todos los libros de esta colección.

Esto sugiere que nosotros, como lectores de un gran libro en particular, a la hora de leerlo podemos ayudarnos de la lectura de algunos de los libros que su autor leyó antes de escribirlo. El orden cronológico de escritura de las obras de esta colección es un buen orden de lectura precisamente porque en algún sentido los libros anteriores son un prerrequisito de lectura para libros posteriores.

Pero a pesar de que los libros anteriores preparen para posteriores, también es verdad que la lectura de un gran libro hace más fácil la lectura de otro, sin importar el orden en el que se lean. Aunque los libros anteriores contribuyan a la educación de los autores posteriores, los autores posteriores hacen algo más que reflejar su influencia. También comentan e interpretan el significado de las obras anteriores; informan y discrepan de las opiniones de sus predecesores. Mirando hacia delante y hacia atrás siguiendo la secuencia temporal, un gran libro arroja luz sobre otro; y a medida que el número de grandes libros que uno ha leído en cualquier orden crece, las voces de la Gran Conversación tienden cada vez más a hablar en tiempo presente, como si todos los autores fueran contemporáneos los unos de los otros, respondiendo directamente al pensamiento de cada uno de ellos.

Para leer un libro hace falta trabajo imaginativo e intelectual, y la facilidad y el éxito aumentan con la práctica. En esta colección cada libro es legible en última instancia a razón del lugar que ocupa en la tradición. Estos libros están al corriente y reaccionan a otros libros, a aquellos que vienen después de ellos, así como a aquellos que llegaron antes. Cualquier buen libro que no esté en esta colección debería poder incluirse y relacionarse con estos grandes libros. Cualquier hombre debería ser capaz, puede que con algo de esfuerzo, de encontrar su propia mente participando del discurso de estos libros. Algún grado de comprensión de estos libros debería convencerle de que usted es capaz de leer y comprender progresivamente cualquier buen libro, y de criticar con integridad y seguridad cualquier cosa escrita para publicarse. Estos libros son genuinamente inteligibles, puede que lo sean tarde y con dificultades, pero en última instancia y de por sí, lo son.

¿Necesita usted de una educación liberal? Nosotros decimos que no es patriótico no leer estos libros. Usted puede que conteste que ya es lo suficientemente patriota sin necesidad de ellos. Nosotros, que está limitando sus potencialidades humanas gravemente si no lee estos libros. A lo que puede que conteste que ya tiene suficientes problemas.

Esta es una de las respuestas que Ortega ataca en *La rebelión de las masas*. Se asume con ella que todos podemos delegar toda actividad intelectual y responsabilidad política a cualquier otro y vivir nuestras vidas como beneficiarios vegetales de las virtudes morales e intelectuales de otros hombres. El problema con esta asunción es que, mientras esto fue en algún momento posible, y hasta obligatorio, para el grueso de la humanidad, hoy en día este tipo de indulgencia, por parte de cualquiera, pone en peligro a la comunidad en su conjunto. Hoy en día es necesario para todo el mundo intentar vivir, como dice Ortega, a “la altura de los tiempos”. La empresa democrática está en peligro si alguno de nosotros dice “no tengo por qué intentar pensar por mi mismo,

sacar lo mejor de mi mismo, o llegar a convertirme en un ciudadano de la república mundial del aprendizaje”. La muerte de la democracia no parece que vaya a ser un asesinato a traición. Será una lenta extinción por apatía, indiferencia y malnutrición.

La respuesta que Edmund Burke dio al movimiento para la ampliación del sufragio es la misma que sostienen inconscientemente la mayoría de hombres. Burke desarrolló la doctrina de la “representación virtual”, que le permitiría defender que todo el poder debe descansar en manos de unos pocos, en su ambiente, en manos de la aristocracia terrateniente. Esta tendría las cualidades para gobernar: inteligencia, ocio, patriotismo y educación. “Virtualmente” representaría al resto de la comunidad, aunque el resto de la comunidad no la hubiera elegido para ejercer como tal. Burke no estaba interesado en la educación del pueblo, porque, aunque el gobierno debiera conducirse en su interés, era impensable que pudiera determinar cuál sería su interés. El pueblo no dispondría de la información, de la inteligencia, y tampoco del tiempo para gobernarse a sí mismo. “A menudo he intentado” dice,

estimar y catalogar a los que, desde cualquier punto de vista político, están llamados a ser el pueblo... En Inglaterra y Escocia, estimo que aquellos adultos, la vida de los cuales no está en declive, que gozan de un tiempo de ocio aceptable para discusiones de este tipo, y de algunos medios de información, y que están por encima de la dependencia doméstica (o lo que es lo mismo, virtualmente), puede que asciendan a unos cuatrocientos mil.

En esa época la población de las Islas Británicas era de entre ocho y diez millones.

Esta es de hecho la única respuesta que puede darse a la demanda del sufragio universal. Es un ataque, uno directo, al principio esencial de la democracia. Los representantes virtuales del pueblo, según Burke, en ningún caso tienen que pasar cuentas con ellos. Son responsables a los ojos de su propia conciencia, y a lo mejor, de Dios. Pero la única manera

por la que el pueblo podría acabar con sus representantes virtuales sería a través de la revolución, una posibilidad que Burke será el primero en desaprobar. En su opinión, solo aquellos que estén en posesión del poder estarían en la posición de decidir si deben o no tenerlo. De acuerdo con este principio, puede justificarse cualquier dictadura totalitaria.

De forma totalmente opuesta a una posición como la de Burke encontramos la fe de América en la democracia, y en la educación en relación a la democracia, expuesta concisamente por Jefferson:

No conozco arsenal más seguro que el propio pueblo en lo que se refiere a los mayores poderes de la sociedad; y si pensamos que no están lo suficientemente ilustrados para ejercer el control con total discreción, el remedio no es retirárselo, sino dar forma a dicha discreción mediante la educación.

Nosotros que decimos, pues, que vivimos en una democracia no podemos darnos por satisfechos con una educación virtual mucho más de lo que podemos hacerlo con una representación virtual. No tenemos la opción de decidir por nosotros mismos si ser o no artistas liberales, porque la proposición según la cuál todos los hombres serán libres nos compromete. No podemos asumir que la gente corriente no pueda gozar de una buena educación, porque no podemos estar de acuerdo con que la democracia deba suponer una degradación del ideal humano. No podemos conceder que la conquista de la naturaleza, la conquista del aburrimiento y la conquista del poder político deban conducir todas ellas a la vez a la trivialidad en la educación y, consiguientemente, en todo el resto de ocupaciones de la vida. El fin de la educación es la sabiduría, y cada uno debe tener la oportunidad de llegar a ser tan sabio como pueda.

## ANEXOS

## POSIBLES APROXIMACIONES A ESTA COLECCIÓN

Por razones que ya he explicado, los Editores optaron por no incluir prefacios ni aparato explicativo alguno en los varios volúmenes de esta colección. La decisión se tomó con el fin de dejar que los grandes libros hablaran por sí mismos. Los Editores creen que los grandes libros no requieren de explicación alguna para ser comprendidos por el lector común.

Pero el lector común, considerando la colección por entero, puede que se pregunte por dónde debería empezar a leer y cómo debería proceder. Los Editores pueden ofrecerle al respecto varias sugerencias.

La primera sugerencia es un recordatorio de que el *Syntopicon*, que comprende los volúmenes 2 y 3, ofrece un tipo de respuesta a la pregunta sobre dónde empezar y hacia dónde dirigirse en la lectura de la colección entera. El *Syntopicon* invita al lector a formular a la colección cualquier tipo de peticiones que surjan de sus propios problemas e intereses. Está construido para capacitar al lector —sin importar los pasos que de otra manera haya dado ya en la lectura— para encontrar aquel punto en la Gran Conversación en el que se ponga en discusión cualquier tema por el que esté interesado.

Como queda explicado en el Prefacio al *Syntopicon*, sus 2987 temas quedan organizados alrededor de 102 ideas básicas, a cada una de las cuales se dedica un capítulo; pueden localizarse también temas concretos con referencia a las 1798 palabras clave listadas en el Índice de Términos. Cuando el lector ha localizado el término que le interesa, el *Syntopicon* le muestra como seguir la discusión tal y como se habría dado en los veinticinco siglos por los que transcurre la Gran Conversación. El Prefacio al *Syntopicon* se extiende en la explicación de su estructura y describe los usos variados que se le puede dar como guía de los contenidos de esta colección tomada como un todo.

El *Syntopicon* ayuda al lector a empezar a leer en los grandes libros sobre cualquier materia o materias por las que esté interesado, y a seguir una idea o un tema a través de los libros desde el principio hasta el final. Una lectura syntópica\* de este tipo en la colección en su conjunto, por su discurso variado sobre un tema, suplementa la lectura gradual de los libros tomados como unidades individuales. Valiosa por ella misma, la lectura syntópica debería llevar al lector a familiarizarse con el todo de la colección y por lo tanto a prepararlo para seleccionar los libros concretos que le apetecería empezar a leer en su totalidad.

Aun así, más allá de la ayuda que pueda obtener de una lectura syntópica, el lector común todavía puede preguntarse por qué libro debería empezar y en qué orden debería proceder en la lectura de las obras de esta colección. Una respuesta es, evidentemente, que puede empezar por el principio, o con cualquier libro que le interese especialmente, e ir a donde los mismos libros le conduzcan. Como partes de la Gran Conversación, un libro naturalmente lleva a otro tanto hacia adelante en el tiempo como hacia atrás; cada libro también lleva a muchos otros que tratan la misma materia o que guardan cierta afinidad de estilo o de enfoque.

---

\* N. del T.: mantenemos el neologismo del original, adaptado al español.

Si el lector desea concentrarse por un tiempo en libros tocantes a una misma materia o con libros de un cierto tipo, tales como poesía, historia, filosofía o ciencia, encontrará cierta orientación en los colores en los que están encuadernados los libros. Los volúmenes encuadernados en *amarillo* contienen poesía épica y dramática, así como sátira y novela. Los encuadernados en *azul* contienen historias y trabajos de ética, economía, política y jurisprudencia. Los encuadernados en *verde*, matemáticas y ciencias naturales —trabajos de astronomía, física, química, biología y psicología. Aquellos encuadernados en *rojo* contienen filosofía y teología.

Puesto que los volúmenes individuales a menudo incluyen varias obras de un mismo autor, y en ocasiones las obras de diferentes autores, la clasificación de los volúmenes con relación a las materias indicadas anteriormente puede que no siempre ofrezca una buena representación de sus contenidos. Cada volumen se incluye en uno u otro de esos grandes grupos en función del carácter predominante de la obra del autor. Pero las obras de ciertos autores cruzan la línea de esta y otras simples clasificaciones, y ciertos autores contribuyen con sus principales obras a múltiples ámbitos.

Por ejemplo, el Volumen 53, donde se incluyen los *Principios de Psicología* de William James, queda agrupado junto a obras de ciencias naturales, pero también merece ser considerado como una contribución a la filosofía. Los volúmenes 7, 8 y 9, que contienen los escritos de Platón y Aristóteles, o los volúmenes 19, 20, 31, 33, 42, y 46, que contienen los escritos de Aquino, Descartes, Pascal, Kant y Hegel, se han clasificado como filosofía y teología porque ello concuerda con el carácter predominante de los autores, pero entre los escritos de estos volúmenes se incluyen obras de ciencia moral y política, jurisprudencia, matemáticas, física y biología.

El color de la encuadernación, por tanto, sirve únicamente como indicación somera a la agrupación de los autores y sus obras de acuerdo con su carácter literario o su objeto de estudio. Para una selección más precisa de obras individuales, el lector debe consultar los títulos propiamente dichos de las obras comprendidas en *Grandes Libros del Mundo Occidental*. Con algunas excepciones, estos indican explícitamente el carácter de las obras a las que dan nombre.

Para ayudar al lector a hacer esta selección por sí mismo, en el caso que desee concentrarse en una materia o en un tipo de libro, los Editores suministran en las páginas 115-130 una lista completa, volumen por volumen, de los títulos de todas las obras incluidas en *Grandes Libros del Mundo Occidental*.

Otra sugerencia aún puede ofrecerse como respuesta a la pregunta sobre el orden de lectura de los libros. Los Editores han utilizado estos libros durante años para la enseñanza de gente joven y en la conducción de discusiones con grupos de adultos. Y han descubierto que la lectura de las obras completas o de partes enteras de estas obras en orden cronológico y en una escala ascendente de dificultad es una forma efectiva de moverse a través de ellos. Este programa ha sido ampliamente utilizado en los cursos de lectura de grandes libros que están siendo llevados a cabo por algunos *colleges* y universidades y por la Great Books Foundation en su programa de educación liberal para adultos. Aunque es un programa igualmente bueno para la lectura individual.

El programa de lectura diseñado para esta colección se encuentra desarrollado en las páginas 131-139. Consiste en listas de lectura para diez años consecutivos. Como patrón general, estas listas de lectura se parecen a las listas que han sido ensayadas y testadas por la Great Books Foundation. Sin embargo, difieren en muchos puntos, mayormente por el hecho que en las listas aquí presentes se han podido incluir obras no asequibles ni disponibles antes de la publicación de *Grandes Libros del Mundo Occidental*.

En este programa de lectura de diez años hay una selección de dieciocho obras por año, y para cada selección se suministra al lector, además del autor y el título, el volumen y las páginas que permiten localizarla rápidamente en la colección\*.

Las selecciones en cada lista siguen, con alguna excepción, el orden de los volúmenes. Dicha excepción se encuentra en la lista del primer año, en la que la *Apología* y el *Critón* de Platón (Volumen 7) los hayamos situados antes de *Las nubes* y el *Lisístrata* de Aristófanes, dado que estos diálogos de Platón constituyen una excelente introducción a la Gran Conversación. La disposición de las selecciones de acuerdo con el orden de los volúmenes en los que se encuentran coloca las lecturas recomendadas en cada lista en el orden cronológico de la misma Gran Conversación. De nuevo, hay algunas excepciones que se explican por el hecho que algunos volúmenes de la colección, en los que se incluyen en conjunto varios autores, contienen escritos separados temporalmente por uno o más siglos.

Cada lista incluye una amplia variedad de libros —casi siempre poesía, historia y moral o política, así como teología, filosofía y ciencia. Las 180 selecciones recomendadas en las diez listas incluyen a todos los autores comprendidos en *Grandes Libros del Mundo Occidental*, aunque de ningún modo agotan todos los contenidos de la colección. Para ciertos autores, especialmente poetas y novelistas, las lecturas recomendadas alcanzan toda su obra aquí publicada; pero para otros, las selecciones son solo una muestra justa del alcance y variedad de sus contribuciones a la Gran Conversación. Del hecho que la brevedad de las selecciones fuera un elemento a considerar en la construcción de estas listas, especialmente en los primeros años, se siguió la necesidad de recomendar, en el caso de ciertas obras largas, la

---

\* N. del T.: En la traducción del programa de lectura recogido en las páginas 131-139 de esta edición en castellano, se ha optado por no incluir el volumen y las páginas en las que se hayan en la edición original cada una de las obras.

lectura consecutiva de secciones de las mismas en años sucesivos. Pero cuando sea que las partes de una única obra se repartan entre diferentes años, o que las obras de un mismo autor estén distribuidas en años sucesivos, las selecciones quedan de tal modo dispuestas para que el lector pueda ser llevado a través de un libro particular o de un grupo de obras en un orden que concuerde con la estructura del libro o la relación de dichas obras.

Cada lista contiene diferentes centros de interés o ejes temáticos. Las listas progresan en dificultad de año en año de dos formas diferentes. Las selecciones son cada vez más largas, y tratan temas cada vez más difíciles. La lista para el décimo año, por ejemplo, asume que el lector ha completado las lecturas sugeridas para los nueve anteriores, y que el ejercicio de lectura en el que se ha desempeñado y los libros que ha leído hasta el momento le ponen en la situación de tener mayor facilidad y contar con antecedentes para la comprensión de las selecciones del décimo año.

El lector que complete este programa de diez años llegará a conocer el alcance y la profundidad de la Gran Conversación. Completando un programa de este tipo, habrá leído, total o parcialmente, todos los autores, aunque no todas las obras de cada autor. Captará el sentido de las relaciones entre autores y la variedad y relación de las ideas con las que tratan. Estará en la posición de tomar parte en la Gran Conversación y debería ser capaz, conducido por sus propios intereses, de seguir con la lectura de grandes libros el resto de su vida.

# I

## CONTENIDOS DE *GRANDES LIBROS DEL MUNDO OCCIDENTAL*

### Volumen 1

*La Gran Conversación: Sustancia de una educación liberal*

### Volumen 2

*Las Grandes Ideas, un Syntopicon de Grandes Libros del Mundo Occidental - I. De Ángel hasta Amor*

### Volumen 3

*Las Grandes Ideas, un Syntopicon de Grandes Libros del Mundo Occidental - II. De Hombre hasta Mundo; Bibliografía de lecturas adicionales; Índice de términos*

### Volumen 4

HOMERO

*La Ilíada; La Odisea*

## Volumen 5

ESQUILO (c. 525–456 a. C.)

*Las suplicantes; Prometeo encadenado; Los persas; Agamenón; Los siete contra Tebas; Las coéforas; Las euménides*

SÓFOCLES (c. 495–406 a. C.)

*Edipo rey; Áyax; Edipo en Colono; Electra; Antígona; Las traquinias; Filoctetes*

EURÍPIDES (c. 480–406 a. C.)

*Reso; Electra; Medea; Las bacantes; Hipólito; Hécuba; Alcestris; Heracles loco; Los heráclidas; Las fenicias; Las suplicantes; Orestes; Las troyanas; Ifigenia entre los tauros; Ion; Helena; Ifigenia en Áulide; Andrómaca; Cíclope*

ARISTÓFANES (c. 445–c. 380 a. C.)

*Los acarnienses; Las aves; Los caballeros; Las ranas; Las nubes; Lisístrata; Las avispas; Las tesmoforias; La paz; Las asambleístas; Pluto*

## Volumen 6

HERÓDOTO (c. 484–c. 425 a. C.)

*Historia*

TUCÍDIDES (c. 460–c. 400 a. C.)

*Historia de la guerra del Peloponeso*

## Volumen 7

PLATÓN (c. 428–348 a. C.)

*Cármides; Banquete; Lisis; Menón; Laques; Eutifrón; Protágoras; Apología; Eutidemo; Critón; Crátilo; Fedón; Fedro; Gorgias; Ion; República; Timeo; Sofista; Critias; Político; Parménides; Filebo; Teeteto; Leyes; Carta VII*

## Volumen 8

ARISTÓTELES (384–322 a. C.)

*Categorías; Sobre la interpretación; Analíticos primeros; Analíticos posteriores; Tópicos; Refutaciones sofísticas; Física; Sobre el cielo; Sobre la generación y la corrupción; Meteorológicos; Metafísica; Sobre el alma; Sobre el sentido y lo sensible; Sobre la memoria y la reminiscencia; Sobre el sueño y la vigilia; Sobre los sueños; Sobre la adivinación por los sueños; Sobre la longevidad y la brevedad de la vida; Sobre la juventud y la vejez, sobre la vida y la muerte, sobre la respiración*

## Volumen 9

ARISTÓTELES

*Historia de los animales; Sobre las partes de los animales; Sobre el movimiento de los animales; Sobre la marcha de los animales; Sobre la generación de los animales; Ética a Nicómaco; Política; Constitución de los atenienses; Retórica; Poética*

## Volumen 10

HIPÓCRATES (fl. c. 400 a. C.)

*Juramento; Sobre la medicina antigua; Sobre los aires, las aguas y los lugares; Pronósticos; Sobre el régimen en las enfermedades agudas; Epidemias; Sobre las heridas de la cabeza; Sobre la cirugía; Sobre las fracturas; Sobre las articulaciones; Instrumentos de reducción; Aforismos; La ley; Sobre las úlceras; Sobre las fistulas; Sobre las hemorroides; Sobre la enfermedad sagrada*

GALENO (c. 130–c. 200 d. C.)

*Sobre las facultades naturales*

## Volumen 11

EUCLIDES (fl. c. 300 a. C.)

*Elementos*

ARQUÍMEDES (c. 287–212 a. C.)

*Sobre la esfera y el cilindro; Medida del círculo; Sobre conoides y esferoides; Sobre las espirales; Sobre el equilibrio de los planos; El contador de arena; Cuadratura de la parábola; Sobre los cuerpos flotantes; Libro de los lemas; El método (sobre problemas mecánicos)*

APOLONIO DE PERGE (c. 262–c. 200 a. C.)

*Sobre las secciones cónicas*

NICÓMACO DE GERASA (fl. c. 100 d. C.)

*Introducción a la aritmética*

## Volumen 12

LUCRECIO (c. 99–55 a. C.)

*Sobre la naturaleza de las cosas*

EPICTETO (c. 60–c. 138 d. C.)

*Disertaciones*

MARCO AURELIO (121–180 d. C.)

*Meditaciones*

## Volumen 13

VIRGILIO (70–19 a. C.)

*Églogas; Geórgicas; Eneida*

## Volumen 14

PLUTARCO (c. 46–c. 120 d. C.)

*Vidas paralelas: Teseo; Rómulo; Comparación entre Rómulo y Teseo; Licurgo; Numa Pompilio; Comparación entre Licurgo y Numa; Solón; Públicola; Comparación entre Públicola y Solón; Temístocles; Camilo; Pericles; Fabio Máximo; Comparación entre Fabio y Pericles; Alcibíades; Coriolano; Comparación entre Alcibíades y Coriolano; Timoleón; Emilio Paulo; Comparación entre Emilio Paulo y Timoleón; Pelópidas; Marcelo; Comparación entre Marcelo y Pelópidas; Aristides; Catón el Viejo; Comparación entre Aristides y Catón; Filopemén; Flaminio; Comparación entre Flaminio y Filopemén; Pirro; Cayo Mario; Lisandro; Sila; Comparación entre Lisandro y Sila; Címón; Lúculo; Comparación entre Címón y Lúculo; Nicias; Craso; Comparación entre Craso y Nicias; Sertorio; Eumenes; Comparación entre Eumenes y Sertorio; Agesilao; Pompeyo; Comparación entre Agesilao y Pompeyo; Alejandro; César; Foción; Catón el Joven; Demetrio; Agis; Antonio; Comparación entre Antonio y Demetrio; Cleómenes; Tiberio Graco; Dión; Cayo Graco; Marco Bruto; Comparación entre los Gracos y Bruto y Dión; Comparación entre Agis y Cleómenes; Arato; Demóstenes; Artajerjes; Cicerón; Galba; Comparación entre Demóstenes y Cicerón; Otón*

## Volumen 15

PUBLIO CORNELIO TÁCITO (c. 55–c. 117 d. C.)

*Anales; Historias*

## Volumen 16

CLAUDIO PTOLOMEO (c. 100–c. 178 d. C.)

*Almagesto*

NICOLÁS COPÉRNICO (1473–1543)

*Sobre las revoluciones de las esferas celestes*

JOHANNES KEPLER (1571–1630)

*Epítome de la astronomía copernicana* (Libros IV–V);

*La armonía del mundo* (Libro V)

#### Volumen 17

PLOTINO (205–270)

*Enéadas*

#### Volumen 18

SAN AGUSTÍN (354–430)

*Confesiones*; *La ciudad de Dios*; *Sobre la doctrina cristiana*

#### Volumen 19

SANTO TOMÁS DE AQUINO (c. 1225–1274)

*Suma teológica: Tratado sobre Dios* (Parte I, qq. 1–26);

*Tratado sobre la Trinidad* (Parte I, qq. 27–43); *Tratado*

*sobre la creación* (Parte I, qq. 44–49); *Tratado sobre*

*los ángeles* (Parte I, qq. 50–64); *Tratado sobre la obra*

*de los seis días* (Parte I, qq. 65–74); *Tratado sobre el*

*hombre* (Parte I, qq. 75–102); *Tratado sobre el go-*

*bierno divino* (Parte I, qq. 103–119); *Tratado sobre el*

*fin último* (I-II, qq. 1–5); *Tratado sobre los actos huma-*

*nos* (I-II, qq. 6–48)

#### Volumen 20

SANTO TOMÁS DE AQUINO

*Suma teológica* (continuación): *Tratado sobre los hábi-*

*tos* (I-II, qq. 49–89); *Tratado sobre la ley* (I-II, qq. 90–

108); *Tratado sobre la gracia* (I-II, qq. 109–114); *Tra-*

*tratado sobre la fe, la esperanza y la caridad* (II-II, qq. 1–

46); *Tratado sobre la vida activa y contemplativa* (II-

II, qq. 179–182); *Tratado sobre los estados de vida* (II-

II, qq. 183–189); *Tratado sobre la encarnación* (III, qq.

1–26); *Tratado sobre los sacramentos* (III, qq. 60–65);

*Tratado sobre la resurrección* (Suplemento, qq. 69–86); *Tratado sobre las postrimerías* (Suplemento, qq. 87–99)

## Volumen 21

DANTE ALIGHIERI (1265–1321)

*Divina comedia*

## Volumen 22

GEOFFREY CHAUCER (c. 1340–1400)

*Troilo y Crésida*; *Cuentos de Canterbury*: *Prólogo general*; *El cuento del caballero*; *Prólogo del molinero*; *El cuento del molinero*; *Prólogo del mayordomo*; *El cuento del mayordomo*; *El cuento del cocinero*; *Introducción al cuento del hombre de leyes*; *Prólogo del hombre de leyes*; *El cuento del hombre de leyes*; *Prólogo de la esposa de Bath*; *El cuento de la esposa de Bath*; *Prólogo del fraile*; *El cuento del fraile*; *Prólogo del alguacil*; *El cuento del alguacil*; *Prólogo del clérigo*; *El cuento del clérigo*; *Prólogo del mercader*; *El cuento del mercader*; *Epílogo del cuento del mercader*; *El cuento del escudero*; *Las palabras del terrateniente*; *Prólogo del terrateniente*; *El cuento del terrateniente*; *El cuento del médico*; *Las palabras del anfitrión*; *Prólogo del cuento del bulero*; *El cuento del bulero*; *Envío*; *Prólogo del marinero*; *El cuento del marinero*; *Prólogo de la priora*; *El cuento de la priora*; *Prólogo de Sir Thopas*; *Sir Thopas*; *Prólogo de Melibeo*; *El cuento de Melibeo*; *Prólogo del monje*; *El cuento del monje*; *Prólogo del cuento del capellán de monjas*; *El cuento del capellán de monjas*; *Epílogo del cuento del capellán de monjas*; *Prólogo de la segunda monja*; *El cuento de la segunda monja*; *Prólogo del criado del canónigo*; *El cuento del criado del canónigo*; *Prólogo del administrador*; *El cuento del administrador*; *Prólogo del párroco*; *El cuento del párroco*

### Volumen 23

NICOLÁS MAQUIAVELO (1469–1527)

*El príncipe*

THOMAS HOBBS (1588–1679)

*Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*

### Volumen 24

FRANÇOIS RABELAIS (c. 1495–1553)

*Gargantúa y Pantagruel*

### Volumen 25

MICHEL DE MONTAIGNE (1533–1592)

*Ensayos: Que por diversos medios se llega al mismo fin; De la tristeza; Que nuestras afecciones se proyectan más allá de nosotros; Que el alma descarga sus pasiones sobre objetos falsos cuando faltan los verdaderos; Que el provecho de uno es el perjuicio de otro; De la costumbre y de no cambiar fácilmente una ley establecida; Diversos resultados de un mismo consejo; De la pedantería; Si el gobernador de una plaza sitiada debe salir a parlamentar; Que la hora del parlamento es peligrosa; Que la intención juzga nuestras acciones; De la ociosidad; De los mentirosos; De la prontitud o lentitud en el hablar; De los pronósticos; De la constancia; Ceremonia de la entrevista de los príncipes; Que se castiga justamente a quienes se obstinan en defender una plaza indefendible; Del castigo de la cobardía; Proceder de algunos embajadores; Del miedo; Que no se debe juzgar nuestra felicidad hasta después de la muerte; Que filosofar es aprender a morir; Del poder de la imaginación; De la educación de los hijos; Que es necedad medir la verdad y el error por nuestra propia capacidad; De la amistad; Veintinueve sonetos de Étienne de La Boétie; De la moderación; De los caníbales; Que se ha de*

*juzgar sobriamente las ordenaciones divinas; Que debemos evitar los placeres incluso a costa de la vida; Que la fortuna sigue a menudo las reglas de la razón; De un defecto de nuestro gobierno; De la costumbre de vestir; De Catón el Joven; Que reímos y lloramos por una misma cosa; De la soledad; Consideración sobre Cicerón; Que el gusto de los bienes y males depende en gran parte de la opinión que tenemos de ellos; De no comunicar el honor; De la desigualdad entre nosotros; De las leyes suntuarias; Del sueño; De la batalla de Dreux; De los nombres; De la incertidumbre de nuestro juicio; De los caballos de guerra; De las costumbres antiguas; De Demócrito y Heráclito; De la vanidad de las palabras; De la frugalidad de los antiguos; De un dicho de César; De las sutilezas vanas; De los olores; De las oraciones; De la edad; De la inconstancia de nuestras acciones; De la embriaguez; Costumbre de la isla de Ceos; Mañana será otro día; De la conciencia; La práctica hace la perfección; De las recompensas de honor; Del afecto de los padres hacia los hijos; De las armas de los partos; De los libros; De la crueldad; Apología de Raimundo Sabunde; De juzgar la muerte ajena; Que el entendimiento se estorba a sí mismo; Que nuestros deseos aumentan con la dificultad; De la gloria; De la presunción; De dar el mentís; De la libertad de conciencia; Que no gustamos nada puro; Contra la ociosidad; Del correo; De los malos medios empleados para un buen fin; De la grandeza romana; De no fingir estar enfermo; De los pulgares; La cobardía, madre de la crueldad; Todo tiene su tiempo; De la virtud; De un niño monstruoso; De la cólera; Defensa de Séneca y Plutarco; Historia de Spurina; Observación sobre los medios de hacer la guerra según Julio César; De tres buenas mujeres; De los hombres más excelentes; Del parecido de los hijos con sus padres; De la utilidad y la honestidad; Del arrepentimiento; De tres tratos; De la diversión; Sobre algunos versos de Virgilio; De la vanidad; De los carruajes; Del*

*gobierno de la voluntad; De los cojos; De la incomodidad de la grandeza; Del arte de la conversación; De la fisonomía; De la experiencia*

## Volumen 26

WILLIAM SHAKESPEARE (1564–1616)

*Primera parte del rey Enrique VI; Segunda parte del rey Enrique VI; Tercera parte del rey Enrique VI; La tragedia del rey Ricardo III; La comedia de las equivocaciones; Tito Andrónico; La fierecilla domada; Los dos hidalgos de Verona; Trabajos de amor perdidos; Romeo y Julieta; La tragedia del rey Ricardo II; El sueño de una noche de verano; La vida y muerte del rey Juan; El mercader de Venecia; Primera parte del rey Enrique IV; Segunda parte del rey Enrique IV; Mucho ruido y pocas nueces; La vida del rey Enrique V; Julio César; Como gustéis*

## Volumen 27

WILLIAM SHAKESPEARE

*Noche de Reyes, o lo que queráis; Hamlet, príncipe de Dinamarca; Las alegres comadres de Windsor; Troilo y Crésida; A buen fin no hay mal principio; Medida por medida; Oteló, el moro de Venecia; El rey Lear; Macbeth; Antonio y Cleopatra; Coriolano; Timón de Atenas; Pericles, príncipe de Tiro; Címbelino; Cuento de invierno; La tempestad; La famosa historia de la vida del rey Enrique VIII; Sonetos*

## Volumen 28

WILLIAM GILBERT (1540–1603)

*Sobre el imán y los cuerpos magnéticos*

GALILEO GALILEI (1564–1642)

*Diálogos sobre dos nuevas ciencias*

WILLIAM HARVEY (1578–1657)

*Sobre el movimiento del corazón y de la sangre en los animales; Sobre la circulación de la sangre; Sobre la generación de los animales*

Volumen 29

MIGUEL DE CERVANTES (1547–1616)

*Don Quijote de la Mancha*

Volumen 30

FRANCIS BACON (1561–1626)

*El avance del saber; Novum Organum; Nueva Atlántida*

Volumen 31

RENÉ DESCARTES (1596–1650)

*Reglas para la dirección del espíritu; Discurso del método; Meditaciones metafísicas; Objeciones y respuestas a las meditaciones; La geometría*

BARUCH SPINOZA (1632–1677)

*Ética*

Volumen 32

JOHN MILTON (1608–1674)

*Poemas menores ingleses: Sobre la mañana de la Natividad de Cristo y el himno; Paráfrasis del Salmo 114; Salmo 136; La Pasión; Sobre el tiempo; Sobre la circuncisión; En una música solemne; Epitafio de la marquesa de Winchester; Canción de la mañana de mayo; Sobre Shakespeare (1630); Sobre el mensajero de la Universidad; Otro sobre el mismo; L'Allegro; Il Penseroso; Salmos I–VIII, LXXX–LXXXVIII*

*El paraíso perdido; Sansón agonista; Areopagítica; Arcades; Lycidas; Comus; Sobre la muerte de un hermoso infante; Ejercicio en tiempo de vacaciones; La quinta oda de Horacio (Libro I); Sonetos (I, VII–XIX); Sobre*

*los nuevos opresores de la conciencia bajo el Parlamento Largo; Al general Fairfax en el sitio de Colchester; Al lord general Cromwell (mayo de 1652); A sir Henry Vane el Joven; Al señor Cyriack Skinner con motivo de su ceguera*

### Volumen 33

BLAISE PASCAL (1623–1662)

*Cartas provinciales; Pensamientos; Prefacio al tratado sobre el vacío; Nuevos experimentos sobre el vacío; Relato del gran experimento sobre el equilibrio de los fluidos; Tratados sobre el equilibrio de los líquidos y el peso de la masa del aire; Sobre la demostración geométrica; Tratado del triángulo aritmético; Correspondencia con Fermat sobre la teoría de las probabilidades*

### Volumen 34

ISAAC NEWTON (1642–1727)

*Principios matemáticos de la filosofía natural; Óptica*

CHRISTIAAN HUYGENS (1629–1695)

*Tratado de la luz*

### Volumen 35

JOHN LOCKE (1632–1704)

*Carta sobre la tolerancia; Segundo tratado sobre el gobierno civil; Ensayo sobre el entendimiento humano*

GEORGE BERKELEY (1685–1753)

*Tratado sobre los principios del conocimiento humano*

DAVID HUME (1711–1776)

*Investigación sobre el entendimiento humano*

Volumen 36

JONATHAN SWIFT (1667–1745)

*Los viajes de Gulliver*

LAURENCE STERNE (1713–1768)

*La vida y las opiniones del caballero Tristram Shandy*

Volumen 37

HENRY FIELDING (1707–1754)

*Historia de Tom Jones, un expósito*

Volumen 38

MONTESQUIEU (1689–1755)

*El espíritu de las leyes*

JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712–1778)

*Discurso sobre el origen de la desigualdad; Discurso sobre la economía política; El contrato social*

Volumen 39

ADAM SMITH (1723–1790)

*Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*

Volumen 40

EDWARD GIBBON (1737–1794)

*Historia de la decadencia y caída del Imperio romano*  
(caps. 1–40)

Volumen 41

EDWARD GIBBON

*Historia de la decadencia y caída del Imperio romano*  
(continuación, caps. 41–71)

## Volumen 42

IMMANUEL KANT (1724–1804)

*Crítica de la razón pura; Fundamentación de la metafísica de las costumbres; Crítica de la razón práctica; Prefacio e introducción a los elementos metafísicos de la ética (con nota sobre la conciencia); Introducción general a la metafísica de las costumbres; La doctrina del derecho; Crítica del juicio*

## Volumen 43

DOCUMENTOS FUNDAMENTALES DE LOS ESTADOS UNIDOS

*Declaración de Independencia; Artículos de la Confederación; Constitución de los Estados Unidos de América*

ALEXANDER HAMILTON, JAMES MADISON, JOHN JAY

*El Federalista*

JOHN STUART MILL (1806–1873)

*Sobre la libertad; Consideraciones sobre el gobierno representativo; Utilitarismo*

## Volumen 44

JAMES BOSWELL (1740–1795)

*Vida de Samuel Johnson*

## Volumen 45

ANTOINE LAVOISIER (1743–1794)

*Tratado elemental de química*

JOSEPH FOURIER (1768–1830)

*Teoría analítica del calor* (Discurso preliminar, caps. 1–2)

MICHAEL FARADAY (1791–1867)

*Investigaciones experimentales en electricidad*

Volumen 46

GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL (1770–1831)

*Filosofía del derecho; Filosofía de la historia*

Volumen 47

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE (1749–1832)

*Fausto*

Volumen 48

HERMAN MELVILLE (1819–1882)

*Moby-Dick, o la ballena*

Volumen 49

CHARLES DARWIN (1809–1882)

*El origen de las especies por medio de la selección natural; El origen del hombre y la selección en relación al sexo*

Volumen 50

KARL MARX (1818–1883)

*El capital*

KARL MARX Y FRIEDRICH ENGELS (1820–1895)

*Manifiesto del Partido Comunista*

Volumen 51

LEÓN TOLSTÓI (1828–1910)

*Guerra y paz*

Volumen 52

FIÓDOR DOSTOIEVSKI (1821–1881)

*Los hermanos Karamázov*

Volumen 53

WILLIAM JAMES (1842–1910)

*Principios de psicología*

## Volumen 54

SIGMUND FREUD (1856–1939)

*Sobre el psicoanálisis (origen y desarrollo); Estudios sobre la histeria (caps. 1–10); La educación sexual de los niños; Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica; Observaciones sobre el “psicoanálisis silvestre”; La interpretación de los sueños; Introducción del narcisismo; Pulsiones y destinos de pulsión; La represión; Lo inconsciente; Introducción al psicoanálisis; Más allá del principio del placer; Psicología de las masas y análisis del yo; El yo y el ello; Inhibición, síntoma y angustia; Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte; El malestar en la cultura; Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*

## 2

# DIEZ AÑOS DE LECTURA CON GRANDES LIBROS DEL MUNDO OCCIDENTAL

## PRIMER AÑO

1. PLATÓN, *Apología, Critón*
2. ARISTÓFANES, *Las nubes, Lisístrata*
3. PLATÓN, *La República* [Libro I–II]
4. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco* [Libro I]
5. ARISTÓTELES, *Política* [Libro I]
6. PLUTARCO, *Vidas paralelas* [Licurgo, Numa Pompilio, Comparación entre Licurgo y Numa, Alejandro, César]
7. *Nuevo Testamento* [El Evangelio según San Mateo, Hechos de los Apóstoles]
8. SAN AGUSTÍN, *Confesiones* [Libro I–VIII]
9. NICOLÁS MAQUIAVELO, *El príncipe*
10. FRANÇOIS RABELAIS, *Gargantúa y Pantagruel* [Libro I–II]

11. MICHEL DE MONTAIGNE, *Ensayos* [De la costumbre y de no cambiar fácilmente una ley establecida; De la pedantería; De la educación de los hijos; Que es necedad medir la verdad y el error por nuestra propia capacidad; De los caníbales; Que el gusto de los bienes y males depende en gran parte de la opinión que tenemos de ellos; Sobre algunos versos de Virgilio]
12. WILLIAM SHAKESPEARE, *Hamlet, príncipe de Dinamarca*
13. JOHN LOCKE, *Segundo tratado sobre el gobierno civil*
14. JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *El contrato social* [Libro I–II]
15. EDWARD GIBBON, *Historia de la decadencia y caída del Imperio romano* [Capítulos 15–16]
16. DECLARACIÓN DE INDEPENDENCIA, *Constitución de los Estados Unidos de América, El Federalista* [Números 1–10, 15, 31, 47, 51, 68–71]
17. ADAM SMITH, *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* [Introducción, Libro I, Capítulo 9]
18. KARL MARX Y FRIEDRICH ENGELS, *Manifiesto del Partido Comunista*

## SEGUNDO AÑO

1. HOMERO, *La Ilíada*
2. ESQUILO, *Agamenón, Las coéforas, Las euménides*
3. SÓFOCLES, *Edipo rey, Antígona*
4. HERÓDOTO, *Historia* [Libro I–II]
5. PLATÓN, *Menón*
6. ARISTÓTELES, *Poética*
7. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco* [Libro II; Libro III, Capítulos 5–12; Libro VI, Capítulos 8–13]
8. NICÓMACO DE GERASA, *Introducción a la aritmética*
9. LUCRECIO, *Sobre la naturaleza de las cosas* [Libro V]
10. MARCO AURELIO, *Meditaciones*
11. THOMAS HOBBES, *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil* [Parte I]

12. JOHN MILTON, *Areopagítica*
13. BLAISE PASCAL, *Pensamientos* [Números 72, 82–83, 128, 131, 139, 142–143, 171, 194–195, 219, 229, 233–234, 242, 273, 277, 282, 289, 298, 303, 320, 323, 325, 330–331, 374, 385, 392, 395–397, 409, 412–413, 416, 418, 425, 430, 434–435, 463, 491, 525–531, 538, 543, 547, 553, 556, 564, 571, 586, 598, 607–610, 613, 619–620, 631, 640, 644, 673, 675, 684, 692–693, 737, 760, 768, 792–793]
14. BLAISE PASCAL, *Tratado del triángulo aritmético*
15. JONATHAN SWIFT, *Los viajes de Gulliver*
16. JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Discurso sobre el origen de la desigualdad*
17. IMMANUEL KANT, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*
18. JOHN STUART MILL, *Sobre la libertad*

## TERCER AÑO

1. ESQUILO, *Prometeo encadenado*
2. HERÓDOTO, *Historia* [Libro VII–IX]
3. TUCÍDIDES, *Historia de la guerra del Peloponeso* [Libro I–II, V]
4. PLATÓN, *Político*
5. ARISTÓTELES, *Sobre la interpretación* [Capítulos 1–10]
6. ARISTÓTELES, *Política* [Libro III–V]
7. EUCLIDES, *Elementos* [Libro I]
8. PUBLIO CORNELIO TÁCITO, *Anales*
9. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* [I–II, cuestiones 90–97]
10. GEOFFREY CHAUCER, *Troilo y Crésida*
11. WILLIAM SHAKESPEARE, *Macbeth*
12. JOHN MILTON, *El paraíso perdido*
13. JOHN LOCKE, *Ensayo sobre el entendimiento humano* [Libro III, Capítulos 1–3, 9–11]
14. IMMANUEL KANT, *La doctrina del derecho*

15. JOHN STUART MILL, *Consideraciones sobre el gobierno representativo* [Capítulos 1–6]
16. ANTOINE LAVOISIER, *Tratado elemental de química* [Parte I]
17. FIÓDOR DOSTOIEVSKI, *Los hermanos Karamázov* [Parte I–II]
18. SIGMUND FREUD, *Sobre el psicoanálisis (origen y desarrollo)*

## CUARTO AÑO

1. EURÍPIDES, *Medea, Hipólito, Las troyanas, Las bacantes*
2. PLATÓN, *La República* [Libro VI–VII]
3. PLATÓN, *Teeteto*
4. ARISTÓTELES, *Física* [Libro IV, Capítulos 1–5, 10–14]
5. ARISTÓTELES, *Metafísica* [Libro I, Capítulos 1–2; Libro IV; Libro VI, Capítulo 1; Libro XI, Capítulos 1–4]
6. SAN AGUSTÍN, *Confesiones* [Libro IX–XIII]
7. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* [Parte I, cuestiones 16–17, 84–88]
8. MICHEL DE MONTAIGNE, *Ensayos* [Apología de Raimundo Sabunde]
9. GALILEO GALILEI, *Diálogos sobre dos nuevas ciencias* [Tercer día, hasta el esolío del teorema II]
10. FRANCIS BACON, *Novum Organum* [Prefacio, Libro I]
11. RENÉ DESCARTES, *Discurso del método*
12. ISAAC NEWTON, *Principios matemáticos de la filosofía natural* [Prefacios, Definiciones, Axiomas, Esolío general]
13. JOHN LOCKE, *Ensayo sobre el entendimiento humano* [Libro II]
14. DAVID HUME, *Investigación sobre el entendimiento humano*
15. IMMANUEL KANT, *Crítica de la razón pura* [Prefacios, Introducción, Estética trascendental]
16. HERMAN MELVILLE, *Moby-Dick, o la ballena*

17. FIÓDOR DOSTOIEVSKI, *Los hermanos Karamázov* [Parte III–IV]
18. WILLIAM JAMES, *Principios de psicología* [Capítulos XV, XX]

## QUINTO AÑO

1. PLATÓN, *Fedón*
2. ARISTÓTELES, *Categorías*
3. ARISTÓTELES, *Sobre el alma* [Libro II, Capítulos 1–3; Libro III]
4. HIPÓCRATES, *Juramento, Sobre la medicina antigua, Sobre los aires, las aguas y los lugares, Pronósticos, Epidemias, La ley, Sobre la enfermedad sagrada*
5. GALENO, *Sobre las facultades naturales*
6. VIRGILIO, *Eneida*
7. CLAUDIO PTOLOMEO, *Almagesto* [Libro I, Capítulos 1–8]
8. NICOLÁS COPÉRNICO, *Sobre las revoluciones de las esferas celestes* [Introducción, Libro I, Capítulo 1]
9. JOHANNES KEPLER, *Epítome de la astronomía copernicana* [Libro IV, Parte II, Capítulos 1–2]
10. PLOTINO, *Enéadas* [Sexta Enéada]
11. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* [Parte I, cuestiones 75–76, 78–79]
12. DANTE ALIGHIERI, *Divina comedia* [Infierno]
13. WILLIAM HARVEY, *Sobre el movimiento del corazón y de la sangre en los animales*
14. MIGUEL DE CERVANTES, *Don Quijote de la Mancha* [Parte I]
15. BARUCH SPINOZA, *Ética* [Parte II]
16. GEORGE BERKELEY, *Tratado sobre los principios del conocimiento humano*
17. IMMANUEL KANT, *Crítica de la razón pura* [Analítica trascendental]

18. CHARLES DARWIN, *El origen de las especies por medio de la selección natural* [Introducción, Capítulo 6, Capítulo 15]
19. LEÓN TOLSTÓI, *Guerra y paz* [Libro I–VIII]
20. WILLIAM JAMES, *Principios de psicología* [Capítulo XX–VIII]

## SEXTO AÑO

1. *Antiguo Testamento* [Génesis, Éxodo, Deuteronomio]
2. HOMERO, *La Odisea*
3. PLATÓN, *Leyes* [Libro X]
4. ARISTÓTELES, *Metafísica* [Libro XII]
5. PUBLIO CORNELIO TÁCITO, *Historias*
6. PLOTINO, *Enéadas* [Quinta Enéada]
7. SAN AGUSTÍN, *La ciudad de Dios* [Libro XV–XVIII]
8. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* [Parte I, cuestiones 1–13]
9. DANTE ALIGHIERI, *Divina comedia* [Purgatorio]
10. WILLIAM SHAKESPEARE, *La comedia de las equivocaciones, La fierecilla domada, Como gustéis, Noche de Reyes, o lo que queráis*
11. BARUCH SPINOZA, *Ética* [Parte I]
12. JOHN MILTON, *Sansón agonista*
13. BLAISE PASCAL, *Cartas provinciales*
14. JOHN LOCKE, *Ensayo sobre el entendimiento humano* [Libro IV]
15. EDWARD GIBBON, *Historia de la decadencia y caída del Imperio romano* [Capítulos 1–5, Observaciones generales sobre la caída del Imperio romano en Occidente]
16. IMMANUEL KANT, *Crítica de la razón pura* [Dialéctica trascendental]
17. GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL, *Filosofía de la historia* [Introducción]
18. LEÓN TOLSTÓI, *Guerra y paz* [Libro IX–XV, Epílogos]

## SÉPTIMO AÑO

1. *Antiguo Testamento* [Job, Isaías, Amós]
2. PLATÓN, *Banquete*
3. PLATÓN, *Filebo*
4. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco* [Libro VIII–X]
5. ARQUÍMEDES, *Medida del círculo, Sobre el equilibrio de los planos* [Libro I], *El contador de arena, Sobre los cuerpos flotantes* [Libro I]
6. EPICTETO, *Disertaciones*
7. PLOTINO, *Enéadas* [Primera Enéada]
8. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* [I–II, cuestiones 1–5]
9. DANTE ALIGHIERI, *Divina comedia* [Paraíso]
10. FRANÇOIS RABELAIS, *Gargantúa y Pantagruel* [Libro III–IV]
11. WILLIAM SHAKESPEARE, *Julio César, Antonio y Cleopatra, Coriolano*
12. GALILEO GALILEI, *Diálogos sobre dos nuevas ciencias* [Primer día]
13. BARUCH SPINOZA, *Ética* [Parte IV–V]
14. ISAAC NEWTON, *Principios matemáticos de la filosofía natural* [Libro III, Reglas], *Óptica* [Libro I, Parte I; Libro III, Cuestiones]
15. CHRISTIAAN HUYGENS, *Tratado de la luz*
16. IMMANUEL KANT, *Crítica de la razón práctica*
17. IMMANUEL KANT, *Crítica del juicio* [Crítica del juicio estético]
18. JOHN STUART MILL, *Utilitarismo*

## OCTAVO AÑO

1. ARISTÓFANES, *Las tesmoforias, Las asambleístas, Pluto*
2. PLATÓN, *Gorgias*
3. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco* [Libro V]

4. ARISTÓTELES, *Retórica* [Libro I, Capítulo 1; Libro II, Capítulo 1; Libro II, Capítulo 20; Libro III, Capítulo 1; Libro III, Capítulos 13–19]
5. SAN AGUSTÍN, *Sobre la doctrina cristiana*
6. THOMAS HOBBS, *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil* [Parte II]
7. WILLIAM SHAKESPEARE, *Otelo, el moro de Venecia, El rey Lear*
8. FRANCIS BACON, *El avance del saber* [Libro I, Capítulo 1; Libro II, Capítulo 2]
9. RENÉ DESCARTES, *Meditaciones metafísicas*
10. BARUCH SPINOZA, *Ética* [Parte III]
11. JOHN LOCKE, *Carta sobre la tolerancia*
12. LAURENCE STERNE, *La vida y las opiniones del caballero Tristram Shandy*
13. JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Discurso sobre la economía política*
14. ADAM SMITH, *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* [Libro II]
15. JAMES BOSWELL, *Vida de Samuel Johnson*
16. KARL MARX, *El capital* [Prefacios, Parte I–II]
17. JOHANN WOLFGANG VON GOETHE, *Fausto* [Parte I]
18. WILLIAM JAMES, *Principios de psicología* [Capítulos VIII–X]

## NOVENO AÑO

1. PLATÓN, *Sofista*
2. TUCÍDIDES, *Historia de la guerra del Peloponeso* [Libro VII–VIII]
3. ARISTÓTELES, *Política* [Libro VII–VIII]
4. APOLONIO DE PERGE, *Cónicas* [Libro I, Propositiones 1–15; Libro III, Propositiones 42–55]
5. *Nuevo Testamento* [El Evangelio según San Juan, Epístola a los romanos, Primera epístola a los corintios]

6. SAN AGUSTÍN, *La ciudad de Dios* [Libro V, XIX]
7. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* [II–II, cuestiones 1–7]
8. WILLIAM GILBERT, *Sobre el imán*
9. RENÉ DESCARTES, *Reglas para la dirección del espíritu*
10. RENÉ DESCARTES, *La geometría*
11. BLAISE PASCAL, *Tratados sobre el equilibrio de los líquidos, Sobre la demostración geométrica*
12. HENRY FIELDING, *Historia de Tom Jones, expósito*
13. MONTESQUIEU, *El espíritu de las leyes* [Libro I–V, VIII, XI–XII]
14. JEAN-BAPTISTE JOSEPH FOURIER, *Teoría analítica del calor* [Discurso preliminar, Capítulos 1–2]
15. MICHAEL FARADAY, *Investigaciones experimentales sobre la electricidad* [Series I–II], *Especulación sobre la conducción eléctrica y la naturaleza de la materia*
16. GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL, *Filosofía del derecho* [Parte III]
17. KARL MARX, *El capital* [Parte III–IV]
18. SIGMUND FREUD, *El malestar en la cultura*

## DÉCIMO AÑO

1. SÓFOCLES, *Ajax, Electra*
2. PLATÓN, *Tímeo*
3. ARISTÓTELES, *Sobre las partes de los animales* [Libro I, Capítulo 1; Libro II, Capítulo 1], *Sobre la generación de los animales* [Libro I, Capítulo 1, 17–18, 20–23]
4. LUCRECIO, *Sobre la naturaleza de las cosas* [Libro V–VI]
5. VIRGILIO, *Églogas, Geórgicas*
6. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* [Parte I, cuestiones 65–74]
7. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma teológica* [Parte I, cuestiones 90–102]

8. GEOFFREY CHAUCER, *Cuentos de Canterbury* [Prólogo, Cuento del caballero, Prólogo y cuento del molinero, Prólogo y cuento del administrador, Prólogo y cuento de la mujer de Bath, Prólogo y cuento del fraile, Prólogo y cuento del alguacil, Prólogo y cuento del bulero]
9. WILLIAM SHAKESPEARE, *La tragedia del rey Ricardo II, Primera parte del rey Enrique IV, Segunda parte del rey Enrique IV, La vida del rey Enrique V*
10. WILLIAM HARVEY, *Sobre la generación de los animales* [Introducción, Ejercicio 62]
11. MIGUEL DE CERVANTES, *Don Quijote de la Mancha* [Parte II]
12. IMMANUEL KANT, *Crítica del juicio* [Crítica del juicio teológico]
13. JAMES BOSWELL, *Vida de Samuel Johnson*
14. JOHANN WOLFGANG VON GOETHE, *Fausto* [Parte II]
15. CHARLES DARWIN, *El origen del hombre y la selección en relación al sexo* [Parte I; Parte III, Capítulo 21]
16. KARL MARX, *El capital* [Parte VII–VIII]
17. WILLIAM JAMES, *Principios de psicología* [Capítulos I, V–VII]
18. SIGMUND FREUD, *Introducción al psicoanálisis*

Este libro electrónico se acabó de diseñar y componer en julio de 2026 con el programa LibreOffice, del que se generó este documento pdf. Los tipos usados son Moranga Light para la cubierta y contracubierta y Georgia para el texto normal.

Este documento no está elaborado para servir de maqueta a un libro que haya de editarse en papel y encuadernarse; a ello se deben las medidas, nada ortodoxas, de los márgenes.

Sus dimensiones reales son 113 mm. de ancho y 182,8 mm. de alto. Tales medidas guardan la proporción áurea.

