

Las Herramientas Perdidas del Aprendizaje

Por Dorothy Sayers

REQUISITOS

Que yo, cuya experiencia en la enseñanza es extremadamente limitada, me atreva a discutir sobre el tema de la educación es un asunto, sin duda, que no requiere una disculpa. Es un tipo de comportamiento al que le es totalmente favorable el actual clima de opinión. Los obispos ventilan sus opiniones con respecto a la economía; los biólogos, sobre la metafísica; los químicos inorgánicos, sobre la teología; las personas más irrelevantes son asignadas a gestiones ministeriales altamente técnicas; y los hombres más simples y sin formación escriben a los diarios para decir que Epstein y Picasso no saben como dibujar. Hasta cierto punto, y dando por cierto que las críticas son hechas con una modestia razonable, estas actividades son encomiables. No es buena la demasiada especialización. Existe también una excelente razón por la cual el más aficionado puede sentirse con derecho a tener una opinión con respecto a la educación. Pues si no todos somos maestros profesionales, todos hemos sido enseñados, en algún momento u otro. Incluso si no aprendimos nada – quizás particularmente si no aprendimos nada – nuestra contribución a la discusión pueda que tenga un valor potencial.

Sin embargo, es en sumo grado improbable que las reformas que propongo alguna vez sean llevadas a cabo. Ni los padres, ni los centros de entrenamiento, ni las juntas de inspección, ni los consejos escolares, ni los ministros de educación, van a aceptarlas ni por un momento. Pues equivalen a esto: si hemos de producir una sociedad de gente educada, capaces de preservar su libertad intelectual en medio de las complejas presiones de nuestra sociedad moderna, debemos hacer girar hacia atrás la rueda del progreso unos cuatrocientos o quinientos años, hasta el punto en que la educación comenzó a perder de vista su verdadero objetivo, hacia fines de la Edad Media.

Antes que me desestime con la frase apropiada – reaccionaria, romántica, medievalista, laudator temporis acti (alabadora de los tiempos pasados), o cualquiera que sea la etiqueta que primero se le venga a mano – le pediré que considere una o dos cuestiones misceláneas que rondan quizás nuestras mentes, y que ocasionalmente surgen para preocuparnos.

ALGUNAS PREGUNTAS INQUIETANTES

Cuando pensamos en la sorprendente edad temprana en la cual los jóvenes iban a la universidad – digamos en los tiempos de los Tudor – cuando a partir de entonces se les consideraba en condiciones de asumir la responsabilidad por la conducta de sus propios asuntos, ¿nos sentimos totalmente confortables con esa prolongación artificial de la niñez y de la adolescencia intelectual hasta muy dentro de los años de la madurez física que es tan notable en nuestros tiempos? El posponer la aceptación de la responsabilidad para una fecha posterior trae con ello una cantidad de complicaciones psicológicas que, aunque puede que sean de interés para el psiquiatra, a duras penas son beneficiosas ya sea para el individuo o para la sociedad. El argumento típico a favor del aplazamiento de la edad para

dejar la escuela y prolongar el período de educación es que ahora hay mucho más que aprender de lo que había en la Edad Media. Esto es parcialmente cierto, pero no del todo. A los modernos muchachos y muchachas ciertamente se les enseñan más asignaturas – pero, ¿significa siempre eso que en realidad saben más?

¿Alguna vez le ha impactado cuán extraño, o desafortunado es, que hoy, cuando la proporción de alfabetismo a través de toda Europa Occidental es más alta de lo que jamás ha sido, la gente se haya vuelto tan susceptible a la influencia de los anuncios comerciales y de la propaganda de masas en una medida hasta ahora no imaginada? ¿Atribuye esto al hecho meramente mecánico de que la prensa, la radio y otros medios han hecho la propaganda mucho más fácil de distribuir sobre un área más amplia? ¿O tiene usted algunas veces la incómoda sospecha que el producto de los métodos educativos modernos es menos bueno de lo que él o ella son diferenciando el hecho de la opinión y lo probado de lo creíble?

¿Alguna vez usted, al escuchar un debate entre personas adultas y supuestamente responsables, se ha quedado preocupado por la extraordinaria incapacidad del discutiendo promedio para llegar al punto, o para hacerle frente y refutar los argumentos del interlocutor del bando contrario? ¿O se ha puesto a pensar alguna vez en la incidencia extremadamente alta de asuntos irrelevantes que surgen en reuniones de comités, y la elevada poca frecuencia de personas capaces de funcionar como presidentes de comités? Y cuando piensa en esto, y medita en que la mayor parte de nuestros asuntos públicos se resuelven por debates y comités, ¿no ha sentido una cierta opresión en el corazón?

¿Alguna vez ha seguido una discusión en los diarios o en alguna otra parte y ha notado cuán frecuentemente los escritores fallan al no definir los términos que usan? ¿O cuán a menudo, si un hombre no define sus términos, otro asumirá en su respuesta que estaba usando los términos en el sentido precisamente opuesto a aquel en el que ya los había definido? ¿Alguna vez se ha preocupado siquiera un poco por la cantidad de sintaxis descuidada que se utiliza? Y, si es así, ¿se preocupa por lo poco elegante o porque puede conducir a un peligroso malentendido?

¿Se da cuenta usted alguna vez que los jóvenes, apenas dejan la escuela, no solamente olvidan la mayor parte de lo que han aprendido (eso es solamente lo que se espera), sino que olvidan también, o revelan que nunca han sabido realmente, como vérselas con una nueva asignatura por sí mismos? ¿Se molesta a menudo por encontrarse con hombres y mujeres ya mayores que parecen incapaces de distinguir entre un libro sólido, erudito y adecuadamente documentado y uno que, para una persona entrenada, no tiene ninguna de estas características? ¿O alguien que no pueda manejar el catálogo de una biblioteca? ¿O quienes, cuando se enfrentan con un libro de referencia, delatan una curiosa incapacidad para extraer de él los pasajes relevantes a la cuestión particular que les interesa?

¿Se cruza usted a menudo con personas para quienes, durante toda su vida, una “asignatura” sigue siendo una “asignatura,” separada por compartimentos herméticos de todas las otras “asignaturas,” de manera que experimentan una gran dificultad para hacer una relación mental inmediata entre digamos el álgebra y la ficción detectivesca, la disposición de las aguas servidas y el precio del salmón – o, más generalmente, entre

esferas del conocimiento tales como la filosofía y la economía, o la química y el arte?

EJEMPLOS

¿Se perturba ocasionalmente por las cosas escritas por hombres y mujeres ya adultos para que las lean los adultos, tanto hombres como mujeres? Encontramos a un biólogo bien conocido escribiendo en un diario semanal diciendo: “Es un argumento en contra de la existencia de un Creador” (pienso que lo dice con más fuerza; pero dado que, desdichadamente, he perdido la referencia, pondré su afirmación en los términos más bajos) – “un argumento en contra de la existencia de un Creador que el mismo tipo de variaciones que son producidas por la selección natural pueden ser producidas a voluntad por los criadores de ganado.” Uno podría sentirse tentado a decir que es más bien un argumento *a favor* de la existencia de un Creador. En realidad, claro está, no es ni lo uno ni lo otro; todo lo que prueba es que las mismas causas materiales (la recombinación de los cromosomas, por la cruza, y así sucesivamente) son suficientes para dar cuentas de todas las variaciones observadas – justo como las varias combinaciones de la misma docena de tonos son materialmente suficientes para explicar la Sonata a la Luz de la Luna de Beethoven y el ruido que hace el gato al caminar sobre las teclas. Pero la interpretación del gato ni prueba ni desmiente la existencia de Beethoven; y todo lo que se prueba por el argumento del biólogo es que fue incapaz de distinguir entre una causa material y una causa final.

He aquí una oración de una fuente no menos académica tomada de un artículo de primera plana en el *Suplemento Literario Los Tiempos* [de Londres]:

“El Francés, Alfred Epinas, señaló que ciertas especies (e.g., hormigas y avispas) solamente pueden enfrentar los horrores de la vida y de la muerte en asociación.”

No sé lo que el Francés dijo realmente; pero salta a la vista que lo que el Inglés dice que él dijo no tiene significado. No podemos saber si la vida tiene algún horror para la hormiga, ni en qué sentido la aislada avispa que usted mata contra el cristal de la ventana se dice que “enfrenta” o no “enfrenta” los horrores de la muerte. El tema del artículo es la conducta de masas en el *hombre*; y los motivos humanos han sido transferidos sin ningún cuidado de la proposición principal al ejemplo secundario. De esta manera el argumento, en efecto, asume lo que se ha propuesto comprobar – un hecho que se haría inmediatamente evidente si se presentara en un silogismo formal. Este es solo un pequeño ejemplo tomado al azar de un vicio que llena libros completos – particularmente los libros escritos por los hombres de ciencia sobre temas metafísicos.

Otra cita de la misma edición del *SLLT* se ajusta bien aquí para terminar esta colección aleatoria de pensamientos inquietantes – esta vez de una revisión de la obra “*Algunas Tareas de la Educación*” de Sir Richard Livingstone:

“Más de una vez al lector se le recuerda el valor de un estudio intensivo de al menos una materia, como para aprender el ‘significado del conocimiento’ y cuánta precisión y persistencia se necesitan para alcanzarlo. No obstante, se reconoce plenamente en otras partes el hecho penoso de que un hombre

puede ser un maestro en un campo y no mostrar un mejor juicio que su prójimo en ninguna otra parte; él recuerda lo que ha aprendido, pero olvida completamente cómo lo aprendió.”

Llamaré su atención particularmente hacia esa última oración, que ofrece una explicación de lo que el escritor correctamente llama el “hecho penoso” de que las destrezas intelectuales que se nos han otorgado, por parte de nuestra educación, no son transferibles de manera inmediata a otras materias excepto aquellas en las cuales las adquirimos: “él recuerda lo que ha aprendido, pero olvida completamente cómo lo aprendió.”

EL ARTE DEL APRENDIZAJE

¿No es el gran defecto de nuestra educación actual – un defecto que es trazable a través de todos los inquietantes síntomas de dificultades que he mencionado – que aunque a menudo tenemos éxito enseñándoles “asignaturas” a nuestros estudiantes, fallamos lamentablemente del todo en enseñarles como pensar? Aprenden de todo, excepto el arte del aprendizaje. Es como si le hubiésemos enseñado a un niño, de manera mecánica y por regla general, a tocar “*El Herrero Armonioso*,” pero sin enseñarle nunca la escala o como leer música; de manera que, habiendo memorizado “*El Herrero Armonioso*,” todavía no tenía la más leve noción de cómo avanzar a partir de allí para enfrentarse a “*La Última Rosa del Verano*.” ¿Por qué digo, “como si”? En ciertas artes y oficios, algunas veces hacemos precisamente esto – le pedimos a un niño que “se exprese” en la pintura antes de enseñarles como manejar los colores y el pincel. Hay una escuela de pensamiento que piensa que esta es la manera correcta de emprender la tarea. Pero observe: esta no es la manera en que un artesano entrenado se ocupará para enseñarse a sí mismo un nuevo arte. Él, habiendo aprendido por experiencia la mejor manera de economizar trabajo y a tomar el asunto por el fin correcto, comenzará garabateando en una pieza de material ya desechado, con el propósito de “darse a sí mismo el sentimiento de la herramienta.”

Echemos ahora una mirada al esquema educativo medieval – el sílabo de las Escuelas. No importa, por el momento, si fue diseñado para los niños pequeños o para los estudiantes de más edad, o por cuánto tiempo se suponía que las personas debían seguirlo. Lo que importa es la luz que arroja sobre lo que los hombres de la Edad Media suponían que era el objeto y el orden correcto del proceso educativo.

EL SÍLABO MEDIEVAL

El sílabo estaba dividido en dos partes: el Trivium y el Cuadrivium. La segunda parte – el Cuadrivium – consistía de “asignaturas,” y por el momento no será de nuestro interés. Lo interesante para nosotros es la composición del Trivium, que precedía al Cuadrivium y que era la disciplina preliminar a él. Consistía de tres partes: Gramática, Dialéctica y Retórica, en ese orden.

Ahora, lo primero que notamos es por lo menos dos de estas “asignaturas” no son lo que nosotros llamaríamos del todo “asignaturas”: son solamente métodos de tratar con las asignaturas. La Gramática, ciertamente, es una “asignatura” en el sentido que definitivamente significa aprender un idioma – en esa época significaba aprender Latín.

Pero el idioma en sí mismo es simplemente el medio por el que se expresa el pensamiento. De hecho, la totalidad del Trivium tenía el propósito de enseñarle al estudiante el uso apropiado de las herramientas del aprendizaje, antes que comenzara a aplicarlas completamente a las “asignaturas.” Primero, aprendía un idioma; no solo como ordenar una comida en un idioma extranjero, sino la estructura de una lengua – de *cualquier* idioma – y por ende, el idioma en sí – lo que era, lo que significaba armarlo (poner sus elementos juntos), y como funcionaba. Segundo, aprendía como usar ese idioma; como definir sus términos y hacer declaraciones precisas; como construir un argumento y como detectar falacias en un argumento. La Dialéctica, es decir, comprendía la Lógica y la Disputa. Tercero, aprendía a expresarse en ese idioma – como decir lo que tenía que decir de manera elegante y persuasiva. En este punto, cualquier tendencia a expresarse de manera insustancial, o de usar su elocuencia para que la peor razón aparezca como la mejor sería sin duda refrenada por su enseñanza previa de la dialéctica. Si no, su maestro y sus compañeros estudiantes, entrenados siguiendo las mismas líneas, estarían prontos para señalar dónde estaba errado; pues era a ellos a quienes tenía que buscar persuadir. Al final de su curso se le pedía que compusiera una tesis sobre algún tema seleccionado por sus maestros o por él mismo, y luego defendía su tesis frente a la crítica del cuerpo docente. Para ese momento debía haber aprendido – o pobre de él – no nada más a escribir un ensayo en teoría, sino a hablar de manera audible y comprensible desde una plataforma, y a usar rápidamente su ingenio y su inteligencia cuando fuera interrumpido. Además, las interrupciones, no consistirían únicamente de personalidades ofensivas o de preguntas irrelevantes sobre lo que Julio César dijo en el 55 a.C. – aunque sin duda a la dialéctica medieval se le daba vida en la práctica por una buena cantidad de tal tipo de conversación primitiva. Pero también habría preguntas, contundentes y perspicaces, por parte de aquellos que ya habían aguantado el acoso del debate, o que se estaban preparando para ello.

Claro que es bastante cierto que algunas partes de la tradición medieval todavía persisten, o han sido revividas en el sílabo ordinario escolar de hoy. Todavía se requiere algún conocimiento de la gramática cuando se aprende un idioma extranjero – quizás debería decir, “se requiere otra vez,” pues durante mi propia vida, pasamos a través de una fase cuando la enseñanza de las declinaciones y las conjugaciones era considerada más bien reprensible, y se consideraba que era mejor ir adquiriendo estas cosas a medida que se iba avanzando. Florecen las sociedades de debate en las escuelas; se escriben ensayos; se enfatizaba la necesidad de la “auto-expresión,” y quizás incluso sobre-enfatizada. Pero estas actividades se cultivan más o menos a la distancia, como si perteneciesen a asignaturas especiales colocadas en una especie de casillero en lugar de formar un esquema coherente de entrenamiento mental en el que se encuentran todas las “asignaturas” en una relación subordinada. La “gramática” pertenece especialmente a la “asignatura” de los idiomas extranjeros, y la redacción de ensayos a la “asignatura” llamada “Español”; mientras que la Dialéctica ha llegado a estar casi totalmente divorciada del resto del currículo, y a menudo se practica no de manera sistemática y fuera de las horas de clase como un ejercicio separado, solo relacionada de manera muy general al área principal del aprendizaje. Tomada en lo general, la gran diferencia de énfasis entre las dos concepciones se observa bien: la educación moderna se concentra en “enseñar asignaturas,” dejando el método de pensar, argumentar y expresar las conclusiones propias para que sean adquiridas por el estudioso mientras avanzaba; la educación medieval se concentraba primero en *forjar y aprender a manejar las herramientas del aprendizaje*, usando cualquier asignatura que se

estuviese estudiando como una pieza de material sobre el cual garabatear hasta que el uso de la herramienta llegara a ser una segunda naturaleza.

Claro que debe haber “asignaturas” de algún tipo. Uno no puede aprender el uso de una herramienta sólo por agitarla en el aire; ni puede uno aprender la teoría de la gramática sin aprender un idioma real, o aprender el arte de la oratoria o a argumentar sin hablar sobre algo en particular. Los temas de debate de la Edad Media eran extraídos principalmente de la Teología, o de la Ética y la Historia de la Antigüedad. De hecho a menudo llegaron a estereotiparse, especialmente hacia el final del período; y las cosas absurdas, exageradas e intrincadas de la argumentación escolástica inquietaron a Milton y proveen alimento para la risa hasta el día de hoy. Puede ser que en sí mismas fueran más trilladas y triviales que los temas presentados en estos días para la “redacción de ensayos” de lo que me gustaría decir: podemos cansarnos un poco de “Un Día en mis Vacaciones,” “Qué me Gustaría Hacer Cuando Salga de la Escuela,” y todos los demás. Pero la mayor parte de la risa se halla fuera de lugar, porque se ha perdido de vista, para este momento, la meta y el objetivo de la tesis en debate.

ÁNGELES Y AGUJAS

Una vez un orador con mucha labia en un panel de expertos entretuvo a su audiencia (y redujo al finado Charles Williams a una ira impotente) aseverando que en la Edad Media era un asunto de fe el saber cuántos arcángeles podían danzar en la punta de una aguja. No necesito decir, eso espero, que esto nunca fue un “asunto de fe”; era simplemente un ejercicio de debate, cuyo tema establecido era la naturaleza de la sustancia angélica; ¿eran materiales los ángeles? Y si es así, ¿ocupaban espacio? La respuesta, generalmente declarada como correcta es, creo, que los ángeles son inteligencias puras, no materiales, pero limitados, de manera que tienen locación en el espacio pero no extensión. Se podría presentar una analogía con el pensamiento humano, el cual es similarmente no material e igualmente limitado. Así que, si su pensamiento está concentrado en una cosa – digamos, la punta de una aguja – se localiza allí en el sentido de que no está en otra parte; pero aunque está “allí,” no ocupa allí espacio, y no hay nada que impida que un número infinito de pensamientos de diferentes personas se concentren en la punta de la misma aguja al mismo tiempo. De este modo, el *tema* apropiado del argumento se ve que es la distinción entre locación y extensión en el espacio; la *materia* en la que se ejercita el argumento sucede que es la naturaleza de los ángeles (aunque, como hemos visto, bien pudiera igualmente haber sido algo más); la lección práctica que derivar del argumento es el de no usar las palabras como “allí” de una manera holgada y no científica, sin especificar si lo que usted quiere dar a entender es “ubicado allí” o “ocupando espacio allí.” Se ha derramado mucho desprecio sobre la pasión medieval de hacer problemas por nimiedades; pero cuando echamos una mirada al abuso descarado hecho en la prensa o en la plataforma, de las expresiones controversiales con connotaciones cambiantes y ambiguas, puede que sintamos en nuestros corazones el deseo de que cada lector y oyente hubiese sido armado defensivamente por su educación como para ser capaz de gritar: *Distinguo*.

DESARMADOS Y SIN EQUIPO

Pues dejamos que nuestros jóvenes, hombres y mujeres, salgan al mundo desarmados en

un día cuando la armadura nunca fue tan necesaria. Al enseñarles a leer, les hemos dejado a merced de la palabra impresa. Con la invención del cine y de la radio nos hemos asegurado que ninguna aversión a la lectura les guardará de la incesante pila de palabras, palabras, palabras. No saben lo que significan las palabras; no saben como esquivarlas o desafilar sus bordes o lanzarlas de regreso; son una presa para las palabras en sus emociones en lugar de ser los maestros de ellas en sus intelectos. Nosotros, quienes nos escandalizamos en 1940 cuando los hombres fueron enviados a pelear armados con tanques y rifles, ¿no nos escandalizamos cuando los jóvenes, hombres y mujeres, son enviados al mundo para pelear contra la propaganda de masas con conocimientos rudimentarios de algunas “asignaturas”; y cuando todas las clases y las naciones completas llegan a estar hipnotizadas por las artes de los demagogos, tenemos el descaro de asombrarnos. Damos un servicio de labios a la importancia de la educación – de los dientes para afuera y, solo ocasionalmente, una pequeña concesión de dinero; posponemos la edad para salir de la escuela, y planear construir escuelas más grandes y mejores; los maestros trabajan concienzudamente dentro y fuera de las horas de clase, hasta que la responsabilidad llega a ser una carga y una pesadilla; y no obstante, según creo, todo este esfuerzo devoto se ha frustrado en su mayor parte, porque hemos perdido las herramientas del aprendizaje, y en su ausencia lo único que podemos hacer es llevar a cabo acciones torpes y aisladas.

Entonces, ¿qué hemos de hacer? No podemos regresar a la Edad Media. Ese es un clamor al que nos hemos acostumbrado. No podemos regresar - ¿o podemos? *Distinguo*. Debiese gustarme cada término en esa proposición definida. ¿'Regresar' quiere decir una regresión en el tiempo, o la revisión de un error? Lo primero es claramente imposible *per se*; lo segundo es algo que los sabios hacen todos los días. “No podemos” - ¿quiere decir esto que nuestra conducta está determinada por algún mecanismo cósmico irreversible, o simplemente que tal acción sería muy difícil en vista de la oposición que provocaría? La “Edad Media” – obviamente el siglo veinte no es y no puede ser el siglo catorce; pero si la “Edad Media” es, en este contexto, simplemente una frase pintoresca que denota una teoría educativa particular, no parece haber una razón *a priori* por la cual no debamos “regresar” a ella – con modificaciones – como ya hemos “regresado,” con modificaciones, digamos, a la idea de representar las obras de Shakespeare mientras las escribía, y no en las versiones “modernizadas” de Cibber y Garrick, que parecieron ser en una ocasión lo último en progreso teatral.

Entretenámonos a nosotros mismos imaginando que tal retroceso progresivo es posible. Hagamos un claro barrido de todas las autoridades educativas y formémonos la idea de una pequeña escuela de chicos y chicas a quienes podamos equipar experimentalmente para el conflicto intelectual siguiendo pautas seleccionadas por nosotros mismos. Les dotaremos de padres excepcionalmente dóciles; vamos a equipar a nuestra escuela con maestros que están perfectamente familiarizados con los objetivos y métodos del Trivium; haremos que nuestras instalaciones y nuestro equipo sean lo suficientemente grandes para permitir que nuestras clases sean lo bastante pequeñas para su manejo adecuado; y vamos a postular una Junta Examinadora dispuesta y calificada para probar los productos que producimos. Así preparados, intentaremos esbozar un sílabo – un moderno Trivium “con modificaciones”; y veremos hasta dónde llegamos.

Pero primero: ¿qué edades tendrán los niños? Bueno, si uno ha de educarles siguiendo

líneas novedosas, será mejor que no tengan nada que eliminar de su cúmulo de aprendizaje; además, uno no puede comenzar algo bueno demasiado temprano, y el Trivium no es, por su naturaleza, aprendizaje en sí, sino una preparación para el aprendizaje. Por lo tanto, les “tomaremos jóvenes,” requiriendo únicamente de nuestros estudiantes que sean capaces de leer, escribir y dominar las operaciones matemáticas básicas.

LAS TRES ETAPAS

Mis opiniones acerca de la psicología infantil no son, lo admito, ni ortodoxas ni progresistas. Viendo hacia atrás, hacia mí mismo (puesto que soy la única niña que mejor conozco y la única niña a la que puedo pretender conocer desde dentro) reconozco en mí misma tres etapas de desarrollo. A estas las llamaré, de manera improvisada, Lorita, Impertinente y la Poética – la última coincide, aproximadamente, con la aparición de la pubertad. La etapa de Lorita es aquella en la que el aprendizaje de memoria es fácil, y en general, placentera; mientras que el razonamiento es difícil y, en general, algo que entusiasma poco. A esta edad uno memoriza fácilmente las formas y apariencias de las cosas; uno gusta de recitar los números de las placas de los automóviles; se regocija en el canto de rimas y en el ruido y retumbos de polisílabos incomprensibles; uno disfruta de la mera acumulación de cosas. La Era Impertinente, la cual le sigue a esta (y, naturalmente, se superpone a ella en alguna medida) es únicamente familiar para todos los que tienen que vérselas con niños: se caracteriza por la contradicción, las contestaciones, por el gusto de “tomar a las personas desprevenidas” (especialmente los mayores con quienes uno se relaciona) y la proposición de acertijos (especialmente el tipo de acertijos que tiene trampas verbales). Su valor por lo molesto es extremadamente alto. Generalmente surge alrededor de principios del Cuarto Grado. La Era Poética es popularmente conocida como la edad “difícil.” Es auto-centrada; anhela expresarse; más bien se especializa en ser malentendida; es inquieta y trata de alcanzar la independencia; y, con buena suerte y buena orientación, debiese comenzar los inicios de la creatividad, y extenderse hacia una síntesis de lo que ya se conoce, y un entusiasmo deliberado por conocer y hacer una cosa prefiriéndola sobre todas las otras. Ahora, me parece que el plan del Trivium se adapta con una singular propiedad a estas tres etapas: la gramática a la era de Lorita, la dialéctica a la Impertinente, y la retórica a la edad Poética.

Comencemos entonces con la gramática. Ésta, en la práctica, quiere decir la gramática de alguna lengua en particular; y debe ser un idioma con inflexiones. La estructura gramatical de un idioma con inflexiones es demasiado analítica para ser enfrentada por cualquiera que no tenga una práctica previa en dialéctica. Además, los idiomas con inflexiones interpretan a los que no tienen inflexiones, mientras que aquellos sin inflexiones son de poca utilidad interpretando a aquellos con inflexiones. Diré de una vez, con bastante firmeza, que el mejor fundamento para la educación es la gramática Latina. Digo esto, no porque el Latín es tradicional y medieval, sino simplemente porque incluso un rudimentario conocimiento del Latín reduce la labor y los dolores del aprendizaje de casi cualquier otra asignatura en al menos un 50 por ciento. Es la clave para comprender el vocabulario y la estructura de todos los idiomas Románicos (del Romance) y para la estructura de todos los idiomas Teutónicos, lo mismo que para el vocabulario técnico de todas las ciencias y para la literatura de toda la civilización Mediterránea, junto con todos sus documentos históricos.

Aquellos cuya pedante preferencia por una lengua viva les persuade a privar a sus estudiantes de todas estas ventajas podrían sustituir al Ruso, cuya gramática es aún más primitiva. (El verbo es complicado por un número de “aspectos” – y más bien me sorprende que disfrute de tres voces completas y un par de aoristos adicionales – pero puede que esté pensando en el Vasco o en el Sánscrito.) Claro que el Ruso es útil, junto con los otros dialectos Eslavos. También hay algo que decir a favor del Griego clásico. Pero mi propia elección es el Latín. Habiendo complacido a los Clasicistas, procederé a horrorizarlos añadiendo que no pienso que sea sabio o necesario enredar al estudiante ordinario en el cauce Procrusteano de la Era Augusta, con sus formas verbales y su oratoria altamente elaboradas y artificiales. El Latín post-clásico y medieval, que fue una lengua viva hasta el fin del Renacimiento, es más fácil y en algunas maneras más vívido, tanto en sintaxis como en ritmo; y su estudio ayuda a disipar la noción generalizada de que el aprendizaje y la literatura llegaron a un punto muerto cuando nació Cristo y que despertaron otra vez solamente con la Disolución de los Monasterios.

Sin embargo, voy corriendo demasiado rápido. Estamos todavía en la etapa gramatical. Se debe comenzar la enseñanza del Latín tan pronto como sea posible – en un tiempo cuando el lenguaje con inflexiones no parece más asombroso que cualquier otro fenómeno en un mundo de asombros; y cuando la declamación de “*amo, amas, amat*” llega a ser tan ritualmente agradable a los sentimientos como la declamación de “*eeny, meeny, miney, mo.*”

Claro, durante esta edad debemos ejercitar la mente en otras cosas además de la gramática Latina. La observación y la memoria son las facultades más vívidas en este período; y si hemos de aprender un lenguaje extranjero contemporáneo debiésemos comenzar ahora, antes que los músculos faciales y mentales se vuelvan rebeldes a las entonaciones diferentes. El Francés o el Alemán orales pueden ser practicados junto a la disciplina gramatical del Latín.

LA FUNCIÓN DE LA MEMORIA

En el *Inglés*, el verso y la prosa pueden aprenderse de memoria, y la memoria del estudiante debiese ser aprovisionada de historias de todo tipo – el mito clásico, la leyenda Europea, y así sucesivamente. No creo que las historias Clásicas y las obras maestras de la literatura antigua deban ser convertidas en los cadáveres en los cuales practicar las técnicas de la gramática – ese fue un error de la educación medieval que no necesitamos perpetuar. Las historias pueden ser disfrutadas y recordadas en Inglés, y asociadas con su origen en una fase posterior. Se debe practicar la recitación en voz alta – individualmente o en coro; pues no debemos olvidar que estamos estableciendo los cimientos para la disputa y la retórica.

La gramática de la *Historia* debiese consistir, pienso, de fechas, eventos, anécdotas y personalidades. Un conjunto de fechas a las que uno pueda unirles todo el conocimiento histórico posterior es de enorme ayuda más tarde al establecer la perspectiva de la historia. No importa mucho *cuáles* fechas: las de los Reyes de Inglaterra servirán bien, siempre y cuando sean acompañadas de ilustraciones del vestuario, la arquitectura, y de “cosas de todos los días,” de manera que la mera mención de una fecha evoque una fuerte

representación mental de todo el período.

La *Geografía* será igualmente presentada en su aspecto factual, con mapas, rasgos naturales y presentación visual de costumbres, vestuarios, flora, fauna y así sucesivamente; y creo que la memorización, desacreditada y anticuada, de unas cuantas ciudades capitales, ríos, cordilleras, etc., no hace daño. Se puede estimular la colección de estampillas.

La *Ciencia*, en la etapa de Lorita, se ajusta naturalmente y con facilidad alrededor de colecciones – la identificación y nombramiento de especímenes y, en general, el tipo de cosas que solían ser llamadas “historia natural,” o, aún más elegante, “filosofía natural.” A esta edad el conocer los nombres y las propiedades de las cosas es una satisfacción en sí misma: el reconocer el tipo caballo, de esos corpulentos y fuertes usados para tirar carruajes, a simple vista, y asegurarles a nuestros asustados mayores que, a pesar de su apariencia, no pica; ser capaces de reconocer la Casiopea y las Pléyades, y posiblemente hasta saber quiénes fueron Casiopea y Pléyades; saber que una ballena no es un pez, y que un murciélago no es un ave – todas estas cosas dan una agradable sensación de superioridad; mientras que, distinguir a una culebra de una víbora o una seta venenosa de una comestible es un tipo de conocimiento que también tiene un valor práctico.

La gramática de las *Matemáticas* comienza, claro está, con las tablas de multiplicación, las cuales, si no son aprendidas ahora, nunca serán aprendidas con gusto; y con el reconocimiento de las formas geométricas y la agrupación de los números. Estos ejercicios dirigen naturalmente a la realización de sumas simples en la aritmética; y si el estudiante muestra una aptitud de esa manera, una habilidad adquirida en esta etapa es todo para bien. Los procesos matemáticos más complicados pueden, y quizás debiesen, ser pospuestos, por razones que pronto aparecerán.

Hasta aquí (excepto, claro está, para el Latín), nuestro currículo no contiene nada que se aparte mucho de la práctica común. La diferencia se hará sentir más bien en la actitud de los maestros, quienes deben considerar todas estas actividades menos como “asignaturas” en sí mismas y más como una reunión de *material* que se usará en la próxima parte del Trivium. Lo que ese material es en realidad es solo de importancia secundaria; pero también es cierto que todo lo que se puede aprender de memoria debe memorizarse en este período, ya sea que se comprenda en el momento o no. La tendencia moderna es procurar y forzar explicaciones racionales en la mente del niño a una edad demasiado temprana. Las preguntas inteligentes, hechas espontáneamente, debiesen, claro está, recibir una respuesta inmediata y racional; pero es un gran error suponer que un niño no puede disfrutar y recordar de buena gana cosas que estén más allá de su poder de análisis – particularmente si esas cosas tienen un fuerte atractivo imaginativo (como por ejemplo, *Kubla Khan*), un jingle atractivo (como algunas de las rimas de memoria para los géneros Latinos), o una abundancia de ricos polisílabos resonantes (como el *Quicunque vult.*)

LA TEOLOGÍA: LA CIENCIA MAESTRA

Esto me recuerda la gramática de la *Teología*. La añadido al currículo porque la Teología es la ciencia Maestra, sin la cual toda la estructura educativa carecerá necesariamente de su síntesis final. Aquellos que estén en desacuerdo con esto estarán contentos con dejar que la educación de sus pupilos todavía esté llena de cabos sueltos. Esto importará más bien

menos de lo que podría, dado que, para el tiempo en que las herramientas del aprendizaje hayan sido forjadas el estudiante será capaz de enfrentar la Teología por sí mismo, y probablemente insistirá en hacerlo de esta manera y en hallar sentido en ello. Aún así, es bueno tener esta materia también a mano y lista por razón de su influencia. Por lo tanto, en la etapa gramatical, debemos estar familiarizados con el bosquejo de la historia de Dios y el hombre – i.e., el Antiguo y el Nuevo Testamento presentados como parte de una sola narrativa de la Creación, la Rebelión y la Redención – y también con “el Credo, el Padrenuestro y los Diez Mandamientos.” En esta etapa no importa tanto que estas cosas deban ser plenamente entendidas como que sean conocidas y recordadas. Recuerde, es material que estamos recopilando.

Es difícil decir precisamente a qué edad debiésemos pasar de la primera a la segunda parte del Trivium. Generalmente hablando, la respuesta es: tan pronto como el pupilo se muestre dispuesto a la Impertinencia y a los argumentos interminables (o, como lo dice un corresponsal escolar amigo mío: “Cuando la capacidad para el pensamiento abstracto comience a manifestarse”). Pues así como en la primera parte las facultades maestras son la observación y la memoria, en la segunda, la facultad maestra es la razón compleja e intrincada. En la primera, el ejercicio al que se ajustaba el resto del material, por así decir, era la gramática Latina; en la segunda el ejercicio clave será la lógica formal. Es aquí donde nuestro currículo muestra su primera divergencia aguda con los estándares modernos. La deshonra en la que ha caído la lógica formal es totalmente injustificada; y su descuido es la causa raíz de casi todos los síntomas inquietantes que podemos notar en la moderna constitución intelectual. La lógica ha sido desacreditada, en parte porque hemos caído en el hábito de suponer que estamos casi totalmente condicionados por lo intuitivo y lo inconsciente. Ahora no hay tiempo para discutir si esto es cierto; me contentaré con señalar que descuidar el entrenamiento apropiado de la razón es la mejor manera posible de convertirlo en verdad, y de asegurar la supremacía de los elementos intuitivos, irracionales e inconscientes en nuestra composición. Una causa secundaria para la ignominia en la que ha caído la lógica formal es la creencia de que se basa totalmente en nociones universales que son, o no comprobables o tautológicas. Esto no es cierto. No todas las proposiciones universales son de este tipo. Pero aún si lo fueran, no habría diferencia, puesto que todo silogismo cuya premisa mayor sea de la forma “Todo A es B” puede cambiarse en forma hipotética. La lógica es el arte de argumentar correctamente: “Si A, entonces B”; el método no es invalidado por el carácter hipotético de A. De hecho, la utilidad práctica de la lógica formal el día de hoy yace no tanto en el establecimiento de conclusiones positivas sino en la pronta detección y exposición de la inferencia no válida.

LA RELACIÓN CON LA DIALÉCTICA

Ahora revisemos rápidamente nuestro material y miremos como ha de relacionarse con la dialéctica. Por el lado del *Idioma*, ahora tendremos nuestro vocabulario y nuestra morfología en la punta de los dedos; de aquí en adelante podemos concentrarnos más particularmente en la sintaxis y el análisis (i.e., la construcción lógica del idioma) y la historia del Lenguaje (i.e., como llegamos a ordenar nuestra forma de hablar como lo hacemos con el propósito de transmitir nuestros pensamientos.)

Nuestra lectura avanzará de la narrativa y la lírica a los ensayos, la argumentación y la

crítica, y el estudiante aprenderá a ejercitar su propia mano al escribir este tipo de cosas. Muchas lecciones – sobre cualquier asignatura – tomarán la forma de debates; y el lugar de la recitación individual o coral será tomado por las representaciones dramáticas, con especial atención a piezas en las que se declara un argumento en forma dramática.

Las *Matemáticas* – el álgebra, la geometría y el tipo más avanzado de aritmética – entrarán ahora al sílabo y tomarán su lugar como lo que realmente son: no una “asignatura” separada sino un sub-departamento de la lógica. No es ni más ni menos que la norma del silogismo en su aplicación particular a los números y a las medidas, y debiesen ser enseñadas como tales, en lugar de ser, para algunos, un oscuro misterio, y para otros, una revelación especial, ni iluminando ni iluminado por alguna otra parte del conocimiento.

La *Historia*, ayudada por un sistema simple de ética derivada de la gramática de la Teología, proveerá mucho material apropiado para la discusión; ¿estaba justificada la conducta de este estadista? ¿Cuál fue el efecto de tal promulgación legal? ¿Cuáles son los argumentos a favor y en contra de esta o de aquella forma de gobierno? De este modo obtendremos una introducción a la historia constitucional – una materia sin sentido para el niño pequeño, pero de interés absorbente para aquellos que están preparados para argumentar y debatir. La misma *Teología* proporcionará material para la argumentación respecto a la conducta y la moralidad; y debiese hacer que se amplíe su alcance por un curso simplificado de teología dogmática (i.e., la estructura racional del pensamiento Cristiano), clarificando las relaciones entre el dogma y la ética, y prestándose a la aplicación de los principios éticos en ejemplos particulares, lo que es llamado apropiadamente casuística. De igual forma, la *Geografía* y las *Ciencias* proveerán material para la dialéctica.

EL MUNDO ALREDEDOR

Pero sobre todo, no debemos descuidar el material que es tan abundante en la propia vida cotidiana de los estudiantes. Hay un encantador pasaje en la obra de Leslie Paul titulada *El Seto Viviente* que cuenta como un grupo de pequeños muchachos disfrutó por días discutiendo acerca de un extraordinario aguacero que había caído en su pueblo – un aguacero tan localizado que había dejado mojada la mitad de la calle principal y la otra mitad seca. ¿Podía uno, discutían, decir apropiadamente que había llovido ese día *sobre* el pueblo o solamente *en* el pueblo? ¿Cuántas gotas de lluvia se requerían para constituir la lluvia? Y así sucesivamente. La discusión de esto condujo a una gran cantidad de problemas similares sobre el reposo y el movimiento, el sueño y el despertar, *est* y *non est*, y la división infinitesimal del tiempo. El pasaje completo es un ejemplo admirable del desarrollo espontáneo de la facultad de raciocinio y de la sed natural y apropiada de la razón entusiasta por la definición de términos y la exactitud de las declaraciones. Todos los eventos son alimento para tal apetito. La decisión de un árbitro; el grado en el que uno puede transgredir el espíritu de una regulación sin ser atrapado por la letra; en cuestiones como estas, los niños nacen como casuistas, y su propensión natural solo necesita ser desarrollada y entrenada – y, especialmente, ser traída a una relación inteligible con los eventos en el mundo de los mayores. Los periódicos están llenos de buen material para tales ejercicios: decisiones legales, por un lado, en casos donde la causa en cuestión no sea demasiado incomprensible; por el otro, el razonamiento falaz y el argumento garrafal, de lo que están llenas las columnas de correspondencia de ciertos diarios que uno pudiera

nombrar.

CRÍTICA IMPERTINENTE

Dondequiera que se encuentre el material para la dialéctica, es, claro está, sumamente importante que la atención se enfoque en la belleza y en la economía de una buena demostración y de un argumento bien formado, no sea que muera del todo la veneración. La crítica no debe ser meramente destructiva; aunque simultáneamente tanto el maestro como los estudiantes deben estar listos para detectar la falacia, el razonamiento chapucero, la ambigüedad, la irrelevancia y la redundancia, y abalanzarse sobre ellas como sabuesos.

Este es el momento cuando la escritura precisa puede ser asumida con utilidad; junto con tales ejercicios como la escritura de un ensayo, y su resumen, cuando ya se ha escrito, en un 20 o 50 por ciento.

Sin duda que se objetará que el alentar a los jóvenes en la Etapa Impertinente a intimidar, corregir y a argumentar con sus mayores les hará muchachos perfectamente intolerables. Mi respuesta es que los niños de esa edad son intolerables de cualquier modo; y que su argumentación natural puede también canalizarse para un buen propósito como cuando se les permite correr en las arenas. De hecho, puede que sea menos molesto en el hogar si se disciplina en la escuela; y, de cualquier forma, los mayores que han abandonado el saludable principio de que los niños debiesen ser vistos pero no oídos no tienen a nadie a quien culpar excepto a sí mismos. Los maestros, por cierto, tendrán que cuidar su paso, o puede que obtengan más de lo que esperaban. Todos los niños enjuician a sus maestros; y si el sermón del Capellán o el discurso anual de la Directora va a dar pié, de casualidad, a una apertura para el punto de la cuña crítica, esa cuña llegará al punto con más fuerza bajo el peso del martillo Dialéctico, empuñado por una mano que tiene práctica en ello. Esta es la razón por la cual dije que los mismos maestros debiesen haber pasado antes la disciplina del Trivium antes que salgan a aplicarlo bajo su responsabilidad.

Una vez más: el contenido del sílabo en esta etapa puede ser lo que usted guste. Las “asignaturas” proveen material; pero todo ha de ser considerado como ayuda sobre el cual aplicar el trabajo mental. Los estudiantes deben ser alentados a ir y buscar su propia información, y ser así guiados al uso apropiado de las bibliotecas y los libros de referencia, y mostrarles como diferenciar cuáles fuentes son autoritativas y cuáles no lo son.

LA IMAGINACIÓN

Hacia el fin de esta etapa, los estudiantes probablemente comenzarán a descubrir por sí mismos que su conocimiento y su experiencia son insuficientes, y que sus inteligencias entrenadas necesitan una gran cantidad de más material para masticar. La imaginación – generalmente aletargada durante la Etapa Impertinente – volverá a despertar, y les inducirá a sospechar de las limitaciones de la lógica y la razón. Esto significa que están pasando hacia la Etapa Poética y están listos para embarcarse en el estudio de la retórica. Las puertas del depósito del conocimiento debiesen ahora abrirse para que echen un vistazo según lo deseen. Las cosas una vez aprendidas de memoria ahora se verán en contextos nuevos; las cosas analizadas una vez de manera fría ahora pueden ser integradas para formar una nueva

síntesis; aquí y allá una comprensión repentina producirá el más emocionante de todos los descubrimientos: el darse cuenta de que un hecho que salta a la vista es verdad.

EL ESTUDIO DE LA RETÓRICA

Es difícil planificar algún sílabo general para el estudio de la retórica: se requiere de una cierta libertad. En literatura, se debe permitir que la apreciación tome la delantera por sobre la crítica destructiva; y la auto-expresión en la escritura puede seguir adelante, con sus herramientas ahora aguzadas para cortar limpio y observar la proporción. A cualquier niño que ya muestre una disposición hacia la especialización debiese dársele libertad: pues, cuando el uso de las herramientas ha sido verdaderamente bien aprendido, está disponible para cualquier estudio. Sería bueno, pienso, que cada estudiante aprendiera a hacer bien una o dos asignaturas realmente bien, mientras toma unas pocas clases en asignaturas secundarias para mantener su mente abierta a la interrelación de todo el conocimiento. De hecho, en esta etapa, nuestra dificultad consistirá en mantener separadas las “asignaturas”; pues así como la dialéctica habrá mostrado que todas las ramas del aprendizaje están interrelacionadas, así la retórica tenderá a mostrar que todo el conocimiento es uno. El mostrar esto, y mostrar porqué esto es así, es principalmente la tarea de la ciencia Maestra. Pero, sea que la Teología se estudie o no, debiésemos insistir al menos en que los niños que parezcan inclinados a especializarse en las matemáticas y en el lado científico deban ser obligados a asistir a algunas lecciones en el campo de las humanidades y *viceversa*. También en esta etapa, la gramática Latina, habiendo hecho su labor, puede ser dejada de lado por aquellos que prefieran continuar con sus estudios en idioma en el ámbito moderno; mientras que a aquellos que probablemente nunca harán un gran uso, o que no tengan aptitud para las matemáticas, se les debería permitir el reposo, más o menos, después del gran esfuerzo realizado. Generalmente hablando: a cualquier cosa que sea *nada más* un aparato se le puede dejar que pase a segundo plano, mientras que la mente entrenada se prepara gradualmente para la especialización en las “asignaturas” y la que, cuando se completa el Trivium, debiese estar perfectamente bien equipada para hacerles frente por sí sola. La síntesis final del Trivium – la presentación y la defensa pública de la tesis debiese ser restaurada de alguna forma; quizá como una especie de “examen de salida” durante el último período en la escuela.

El ámbito de la retórica también depende de si el estudiante será enviado al mundo a la edad de dieciséis, o si procederá a asistir a la escuela pública o a la universidad. Puesto que, en realidad, la retórica debiese ser tomada por allí de los catorce años, la primera categoría de estudiantes debiese estudiar gramática desde aproximadamente los nueve años hasta los once, y dialéctica de los doce a los catorce; entonces, sus últimos dos años de escuela estarían dedicados a la retórica, lo cual, en su caso, sería la culminación de una carrera bastante práctica. Un estudiante de la segunda categoría finalizaría su curso en dialéctica en su Escuela Preparatoria, y tomaría retórica durante sus primeros dos años en su Escuela Pública. A los dieciséis, estaría listo para comenzar con aquellas “asignaturas” que se proponen para su estudio posterior en la universidad; y esta parte de su educación se corresponderá con el Cuadrivium medieval. A lo que esto equivale es que el estudiante ordinario, cuya educación formal finaliza a los dieciséis, tomará solamente el Trivium; mientras que los más estudiosos tomarán tanto el Trivium como el Cuadrivium.

¿LA UNIVERSIDAD? ¿A LOS DIECISÉIS?

Así que, ¿es el Trivium una educación suficiente para la vida? Enseñado adecuadamente, pienso que debería serlo. Al final de la dialéctica, probablemente los niños parezcan hallarse bastante atrás que sus iguales criados según los métodos “modernos” del pasado, en lo que concierne al conocimiento detallado de asignaturas específicas. Pero después de los catorce años debiesen ser capaces de sobrepasar a los otros y con sobrada distancia. De hecho, no estoy segura del todo de que un estudiante sumamente competente en el Trivium no esté en forma para continuar inmediatamente a la universidad a la edad de dieciséis, probando así que se halla al mismo nivel de su contraparte medieval, cuya precocidad a menudo nos parece tan asombrosa e inexplicable. Esto, por cierto, daría al traste con el sistema escolar público, y desconcertaría mucho a las universidades – por ejemplo, haría que la carrera de regatas de Oxford y Cambridge fuesen algo muy diferente. Pero ahora no estoy considerando los sentimientos de los cuerpos docentes académicos: estoy interesada únicamente en el entrenamiento apropiado de la mente para encontrar y tratar con la formidable masa de problemas no asimilados que se le presentan de parte del mundo moderno. Pues las herramientas del aprendizaje son las mismas, en todas y cada una de las asignaturas; y la persona que sabe como usarlas conseguirá, a cualquier edad, el dominio de una nueva materia en la mitad del tiempo y con una cuarta parte del esfuerzo invertido por la persona que no cuenta con las herramientas a su disposición. Aprender seis asignaturas sin recordar como fueron aprendidas no hace nada por facilitar el abordaje de una séptima; haber aprendido y recordar el arte del aprendizaje hace que el emprender cada asignatura se convierta en una puerta abierta.

Está claro que la enseñanza exitosa de este currículo neo-medieval dependerá más de lo usual del trabajo conjunto de todo el equipo de enseñanza hacia un propósito común. Puesto que ninguna materia se considera como un fin en sí misma, cualquier tipo de rivalidad en el salón de profesores estará tristemente fuera de lugar. El hecho que un estudiante esté desdichadamente obligado, por alguna razón, a perderse el período de historia los viernes, o la clase de Shakespeare los martes, o incluso omitir toda una asignatura a favor de alguna otra materia, no ha de provocar algún descontento – lo esencial es que él adquiera el método de aprendizaje en cualquier medio que mejor se le ajuste. Si la naturaleza humana sufre bajo este golpe al orgullo profesional de uno en la propia asignatura de uno, hay consuelo en el pensamiento de que los resultados en los exámenes al final del período no serán afectados; pues todos los papeles estarán tan ordenados y dispuestos como para convertirse en un examen para el método, por cualesquiera que sean los medios.

Añadiré que es sumamente importante que cada uno de los maestros, para su propio bien, esté calificado en cada una de las tres partes del Trivium y que se le requiera que enseñe en cada una de ellas; de otra forma, especialmente los Maestros de dialéctica, podrían descubrir que sus mentes se están endureciendo en una adolescencia permanente. Por esta razón, los maestros en las Escuelas de Preparatoria también debiesen llevar clases de retórica en las escuelas públicas a las que están vinculados; o, si no están tan relacionados, entonces por medio de algún acuerdo en otras escuelas en el mismo vecindario. Y si no, unas pocas clases preliminares en retórica pudiesen llevarse en las Escuelas de Preparatoria desde la edad de los trece años en adelante.

DESPILFARRANDO EL CAPITAL EDUCATIVO

Antes de concluir estas sugerencias, necesariamente muy resumidas, debo decir porqué pienso que es necesario, en estos días, regresar a una disciplina que habíamos desechado. La verdad es que en los últimos 300 años más o menos hemos estado viviendo de nuestro capital educativo. El mundo del post-Renacimiento, desconcertado y emocionado por la profusión de las nuevas “asignaturas” que se le ofrecían, se separó de la antigua disciplina (la que, de hecho, ha llegado a ser tristemente aburrida y estereotipada en su aplicación práctica) e imaginó que de allí en adelante podría, como si se pudiera, evadirse felizmente en su nuevo y ampliado Cuadrivium sin pasar a través del Trivium. Pero la tradición escolástica, aunque quebrantada y lisiada, aún persistía en las escuelas públicas y en las universidades: Milton, aunque protestó mucho en su contra, fue formado por ella – el debate de los Ángeles Caídos, y la disputa de Abdiel con Satanás tienen las marcas de las herramientas de las Escuelas sobre ellas, y podrían, a propósito, figurar provechosamente como un pasaje establecido para nuestros estudios de dialéctica. Hasta el siglo diecinueve, nuestros asuntos públicos eran principalmente administrados, y nuestros libros y diarios fueron escritos en su mayor parte, por personas educadas en los hogares, y entrenados en lugares donde aquella tradición aún estaba viva en la memoria y casi en la sangre. Tan es así que muchas personas que hoy son ateas o agnósticas en cuanto a religión, son gobernadas en su conducta por un código Cristiano de ética que está tan arraigado en sus nociones inconscientes que nunca se les ocurre cuestionarlo.

RAÍCES ABANDONADAS

Pero uno no puede consumir el capital para siempre. Una tradición, no importa cuán firmemente se halle arraigada, si no es regada jamás, aunque le cueste morir, al final muere. Y hoy, una gran cantidad – quizá la mayoría – de los hombres y mujeres que manejan nuestros asuntos, escriben nuestros libros y nuestros periódicos, llevan a cabo nuestras investigaciones, presentan nuestras obras teatrales y nuestras películas, quienes hablan desde nuestras plataformas y púlpitos – sí, y quienes educan a nuestros jóvenes, nunca han superado la disciplina escolástica, ni siquiera en una memoria tradicional persistente. Cada vez menos niños que vienen para ser educados traen algo de esa tradición con ellos. Hemos perdido las herramientas del aprendizaje – el hacha y la cuña, el martillo y el serrucho, el cincel y la garlopa – que eran tan adaptables a todas las tareas. En lugar de ello, tenemos nada más un conjunto de plantillas complicadas, cada una de las cuales hará solamente una tarea y no más, y que al usarlas ni la mano ni el ojo reciben entrenamiento, de manera que ningún hombre ve jamás la obra como un todo o “mira el resultado final de la obra.” ¿De qué sirve amontonar tarea sobre tarea y prolongar los días de trabajo, si al final el objetivo principal se queda sin ser alcanzado? Los maestros no tienen la culpa – ellos ya trabajan bastante duro. La locura combinada de una civilización que ha olvidado sus propias raíces la está obligando a sostener el peso vacilante de una estructura educativa que está edificada sobre la arena. Están haciendo para sus estudiantes la labor que los mismos estudiantes debiesen hacer. Pues el único fin legítimo de la educación es simplemente este; enseñarles a los hombres como aprender por sí mismos; y cualquier instrucción que deje de hacer esto es un esfuerzo hecho en vano.

Ponencia leída por Dorothy Sayers en la Universidad de Oxford en 1947. Reimpreso con el amable permiso de Methuen & Co., Ltd., (METHUEN LONDRES), una división de Routledge, Chapman y Hall, Ltd. Se hicieron cambios menores de edición a causa de los lectores Americanos.

Este ensayo fue tomado de su versión en Internet y de la versión impresa en el libro *Recuperando las Herramientas Perdidas del Aprendizaje*, Apéndice A, de Douglas Wilson.

Paul M. Bechtel escribe que Dorothy Leigh Sayers (1893 - 1967) entró brevemente en la carrera de docencia después de graduarse de Oxford. Publicó una serie extensa y popular de novelas detectivescas, tradujo la "Divina Comedia," escribió una serie de programas radiofónicos y una defensa de la fe Cristiana.

Durante la Segunda Guerra Mundial vivió en Oxford y fue miembro del grupo que incluía a C. S. Lewis, Charles Williams, J.R.R. Tolkien y Owen Barfield. Por naturaleza, y por preferencia, fue una estudiosa y una experta de la Edad Media.

En este ensayo, la Srita. Sayers sugiere que en la actualidad les enseñamos a nuestros niños de todo, excepto como aprender. Propone que adoptemos una versión apropiadamente modificada del currículo escolástico medieval por razones metodológicas.

"Las Herramientas Perdidas del Aprendizaje" fue primero presentado por la Srita. Sayers en Oxford en 1947.