

SACILLA ALFONSO

III

LÓS PROCEDIMIENTOS DE CIVILIZACIÓN ENTRE LOS PUEBLOS

Decíamos en la conferencia anterior (I) que el problema general de la historia humana o sea el de la «civilización», comprende dos grupos de preguntas. Al primero de ellos hemos tratado de responder ya en la citada conferencia. Al segundo, aunque ha sido objeto antes de repetidas alusiones, vamos a contestar ahora directamente, para llegar al planteamiento de la cuestión concreta referente a España.

Recordemos que se trata de averiguar por qué medios se produce la civilización y cuál es, en consecuencia, la conducta que conviene seguir para afirmarla y aumentarla.

Descartados los primeros momentos de la Historia, en que cada familia o grupo humano (si admitimos la pluralidad de orígenes) o la familia núcleo (si aceptamos el monogenismo) tuvieron que ser

(i) Pág. 51.



autodictados y deducir originalmente las mejoras de las enseñanzas que la propia Naturaleza les ofrecía, o llegar a ellas mediante el poder inventivo de la inteligencia humana, es indudable que los ejemplos de autodidactismo, colectivos e individuales, son la excepción, y cuando se producen, tienen un límite estrecho de desarrollo, concluyendo por agotarse rápidamente si se mantienen en el aislamiento originario. La ley general en la civilización (como en la educación; y en rigor, ¿no son una misma cosa?) es la influencia recíproca y el magisterio mutuo. Unos enseñan a otros y son enseñados a su vez, en un flujo y reflujo continuo de sugerencias, rectificaciones, imitaciones y experiencias reflejadas, de que cada cual se aprovecha más o menos según el poder asimilador y la fuerza de reacción de su espíritu. Esa ley se cumple dentro de cada grupo, de individuo a individuo, de individuo a colectividad y viceversa: y lo mismo ocurre entre los grupos, aunque sea posible que durante siglos uno de ellos (o una suma de ellos) se aisle y prosiga desarrollando el impulso adquirido en virtud del crecimiento, cada vez mayor, de las fuerzas humanas y la progresión más que geométrica de sus progresos. Tal parece haber ocurrido en la América primitiva.

Esa ley se cumple sin darse cuenta los sujetos y aun contra su voluntad, como ocurre entre pueblos enemigos a quienes separan odios e intereses (1), o con aquellos que pretenden aislarse de sus vecinos, como si eso fuera posible aunque lo manden y lo sancionen con mil penas todos los códigos del mundo. Pero aparte cumplirse siempre de un modo natural, el hombre aplica esa ley de un modo reflexivo, civilizando a los individuos por medio de la educación (escuelas, academias etc.), y a los pueblos, ya imponiéndoles un régimen que alcanza a la generalidad (todo el proceso de romanización de las provincias, verbigracia en lo que tuvo de intencionado y buscado por los romanos mismos), ya a través de individuos escogidos, como en el movimiento moderno de pensiones de estudio y de viajes, para recibir directamente, y sobre sujetos que luego difundirán en su patria el influjo recogido, las experiencias y maneras de vivir de pueblos que se consideran más adelantados.

De este modo, la humanidad va progresando y mejorando en cada uno de sus grupos singulares, a

(1) Por ejemplo, musulmanes y cristianos en la España medioeval, los cuales, no obstante sus guerras continuas, se influyeron mutuamente en alto grado.



impulso de lo que otros le proporcionan y de lo que originalmente produce cada espíritu. La falta de cualquiera de estos dos factores causaría un desequilibrio en el proceso civilizador, dado que para influir y enseñar, cada pueblo necesita haber creado algo, y aun el que no llegó a crear nada que pueda ponerse a la altura de lo hecho por los otros, necesita tener en su espíritu un elemento original en que se funden y adquieran forma propia los que toma prestados a sus semejantes. El pueblo que carece de ese elemento de originalidad (mediante el cual se convierte, a su vez, en factor activo para la obra común de civilización), acaba por marchitarse y atrofiarse, como órgano inútil.

Ahora bien; puesto que el civilizarse y educarse es condición primordial en todo sujeto, plantéase inmediatamente la cuestión de si hay derecho para imponerla coactivamente. La fórmula de esa cuestión en la enseñanza es la «obligación escolar», impuesta al niño aunque no quiera, porque su resistencia a aceptarla—si se produce—es hija de su desconocimiento del valor fundamental que la educación tiene para él. Si el niño tuviera conciencia clara de ese valor, como la suele tener el hombre adulto, él mismo pediría que se le educase y lo exigiría como

un derecho, de la propia manera que exigiría la satisfacción de todas las necesidades de la vida material, que en los primeros años no sabe pedir sino rudimentariamente (a veces, también rechaza algunas), y, sin embargo, no se le niegan por eso.

Traslademos la cuestión a las relaciones entre los pueblos. Probablemente, desde que hay humanidad y los distintos grupos de ella luchan entre sí por mil causas más o menos ciertas, en la discusión de las razones que abonan la agresión por parte de unos contra otros, se ha usado, siempre que las circunstancias podían darle alguna fuerza de justificación, el argumento del interés de la cultura o de la educación general humana. En unos casos, ese interés se determinaba en el sentido de la religión (el deber de convertir pueblos infieles, paganos, etc., y atraerlos a la verdadera fe); en otros, la alegación se refería a los intereses comunes de la humanidad, comprometidos o perjudicados por la existencia de pueblos ignorantes, atrasados, misoneístas, fanatizados, etc., incapaces de fecundar con un trabajo inteligente los medios de vida que encierra su suelo (tocante a los cuales, el resto de los hombres tiene derecho a que no permanezcan infecundos), o refractarios al reconocimiento de aquellos derechos fundamentales del



hombre, cuya falta hace imposible la convivencia y las relaciones sociales. Este argumento es de origen reciente, hijo de nuestra época, y ha venido casi por completo a sustituir al de la religión, así como éste sustituyó en cierto modo al de la superioridad o inferioridad de los pueblos y de los individuos que razonaba la esclavitud en los tiempos clásicos y que aún esgrimían algunos filósofos de la época del Renacimiento con relación a los indígenas americanos.

Aparentemente, estamos en presencia de una teoría análoga a la que fundamenta la enseñanza obligatoria. Los pueblos, como los niños, necesitan ser educados a la altura de su misión; si no se educan voluntariamente, hay que intervenir en su vida para levantarlos al nivel que les corresponde, cumpliendo así los más adelantados una función tutelar, de ayuda y cooperación en beneficio de todos. El interés humano de la civilización se sobrepone aquí, como más atendible, al de la soberanía e independencia de los Estados, cuyo uso se niega si ha de servir para mantener a una masa de hombres fuera del concierto general y de las condiciones de una vida civilizada.

Si la teoría fuese exacta, es decir, fuese sincera,

estaríamos en el caso de un modo de civilizar distinto de los dos corrientes en el sujeto humano: el esfuerzo propio y la influencia normal y pacífica (no rechazada, o, mejor, buscada deliberadamente) de los demás sujetos. Sería aquél, simplemente, el medio coercitivo empleado cuando no se emplea espontáneamente el voluntario, y todo lo que cabría es discutir si realmente puede en derecho emplearse, o si, por el contrario, en las prerrogativas de la libertad de un pueblo entra la de ser indefinidamente bárbaro, inculto o retrasado e inferior en grado notable a la mayoría que sigue el impulso de la civilización, y en este sentido, un obstáculo para que ella aumente en fuerza, allegue nuevos medios y se difunda por toda la haz de la tierra.

Pero, aun suponiendo que aceptáramos la teoría como tal teoría, sin dificultad alguna, la Historia nos ofrece contra ella una objeción poderosísima, y es que si la enseñanza obligatoria supone una coacción, ésta no se utiliza para maltratar al niño para mermarle sus derechos, para usurparle sus bienes, para hacerle daño, en última palabra, sino para proporcionarle un bien en forma igualmente buena; mientras que (según ya se indicó al apuntar su origen) la teoría referida no se aplica nunca entre los



pueblos sino en la forma de conquista. Y aun suponiendo que no sea un disfraz del puro apetito de dominación, esa forma (que sirve de medio para realizarlo) lleva consigo casi siempre condiciones que la invalidan. En efecto, quienes la invocan para intervenir en un Estado, apoderarse de su territorio y dirigir su vida, no suelen determinarse por el provecho de la nación *conquistada* (este es *el hecho*, cualesquiera que sea el *nombre* dado a la intervención), sino por el suyo propio, egoísta (aprovechamiento de productos naturales y de mercados, expansión de la raza, goce de la dominación, etc.) o, por lo menos, a esto se atiende con preferencia, y la obra de educación queda muy en segundo término o se confía al simple contagio de lo que en este sentido ofrece el conquistador; es decir, que la misión tutelar, de cooperación, de regeneración del prójimo atrasado, queda pospuesta a la adquisición de ventajas propias, o cuando menos, no ocupa el lugar preeminente que le corresponde, y en vez de la obra de amor, de concordia, de trabajo en común, se hace obra de odio, de violencia, de despojo más o menos encubierto. Y si se quisiera objetar que el fin justifica aquí los medios, puesto que, en fin de cuentas, el pueblo inferior conquistado, como las provincias

romanas, ascenderá, asimilándose, al nivel de la civilización del conquistador—, podría siempre contestarse que ni es esto lo que ocurre siempre (hay muchos pueblos *inferiores* que jamás suben a la civilización del superior, sino que desaparecen absorbidos por éste), ni el camino propio para educar es la violencia, de ordinario llevada a límites sangrientos, ya por la falta de tacto del «educador», ya por la resistencia del que se intenta educar. Bastará la memoria de los miles de víctimas causadas por la conquista romana en la península ibérica, víctimas que no se borran ante la superioridad de la cultura que al fin se impuso a los descendientes de los sacrificados. Y como entonces se hizo, se ha seguido haciendo en toda la Historia y se hace aún en nuestros días.

Ahora bien; la pregunta que surge inmediatamente es ésta: ¿Cabe hacerlo de otro modo? ¿Cabe traer al campo de la civilización que se juzga superior, a un pueblo cualquiera, sin que se plantee inmediatamente el conflicto, producido por la misma repulsión a la mejora que deriva de la incultura, y sin que el conflicto se traduzca en choques sangrientos y en despojos? O en otros términos: ¿Se puede educar del mismo modo, mediante los mismos procedimientos



de amor y dulzura, a un pueblo que espontáneamente no quiere ser educado por un extraño, que a un niño que tampoco se presta espontáneamente a la educación? La pregunta no puede, a mi juicio, ser contestada en abstracto. Nos falta experiencia histórica para dar respuesta fundamentada, porque la que poseemos, toda ella responde a los procedimientos contrarios; el conquistador ha comenzado siempre por molestar, por vejar, y ha *motivado* la repulsión. Algunas excepciones que pudiéramos hallar y que fracasaron (recuérdese la tentativa del P. Las Casas en Cumaná) solieron producirse *a posteriori* de los choques sangrientos, y no es posible saber lo que hubieran dado de sí emplearse originariamente (1). La misma diferencia de pueblos irreductibles, agresivos, y pueblos dulces y fáciles a la intervención, que suelen hacer los conquistadores, es sospechosa. No podemos asegurar que la primera calificación no sea, en muchos casos, la excusa para procedimientos de violencia cuya iniciativa tomara el invasor.

Hay, además, en los pueblos, un factor que complica gravemente el problema y lo coloca en el terreno violento, aunque no fuere esa la intención del

(1) Véase más adelante, pág. 115.

que interviene. Ese factor es la pérdida total o parcial de la independencia que supone siempre la entrada de un poder ajeno en la vida nacional; y ese poder, por muy levemente que procure actuar, pesa e incomoda, tanto más cuanto más próximas se hallan los hombres al estado de cultura en que la libertad es quisquillosa y ni aun reconoce trabas ideales que la separen y diferencien de la voluntariedad y la autarquía personal más absoluta. En el niño obligado a frecuentar la escuela, hay pérdida de independencia en el sentido que él entiende la suya; pero su protesta es reductible, y los conflictos que puede crear son tan insignificantes y pasajeros, que no dejan huella. La propuesta de un pueblo, por el contrario, es irreductible, y basta para producir el choque violento, cuya represión acentúa el odio y aumenta la tirantez, y como la más suave intervención con el más generoso fin lleva consigo, inexcusablemente, alguna limitación de la soberanía ajena, si ésta es sentida con alguna intensidad por el pueblo intervenido, no serán bastantes todos los bienes que la intervención puede producirle, para sofocar su impulso de recobrar la libertad absoluta. Añádase, también, que, en los pueblos, el amor propio, el orgullo nacional, es más fuerte que en los individuos, razona



menos y no reconoce, como en muchos de aquéllos ocurre, la superioridad de otro; con lo cual, a poco que el pueblo intervenido posea conciencia de sus facultades y esté iniciado en la misma esfera de civilización del que interviene con ánimo docente, opondrá a este designio toda la resistencia de que es susceptible aquel amor propio, molesto a la sola idea de que se le suponga necesitado de ajenas direcciones e incapaz de salvarse por sí mismo.

Y adviértase que este hecho, natural en la psicología colectiva y repetido en la Historia, ha encontrado su consagración en una teoría que, idealizándolo, lo ha fortalecido al subirlo, desde la esfera de un movimiento casi instintivo de reacción, a la categoría de una exigencia razonable, algunos de cuyos fundamentos son indiscutibles. Tal es la posición de Fichte, al poner por condición fundamental y esencial de toda cultura la independencia, ya que la verdadera civilización aprovechable para un pueblo ha de ser fruto de su esfuerzo propio y no cosa prestada o que se toma hecha de otro (1).

(1) La Historia, no obstante, arguye a veces con ejemplos contrarios, v. gr., la romanización de una gran parte de Europa, que no dejó de ser fructífera, y hondamente fructífera, por ir acompañada de la dominación. Verdad es que Fichte teorizaba para pueblos ya civilizados.

No tenemos, pues, repito, experiencia de la tutela amorosa sobre un pueblo, como la tenemos de la pedagogía amorosa sobre el niño, salvo escasos y limitados ejemplos de misiones y de gobernadores que la misma Historia de nuestra colonización presenta (1); pero esa escasez no nos autoriza a decir si, en términos generales, el procedimiento humanitario sería posible.

Lo que podemos asegurar es que la humanidad, tomada en conjunto, no sabe emplearlo. Ha llegado a la dulzura con el niño; no la ha sentido aún con el hombre de otro país, en cuanto ese país es susceptible de dominación. Este hecho histórico, cierto en la Edad Antigua, cierto en la Edad Media, cierto en la época de los grandes descubrimientos y de las expansiones coloniales, sigue imperando en el mundo. Todavía más; no obstante algunos progresos en el derecho de la guerra —por lo general, más teóricos que prácticos, halagadores en los textos de los convenios internacionales y muy a menudo contradichos por la realidad—, cabe advertir un retroceso en las ideas relativas a este punto, o una nueva y dura afir-

(1) Véase pág. 116. Considérese que hablamos en función de lo *actualmente* conocido; pero aún queda mucho por revelar en este punto. Cf. pág. 117.



mación (disimulada en la forma poco explícita en declaraciones exteriores, pero muy clara y terminante como norma de conducta) de la supuesta incorregibilidad de ciertos grupos humanos, de su ineptitud para la civilización humana y de la conveniencia de hacerlos desaparecer, como obstáculo que entorpece el camino. Cuando menos, hay una indiferencia general ante el hecho de la desaparición, aun en el caso de que ésta sea violenta y haya traspasado los límites de un movimiento natural de defensa propia por parte del grupo superior. Estos sentimientos, repito, son los dominantes, los que en fin de todo, dirigen los actos decisivos de los políticos y los que triunfan por bajo de romanticismos étnicos que, en algunas partes, han querido ligar la vida presente con atavismos indígenas, muy discutibles históricamente, aunque respetables desde el punto de vista humanitario (1).

La cuestión, pues, está resuelta, hoy por hoy, en el terreno práctico; y durante mucho tiempo, cuan-

(1) Véase la aplicación de esta experiencia y de esta doctrina dominante, al juicio de nuestra colonización americana, en mi Prólogo al libro de Mr. Lummis, *Spanish Pioneers*, traducido al castellano con el título de *Los exploradores españoles del siglo XVI*. (Barcelona, 1916).

do menos, nadie podrá cambiarle el rumbo, por fervorosas y llenas de razón que sean las propagandas en contrario. Pero aquí está precisamente el problema, en la razón de una u otra conducta. ¿Cuál de ellas la tiene? ¿Cuál debe prevalecer en el sistema de relaciones entre las razas y los Estados? ¿Hay verdaderamente pueblos inútiles para la civilización, refractarios a la vida moderna y cuya continuación en un país, o fuera de él, sea no más que peso muerto, cuando no factor de perturbación y degradación que conviene suprimir?

Obsérvese que el juicio de incorregibilidad o inadaptación, lo formula el mismo grupo humano que realiza o predica la desaparición de lo que considera perturbador; y ese juicio, siempre sospechoso (puesto que quien lo dice es juez y parte en el litigio), es quizás también precipitado, ya que actúa sobre una efectiva inexperiencia de intentos educativos. Si la sentencia condenatoria viniese como consecuencia de una serie sistemática (y suficientemente extensa e intensa) de esfuerzos por educar al pueblo o la raza que se califica de perturbadora, cabría discutir el rigor lógico de la conclusión, mas nunca podría negarse que tenía fundamento y que antes de llegar a ella se habían ensayado otros recursos. Pero como antes



apuntábamos, ¿cuál es el pueblo, de los que han colonizado en tierras de otros inferiores, que pueda alegar una experiencia educativa semejante, en vez de la «civilización» por el alcohol, el engaño, los abusos o el desprecio que rechaza de la comunión *superior* a los hombres considerados en más bajo nivel de humanidad?

Bastaría esta consideración para suspender nuestro juicio respecto de la razón de aquella política dominante en las relaciones entre los pueblos; y todavía podríamos reforzarla observando que el juicio de inferioridad no sólo se ha aplicado en la historia a grupos humanos bárbaros y salvajes, sino a los que gozan de civilización desarrollada; no siendo infrecuente el caso de que la patriotería guerrera, el rescoldo de odio entre las naciones, lo aplique también a las que figuran casi al mismo nivel que la que enjuicia, sólo porque no considera a la otra como de la misma «raza», o porque un abismo de luchas seculares las divide y enconó los ánimos entre ellas, o simplemente porque se estime buen camino para afianzar el patriotismo, fomentar el menosprecio de la obra ajena.

Ahora bien; aun descartando todos estos casos de verdadera injusticia, de ofuscación pasional de la razón (y también aquellos otros en que el juicio con-

denatorio es notoriamente precipitado y no se afianza en hechos seguros), quedará todavía un remanente de ellos respecto de los cuales la cuestión renace con toda su fuerza. A su alrededor seguirán luchando los dos criterios contrapuestos de la humanidad: el sentimental y optimista, que repugna toda supresión violenta, y el utilitario y pesimista que la cree justificada en beneficio de la civilización y sobre la base de segura ineptitud que para ella supone en determinados grupos humanos. Es decir, que aun en el terreno firme de la sociología y del derecho, después de descartados todos los egoísmos, todos los engaños y trampantojos de la razón que el interés produce (aun contra la voluntad), y todas las precipitaciones ilógicas de juicio, puede serenamente plantearse —mejor dicho, *nos planteamos hoy* de hecho y la resolvemos a cada paso, sin escrúpulos, por lo cual hay que estimarla como imprescindible en nuestra mentalidad— la cuestión de si existen efectivamente pueblos que, por ser refractarios al tratamiento tutelar y educativo, deben eliminarse de la vida social moderna, sino de un modo violento y rápido, por la desatención de sus necesidades culturales y la absorción de sus medios económicos.

Ahora bien; este reconocimiento de nuestro estado



actual de pensamiento tocante a cuestión de tanta gravedad, debe servirnos de piedra de toque para la investigación y el juicio de los hechos pasados. Si la humanidad presente, con todos sus progresos y su cultura, sigue dudando en este asunto, y lo que es peor, sigue en la práctica aplicando el sistema de dominación y desconoce el de educación tutelar o no lo aplica cuando debiera, ¿cómo extrañar el hecho de que la humanidad de otros siglos, menos cultos, más férreos e implacables para el hombre, menos trabajados por los principios de fraternidad y solidaridad, haya procedido comúnmente del mismo modo y haya cumplido su deber al transmitir la civilización, bien anteponiendo el interés propio, bien imponiéndola por la fuerza, o juzgando que no es merecedor de ella el pueblo conquistado, sino el conquistador, en la prolongación colonizadora que la conquista misma produce?

Investigar cómo cada uno de los pueblos que han tenido contacto con otros inferiores entendió las relaciones con éstos desde el punto de vista de la civilización, y cómo las realizó efectivamente (dando más o menos participación a uno u otro sistema), es, sin duda, labor fundamental para el conocimiento de la verdadera historia humana; pero no se ha hecho

hasta hoy sino de un modo fragmentario (con relación a ciertos pueblos no más, y singularmente, a determinados órdenes de cultura o de vida social) y muchas veces con espíritu de pasión, que busca sólo las faltas y no los aciertos. La *Kulturgeschichte*, señalada como aspiración por los teóricos del Renacimiento, cultivada a la manera erudita por muchos historiadores del siglo XVIII y sistematizada por los del XIX, es todavía, en conjunto, una colección de hechos cuyo interrogatorio ideal está falto de muchas preguntas que aclaren su proceso y den significación al material de que se nutre. Una de esas preguntas —y de las principales— es la que formulábamos hace un momento. Mientras no se conteste a ella con toda la amplitud que su concepto supone y con todo el rigor científico que excluiría pasiones e injusticias, no hay derecho (ni aun colocándose en el más riguroso punto de vista sentimental o humanitario) a juzgar a ningún pueblo en ese aspecto de su conducta, porque nos faltaría el conocimiento exacto y completo de lo que hizo y la posibilidad de compararlo en igual proporción con lo que hicieron los demás.

Tal es el caso de España, como país colonizador (I).

(I) Véase la nota de la pág. 108.