

PROLOGO

Hace dièz años, nos visitó por primera vez el Dr. Winfried Böhm. A partir de entonces, se sucedieron cursos, jornadas, seminarios y clases dictadas por él en el ámbito de esta Facultad de Filosofía y Humanidades.

Hoy me distingue con la solicitud para que presente su libro. Lo hago en mi triple condición de educadora que comparte los fundamentos de su pensamiento pedagógico, el cual privilegia el *carácter dialógico* y el tránsito *de ejemplo en ejemplo* como factores constitutivos básicos; como profesora asistente de su cátedra de Pedagogía en la Universidad de Würzburg y, en consecuencia, como discípula, en tanto también fuera él quien dirigiera mi tesis doctoral.

Por todo esto, se constituye en un placer efectuar esta presentación.

Para una mejor comprensión de este pedagogo alemán y su pensamiento filosófico personalista, es interesante citar algunos datos biográficos.

Nació en Checoslovaquia, en 1937, de padres alemanes. Estudió en las Universidades de Bamberg y Würzburg, Alemania, y en Padua, Italia. Las asignaturas que cursó fueron: filosofía, pedagogía, teología, historia, ciencias políticas y música. Entre sus profesores se hallan nombres como los del conocido historiador de la pedagogía, Albert Reble; del gran sociólogo Theodor W. Adorno, y

Winfried Böhm

de los dos famosos personalistas Romano Guardini y Giuseppe Flores D'Arcais, teólogo y filósofo el primero, y pedagogo el segundo.

Los dos primeros libros escritos por Winfried Böhm tratan de dos figuras eminentes en el activismo pedagógico de nuestro siglo: María Montessori y Paul Oestreich. A la primera, podemos ubicarla como ligeramente positivista, y al segundo con tendencia marxista. En estas tempranas producciones, se distingue ya una característica propia y continua en la obra del Profesor Böhm: la elección que hace de personajes históricos o de periodos concretos de la historia, los cuales sirven como fondo para traer a primer plano temas teóricos y problemas sistemáticos de la pedagogía. La misma tendencia se encuentra en sus numerosos estudios comparativos.

Esto mismo puede comprobarse en otros libros, por ejemplo: *Historia de la pedagogía y filosofía de la educación* (1975); *Política escolar y reforma de la escuela en Alemania* (1974, 2a. ed. 1984); *La pedagogía italiana de nuestro siglo* (1979), y *La pedagogía francófona del siglo XX* (1980).

La crítica del activismo, los estudios históricos y los comparativos de la filosofía de la educación, llevaron gradualmente al autor a desarrollar su propia pedagogía personalista. Este proceso puede ser seguido también en sus numerosos artículos, colaboraciones en revistas profesionales y publicaciones pedagógicas de los últimos quince años, como sucede en "Los siete pecados capitales de la pedagogía" (1979), "Conocer y actuar a la luz de la educación y de la pedagogía" (1984), "¿Qué cosa nos enseña la historia de la pedagogía sobre la misma pedagogía?" (1986), y el que hace un capítulo de su libro *¿Quién es el hombre?* (1982), bajo el título "¿Qué es educar cristianamente?".

Su postura actual puede deducirse de sus últimos cuatro libros: *Educación de la persona*, publicado en español en Buenos Aires (1982); el *Diccionario pedagógico* (1982), y *¿Pedagogía o ciencias de la educación?* y *¿Pedagogía masculina, educación femenina?* (1989).

Sintetizaremos muy esquemáticamente la trayectoria del pensamiento del Profesor Böhm siguiendo su costumbre de introducir sus reflexiones o ideas dentro del marco de modelos interpretativos.

El primer punto fundamental, al que da gran importancia, es la distinción rigurosa entre educación y pedagogía. Entiende por educación el proceso activo de la ejecución o realización, que es el educar. Por pedagogía entiende exclusivamente la ciencia o el pensamiento sobre educación. La primera es una actuación ideológica, en tanto que realización de una acción parcial y no total; es además la actuación hacia una finalidad dada. La segunda debe ser reflexiva y crítica. Esta diferenciación no tiene ningún relieve en la lengua española, sin embargo se nota su importancia tan pronto como se pasa a la lengua alemana o inglesa, por ejem-

plo. El idioma inglés carece de palabra correspondiente a *pedagogía*, la actuación y la reflexión la indican con el vocablo *education*. Este hecho es para nosotros motivo de perplejidad: un “Professor of Education”, ¿enseña reflexión y pensamiento crítico o acción y métodos prácticos? O ¿significa esto una mezcla acrítica de las dos dimensiones, y se deja que el pensamiento crítico las distinga? En el idioma alemán sucede todo lo contrario, los alemanes utilizan el sustantivo “pedagogía” y el adjetivo “pedagógico” para indicar la acción y las instituciones, personas, contenidos, envueltos en la praxis educativa; también abarca la dimensión teórica, así como una tercera dimensión llamada *metateoría de la educación*, es decir, los principios epistemológicos de la ciencia pedagógica. Existe aquí, asimismo, una causa de perplejidad. ¿Es un individuo que reflexiona magistralmente sobre los problemas pedagógicos, automáticamente, un buen educador?; una madre que educa a su hijo con todo amor y sabiduría, ¿debe elevarse a las altas esferas de la reflexión? Frente a esto es necesario que aclaremos la interrelación entre ambas dimensiones.

Como vemos en el presente ensayo, cuando el Profesor Böhm habla de pedagogía personalista, se refiere a la segunda dimensión, es decir, al pensamiento pedagógico y a la identificación de los principios básicos de la educación del individuo, pero no a una elaboración “casera” de recetas prácticas o de ordenadas directivas.

Nuestro autor estudia en este texto la pedagogía “digital”, limitada al sí o no; la “tecnología” funcional, que no valora fines; pero su propuesta es otra. En ella, la pedagogía no se transforma en ciencia, en el sentido estricto de la palabra, por su respeto a la educación (con su propia dignidad), a la libertad personal del educador y del alumno, así como por conocer que el proceso educativo comporta el grande e inevitable riesgo de que los resultados nunca son previsibles.

En sus estudios sobre el carácter epistemológico de la pedagogía, el Profesor Böhm contrapone algunas propuestas pedagógicas, como las de Herbart y de Schleiermacher, que vivieron a principios del siglo pasado. Su simpatía tiende al segundo, porque permite la elaboración de una pedagogía personalista, mientras que en la de Herbart existe siempre el peligro de caer en la heteronomía, la imposición, la “fabricación” del hombre, con la consecuencia de la negación de la persona.

Rechaza tanto la pedagogía naturalista como la socialista, ya que ambas conllevan posiciones determinísticas: la primera interpreta al hombre en analogía con la semilla y la planta, presupone que el niño posee en sí todo cuanto necesita para su humanización, por lo tanto la educación se reduce a cuidar su crecimiento, como el jardinero el de sus plantas, desapareciendo aquí la dimensión ética. La segunda interpreta al hombre como “tábula rasa”, o peor, como un “pedazo de carne con ojos” que, por imposición de la sociedad y transmisión de

valores y reglas socio-culturales, se debe transformar en miembro de la sociedad. Por lo tanto, la educación se reduce a socializar al niño. Así la interpreta en su famosa frase el sociólogo norteamericano Talcott Parsons: “como invasión bárbara de la sociedad en el niño”. También aquí desaparece la dimensión ética.

Presenta el análisis fenomenológico de la relación básica entre educador y educando, que históricamente muestra tres posturas diferentes: el predominio del educador sobre el educando (la Edad Media, con su concepción filosófica), el predominio del educando sobre el educador (la pedagogía de Rousseau, sus seguidores y el posterior psicologismo), y la equiparación sin predominio entre ambos (el concepto sociológico de Dewey).

Estos tres modelos conducen nuevamente al Profesor Böhm a la perplejidad: existen los modelos filosófico, psicológico y sociológico, y los tres parecen agotar toda la sabiduría pedagógica; pero, ¿dónde se halla el auténtico modelo *pedagógico* para interpretar o explicar la relación educativa? ¿Se diluye la pedagogía entre las tres ciencias citadas o se presenta independiente y autónomamente como discurso auténtico?

Con el fin de identificar esta autenticidad de la pedagogía, el Profesor Böhm va más allá de estos tres modelos que conciben la educación como proceso *inter*-personal, y la interpreta como un proceso *intra*-personal. Así, el discurso pedagógico no tiene que definir la relación educativa en términos de cumplir los dictámenes del educador sobre el alumno, ni del alumno sobre el educador, ni combinados. Lo importante para este pedagogo es que la educación, como proceso *intra*-personal, no sea sino la actuación de la persona misma, que no puede llevarse a cabo por otra persona desde el exterior, más allá de la provocación y la animación; ha de realizarse en el interior de la persona misma. Únicamente de esta forma la pedagogía puede dar una interpretación *pedagógica* de la relación educativa.

En lo expuesto está el quid de la pedagogía personalista del Profesor Böhm, y de esto parte para desarrollar su antropología, teleología y metodología personalista.

Su antropología excluye radicalmente toda limitación del hombre en su naturaleza individual, es decir, sus deseos, intereses, inclinaciones, impulsos, etc., como también en su naturaleza social. Su teleología excluye del mismo modo el reducir la educación a simple desarrollo normal, o simple socialización. Ni el modelo naturalístico que considera el hombre como semilla-crecimiento natural-planta, ni el modelo socialista, que ve al hombre como “tábula rasa”-“invasión bárbara de la sociedad” o “pedazo de carne con ojos”-“manejo en ser socialmente útil”, ninguno de ellos da una visión total, sino parcial del hombre y de su educación, siendo modelos determinísticos por sus limitaciones y, a menudo, negación de la libertad de la persona. También lo son en cuanto limitan y elimi-

nan con frecuencia la dimensión ética, sin la cual no existe la libertad personal ni la educación de la persona. Para él, la pedagogía debe ser pedagogía de la liberación o no existe la pedagogía.

Consecuentemente, su metodología no se presenta como “didáctica” mecánica o tecnológica, sino bajo forma de provocación liberadora y de actuación animadora. Sus tres principios metodológicos fundamentales son: a) el educador como testimonio de valores; el Profesor Böhm cita a menudo la célebre frase de Max Scheler: “No hay más valores que los que lleva la persona sobre sus espaldas”; b) ejemplos vividos, tomados de la realidad histórica, religiosa o de la imaginación literario-teatral; se refiere aquí a la cultura renacentista, la cual daba relieve no sólo a los “buenos ejemplos” a imitar, sino también a las pasiones y bajos deseos, es decir, a toda la gama que rige la vida humana, y c) el diálogo argumentativo entre educador y alumno.

Para ilustrar estos principios, explica qué es una situación educativa. Esta se construye por el conflicto de dos proyectos de vida, el del educador y el del alumno. El problema educativo consiste en dar una solución a este conflicto, para lo cual hay también diversas posibilidades, que analiza profundamente en este libro.

Esto plantea una última cuestión. Si hay numerosas posibilidades: ¿por qué hemos de elegir, pues, el modelo personalista? La única razón es por que esta interpretación de la pedagogía resulta sumamente humana, porque da una visión más amplia del hombre y porque parece garantizar, superando aquí a los otros modelos, una sociedad que, más que aglomeración de individuos o masa colectiva, sea una comunidad de personas libres y autónomas, que se comuniquen por un consenso y vivan según éste.

No existe la menor duda de que el Profesor Böhm llama a su pedagogía personalista, sin embargo sería un grave error el interpretar este adjetivo, *personalista*, en el sentido de *-ismo*. Cuando habla de *personalismo*, lo entiende según ha sido utilizado por Jean Lacroix, es decir, como pensamiento anti-ideológico. La pedagogía personalista de nuestro autor no es parcial ni ideológica, sino total e integral; así lo muestra con toda claridad el libro que estamos presentando para los lectores en lengua española.

Dra. Luisa Margarita Schweizer.
Universidad Católica de Córdoba (Argentina).
Octubre, 1989.

1. TEORIA - PRAXIS - POIESIS O LO QUE ESTOS CONCEPTOS SIGNIFICAN ORIGINALMENTE

Hay una anécdota que proviene de Nápoles, de fines del siglo XIX: en una gris mañana otoñal, llegó un paciente al consultorio del más famoso neurólogo de la ciudad. Se quejaba de profundas depresiones y una terrible melancolía; de noche, principalmente, le sobrevenía regularmente un opresivo miedo a la vida; ya no era capaz de reír, había perdido toda su alegría. Tras escuchar la historia, el médico le prescribió una extraña terapia. Le contó a este evidente maníaco-depresivo que en ese momento estaba en la ciudad el cómico Carlini, famoso en todo el país; sus representaciones eran una verdadera pirotecnia de alegría vital, literalmente chisporroteaba de gracia fogosa, y ningún espectador podía sustraerse a su humor, proveniente de una feliz vitalidad que desbordaba de su ánimo; las dos horas de teatro eran una verdadera catarsis para las almas torturadas. El, el médico, había asistido dos veces a las representaciones de Carlini, y casi había muerto de risa, y la terapia más eficaz que podía recomendarle a él, el paciente, era ir esa misma noche al teatro y permitir que Carlini lo curara. El paciente quedó perplejo y confundido un momento, se puso más serio aún y murmuró, en forma casi inaudible, que este consejo de nada le serviría, que esta terapia no le daría resultado alguno, pues él mismo era Carlini.

En esta historia cómico-edificante subyace una experiencia humana que cada uno, alguna vez y en los más variados ámbitos vitales, ha vivido: no concuerdan, y de modo alguno son una y la misma cosa, el ser y el parecer, el pensar y el hacer, la idea y la realidad, el acontecimiento y la interpretación, el querer y el deber, el pensamiento y la realidad, la ciencia y la vida.

Hay quienes contemplan el mundo entero y la total vida social como un único (mal) teatro, que extienden este espectáculo desde la realidad social hacia todos los ámbitos de la vida humana, y luego hablan directamente de una "teatrocracia"; pero no es necesario ir tan lejos y asumir tan textualmente la imagen del *theatrum mundi*. Es muy cierto que no sólo políticos, hombres de estado, soldados, banqueros, gente de sociedad, médicos, profesores, muestran con frecuencia un comportamiento que rinde tributo más al teatro que a la vida cotidiana; o por lo menos, se atienen a principios válidos sobre un escenario.

Nada menos que el gran filósofo renacentista Erasmo de Rotterdam, en su *Elogio a la locura*, nos ha puesto delante el espejo de la vida real y ha desenmascarado con ironía la doble cara de la vida humana:

Pues si alguien intentara arrancar las máscaras a los actores en el escenario, para mostrar a los espectadores el rostro natural verdadero, ¿no destruiría así toda ilusión y se merecería que todos lo echaran del teatro como a un loco? Repentinamente se mostraría una imagen completamente diferente. La mujer de hace un rato es ahora un hombre, el joven es un viejo, el rey de repente un rústico, el dios un pequeño hombrecito. Pues revelar esta equivocación implica aniquilar la ilusión de la representación. Y son precisamente el disfraz y la transformación los que atraen al espectador. Y en definitiva, ¿qué es la vida humana más que una pieza teatral, en la que cada uno representa un personaje, actúa y juega su papel hasta que el director ordena su salida?

En lo pedagógico son demasiado comunes las oposiciones antitéticas entre idea y realidad, pensamiento y acción. Allí tenemos, por ejemplo, a Jean Jacques Rousseau, esa destacada figura fundamental de la pedagogía moderna, quien no tiene tiempo ni ganas de preocuparse por sus propios hijos - los entrega a un asilo; allí está María Montessori, aquella gran defensora del niño y protagonista de una educación a partir del niño, quien posterga la educación de su propio hijo ilegítimo por su carrera académica - oculta al pequeño Mario en el campo; tenemos también a Giovanni Don Bosco, el inventor mundial del método preventivo y más acérrimo oponente a cualquier tipo de castigo físico - cuando en su hogar se topa con una seria dificultad disciplinaria, la soluciona abofeteando al joven delincuente, y Johann Heinrich Pestalozzi, quien es universalmente respetado como padre de la escuela elemental y genial creador del método elemental, cuyas iniciativas educativas fracasan casi sin excepción - la disputa de maestros en su escuela modelo, en Ifferten, no sólo está testimoniada literariamente, sino que ya casi se ha hecho proverbial. Allí está...

La lista de ejemplos podría continuarse indefinidamente. Si alguno tomara una historia de la pedagogía completa, que le presentara el desarrollo de las

ideas pedagógicas en todas sus ramificaciones históricas, y así creyera tener ante sí una imagen fiel del desarrollo, a través del tiempo, de la educación tal como efectivamente fue en cada época, y luego confrontara esta imagen con una historia realista de la educación, caería de un estupor en otro.

En el lenguaje extracientífico cotidiano normalmente denominamos estas incoherencias que desfilan ante nuestros ojos intelectuales como “la contraposición de teoría y práctica”. Por ejemplo, ¿quién de nosotros no está acostumbrado a oír la multiplicada queja sobre el “alejamiento de la práctica” de nuestra formación académico-teórica? Los jóvenes maestros, arrojados a la cotidianeidad escolar, informan acerca de una especie de “shock de la práctica”; por supuesto que en otras profesiones académicas la situación no es muy diferente.

Demasiado bien conocemos el tan difundido distanciamiento que muchos “prácticos” (de la educación) establecen con respecto a la teoría, distanciamiento que es casi enemistad; también conocemos las quejas por la presunta falta de ilación práctica de la “mera teoría”. Estudiantes diplomados consideran frecuentemente las experiencias obtenidas en su práctica más importantes para su posterior trabajo profesional que toda la “teoría estudiada” en conjunto, sin importar cuán subjetivas y casuales fueran estas experiencias.

Hay padres que esperan de la ciencia de la educación instrucciones “prácticas”, y se encuentran con que se les conforma con recetas casuísticas o se les aleja, derivándolos hacia la ciencia educacional de los profesionistas pedagógicos, con la excusa de que es de su incumbencia. Y sin embargo, cualquiera que tenga una cierta experiencia debería encontrar más bien extraño, por ejemplo, si ve que un totalmente inexperto pedagogo jovencito, con “verde” intrepidez, da clases sobre gerontogogía o realiza grandilocuentes seminarios ante honorables abuelos canosos sobre la educación de los nietos.

A nosotros, los docentes del nivel superior, nos sucede con frecuencia que logramos imponer nuestra objetiva autoridad pedagógica, ante maestros y legos cultos, no tanto por el poder convincente de argumentos “teóricos”, sino más bien por la mera indicación de que alguna vez también hemos estado en la “práctica escolar”; y sin embargo, cualquiera con sentido común sabe muy bien que la mayoría de los temas y problemas pedagógicos - ¡y muy especialmente el que vamos a tratar en este libro! - requieren un esfuerzo mental muy diferente del simple recurrir a la experiencia escolar; y todo el que tenga un cierto conocimiento ve claro que recién podemos pretender objetividad científica y, con ello, una mayor validez general, cuando nos distanciamos de nuestras propias y limitadas experiencias casuales, y no estamos constantemente “metiéndonos a nosotros mismos” (como se dice ahora en forma tan sorprendentemente ingenua), sino precisamente al contrario, cuando “nos dejamos afuera”.

En los estudios académicos no pocas veces sucede, en la actualidad, que ambiciosas aseveraciones teóricas, sobre todo cuando están fundamentadas filo-

sóficamente, caen en descrédito, y en su lugar reciben el beneplácito del público académico esas “escuelas” -declaradamente “prescindentes de teorías”-que se precian de ser enseñanzas para la acción y la vida.

Así, se posterga con liviandad el estudio de los grandes teóricos de la educación y se orienta hacia la reelaboración “de relevancia práctica” de las experiencias educativas de grandes “prácticos” - de Aichhorn a Zulliger, de Makarenko a Montessori, de Don Bosco al Padre Flanagan -, en lo cual, por supuesto, suele suceder que uno incómodamente disimula, ante sí mismo, que también estos “prácticos” se afirman en una teoría pedagógica - aunque no sea más que una criptoteoría -; sin esta base, entonces, su accionar quedaría en simple manipuleo o en un hurgoneo de pruebas, y sólo difícilmente podría lograr el nivel de una *praxis pedagógica*.

Por último, tampoco puede desatenderse que ahora, en muchas instituciones superiores, ocupan, en ocasiones, el lugar de seminarios de ciencias de la educación, los grupos autoexperimentales y otros grupos terapéuticos, con lo cual se equipara la “experimentación” de los propios problemas psíquicos y psicosociales con el “estudio” de la ciencia de la educación, o - ¡peor todavía! - se les confunde.

Si se busca, por otro lado, sujetar la formación científica de los maestros y educadores a “proyectos de tendencia práctica”, ubicarla en un trabajo “práctico”, y permitir su realización “en el lugar”, entonces no pocas veces se desperdicia la antigua pero siempre válida advertencia de

que la sola práctica, en realidad, se limita a ser incuria y a brindar una muy limitada y no definitiva experiencia; que recién la teoría debería enseñar cómo en la naturaleza se debe obtener información mediante el ensayo y la observación, si se desea lograr de ella respuesta definida [ya que] la compulsión cotidiana y la experiencia individual, de tan múltiple inculcamiento, limitan muy poderosamente el horizonte (Herbart, 1802).

De modo que si, en la actualidad y tal como lo muestran estos pocos ejemplos, nos acostumbramos, en un ámbito extracientífico y también en el acceso mismo a la ciencia (de la educación), a oponer casi antitéticamente *praxis* y *teoría*, y al decir la palabra *praxis* pensar en vida vivida, accionar dinámico, actividad sensorial y, por el contrario, con la palabra *teoría*, pensar en ideas abstractas, especulación pura y hasta en una ideología ajena a la realidad, entonces se nos plantea la cuestión de si no se trataría aquí de una muy rústica simplificación, la que apenas podría soportar un análisis serio.

¿Acaso no podría ser que, con este uso cotidiano de las palabras *teoría* y *práctica*, caemos en la celada de una utilización no crítica en absoluto y extraordinariamente difusa de estos conceptos, de modo tal que la realidad por ellos buscada no sólo no es aprehendida con certeza, es decir, comprendida, sino que hasta le erramos con seguridad sonámbula?

¿No entraría en lo posible que el uso inflacionario de ambos términos los haya desgastado y embotado, hasta tal punto que ya no pueden realmente nominar la cosa a la que se refieren, sino que más bien nos engañan como una especie de moneda falsa, en cuanto a la ganancia del verdadero conocimiento?

Esta sospecha se nos impone, de todos modos, cuando vemos que los sustantivos teoría y práctica proliferan como claras palabras de moda entre Fulano y Mengano, y cómo, con los reproches de “praxis sin teoría” y “teoría sin praxis”, se urden y realizan verdaderas batallas, y esto no sólo en las lizas académicas.

De modo que, como primer paso de nuestras reflexiones, lo natural es que nosotros mismos vayamos hasta el fondo de los conceptos teoría y práctica, por lo que en primer término, nos retrotraeremos a su punto de origen y formación, para asegurarnos en cuanto a su primera significación.

Tal como Robert Joly, en su brillante libro sobre el tema filosófico de las diversas formas de vida en la Antigüedad Clásica (1956), nos ha mostrado detallada y convincentemente, los conceptos de teoría y práctica se remontan a los primeros comienzos de la filosofía griega; pero, para los griegos, no nominaban dos diferentes formas de conocimiento, y les habría sido totalmente inconcebible la contraposición de teoría como enseñanza abstracta y práctica como aplicación concreta en la vida vivida. No bien asoma en el horizonte de la filosofía antigua la cuestión acerca de la relación entre el pensamiento relevante para la acción y la acción misma, en modo alguno se le puede subsumir en el binomio conceptual teoría y práctica, y menos aún se le puede entender como antítesis entre ambos términos.

Más bien, desde la temprana poesía griega pasando por Pitágoras, Platón y Aristóteles, a través de la tradición romana de un Cicerón, un Séneca y un Quintiliano, y hasta el umbral de la Edad Media, los conceptos de teoría y práctica se refieren a la diferenciación entre distintos “modos de configuración vital”. Es decir, en correspondencia con su tendencia y talento para retrotraer circunstancias complejas a sencillos modelos explicativos racionales, los griegos habían intentado reducir la colorida y cambiante multiplicidad de la vida cotidiana a tres géneros vitales típicos: lo teórico, lo práctico y lo apoláustico.

Los tempranos líricos griegos ya conocían este tema como un lugar común literario; los presocráticos lo convirtieron en un componente fijo de la reflexión filosófica; los sofistas vieron en él un excelente ámbito de ejercitación para su retórica; con su disquisición sobre el tema, Platón estableció la relación con Pitágoras y lo discutió, en *La República*, en directa conexión con su enseñanza de la tripartición del alma, y paralelamente, con la subdivisión tripartita de las disposiciones políticas; Aristóteles asumió el tema principalmente en el contexto de sus reflexiones acerca de la felicidad humana, y con él lograron su silueta más neta los términos *teórico, práctico y apoláustico*.

Por cierto que es posible encontrar también otras denominaciones, también aparezcan esquemas de cinco partes, y los nombres fluctúan de pensador a pensador, por momentos hasta entre obras tempranas y obras tardías - como por ejemplo en Platón -, pero esta tipificación tripartita predomina tan poderosamente en la historia del tema, que podemos limitarnos a ella con la conciencia tranquila. Dado que aquí sólo viene al caso entresacar lo que estos conceptos significan, también puede dejarse de lado que Heráclito, posiblemente, fue quien por primera vez aprehendió el tema en su *profundidad filosófica*, que Platón lo amplió expresamente en relación con sus implicaciones *psico-sociales y políticas*, que Aristóteles lo ha ubicado en una relación central con la ética, antes de que en el neoplatonismo (principalmente con Plotino) lograra un claro significado *ontológico* luego.

El tema de estos tres distintos géneros de vida abarca básicamente - y esto nos parece especialmente significativo para la coherencia de nuestras reflexiones- tres elementos esenciales: primero, una determinación de las *metas* hacia las cuales se orienta la actividad humana; segundo, un *juicio* sobre cuál de estas metas debe considerarse como la más elevada y mejor; y tercero, la idea, respectivamente el *diseño*, de una existencia concreta, que sea vivida bajo signo de este valor.

El segundo aspecto, aquí, se convierte en definitorio, ya que a más tardar desde Heráclito reaparece constantemente la idea de la incompatibilidad de las distintas formas de vida, un pensamiento que con Eurípides logra visibilidad dramática, con el temprano Platón y con Aristóteles se evidencia a plena luz, y que participa normativamente en el posterior transcurso de la historia espiritual de Occidente en la configuración de las diferentes cosmovisiones -la antigua, la cristiana y la moderna científicista-; como ejemplo, recuérdese solamente el muy explosivo tema de la tardía Edad Media y de la transición a la Edad Moderna, de la oposición entre vida contemplativa y vida activa.

Tal escala de valores, en concomitancia con una jerarquía de las formas de vida, se encuentra ya tempranamente; el fragmento 29 de Heráclito dice inequívocamente: "Pues una cosa hay que los mejores prefieren a cualquier otra: la fama eterna antes que las cosas fugaces; los muchos, por supuesto, yacen allí, abitos como las reses". Aristóteles, en su *Ética Nicomáquica*, moldeó este juicio en una forma asible, al decir que la vida apoláustica, o sea, la del mero goce de los sentidos y entregada a las pasiones, sólo podría brindar al hombre una dicha ínfima, y por eso sólo puede satisfacer a la vulgar y robusta chusma, mientras que el más noblemente culto sólo podría optar entre la vida *práctica* -encarnada en el político, es decir, en la responsable participación en la vida pública de la polis- y la vida *teórica* -encarnada en el filósofo, es decir, en la "visión" desinteresada y la investigación de los principios eternos e inmutables.

Con esto, a más tardar desde Pitágoras -quien identificó lo contemplativo con la vida filosófica- y luego, a lo largo de diez siglos más allá de la filosofía an-

figura, se le adjudica la primacía en el orden valorativo, casi sin interrupción, a la vida teórica. Como nos explica Cicerón en los *Diálogos Tusculanos*, posiblemente ha apadrinado esto la imagen que Pitágoras dio del filósofo, es decir, la imagen de aquel hombre privilegiado, a quien le es dado, a diferencia de los muchos, el entregarse a la pura visión de las cosas más bellas, principales, divinas y eternas, y así acercarse todo lo posible a Dios y a la felicidad máxima.

Aquí puede llamar la atención de inmediato, y Hanna Arendt ha hecho notar esto expresamente (*cf.* 1958), que las tres formas de vida son formas de la libertad, y quedan desde el comienzo excluidas todas las profesiones que están al servicio de la escueta conservación de la vida y la imposición de las necesidades diarias. Si en relación con nuestra meditación dejamos totalmente fuera la cuestión del fondo histórico social -demasiado evidente es, y fácil de comprender, que sin la esclavitud vigente en la Antigüedad, el lujo de la pura contemplación y el excluyente compromiso con los asuntos públicos de la polis difícilmente hubieran sido posibles-, entonces puede evidenciarse con meridiana claridad lo que hay en común y lo distintivo de las tres formas de vida, en su relación con lo “bello”, es decir, lo no inmediatamente necesario y útil.

Las tres están fuera de lo útil y más allá de cualquier coacción -la del esclavo tanto como la del tirano!-; pero, mientras la vida apoláustica se consume sólo en el placer de lo corporalmente bello, y mientras la vida práctica produce en la polis acciones hermosas, pero fugaces, sólo la vida teórica llega al ámbito de la belleza eterna y permanente. De todos modos, a los griegos la vida teórica les parecía menos insípida que la entregada al goce, y menos inquieta que la dedicada a la política, y por ende era la más feliz, ya que aproximaba a lo divino en grado máximo a quien la ejercitaba.

Si ahora nos preguntamos con mayor exactitud qué implican teoría y práctica como formas de vida diferentes, y qué metas imponen a la actividad humana, sólo nos será necesario precisar un poco más el concepto *teoría* y, en cambio, diferenciar por contraposición algo más el concepto *praxis*.

Continuamente se nos ha inculcado que la filosofía griega comienza con la admiración maravillada y que tiene su eje fundamental en la visión contemplativa de lo eterno inalterable. Tal vez tienen razón quienes nos recomiendan que, en una tibia noche de verano, nos recostemos distendidos en la playa de una isla egea y elevemos la vista asombrada al grandioso cielo estrellado por encima de nosotros, para vivir una experiencia encarnada y manifiesta de la visión del “cosmos ordenado, no creado y no transitorio, eternamente inalterable”, la cual posiblemente ha sido la base experiencial del filosofar griego.

Como sabemos, Platón pudo referirse en todo caso a un tópico muy difundido y de rica tradición cuando, en el *Timeo*, hablaba de filosofía como un regalo de los dioses originado en la contemplación del firmamento celeste, y cuando

responsabilizaba a la visión del movimiento cíclico de la razón en el cielo, de las peripecias de nuestra propia potencia pensadora.

El término frecuente más tarde *contemplari*, originariamente significaba abarcar con una mirada el santo recinto de la Tierra y el Cielo. De modo que *teoría* significaba un proceso de aprehensión de la realidad, en el cual se descubre concretamente la validez de la trascendencia para la realidad y, como está demostrado, el concepto mismo se retrotrae a un significado sacro, que se relacionaba más estrechamente con la contemplación y la participación en la consulta al oráculo y las festividades rituales religiosas.

Si bien en la actualidad estamos acostumbrados a identificar teoría y ciencia entre sí, debemos ser totalmente conscientes de que una analogía semejante, en la tradición antigua, no puede hallar justificación o, en todo caso, alguna muy estrictamente limitada. Aristóteles, quien de hecho relaciona el concepto teoría con el de ciencia, hace en esto la expresa diferenciación de tres ciencias distintas: una relacionada con el accionar, otra al servicio de la elaboración productiva y una ciencia contemplativa. Denomina a la primera ciencia *práctica*, a la segunda *poiética* y a la tercera *teórica*, y sólo relaciona esta última en forma inmediata con la teoría.

En cuanto a una jerarquización, naturalmente la ciencia teórica mencionada en último término es, para Aristóteles, la primera, y si nos preguntamos cuál era en realidad su objeto, inmediatamente se nos evidencia por qué él la denomina como “primera ciencia” y qué lo conduce a equipararla (¡y sólo a ella!) con la visión contemplativa de la *theoria qua*.

Para destacar lo característico de esta primera ciencia, introduce Aristóteles, en su *Metafísica*, el concepto de sabiduría (*sophia*), y diferencia al sabio del simplemente experimentado (*empeiros*) en cuanto a que éste sólo conoce el *qué* de una cosa, mientras que aquél también conoce el *por qué* y la *causa*.

Pero la sabiduría, entendida como el conocimiento de la causa, permite diferenciar en ella diversos grados: el experimentado puede aparecer como más sabio que quien sólo dispone de percepciones sensoriales; quien tenga una habilidad artística como más sabio que el simplemente experimentado; el artista conductor como más sabio que el artesano. Lo que a Aristóteles interesa mostrar es que el objeto de la sabiduría son las *primeras* causas y principios; pues aparece como indiscutible que la sabiduría es una ciencia de ciertos principios y causas.

Empero, se determinan algunos criterios de estos primeros principios y causas: son lo universal, en virtud de lo cual se conoce todo lo subordinado; mientras las percepciones sensoriales son comunes a todos y, por ende, no pueden constituir signos de un ser sabio, lo universal, ya que es lo más alejado de lo que los sentidos captan, es lo más difícil de reconocer para el hombre; en cuanto se relacionan con lo primero, posibilitan la mayor exactitud y convierten a la ciencia

que de ellos se ocupa en la dominante. Y por fin, el conocimiento de las causas posibilita la enseñanza de esta ciencia, pues “enseñan aquellos que indican las causas de cada cosa” (Aristóteles, Libro A: 981b-981c 5).

Desde el punto de vista histórico, esta sabiduría pudo ser buscada y esta ciencia pudo ser encontrada después de que se hubiera logrado lo necesario para una vida tolerable y cómoda, y de que se dispusiera del ocio necesario para entregarse a la investigación; pues -y esto es lo que Aristóteles valora más- esta primera ciencia es buscada exclusivamente por amor a ella misma, no para fin alguno exterior o alguna utilidad primordial, y puede ser llamada una ciencia libre por la misma razón que llamamos libre a una persona: porque es por sí misma, y no por algún otro tipo de interés.

Aristóteles, en otra parte, todavía destaca más esta ciencia teórica en relación con cualquier clase de utilización y valoración directa, y define su objeto haciendo una absoluta diferenciación con respecto al conocimiento práctico tanto como poético:

Si, pues, existe lo eterno, inmóvil y distinto, entonces claramente su reconocimiento es cosa de una ciencia contemplativa; pero no de la ciencia natural (ya que ella se ocupa de lo móvil), como tampoco de la matemática, sino más bien una ciencia que se adelante a ambas. Pues la ciencia natural se ocupa de lo distinto, pero no de lo inmóvil, y por otro lado, sólo algunas partes de la matemática se ocupan de lo inmóvil, pero en cambio no de lo distinto, sino de lo que se encuentra en la sustancia. Pero la primera ciencia se ocupa de lo distinto y de lo inmóvil. Y si bien todas las causas deben ser eternas, éstas lo deben ser primordialmente. Pues son las causas de las cosas visibles de lo divino (Libro E: 1026 a 13-19).

No es necesario en absoluto seguir extendiéndonos aquí sobre el concepto aristotélico de la primera ciencia, dado que lo que nos interesa es sólo ver con mayor precisión qué se quiere decir con el término “teoría”. En este sentido, podemos retener aquí dos cosas. Primero: la teoría, en el sentido de la primera ciencia de las primeras causas y principios, no es buscada para algún fin ni para alguna aplicación “prácticos”, sino únicamente por el conocimiento mismo y para salir de la ignorancia. Segundo: el objeto de esta teoría es solamente lo eterno, inmutable, imperecedero, los principios primeros e incommovibles. En otras palabras: sólo lo que no puede ser distinto de lo que es, aquello que es, lo que necesariamente es así (y no de otro modo), puede ser sabido en su sentido estricto, y así constituirse en objeto de la teoría.

Antes de retomar esta idea algo más adelante y acercarla a la cuestión del carácter científico de la pedagogía, debemos ocuparnos ahora del concepto de la práctica y, como ya se ha dicho, establecer mayor diferencia.

Como ya se ha indicado, el término *praxis*, que posiblemente ha sido extraído primeramente por Aristóteles del lenguaje coloquial griego como vocablo multívoco, y usado como *terminus technicus*, en un sentido muy amplio abarca, en principio, casi cualquiera de las actividades posibles entonces para el hombre

libre, y él excluye de este amplio marco únicamente el trabajo de esfuerzo físico de los esclavos (y hasta cierto punto naturalmente también las actividades teóricas del pensar, reflexionar, “contemplar” en el sentido antes dicho).

Pero observando más atentamente, una diferenciación adquiere enorme importancia para nuestro tema, diferenciación que Aristóteles hace en varios lugares, y es la que se establece entre *praxis* y *poiesis*. En la *Ética Nicomáquica* dice: “En aquello que es mutable, debe diferenciarse la posibilidad del producir y la del actuar. Producir y actuar son dos actividades diferentes”.¹ *Poiesis* se refiere a un *hacer* fabricando, a la producción y elaboración artística de obras y el hábil dominio de los deberes a concretar, y por ende indica un conocimiento del tipo *techne*, mientras que la *praxis* se refiere al *actuar* responsable, independiente y guiado por ideas del hombre, tal como se manifiesta especialmente en la vida política.

Entonces, si deseamos clarificarnos el concepto de práctica en su sentido más estricto y propio, parece importante tener en cuenta por lo menos tres características diferenciadoras de *praxis* muy nítidas, para así ver con mayor precisión qué ámbitos deben adjudicarse a la pedagogía.

- El *hacer* (poiético) apunta siempre a un resultado, una obra -el objeto elaborado-, y recibe su sentido y valor sólo de su final; opuestamente, el *actuar* (práctico) siempre lleva su sentido y valor en sí mismo, y ya cumple su cometido por el mero hecho de suceder como algo bueno y justo, independientemente de si el actuante realmente logra lo que había deseado mediante su acción.

Por ejemplo, construir un puente representa una acción poiética, cuyo valor proviene sólo de su resultado -el puente construido que permite cruzar un precipicio-, mientras que un don para los necesitados brindado por compasivo amor al prójimo, es bueno incluso en el caso de no alcanzar a aquellos para quienes había sido pensado. Tomando un ejemplo de la *Magna Moralia* aristotélica, puede decirse que la construcción de una casa representa un proceso que, siendo del hacer elaborador, alguna vez debe llegar a su final, y que en sí mismo no tendría sentido si se continuara infinitamente y sin llegar a un resultado comprobable y terminal; en cambio tocar la flauta es una acción con sentido en sí misma, y ha logrado su “fin” antes ya de acabar.

Así es como vemos y, simultáneamente, hemos visto, reflexionamos y hemos reflexionado a la vez, vivimos felices y al mismo tiempo, hemos vivido felices. En cambio, no estaría uno en proceso de curación y ya habría curado, se adelgazaría y ya se estaría delgado, comienza uno a construir algo y ya lo habría construido.

Por eso y no sin vastas consecuencias, indica enfáticamente Aristóteles, en su *Política*, que “la vida humana es básicamente *praxis*, no *poiesis*”, en tanto que lleva implícita en sí misma su valor y, por esta causa, no debe ser instrumentali-

zada y funcionalizada para fines que le son exteriores. En un contexto diferente he formulado así esta idea: usar una persona significa siempre abusar de ella (Böhm, 1981).

- La segunda característica diferenciadora está en estrecha relación con la primera: la praxis no es un fenómeno biológico, sino absolutamente antropológico. No es casual que Aristóteles especifique la “filosofía práctica” como aquella parte que se ocupa de los problemas humanos. Porque sólo al hombre le incumbe la praxis, en la medida en que el origen, es decir, la real causa motora del accionar práctico, consiste en una decisión, y esta decisión, a su vez, emana de un afán y de una reflexión que imponen el fin del obrar. Por esta causa, no hay accionar práctico sin pensamiento y sin una meditación sensata y orientada hacia la meta, si bien el pensamiento o la meditación, solos en sí, no alcanzan a poner nada en movimiento. Sea como fuere, el origen del accionar está siempre *en el hombre*.

De modo que praxis no es cualquier actuación, ni tampoco cualquier manipuleo, no es sencillamente aquello que se produce en forma más o menos casual, sino que implica la acción política del hombre, acción moral que está referida a lo bueno y orientada al bienestar común.

Comparemos esta praxis con la exigencia de conocimiento de la teoría, específicamente, de la ciencia teórica, y entonces se evidencia la tercera característica diferenciadora. Mientras la teoría procura, en estricta científicidad, la *epistème*, es decir, el conocimiento seguro, y mientras que, considerando su objeto inmutable e inamovible, asimismo está facultada para llegar a este conocimiento seguro, el objeto de la praxis -lo justo, lo bueno, lo eximio-, en cambio, carece de la continuidad ontológica tanto como de la necesidad lógica, de modo tal que la praxis sólo es capaz de *phronesis*; es decir, de una inteligente comprensión de la situación -Aristóteles lo menciona como “lo bien guiado”. De modo que la praxis está igualmente distanciada de la artística habilidad técnica (la poiesis) y del seguro conocimiento de la estricta ciencia de los principios (o sea, la teoría). Esto es notable por varias razones.

Por una parte, la filosofía práctica, en realidad, no se centra en el conocimiento por sí mismo, ya que -así aparece en la *Ética Nicomáquica* de Aristóteles- “no filosofamos para saber cuál es el valor ético, sino para convertirnos en personas valiosas. De otro modo, este filosofar sería inane. Por esto debemos mirar hacia el ámbito del accionar, hacia la cuestión de cómo conformaremos las diferentes acciones”. Con otras palabras: en la filosofía práctica no es prioritario el conocimiento de la esencia de la virtud, como lo es por ejemplo en la metafísica -la primera ciencia en el sentido anterior-, el conocimiento del ser inmutable y de sus categorías o, por ejemplo, en la lógica la comprensión de los inmovibles

principios del pensamiento y de las formas del silogismo están en primer lugar; aquí se trata de cómo logramos la virtud y de cómo *hacemos* lo que está bien.

El pedagogo alemán Josef Derbolav comenta así este conocimiento básico ético tan agudamente elaborado por Aristóteles:

Por eso también el conocimiento práctico lleva en sí, en relación con su compromiso, un momento de casualidad (de lo contingente), lo cual actualmente denominaríamos como su relatividad histórico-social. Esto significa también que la práctica humana tampoco puede ser normada significativamente con la ayuda de las así llamadas ciencias del accionar, en forma intemporal y adentrándose en lo concreto (1983).

A esto se refería Nicolai Hartmann, quien formulaba con muy clara expresión:

[...] por supuesto que los valores éticos son relativos -pero no, como solía decirse, según el sujeto valorizante, sino según la estructura real de la vida humana, según los tipos de situación predominantes en ella. Pues esto configura los fenómenos marginales de los valores, su *periti* (1944).

Y finalmente, debe tenerse en cuenta la fundamentación que Aristóteles aduce en cuanto a que en el ámbito del accionar humano y del conocimiento práctico no puede haber conocimiento seguro. La razón esencial y definitoria de esto radica en que el accionar humano es libre. En el Libro VIII de la *Metafísica*, donde Aristóteles habla de la virtualidad (potencia) y la realización (actualización), indica que las virtualidades de la parte racional del alma humana básicamente pueden realizarse en uno u otro sentido determinado. Mientras que las virtualidades no conceptuales, es decir, no racionales, sólo son *una* potencia actuante para *una* cosa, las potencialidades conceptuales, es decir, racionales, pueden obrar una cosa o su contraria. Pero como esto es imposible, entonces debe haber algo actuando para conducir la virtualidad en un sentido determinado: *decisión y opción*.

En relación con nuestro tema, esta argumentación tiene una importante consecuencia. La misma consiste en que jamás se da la posibilidad en la ética ni en la política, ni tampoco en la pedagogía, de poder predeterminar científicamente qué se debería hacer o, respectivamente, dejar de hacer en una cierta situación y en tal caso u otro. Y también corresponde a esta consecuencia el que no puede haber *ley práctica* que cubra cada caso individual y que, para siempre, lo pueda *pre-definir*.

Como toda ley, tiene una formulación general pero, por otro lado, en muchos casos específicos, no es posible aplicar una regla así, de manera tal que sea siempre correcta, ella entonces debe asumir por así decirlo en bloque (*epi to pleón*) lo individual, y en esto el legislador debe ser muy consciente de las fuentes de error producidas por ello. A pesar de esto, asevera Aristóteles, el procedimiento es correcto, "pues el error no está en la ley y el legislador, sino en la naturaleza de la cosa, ya que así es en realidad la plenitud de aquello que aporta la vida".

Podemos hacer aquí la primera pausa en nuestro camino reflexivo y preguntarnos qué resultados han aportado hasta ahora nuestras meditaciones.

Hemos enfrentado con recelo a la oposición extracientífica y cotidiana, que aparece en lo coloquial, entre teoría y práctica, con su tendencia a un falseador diseño en blanco y negro, y hemos contrapuesto a ello la cuestión acerca del significado originario de ambos términos. La diferencia entre ellos, con esto, demostró ser retrospectivamente una distinción de diferentes maneras de configuración vital.

El tema de los diversos géneros de vida, vivo desde los comienzos de la filosofía occidental, ha contenido para nosotros una tripartición: una determinación de los fines hacia los cuales en cada caso se orienta la actividad humana; un juicio acerca de a cuál de estos fines corresponde la prioridad; y finalmente, el diseño de una existencia concreta, vivida bajo el signo de este valor superior. Tras haber comenzado diferenciando el género de la vida teórica, de la práctica y de la apoláustica, y de haber adjudicado esta última al inculto y rústico vulgo, hemos pasado a una contemplación más detenida de las otras dos formas vitales.

Hemos podido distinguir claramente la vida teórica, encarnada en la desinteresada contemplación del filósofo, de la vida práctica, encarnada en el accionar responsable del político, y esto debido a la cuestión acerca de cuál es el objeto de la teoría y cuál el de la práctica. Lo mismo vale para la vida poiética, encarnada en la elaboración técnica del artesano, que tomamos en consideración en el transcurso de una diferenciación del concepto de praxis.

El objeto de la teoría, respectivamente, de la ciencia teórica, es lo eterno, inmutable, imperecedero e inamovible, es decir -como podemos afirmar en relación con la determinación aristotélica de la primera ciencia-, los primeros principios y causas. El objeto de la teoría, entonces, sólo puede ser aquello que necesariamente es, qué cosa es, y sólo aquí es posible un conocimiento seguro y constante. El objeto de la praxis es el accionar (humano), activado por opción y decisión del hombre en forma libre y responsable, para lo cual no puede haber, debido a la específica variabilidad de las situaciones de la acción, una ley que regule cada caso individual ni tampoco una determinación definitiva de lo bueno, lo justo, lo eximio, etc. El objeto de la poiesis es la elaboración productiva de cosas y obras, y la habilidad técnica del artesano artístico, una actividad que, en contraposición con el accionar práctico, bien puede llamarse hacer.

Antes habíamos dicho que la idea básica en la distinción entre los diferentes géneros vitales estaba en determinar los fines de la actividad humana y formular un juicio de prioridades, teniendo en cuenta estas diversas actividades mismas. En un segundo paso, deberemos ahora volvernos hacia la cuestión acerca de a cuál de las tres actividades humanas se atribuye la prioridad: la visión contemplativa, el accionar responsable o el hacer productivo o humano.

NOTAS

- 1) ARISTOTELES. *Etica Nicomáquica*. Libro VI, 114 a 1; *cfr.* también 1140b 3; también *La política*, 1254a 6; *Magna Moralia* 1197a 3ss; *Analytica posteriora* 71b 21ss.

BIBLIOGRAFIA

ARENDT, Hannah. *The Human Condition*. Chicago, 1958.

ARISTOTELES. *La metafísica*. Libro A y Libro E.

BÖHM, Winfried. "Problemas de la educación e infancia". En: *El problema de las etapas en educación*. Córdoba, 1981.

DERBOLAV, Josef. *Abriss europäischer Ethik*. Würzburg, 1983.

HARTMANN, Nicolai. *Die Wertdimension der Nikomachischen Ethik*. Berlin, 1944.

HERBART, Johann Friedrich. "Zwei Vorlesungen über Pädagogik", 1802. En: *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Tomo 1, Langensalza, 1904.

JOLY, Robert. *Le thème philosophique de genres de vie dans l'Antiquité Classique*. Academie Royal de Belgique, Bruselas, 1956.

2. CONTEMPLAR - ACCIONAR - HACER O LAS TRES GRANDES COSMOVISIONES OCCIDENTALES

Si tomamos como punto de partida que el filosofar occidental se centra, en general, en la cuestión acerca de la relación entre el ser humano, el mundo y lo absoluto, y si además tomamos conciencia de que una respuesta a esto no sólo implica una determinada cosmovisión, sino que también encierra una clara concepción en cuanto a la posición del hombre en y, en su caso, ante el mundo, entonces no sorprenderá que podamos identificar tres de estas “grandes” respuestas a la pregunta central del pensamiento occidental que, comúnmente, se destacan como las tres cosmovisiones de Occidente -la cosmovisión antigua, la cristiana y la moderna-cientificista-, las cuales, empero, se diferencian primordialmente por poner en primer lugar respectivamente una de las tres actividades humanas.

Es evidente que aquí (especialmente por razones de limitación) no nos enfrentaremos detenidamente con estas cosmovisiones, ni siquiera podremos presentarlas con el detalle necesario. En este marco referencial deberá ser suficiente el caracterizarlas con unos pocos rasgos básicos, mientras -en el contexto que corresponde a nuestras reflexiones- nos concentramos en la diferencia de las prioridades en cuanto a las actividades humanas.

Con relación a lo que solemos llamar la *cosmovisión antigua*, ya en el capítulo anterior se ha clarificado que el grado superior en la escala de valores de las actividades humanas se le concedía allí a la visión contemplativa. Además de las razones ya aducidas para esta valoración del tipo de vida teórico, pueden ahora agregarse otras, a las que expondremos en una relación explicativa.

A los griegos les resultaba totalmente ajena la idea de un dios creador, y lejos de ellos estaban tanto la cuestión de haber sido creados como la de una transformación del cosmos. Sus meditaciones se orientaban -como hemos visto- con asombro hacia el eterno e inmutable cosmos, hacia el orden en él imperante y sus leyes; clásicamente lo ha formulado Werner Jaeger: el griego indaga “en todas partes buscando aquella *ley* que actúa en las cosas mismas, y procura concordar con esto la vida y el pensamiento del hombre” (1957).

Esta actitud fundamental de la Antigüedad ha encarnado con pleno sentido en la tragedia ática antigua: surgida del mito, busca difundir y alabar la validez de una eterna ley cósmica, una ley que se personifica en Dike, la deificación de la justicia, a quien la humanidad imprescindiblemente debe seguir. El sentido didascálico de la tragedia griega es por ello originario, pues tiende a actualizar para los hombres (constantemente) esta ley y convencerlos de que es necesario vivir según ella.

El hombre antiguo no contempla el mundo desde un punto exterior a él -nada sabe (todavía) de la existencia de un punto así-, por eso, en su pensamiento religioso, concibe la idea de un superior “padre de los dioses y los hombres”, el cual, empero, pertenece al mundo y está en el mundo, al igual que el cielo estrellado y los dioses restantes, los cuales, como dijera Aristóteles, no son más que “hombres inmortales”. En todo caso, superan a los hombres en cuanto a poder, pero no necesariamente en el orden moral; muy por el contrario, la mitología nos indica hasta qué punto los dioses superan a los hombres en astucia y alevosía, en maldad y concupiscencia.

Los dioses aman y odian, se alegran y sufren como los hombres; frecuentemente se comportan en forma caprichosa, hasta el punto que no se les puede tener confianza. De modo que los dioses no son algo totalmente distinto y no viven fuera del mundo. También hay barreras para su voluntad: la eterna ley del orbe (Schoeps).

Esta humanidad de los dioses y el poder del destino, que también a ellos rige, deben haber sido lo que permitió tanto a Friedrich Nietzsche como a Jacob Burckhardt el gustar del secreto dolor presente en la belleza de las figuras de los dioses griegos, y del pesar que provoca su visión.

En forma tan acertada como concisa ha caracterizado Romano Guardini la religión y la cosmovisión del hombre antiguo, cuando enunció la fórmula:

Sabe de un poder del destino que domina a todos, hasta a los más altos dioses; de una justicia actuante y de un orden racional, que regula y juzga todo acontecer. Pero estos poderes superiores no están enfrentando al mundo, sino constituyen su orden último.

Cuando Antígona menciona los principios de su accionar, Sófocles hace que defina claramente este punto de referencia incommovible: las inmutables y no escritas leyes del cielo; ellas no han nacido hoy ni ayer, no pasan y nadie conoce su origen. Y en *Edipo rey*, el poeta se sirve del coro para pregonar con palabras medulares y solemne reconocimiento, la convicción religiosa fundamental:

Nunca vacile yo en entregarme con palabras y acciones a la pureza piadosa, y así cumplir con la ley que mora en las sagradas regiones del éter. Hija propia es del cielo, no de las mortales humanas mansiones. Nunca olvida, nunca duerme.

El hombre mismo está desgarrado por su escisión interior y sus contradicciones; al igual que los dioses, está sometido a Némesis, la imposición de su destino. No es más que “un soplo y una sombra”, un juguete de su trágico destino, pues no sólo Dike, sino también Tique, la pura casualidad, lo rigen; cuando el hombre, en híbrida sobrevaloración de sí mismo, cree que puede pasar por encima de la ley omnipotente, o que puede optar por la casualidad como su deidad dominante, entonces lo alcanza inevitablemente la venganza de los dioses, que lo hacen experimentar su nulidad, y entonces -el rey Edipo es conmovedor ejemplo lo arrojan de la supuesta altura máxima de su existencia en la más profunda miseria. Porque así como los dioses no pueden (trans)formar el cosmos, el hombre no puede tener la temeridad de forjar su propia felicidad y querer ser superior a los dioses y el destino.

Todavía es conveniente destacar otro aspecto para representar la cosmovisión antigua más plásticamente, y luego poder valorar en toda su dimensión el cambio radical aportado por el cristianismo. La base de la cosmovisión de la Antigüedad, tal como por ejemplo la diseña Aristóteles en su escrito *De coelo* y como luego lo desarrollara ricamente Tolomeo, era la figura de la esfera.

La Tierra está en el centro de una figura claramente delimitada: la esfera celeste, que abarca, en su envoltura externa, el cielo de las estrellas fijas, al cual se subordinan en subsiguientes envolturas las esferas de los planetas. La idea decisiva y subyacente de esta imagen es que el cielo que rodea a la Tierra es divino; así lo expresa Sextus Empiricus en su génesis: “[...] tal como durante el día viaja el Sol, pero de noche el ordenado ejército de las estrellas, de ello deben haber deducido que un ser divino fuera el autor de este bien ordenado movimiento”.

A diferencia de la concepción de religiones primitivas, en las que la morada de los dioses comúnmente se destaca por una situación geográficamente elevada (por ejemplo, una montaña), aquí el cielo mismo es divino, brindando así el motivo para el reconocimiento astronómico de un orden superior observable en las estrellas.

Luego, con Tolomeo, este motivo se afianza hasta llegar a la tesis de que debemos formar nuestros conceptos no a través de los acontecimientos terrenos, sino a través del ser propio de aquello que acontece en el cielo y a partir del curso incommovible de los movimientos celestes.

Como es sabido, ya en la Antigüedad hubo intentos de explicación atomística del orbe, que lo entendían como un acontecer puramente mecánico y como el juego de átomos sin espíritu en movimiento -Demócrito y Lucrecio fueron sus vigorosos defensores-; pero la cosmovisión aristotélico-tolemaica mantuvo su preeminencia por siglos. Y esto es básicamente significativo.

En su cosmovisión, Aristóteles diferenciaba dos formas de movimiento: el circular de las estrellas y el lineal del acontecer terreno. Mientras el movimiento en línea recta, con su avance y retroceso, es siempre el paso de una oposición a la otra y produce así cambio, el movimiento circular nada sabe de estos avances y retrocesos, por lo que aquello que se mueve no está sometido a cambio. El girante mundo de las estrellas es, entonces, inmutable; no muestra evolución ni decadencia; no hay allí crecimiento ni disminución; no está enturbiado por el sufrimiento ni influido por carencia alguna.

Como sabemos, esto fue así hasta 1572, cuando Tycho Brahe demostró la mutabilidad de los cielos; pero cuando descubrió una estrella nueva, en un primer momento no pudo creer lo que sus ojos veían. Y cuando, con su telescopio, Galileo Galilei observó las manchas solares, anotó las fases de Venus e hizo visibles las nuevas lunas de Júpiter, y con todo esto no sólo demostró ocularmente algo nuevo, sino también cambios en los cuerpos celestes conocidos desde siempre, entonces sus opositores escolásticos le objetaron, característicamente, que el estremecimiento piadoso y el respeto religioso por el orden divino del universo deberían mantenerlo alejado de tan irreverente investigación de la esfera celeste; pues el comportamiento adecuado para la criatura humana ante el bien ordenado cosmos debía ser la contemplación maravillada y la visión distanciada.

Sin embargo, esta objeción escolástica sólo exteriormente coincidía ya con la postura de la religiosidad antigua, dado que la visión contemplativa del orbe, durante la Edad Media, tuvo bases muy distintas de la teoría sacral de los griegos, y principalmente, la valoración de su lugar, dentro de la cosmovisión cristiana, fue muy diferente de aquélla.

Cuando algo simplistamente decimos ahora que la Antigüedad Griega es la raíz de la cultura europea occidental, puede fácilmente escapárenos qué cambios radicales y revolucionarios ha aportado el cristianismo. Se evidenciaron principalmente al quebrar el pensamiento cristiano la antigua primacía de la contemplación teórica, colocando en su lugar el *actuar* como valor supremo en el quehacer humano.

Si bien aquí sólo podemos caracterizar en forma basta la cosmovisión cristiana, y así evidenciar esta primacía cristiana del actuar, deberemos previamente señalar el nuevo concepto de Dios y del universo como creación divina. Este Dios del cristianismo es un creador personal, y de El provienen el cielo y la Tierra. Esta idea asumida del judaísmo, la de la creación hecha por Dios, es absolu-

tamente válida en el Nuevo Testamento, y su radicalidad, que conmovería hondamente el mundo helenístico, no pudo ser enunciada más provocativamente que como lo hizo en su momento el (igriego!) Apóstol Pablo en su famoso discurso del areópago.

De modo que tengamos claro esto: el mundo visible es *creado*. Esta frase a la que tan acostumbrados estamos, vista desde la metafísica griega significaba una revolución total; agrega Claude Tresmontant: “Y aún tiene ese valor para las filosofías modernas que se adhieren a los principios de la metafísica antigua” (1953). El Dios absolutamente personal del cristianismo no se realiza en el mundo, no pertenece a él, sino que reina, en forma totalmente independiente y soberana, “sobre” el orbe, creado de la nada sin necesidad alguna, en libre poder absoluto y por su propio consejo inescrutable.

El cristianismo conoce una doble revelación de este Dios: una primera que se produce indirectamente en su creación, su perfecta conformación y orden, y una segunda en las palabras directas enunciadas y anotadas de Dios. En esta doble autorrevelación de Dios, el cristiano debe confiar por fe, y a ella debe referir su propia vida.

Ya en esto se intuye el dinámico momento básico del cristianismo: por un lado, esta fe debe ser *activa*, es decir, que el creyente cree por propia decisión -en la filosofía medieval esto se llamó *fides, qua creditur*-; y por otro lado, el hombre, con decisión personal, conforma su propia vida. En consecuencia, esta característica fundamentalmente “activa” del hombre está más reforzada todavía, porque Dios ha destacado en forma especial al ser humano de las demás creaturas al darle su propia imagen.

Como Dios es visto, según su propio ser, como Creador, el enunciado del Antiguo Testamento de que ha creado al hombre a su imagen debe significar que lo ha llamado a ser también creador o, por lo menos, cocreador. Para la exégesis del Antiguo Testamento significa:

El hombre es nombrado representante y delegado de Dios en este mundo. Dios quiere aparecer a través de él y así ejercitar su poder dominante. Por esta razón le es entregado, mediante la palabra divina, el poder sobre todos los seres creados y sobre todo el mundo (1967).

En la tantas veces pintada escena del Génesis en que son mostrados a Adán los diferentes animales, y él les adjudica nombre, la convicción de esta distinción humana sobre las demás creaturas se hace plástica, pues con este proceso de dar nombre, en cierto modo, se expresa un dominio creativo y ordenador sobre el mundo animal, en la medida en que el hombre, con este acto de re-creación, toma conciencia de las creaturas.

Además, en esta imagen hay algo que más adelante deberemos meditar en detalle: que el pensamiento cristiano de la creación no limita a ésta a un acto

único de Dios, al principio del mundo, sino que significa una creación continuada -una *creatio continua*- que subyace a través de la historia, a la cual soporta, y que a cada instante vuelve a producirse.

Claude Tresmontant -claro que revestido con las categorías conceptuales de Bergson- ha destacado muy especialmente este pensamiento. La creación opera continuamente, está en nosotros y en nuestro ámbito. Todavía no estamos en el séptimo día de la creación: "El Génesis está en acción constantemente".

En adición a la interpretación tomística del misterio de la creación, Alfons Auer enunció claramente esta básica convicción teológica del cristianismo:

La mera relación causal se agota en el hecho de que algo está causado por otra cosa. Pero en la relación de creación, el ser es comunicado a algo para que por sí mismo sea operante. Se sobreentiende que el ser racional está especialmente capacitado para participar en la conducción divina del mundo, ya que hasta cierto punto puede reconocer la racionalidad del ser creatura. Así, el hombre puede co-hacer lo que Dios hace; por su percepción de los planes divinos, puede conducir las cosas hacia la meta adaptada al ser de ellas e imponerles el orden dispuesto por Dios. En esto reside el respeto divino del ser humano: en que ha sido llamado a convertirse en colaborador del Creador, en realizador de la Providencia divina (1963).

Como el concepto cristiano de Dios es totalmente personal, el hecho de la creación humana a imagen de Dios significa también que el hombre es *persona*; y a su vez, esto significa por lo menos dos cosas: primero, el hombre como persona finita está en condiciones de dialogar con Dios, la persona infinita -San Agustín agotó esta idea con toda profundidad para fundamentar una específica filosofía cristiana-; pero, como persona autónoma, puede buscar este diálogo y realizarlo, o cerrarse a él. Segundo, el hombre como persona dispone soberanamente en lo referido a la conformación de su vida; decide si quiere orientar esta vida según el orden creador revelado o si prefiere rebelarse contra esto.

El hombre antiguo se debatía en las redes de su destino y se veía como juguete de los dioses -principalmente de los contradictorios Dike (la omnipotente justicia, la ley cósmica) y Tique (la casualidad)-; pero el hombre cristiano ha sido llamado expresamente a asumir él mismo su destino y a escribir la historia de su vida *por sí* mismo. El hombre de la Antigüedad podía, en su *hybris*, violar la ley divina; pero el cristiano, con su libre decisión, puede *pecar* contra el orden de la creación divina. Si antes había culpa en la objetiva lesión de la ley, la que se restañaba mediante la intervención vengativa de los dioses, ahora esto se convierte en falta subjetiva y error personal, por la cual el hombre mismo asume la responsabilidad y sólo él debe rendir cuentas. No importa cómo decida, su grandeza y aquello que lo hace destacar por encima del resto de la creación están en esta aptitud para la libre decisión.

Si antes hemos usado el adjetivo “autónoma” para caracterizar a la persona humana, esto no debe malinterpretarse. Autonomía de la persona humana no significa a-nomía, no significa que el hombre, sin atadura alguna, pueda vivir a su capricho la propia subjetividad. Esto significaría un individualismo anárquico. Según la comprensión de la Biblia, precisamente el ser humano no gana ni reconoce su verdadera humanidad buscándose a sí mismo e intentando, en forma narcisista, “realizarse” sólo “a sí mismo”, sino perdiéndose a sí mismo, es decir, confiándose y entregándose a otro, a alguien superior: “Dios es el socio de su humanidad, es Él quien lo libera para su verdadera *humanidad*” (Schnackenburg, 1967).

Esta aparente paradoja en la comprensión cristiana de la identidad humana, en la cual quien egoístamente quiera asegurar su existencia, será quien la pierda en su sentido auténtico, está claramente enunciada en una parte del Evangelio según San Mateo: “Quien quiera salvar su vida, la perderá; pero quien pierda su vida por mi causa, ése la hallará” (Mateo, 16:25). Rudolf Schnackenburg, el gran teólogo alemán, comenta esta parte y, simultáneamente, el *theologumenon* de la imagen divina en el hombre, como también el enunciado de la sociedad dialogística del hombre con Dios: “Así, en la Biblia, el hombre está ante Dios, habla con El como con el TU grande, absolutamente por encima de El, que sin embargo está vuelto hacia El y abierto a El, y así encuentra su verdadero YO, con todas las alturas y profundidades de su humanidad”.

De modo que, junto con la soberana independencia del hombre, la que le permite disponer de su vida y conformarla autónomamente por su capacidad creadora, en la Biblia está el claro sub-ordenamiento a Dios, y el actuar humano es -como es enunciado en muchas partes del Libro- un “andar ante Dios”, una búsqueda de perfección bajo la impronta de la responsabilidad moral. Wilhelm Dilthey marcó muy bien este principio de la personalidad, aparecido con el cristianismo, como “una esfera que está más allá de la sociedad, en la cual el individuo está frente a la divinidad, solitariamente, como persona” (1961).

Es necesario que clarifiquemos aún un poco más esta concepción para poder aprehender en toda su dimensión y entender por causas la primacía cristiana del actuar.

Para esto ponderaremos principalmente dos aspectos de esta nueva comprensión del mundo y el hombre: primero, un mutado concepto de *tiempo e historia*; segundo, la *Ley del amor* como norma suprema del actuar cristiano.

La concepción cristiana del mundo como creación de Dios comprende la idea de que El ha creado, junto con el universo, el tiempo; pues sería absolutamente inimaginable que, antes de la creación a partir de la nada, hubiera existido algo que fuera temporal, móvil y cambiante, fuera del intemporal Dios creador mismo. El concepto de creación implica necesariamente un mundo temporal que ha tenido un comienzo.

San Agustín ha sido posiblemente el primero que brindó en amplitud esta concepción cristiana de la historia, y con su escrito sobre la ciudad de Dios ha influido en Occidente durante siglos en forma definitiva; en su nítido desarrollo conceptual escribe: “Eternidad y tiempo se diferencian, con razón, en cuanto a que el tiempo despliega una mutabilidad constantemente cambiante, mientras que en la eternidad no hay cambios”. Luego, tras referirse a la indicación bíblica de la creación, y eliminar con ella la suposición de que Dios ya hubiera creado algo antes que el orbe, sigue argumentando:

De modo que, sin duda alguna, el mundo no fue creado en el tiempo, sino junto con el tiempo. Pues lo que sucede en el tiempo, sucede después de un tiempo y antes de un tiempo, uno pasado y uno por venir; pero es inimaginable un tiempo pasado aquí, pues no había creatura en la cual hubiera transcurrido a través de su mutable movilidad. En cambio, el mundo ha sido creado conjuntamente con el tiempo, si en su creación se ha creado también la movilidad que produce mutación, y hacia esto parece también orientarse ese ordenamiento de los seis o siete primeros días [...] De qué modalidad fueran estos días, por cierto, el mero tratar de imaginarlo y menos aún explicarlo, es enormemente difícil, si no imposible.

De cualquier modo que se desee interpretar este relato de los días de la creación, siempre se trata -como en los comentarios sobre la obra de seis días de San Buenaventura- de introducir una interpretación histórica periódica, que es directamente antitética del concepto cíclico de la Antigüedad: el total de la historia terrena comienza con la creación, en la “plenitud de los tiempos” culmina con la Encarnación del Hijo de Dios requerida por la caída, y va inevitablemente hacia el fin del mundo y el juicio final como su *eschaton*.

Desde este punto de vista escatológico, los decenios y los siglos tienen poco peso -para San Agustín, la sucesión de la historia de los reinados no es más que el desfogarse de “una interminable multiplicidad de estúpidas diversiones”-; lo que cuenta es el hecho del ser creado y de la transitoriedad; lo que salta a la vista es el dinámico doble sentido de la historia: en la “plenitud de los tiempos” ya ha sido cumplida, pero todavía debe ser llevada a su apogeo final. Y este dinamismo también es válido para la vida humana individual: lo significativo no es la generación y el nacimiento, ni la individualidad, ni la posición en el paso de las generaciones; lo importante es el ganar la salvación eterna o perderla, y con ello caer en la condenación eterna, en el breve lapso de la existencia humana.

A este doble sentido se le suma otro, y nuevamente es San Agustín quien lo ha comentado ampliamente en *La ciudad de Dios*. Ve con perfecta claridad que la concepción cristiana del universo y la historia es tan poco demostrable en el orden cosmológico-teórico, como irrefutable teóricamente es la cosmología griega desde la fe cristiana. Pues la antigua *theoria* como visión contemplativa de lo visible es distinta de la fe en un Dios creador y la autoubicación en un horizonte histórico con sentido escatológico.

Así, San Agustín dice lapidariamente: “vemos que hay un mundo, que hay un Dios lo creemos” (XI:4). Karl Löwith comenta esta formulación casi clásica

del punto de vista cristiano en un enunciado abreviado: “Lo creído no se puede reconocer teóricamente, sino prácticamente” (1979).

De hecho, la argumentación cristiana está orientada hacia un conocimiento práctico y moral. Y las tres virtudes cardinales cristianas -fe, esperanza y caridad- no pueden ser conducidas teóricamente o ser “demostradas” en forma alguna, sino que deben ser asumidas en la práctica.

En lo que se refiere a la fe, esto es lo válido: el “Logos”, llevado al mundo con el Evangelio de Juan, tiene una fuerza crítica, pero en el sentido primigenio de la palabra griega crítico, es decir, una fuerza diferenciadora y separadora. Cada persona, con esta “palabra” y esta “verdad”, es puesta ante la decisión de si opta por creer y seguir al Revelador, o si prefiere mantenerse en el no creer y rechazar al Mesías. Con este sí o no se define la pertenencia humana a la *civitas dei* o a la *civitas terrena*, es decir, a aquella forma de vida marcada por el sacrificio, la entrega, la obediencia y la humildad que corresponde al “ser”, o a la del amor propio, egoísmo, ambición y orgullo que corresponde al “tener”.¹

En lo referido a la esperanza, vale lo dicho por San Agustín contra la posición pagana: la concepción del retorno cíclico, ya que lo pasado y lo futuro son en principio iguales, es básicamente des-esperanza. Esta enseñanza desesperanzada que paraliza al amor está opuesta a la promesa cristiana de lo nuevo -la redención, la salvación eterna-, y su confiada esperanza no puede ser conmovida ni por los más duros “hechos” experimentados, pues precisamente confía y está por encima de los desengaños.

Con fina sensibilidad psicológica, Karl Löwith ha tomado la imagen de la madre para ilustrar este rasgo fundamental de la comprensión cristiana propia y del mundo, con su confiada esperanza sin retaceos:

Una madre que tiene una incondicional confianza en su hijo, siempre tiene razón, aun cuando para alguno de fuera los hechos no parezcan corroborar esta confianza. Es más bien el hijo quien está equivocado, cuando frustra la confianza de su madre (1979).

Pero la esperanza, que mana de la fe en un Dios creador omnipotente y bondadoso, no puede ser frustrada así, y es entonces el argumento que nos saca de la, según San Agustín, totalmente inaceptable, increíble, insoportable y profundamente atea resignación, en la que desesperaríamos si realmente nuestro destino no fuera más que el eterno retorno de lo mismo, sin la perspectiva de redención y salvación. La imagen de la rueda de los tiempos sólo puede brindarnos el espejismo de una felicidad fingida y falsa:

Allí, la felicidad sería la espera de nuestra infelicidad, y la infelicidad la de nuestra felicidad. Pero en la realidad estaríamos librados aquí a nuestros sufrimientos presentes y temiendo los del más allá; nunca felices, más bien siempre infelices (XII: 21).

El pensamiento actual sólo con dificultad es capaz de seguir este camino agustiniano de la búsqueda de la verdad y la autoconfirmación, ya que parte del presupuesto de que la verdad como Dios personal sólo puede mostrarse a aquél en el cual la fe cristiana es realizable; así, el imperativo teórico cognoscitivo “Cree para saber” de San Agustín anexa el conocimiento humano a la fe. Naturalmente, ante esto, veamos que el santo, en su búsqueda para demostrar que el camino hacia el conocimiento mediante la fe no es irracional ni antirracional, topa con una observación notablemente moderna.

San Agustín observa que todo filosofar parte de alguna convicción extracientífica. Si esto es así, puede con razón preguntar por qué la “mera curiosidad” (*curiositas*), para la cual toda opinión vale lo mismo cuando se trata de lograr conocimiento, sería más racional que el confiado asentamiento sobre la fe en ese Dios que ha dicho de sí mismo que es el camino, la verdad y la vida.

Finalmente, en lo que se refiere al amor (la caridad), no sólo es el corazón mismo del cristianismo, es también el hito más claramente separador entre el mundo antiguo y el cristiano. Esto no implica que no hubiera elementos caritativos con anterioridad; lo que aportó de nuevo el pensamiento cristiano fue -siguiendo una acertada formulación de Franco Lombardi- “el momento de la anulación del yo en Dios, y así el amor al prójimo mediante Dios y por amor a El; en otras palabras: aquel deber, que primeramente es religioso y luego moral, de amar al otro en Dios”. Y este amor es, por un lado, la más aguda protesta contra la antigua primacía de la teoría; y por otro, el testimonio vivo de la primacía del actuar, es decir, la praxis.

Hans Blumenberg ha hecho evidente, en su interpretación de la así llamada tercera analogía de la caverna -desde la platónica, luego la aristotélica, hasta la de Arnobios en el siglo IV-, que a su autor le importaba llevar esta tesis, precisamente sobre la que se basaba la antropología antigua, *ad absurdum*: la de la natural disposición humana hacia la teoría y la verdad.

Y como quintaesencia de la confrontación de esta tercera comparación de la caverna con la versión platónica y la aristotélica, retiene Blumenberg en resumen: “Cuanto menos se confirma la antigua concepción del hombre, tanto más se clarifica la participación de las bienaventuranzas cristianas en la realización humana” (1975). En la escala de valores, en el lugar de la verdad (teórica) son colocados la fe, la esperanza y sobre todo, el amor (práctico). De hecho, éste es el definitorio nuevo ímpetu: el actuar por un cristiano amor a Dios y al prójimo pasa a ser la más alta forma de perfeccionamiento humano, es el camino regio de la autorrealización humana.

Especialmente San Pablo canta la alabanza de este amor, y en la “Primera carta a los corintios” dice, con insuperable claridad, que el conocimiento sólo

hincha, en cambio el amor construye; y de sí mismo dice que, si hablara con lenguas humanas y angélicas, y no tuviera caridad, sería él como metal que resuena o címbalo que tañe (1a. Corintios, 13:2). El evangelista Juan pone en igualdad prácticamente el por él pregonado ser-en-la-nueva-luz con el amor al prójimo: “El que ama a su hermano está en luz, y no hay tropiezo en él” (1a. Juan, 2:9-10). Y Cristo mismo ha puesto, con toda claridad, el amor al prójimo en la cima máxima y lo ha declarado del mismo valor que el amor a Dios, sin con ello eliminar la Ley del Antiguo Testamento, sino relevándola y respectivamente perfeccionándola con un principio (Mateo, 22:37-40).

San Mateo registró el diálogo con el joven rico, y allí este pensamiento se formula consecuentemente, cuando Cristo pide a su interlocutor, posiblemente más allá de un seguir la Ley en forma sólo legalística, que debe dejarse a sí mismo y a todo, para actuar siguiendo el principio del amor a Dios y al prójimo. Para perfeccionarse -así comenta Schnackenburg esta parte- “debe actuar radicalmente, en su caso, desprenderse de su riqueza y seguir a Cristo” (Schnackenburg, s.f.). Y si alguna vez, en este sentido, se habla de los mandamientos, entonces no se trata de imperativos impuestos externamente, sino que se alude a una guía que casi por sí misma acompaña al amor y que de él proviene con naturalidad: no pueden aquí interpretarse más que como “amor articulado”.

No es posible relatar aquí cómo el principio del amor activo se impone, respectivamente se ha impuesto, poco a poco, dentro de la naciente cosmovisión cristiana (enfrentada principalmente a las convicciones neoplatónicas-helenísticas de la primacía de la contemplación meditativa). Pero si también aquí se nos permite elegir a San Agustín de entre los pensadores -ya que dio a este cuadro firmes perfiles y lo insertó en un sólido marco-, entonces, y corriendo el riesgo de la tosquedad, se puede decir que es a más tardar con él que cae la superior valoración de lo teórico ante la vida práctica. Del mismo modo desaparece la concepción antigua (y relacionada con una sociedad que permitía la esclavitud) de que todos los trabajos necesarios están radicados por debajo de la libertad y dignidad de una vida perfecta; también con él se supera la valoración neoplatónica del hacer práctico como mera higiene para algo superior. Para San Agustín y la visión del mundo pintada según su modelo, la vida de la praxis, es decir, el cumplimiento del accionar cristiano, es fin en sí mismo y no sólo medio. Y si bien los cristianos actos de amor se efectúan para un mundo que no es el hogar permanente del hombre, de todos modos deben estar realizados de tal modo y ser tomados con tanta seriedad como si fueran lo único que vale.

Alimentar al hambriento, asilar al peregrino, vestir al desnudo, enseñar al ignorante, guiar al equivocado, llevar al soberbio hacia la humildad, visitar a los enfermos, consolar a los desesperados, enterrar a los muertos; éstas son las obras de la caridad y las pruebas de fuego del actuar cristiano. Pudiera resultar exa-

gerado decir que estas “obras” caracterizan a un cristiano, pero de todos modos es válido que son su obligación, y no debe importarle en esto, si es necesario, que se ensucie las manos con el mundo. Pues el prójimo hacia quien se orienta este acercamiento amoroso no es -como entre los griegos y romanos- sólo el compatriota de la *polis* y respectivamente, del imperio, ni -como entre los judíos- sólo el miembro del pueblo elegido; no es el que está cercano por parentesco, amistad, pasión o simpatía, la persona de confianza o aliada; lo es también -o principalmente- aquél que es extraño, el no atractivo, el degradado, el repugnante, y hasta el odiado. Y según San Mateo, en relación con el Juicio Final, cada uno será juzgado según sus obras de amor y, en especial, las hechas para sus más míseros hermanos. Una caridad que dice amar a Dios sin evidenciarse en obras para el prójimo está claramente rechazada.

La parábola bíblica más sugestiva para esta actitud ante el mundo es la del buen samaritano; pues más allá de su contenido kerigmático, reafirma aquello que esencialmente diferencia el actuar cristiano, así como la praxis, del hacer poético; el principio dinámico del amor al prójimo exige que uno ayude a quien está en situación crítica, y la ayuda brindada es una obra buena aun cuando haya fracasado, por no haber podido superar el problema. La calidad del actuar no está definida por lo fáctico y efectivamente logrado, sino por el espíritu y el ánimo de donde surgió. Tal vez fue esto lo que quiso decir San Agustín al enunciar la muy equívoca frase: “¡Ama y haz lo que quieras!”.

Este ordenamiento de las actividades humanas vuelve a cambiar radicalmente en los tiempos modernos: ahora el hombre no está caracterizado por la contemplación teórica ni por el actuar práctico, sino por su capacidad de someter la naturaleza y el mundo con su hacer productivo, es decir, la poiesis.

Ha sido ya una osadía el esquematizar toscamente la cosmovisión cristiana en pocos rasgos, y esto al precio de renunciar a todos los matices sutiles -por ejemplo, deberíamos haber incorporado, cuando menos, los cuatro grandes tipos de antropología cristiana medieval: la de San Agustín, la de Santo Tomás de Aquino, la de San Francisco de Asís y la de Juan de Flores. Y ahora parece completamente imposible poner en el papel con pocos trazos aquello que se ha llamado la cosmovisión moderna científicista. Si, no obstante, lo intentamos audazmente, esto sólo es justificable en cuanto a que no intentamos reproducirla como un todo, sino sólo hacer visible un único aspecto -claro que muy característico.

Cabe la cuestión, por cierto, acerca de si puede existir tal cosmovisión moderna en forma global, y también si el final de los tiempos modernos ya ha pasado. Bien, estas preguntas podrían aplicarse de la misma manera a las otras dos “cosmovisiones”, y es apenas posible retener, con respecto a la cristiana, el interrogante acerca de si alguna vez ha existido esta unitaria cosmovisión; de igual modo se podría preguntar si no estamos viviendo en un mundo secularizado postcristiano.

Debemos abandonar aquí estos interrogantes y limitarnos a indicar el predominio de la poiesis allí donde, en la Edad Moderna, se manifestó por primera vez y con toda su fuerza: con Francis Bacon. Luego nos veremos obligados a indicar un rasgo básico del pensamiento moderno, muy clarificador para nuestro contexto, y que generalmente se llama secularización. Y finalmente, aportaremos una interpretación de este desarrollo espiritual moderno que, tal vez, resulte inesperada: la psicoanalítica. En lo que a ella se refiere, se trata de un modelo explicativo entre muchos otros, y no la usamos porque dé respuestas definitivas, sino porque brinda lo propio de un modelo interpretativo: perspectivas para abrir y cuestionamientos para desentrañar.

En lo referido al proceso de secularización de la nueva cosmovisión científica, sería una perogrullada si se hiciera algo más que recordar esta característica fundamental y actualizarla con algunos ejemplos. Y por fin, en lo referido al filósofo inglés, la investigación baconiana ya ha demostrado ampliamente que, contra lo que se suele suponer, su influencia sobre el desarrollo de las ciencias naturales modernas no fue tanta, y que su importancia no se agota en su rol de propagandista e ideólogo de ellas; no cabe duda que su peso está en que ha defendido con verba y convicción la idea de una nueva ciencia, la que en lugar de encapricharse en etéreas e inútiles especulaciones, por fin debía producir frutos que se concretaran en eficacia práctica.

Esto significa que debía ser práctica, es decir, utilizable en y para el progreso tecnológico industrial; los científicos deberían unirse por sagrado deber ante todos los hombres, para mejorar las condiciones de vida humana y servir al bienestar común.²

Esta importancia y significación de Bacon está en el histórico tratado de Descartes sobre el método del recto uso de la razón; algo después, en forma concisa y muy clara, se caracterizan allí las causas, en la parte en que Descartes explica las razones de su propia publicación:

Lograr conocimientos que sean muy útiles para la vida; y en lugar de la filosofía especulativa que se enseña en las escuelas, encontrar una que sea práctica, que nos enseñe a conocer el poder y la eficacia del fuego, del agua, del aire, de las estrellas, de la materia celeste y todos los demás cuerpos que nos rodean, con tanta exactitud como lo hacemos con las diversas técnicas de nuestros artesanos, de modo que podamos usarlos también para todos los fines que convengan y seamos entonces señores y dueños de la naturaleza.

El uso del término práctica aquí es un llamado de atención; se trata de la primacía de la poiesis, ¿y el mismo Bacon (al igual que Descartes) habla de práctico y de un hacerse práctica la ciencia? Este elemento de extrañeza, verdaderamente, corresponde con precisión al punto clave: la reinterpretación de los conceptos teoría y práctica hecha por Bacon, y no es casual que este autor presente el cambio en una obra que declara abiertamente su separación de los escritos lógicos aristotélicos, con el pretencioso título *Novum organon*.³

Entonces, ¿qué significa aquí “práctico” y por qué deben relacionarse el conocimiento de la naturaleza y el trabajo manual? La respuesta proviene indirectamente de la crítica de lo vigente hasta ese momento: la búsqueda de la verdad que nos transmitieron los griegos, debido a su pensamiento apriorístico, se ha alejado mucho de las cosas; al buscar la verdad sólo en las “células del espíritu humano”, se ha alejado de la naturaleza y, finalmente, se ha hecho inexperimentada. Durante siglos no ha producido una sola obra que realmente aliviara y mejorara la situación humana. Pobre en obras y rica en palabras, es pura erudición profesoral, la cual puede provocar interminables debates rebuscados, pero es absolutamente inadecuada para el conocimiento y, sobre todo, para el dominio de la naturaleza. Lo que realmente produce es una cadena de maestros y discípulos, pero entre todos ellos no hay un solo inventor.

Otra es la situación de las artes mecánicas de los artesanos u obreros. Allí se han producido inventos que, de hecho, cambiaron la faz del mundo -como ejemplos, Bacon cita con frecuencia la imprenta, la pólvora y la brújula-, e innumerables transformaciones han venido tras estos inventos, transformaciones que la sabiduría filosófica ni siquiera hubiera podido soñar. Bacon ve la razón de estos éxitos en que las artes mecánicas parten de la certeza de las cosas, que “se basan en la naturaleza y la luz de la experiencia” (Aph. 74), y en el contacto eficaz con la naturaleza jamás pierden la relación con las cosas mismas.

Con una estricta delimitación (que no detallaremos aquí) entre los ámbitos de la filosofía y la teología, y sobre la base de la tesis de que el mundo dado es la creación de un Dios todopoderoso, pero no muestra, en principio, una comunión con este creador -ante todo, El ha velado la ley suprema y el sentido final de la creación del hombre-, Bacon llega así a una reducción del mundo al universo físico y a la conclusión de que el único deber del conocimiento científico es investigar sus orígenes causales y sus procesos de desarrollo. Ya no se ve como lo propio de la ciencia la visión contemplativa ni las preguntas acerca del qué y por qué del mundo -una tal teoría o filosofía queda más bien bajo el veredicto de idolatría, se la pone entre los espejismos que oscurecen la razón humana-, sino el conocimiento del cómo; “*Savoir pour prévoir*” es la fórmula de la nueva ciencia; y el método, que aprehende el mundo en su cómo, lo convertirá en un milagro del hombre.

Este enlace del mundo en su pura facticidad, de pensamiento instrumental y del dominio humano de la naturaleza, fue evidenciado por Bacon en su interpretación de la enseñanza de la caída original. Su causa fue la altiva pretensión humana de no conformarse con el modo de conocimiento que se le había asignado, sino penetrar en los secretos de Dios. Luego, el mundo aparece como la creación rebelde y sacada de su originaria armonía, sobre la cual el hombre ha perdido el dominio. El restablecimiento de su soberanía y poder se logra mediante la nueva ciencia, que en esto halla su fin más propio.

Por esto la ciencia no puede quedar en pura teoría, sino que debe transformarse en una teoría operante, que erija el “reinado del hombre” mediante el mejoramiento de las condiciones humanas, inventos y obras técnicas. El mundo como “reinado del hombre” ya no es, entonces, un “don de Dios”, sino que se constituye por el hacer productivo humano.

Según Bacon, el progreso de este reino está trabado por dos posturas docentes: la de los racionalistas y la de los escépticos; ambas impiden una osada toma de posesión y un eficaz dominio de la naturaleza por parte del hombre -los unos por pereza y descuido, los otros por desesperanza y resignación. En oposición, el progreso radica en que el científico, como un “verdadero traductor de la naturaleza”, sea capaz de entresacar “de las obras y experimentos las causas y fundamentos, y de éstos, a su vez, nuevas obras y experimentos [...]” (Aph. 117).

Si leemos esta frase junto con el famoso tercer aforismo del *Novum organon*, que dice: “La ciencia y la capacidad humana se complementan en cuanto que el desconocimiento de las causas hace errar el efecto. La naturaleza sólo puede ser domada mediante la obediencia” (Bacon: Aph. 3), entonces tendremos reunidos todos los elementos de la nueva teoría.

El conocimiento científico comienza por la experimentación, busca las leyes causales del proceso para lograr, obedeciéndolas, reglas para el dominio de la naturaleza, es decir, para la producción de obras técnicas. El punto de partida de esta teoría operativa son las artes mecánicas de los obreros manuales, su meta es la promoción y ampliación sistemática de estas artes, hasta llegar a una praxis industrial. Acertadamente, Dijksterhuis ha visto en esto que el camino baconiano desde las obras y experimentos hacia las causas y fundamentos, y de éstos nuevamente a otros experimentos y obras, no es otra cosa que la sistematización del proceso de los artesanos (1956) y, podría agregarse, el momento del nacimiento de una ciencia y el presentimiento de una educación politécnica. Pues esta nueva praxis trasciende ampliamente lo artesanal, debido a que no se limita a la experiencia de lo manual, sino que va a “los verdaderos fundamentos” de la ciencia; por ende, relaciona la ciencia con las artes mecánicas.

El nuevo concepto de teoría se aleja así enormemente de su significación antigua y originaria. Ya no se tratará de un mirar desinteresado los eternos e inmutables primeros principios, ni de contemplar lo verdadero; modernamente, ahora, “teoría” denomina un conocimiento absolutamente instrumental, en otras palabras: un *know how*. Pero este cambio no se produjo porque se hubiera reducido el interés por la verdad o la sabiduría, sino porque se impuso la convicción de que la verdad sólo se abriría al dinámico hacer, y no al mirar contemplativo.

La certeza sólo podría ganarse con la comprobación, y para saber había que hacer algo, principalmente experimentos. Había un nuevo concepto de verdad, según el cual el hombre sólo puede conocer lo que ha sido hecho por los hom-

bres, o todo lo que en principio puede ser hecho por ellos, y en concordancia, se relacionó estrechamente la teoría con la práctica, es decir, con la eficacia práctica, por un lado, y por el otro, se sometió su progreso a la fabricación, perfeccionamiento y desarrollo de instrumentos y aparatos que ayudaran a escudriñar la naturaleza o a reproducir sus procedimientos.

Fácticamente, el avance de la ciencia moderna está inextricablemente ligado al desarrollo de la técnica, y tenía razón Alfred Whitehead (1920) cuando opinaba que ningún descubrimiento hubiera podido hacerse antes de, a más tardar, el siglo pasado, o sea, antes de haberse desarrollado los correspondientes instrumentos. (En los precisos momentos en que se redactaba este manuscrito, el descubrimiento del sexto quark, en Ginebra, ha brindado un impresionante ejemplo de la verdad de esta aseveración).

El concepto “praxis” experimenta un reajuste de significación mucho mayor todavía. Ya no puede aparecer en el sentido clásico-cristiano, cuando es la antítesis de una “teoría” orientada exclusivamente hacia cómo y con qué medios y procedimientos se ha producido algo, y cómo éstos pueden ser reconstruidos e imitados. A esta teoría operativa y al *know how* instrumental no corresponde ya el actuar humano, sino el hacer productivo. Por ende, la primacía en la valoración de las actividades humanas se desplaza y corresponde ahora a lo que los griegos llamaban *poiesis*: el hacer, fabricar, producir.

La razón para esto es clara. Al desplazarse el interés teórico desde la cuestión del qué y el por qué hacia la “moderna” cuestión del cómo, se originó algo, y sumando la convicción de que el hombre sólo podría conocer lo que él mismo había hecho, esto conduce a que se debe tratar de imitar los procedimientos de origen y reconstruirlos en todo aquello no hecho por la humanidad. Así, el conocimiento ya está supeditado, por un lado, a la previa fabricación de instrumentos y aparatos, y por otro lado, la experimentación contiene un tan potente elemento de producción, que ella misma representa una especie de fabricación.

Además, el concepto de la nueva ciencia con respecto a la experiencia no puede ser concebido en absoluto como mero suceder, con sentido pasivo. Con un concepto así, puede afectarme, pero de ninguna manera se trataría de la experiencia que realmente transmite conocimiento; ésta significa algo totalmente activo, y decir “hacer la experiencia” expresa esto, como también el término “experimentar” mismo: las experiencias son búsquedas, investigaciones, comprobaciones, conquistas, que se deben hacer en acción, y análogamente a los experimentos científicos, deben ser ordenados “sistemáticamente”, si se desea que su resultado sea algo más que pura casualidad, azar, capricho.

En realidad, ni siquiera es ahora tan importante el desplazamiento conceptual de “teoría” como el de “praxis”. Pues lo que en este momento lleva tal nombre es, en su sentido originario, *poiesis*, y son considerables las confusiones resultantes y los equívocos producidos por este cambio. Así, el hoy tan frecuente y re-

sonante clamor por una “práctica relevante” de la teoría pedagógica requeriría, en todo caso, para evitar malentendidos y errores, una exacta clarificación en cuanto a su sentido: ¿es la vinculación del pensamiento pedagógico con un hacer educativo, o una pedagogía al estilo del *know how* y un código legal, científicamente confiable y garantizado, para la producción y fabricación de -como decía Bacon- “*works and fruits*”?

Y si todos usan la expresión “praxis referencial”, habría que aclarar primeramente a qué debería referirse algo: si a la praxis del actuar humano o a la poiesis del hacer productivo, luego llamado simplemente “praxis”. Después de todo, la naturaleza de nuestro tema depende de que tenga algo a que referirse. Y si hay quejas acerca del así llamado “shock de la práctica”, de inmediato debe definirse bien a qué se refieren en realidad: a lo complicado, lo intrincado e incalculable del actuar humano, o a la inutilidad, la no pertinencia y la insuficiencia del hacer y la eficacia educativos.

Antes de continuar, en el próximo capítulo, con estos interrogantes, debemos todavía tomar conciencia de dos consecuencias que provienen del hasta aquí tratado vuelco de teoría y praxis, en la comprensión del universo de la ciencia moderna.

Se suele llamar antropocéntrica con frecuencia esta nueva cosmovisión. Esta nominación la diferencia, por un lado, del cosmocentrismo de la Antigüedad Griega, y por otro lado, y en forma principal, del teocentrismo cristiano. Esta contraposición de una visión del mundo teocéntrica y una antropocéntrica, quiere expresar que, con el surgimiento de la ciencia moderna, Dios y la fundamentación trascendente del mundo se alejan más y más del panorama del pensamiento científico. El hombre se concibe y experimenta a sí mismo como productor y hacedor del mundo; su conocimiento se orienta hacia las cosas fabricadas por él o que está a punto de comenzar a fabricar. Dios ya no es necesario para explicar un cosmos reducido al universo físico; el mundo es declarado immanente y funcional.

Santo Tomás de Aquino, en el apogeo de la Edad Media, fue capaz de hacer una grandiosa síntesis con la filosofía aristotélica y la enseñanza cristiana, una Suma de filosofía, teología natural y teología de la Revelación, y la aleación medieval de Iglesia y Estado hizo prácticamente equivalentes la herejía y la traición contra el Estado; pero la separación moderna de Iglesia y Estado, y el desmoronamiento del edificio escolástico, condujeron a múltiples conflictos.

Al comienzo, en el ámbito de la filosofía, no hubo conflicto con la Iglesia, y las principales cabezas del Renacimiento y el Humanismo se mantuvieron, con firmeza, en el cristianismo -recuérdese a Petrarca, Vico, Shakespeare, Chaucer y muchos otros. En el ámbito de la teología maduraba un fuerte enfrentamiento, que más tarde hizo eclosión, con la Reforma -recuérdese a Lutero, Zwingli,

Calvino, Enrique VIII y muchos otros. En el ámbito de la teología natural, fue posible un conflicto similarmente agudo con la ciencia moderna, y muchos de sus pioneros vivieron esta ardiente posibilidad en su propio cuerpo. Pero no había sido ésta realmente la intención de Galileo ni Giordano Bruno, Kepler ni Newton, Bacon ni Descartes, los alquimistas ni los tempranos médicos.

Parecía ofrecerse una salida que daba a cada parte lo suyo, y se abriría con sólo llevar a su final consecuencia aquella tradición cristiana tan arraigada, que diferenciaba entre una primera revelación “natural” (la creación) y una segunda revelación “propiamente dicha” (la Palabra de Dios), y que deberían haberse mantenido cuidadosamente separadas. El mismo Santo Tomás había hablado de dos Libros diferentes: el de la naturaleza, en el cual Dios se muestra a través de sus obras, y el de la Revelación, en el que están anotadas sus palabras. Además, ambos están escritos en diferentes idiomas: el de la Revelación en griego y hebreo, el de la naturaleza en el lenguaje de la matemática.

Esta estricta separación -vista históricamente- al principio tuvo motivaciones políticas, pero pronto se demostró que la nueva ciencia sólo podría cumplir sus propias intenciones si examinaba y explicaba los procesos naturales y los fenómenos en forma independiente, libre de dogmas y conceptos religiosos.

Esta deriva de dos continentes separados -en aquél la filosofía y la religión, en éste la ciencia estricta-, frecuentemente llamada proceso de secularización,⁴ se realizó en los más diversos ámbitos del conocimiento humano.

Antes, la pregunta acerca de si una ley era buena, se contestaba indicando su concordancia con los mandamientos divinos; pero pronto Jeremy Bentham estableció como nuevo criterio (y matemáticamente captable) la mayor suerte del número más grande posible. Antes se explicaba el origen del hombre a partir del relato del Génesis, pero Charles Darwin enseñó cómo evolucionó a partir de las más primitivas formas de vida. Durante mucho tiempo, la enfermedad fue atribuida a la influencia de buenos o malos espíritus, o considerada como destino o castigo; mas luego, médicos como Virchow y Koch la relacionaron con los efectos provocados por bacterias y otros microorganismos. La educación había sido comprendida como influencia sobre el crecimiento infantil y el desarrollo humano, pero John Dewey la equiparó directamente con este crecimiento y desarrollo.⁵ El accionar del hombre sólo se había podido ver en relación con su alma, pero John Watson declaró que la conducta es una reacción ante las motivaciones del entorno. Las normas éticas se habían juzgado en cuanto a su mayor o menor coincidencia con un bien supremo y con principios eternos ideales, pero se tornaron en privilegios relativos de individuos o grupos sociales, quienes tomaban como pauta sus consecuencias y sus beneficios personales o de clase.

Auguste Comte preanunció una era científica liberada de los primeros pasos: del estado religioso y del metafísico. Finalmente, para Karl Marx, la religión

se convirtió en una ficción, condicionada económicamente, de la clase dominante; para Sigmund Freud en una ilusión neurótica de la cultura, y en ambos casos, en Marx tanto como en Freud, por más diferentes que sean sus antropologías, el hombre es fundamentalmente un fenómeno “antimetafísico”.

Pero -y cabe consignar esto de inmediato- por mucho que se hayan alejado, en el transcurso de este proceso secularizador, la cosmovisión religiosa metafísica y la científica, su límite cada vez más nítido no significa que la ciencia moderna deba ser necesariamente atea: este ateísmo no estaría científicamente legalizado, pues sería él mismo una actitud fundada en lo religioso metafísico.

La relación entre estos ámbitos está mucho mejor expresada en la imagen de los dos libros: quienes estudian el libro de la naturaleza simplemente dejan de lado el otro; lo omiten e ignoran. Harvey Cox ha descrito con gran precisión esta situación:

Las fuerzas de la secularización no tienen un real interés en perseguir a la religión. La secularización simplemente pasa de largo y esquiva la religión, y se dedica a otras cosas. Ha relativizado las visiones religiosas del mundo, y así las ha hecho inocuas. La religión ha sido privatizada (1968).

Otra observación acompaña íntimamente a ésta. A pesar de que el hombre de ciencia moderno, en su tarea, parte de que Dios no puede ser tenido en cuenta para su explicación del mundo, y por más que al trabajar se mantenga alejado de todas las turbulencias religiosas metafísicas, él mismo no necesariamente debe ser ateo. Puede -y también aquí ayuda la imagen de los dos libros- concentrar su ciencia en el libro de la naturaleza, pero nada impide que oriente su vida por el otro libro, es decir, ser simultáneamente un científico investigador estricto y una persona religiosa “metafísica”. Dejamos aquí de lado los problemas que una escisión así puede producirle. Pero si es posible trasladar esta tan estricta separación sin problemas a la educación y formación de las personas, ésta es una cuestión que nos volverá a ocupar más adelante.

La segunda consecuencia proveniente de la tan cambiada significación de teoría y praxis, tiene gran importancia para nuestro contexto. Si en la nueva cosmovisión científica “teoría” ha pasado a ser *know how* y “praxis”, la aplicación de estas reglas operativas -es decir, poiesis-, ¿qué sucede entonces con la auténtica praxis, es decir, la actuación humana? Pueden presentarse dos posibilidades: o bien desaparece poco a poco, y finalmente del todo, del ámbito del estudio científico, o también es re-pensada según el modelo de la poiesis, y se le asigna, por analogía con el “reinado del hombre” sobre la naturaleza un *art of man* (Thomas Hobbes), es decir, un “reinado del hombre sobre el hombre”, garantizado científicamente.

En este caso, apenas podría hablarse de que así se solucionaría la problemática del hacer humano. Al contrario, se abre un vacío que básicamente no

pueden llenar las ciencias experimentales: la cuestión de los objetivos y de los fines. La pregunta acerca de cómo se puede fabricar o lograr una cosa, por supuesto, debe ser aislada de aquella otra en cuanto a si y para qué hacerla, y esto ya lo sabemos desde antes que los peligros de un producir inmotivado e incontrolado de la fabricación técnica se hayan evidenciado con toda su claridad hoy.

Pero las consecuencias que esto conlleva en la política fueron claramente expuestas sobre todo por Jürgen Habermas, pues -así dice él:

en la medida en que la política se racionalice científicamente, la práctica sea guiada por sus consejos tecnocráticos, crece aquella extraña problemática residual ante la cual el análisis científico-experimental se ve obligado a reconocer su incompetencia. Sobre la base de una partición de tareas entre las ciencias empíricas y una normativa ya incapaz de verdad, crece el campo de la pura decisión: el legítimo ámbito de la práctica elude cada vez más el control del examen metódico en general (1978).

Qué consecuencias trae esto para la pedagogía ha sido explicado por Giuseppe Catalfamo últimamente, en ocasión de un estudio profundo y digno de ser leído sobre la relación entre ideología y educación (1982). Allí diferencia entre una pedagogía sujeta a la ideología, una que la enfrenta dialécticamente y, por fin, una indiferente a ella, que reivindica para sí y en forma exclusiva el ser ciencia de la educación en el sentido moderno científicista.

Esta “pedagogía indiferente” excluye la cuestión de los fines y objetivos, se limita a una teoría (en el sentido moderno!) de los medios e instrumentos de la educación y se puede caracterizar como conocimiento absolutamente instrumental. Si bien presupone una fijación de metas -pues de otro modo, sus medios e instrumentos serían absurdos y golpearían en el vacío-, esta instancia está fuera del sistema científico, y dado que éste, como hemos dicho, se ha reducido a una teoría de medios e instrumentos, ya ni siquiera permite un juicio sobre la aceptación o rechazo de esa instancia y de las metas por ella fijadas.

Sus ramas individuales,

se concentran en la investigación de los procesos del actuar educativo y su realización técnica, y ponen al servicio de esta ideología su investigación junto con los resultados obtenidos. En este caso, el pedagogo asume una posición neutral, como un no creyente (aun cuando en el fondo de su alma haya una firme creencia!), mientras que el educador se convierte básicamente en un práctico (en el sentido moderno, ergo poético!) y un técnico (Catalfamo: 1982).

Por supuesto, agrega Catalfamo, estas tendencias de la así llamada pedagogía indiferente, de conocimientos casi sólo instrumentales-operativos, no están supeditadas a ideología alguna, “pero están a merced de ellas, en la medida en que son (pueden ser) utilizadas como instrumento”, y nunca salen del riesgo de rebajarse a criadas serviles de cualquier ideología de moda, sobre todo de la dominante en el momento.

En el otro caso, se trata del intento de alcanzar también el ámbito de los asuntos humanos, el intento entonces de trabajar también la ética y la política y,

por fin, también la misma educación según el modelo de la poiesis. Con profunda penetración del principio baconiano de que saber es poder, con la metódica motivación del consejo cartesiano de “leer en sí mismo”, Thomas Hobbes emprende, en su filosofía política, en analogía con el arte de la naturaleza por la cual Dios rige el cosmos, la búsqueda de medios y caminos para fabricar un ser viviente artificial, al que llamamos Estado o ser comunitario.

La introducción a su *Leviatán* comienza programáticamente: “La naturaleza o la sabiduría puestas por Dios en la hechura y conservación del mundo es imitada por el arte humano con tanto éxito que, entre otras obras, también puede suministrar una que debe llamarse un animal artificial”. Ayudándose con la metáfora del reloj, ilustra Hobbes su idea de este artificio llamado Estado: un autómatas que, como un reloj, se mueve a sí mismo mediante engranajes y resortes.

Pero mucho antes que Hobbes, *El Príncipe*, el ensayo de Nicolás Maquiavelo, nos mostraba ya una concepción de política que abandona ampliamente el carácter de la actividad humana (praxis en el sentido clásico) y se convierte en indicación técnica para lograr y conservar el poder -aquí del príncipe. Como se sabe, Leopoldo von Ranke dijo de este escrito: “Maquiavelo buscaba la salud de Italia; pero el estado del país le parecía tan desesperado, que tuvo la osadía de recetarle veneno”. Es correcto aquí que el italiano escribe las enseñanzas políticas a partir de su propia amarga experiencia, a la que se debe tener en cuenta cuando se le lee, para no malinterpretar su obra -como tantas veces ha sucedido como el engendro de una política del poder sin escrúpulos y aleve. Pero no es acertado en este juicio que haya recetado veneno: quiso recetar un remedio para lograr una política consecuente y exitosa.

Las características básicas de su concepto pueden resumirse en pocas palabras. Tenemos allí la convicción de que sólo el éxito demuestra la calidad del actuar; quien fracasa confirma con ello su incapacidad. Los hombres son, por naturaleza, cobardes, hipócritas, versátiles, desagradecidos y egoístas, y sólo se preocupan por su propia fama y riqueza, y es por esto que un príncipe que se limite a comportarse moral y honestamente se hunde, si no se adapta a las circunstancias y no sabe usar a tiempo el ingenio y la astucia, así como si teme actuar con maldad donde haya amenaza para su éxito, por ejemplo rompiendo una promesa, si así lo exige una nueva situación.

Esto aparece crudamente en el capítulo 15 de *El Príncipe*:

Pues entre la vida tal como es y tal como debería ser, hay una tan notable diferencia, que aquél que no atiende lo que sucede sino sólo lo que debería suceder, procura más bien su ruina que su conservación; pues quien desee salir en todo sentido fiador de lo bueno, entre tantos hombres pérfidos será abatido. Por eso, el príncipe que quiera mantenerse como tal, debe aprender a ser malvado y a hacer uso de esto según necesidad.

Más definitivo que la orientación hacia el éxito es el segundo aspecto: el intento de eliminar la imprevisibilidad del azar y el capricho humano. Para Maquiavelo, la política exitosa depende casi directamente de prever todo exactamente, mantener el dominio firme de lo eventual y organizar todas las condiciones exteriores para que el accionar político no quede librado a la influencia de la suerte o la mala suerte. Para esto no se recomienda tanto el cálculo cuidadoso o el precavido proceder paulatino, sino la acción enérgica e impetuosa, “pues Fortuna es mujer, y si se la quiere dominar, hay que pelear y luchar con ella”. Dado que son más bien los fogosos quienes pueden sojuzgar el destino, éste es “como la mujer, favorable a la juventud, pues le impone su voluntad con menos cuidado, más salvaje y osadamente”.

Si se busca la penetración y dominación del (moderno) pensamiento poiético en el ámbito de la pedagogía, se debe ir primeramente a John Locke. Esto porque él quiere sacar las ideas morales y políticas -o sea, la práctica-, totalmente del campo de la probabilidad (*probability*), de lo sólo aparente, y porque las considera “tan cuestionables como las de la matemática” (Locke IV); pero principalmente porque “descubre” un objeto específico de una posible ciencia de la educación: el niño; desea lograr un conocimiento que dé poder educativo para este objeto, y así facilite, en general, un nuevo diseño para la pedagogía: un instrumento para la formación de la personalidad desde la primera infancia. Esta delimitación de la infancia fuera de la totalidad de la vida humana, y la preparación del niño como objeto de observación y de investigación, son de hecho las condiciones preliminares para el desarrollo de una ciencia pedagógica, y posibilitan salir de la idea tradicional de *paideia* para ir hacia la moderna ciencia de la educación.⁶

Su convicción en cuanto a la factibilidad de la educación se basa aquí en la observación, y ya también en normas logrables por la experimentación, como también en la transmisibilidad de reglas útiles. Locke cree que las diferencias en el comportamiento humano y en sus capacidades son causadas poderosamente sólo por la educación; pero además, ve al niño como una pizarra en blanco sobre la que ella dejará sus marcas.

Ya al principio de estas reflexiones reconoce: “que de cada diez personas que encontramos, nueve son lo que son, buenas o malas, útiles o inútiles, por su educación”. Y poco más adelante dice: “Creo que el espíritu infantil, como el agua, puede fácilmente ser llevado en tal o cual sentido”.

La Edad Media, igual que la Antigüedad, usando la analogía con los procesos naturales -por ejemplo, el cambio de las estaciones o el movimiento de los planetas-, había determinado las etapas de la vida humana; pero Locke definió la infancia en un lapso propio, mensurable con el reloj y, al mismo tiempo, interpretó este “espacio temporal” en un concepto lineal cronológico; así correspondía al mundo de lo exacto y de las cifras que Koyrè mostró como la base del pensamiento científico moderno.

A partir de esta interpretación, fue posible pensar la educación como un proceso guiable y entender el hacer educativo como poder: “Es poder activo, pues tiene la esencial posibilidad de producir cambios, y simultáneamente es poder pasivo, pues su destinatario muestra la capacidad de soportar el cambio”. El proceso educativo se basa en el conocimiento objetivo de las condiciones en que el hombre cumple su desarrollo natural de formación personal, por eso el conocimiento pedagógico pasa a ser un poderoso instrumento para el cambio de los individuos y de la sociedad.

Como no nos lleva aquí un interés de conocimiento histórico, no hace falta seguir en detalle la crónica de la evolución de la ciencia educativa moderna; este camino ya ha sido seguido con frecuencia. Nos limitaremos a retomar el final de este hilo, para lo cual echaremos un vistazo específico a una forma actual de la ciencia de la educación: la que sigue al behaviorismo.

Sigmund Freud quiso dar una explicación científica de la psiquis humana, buscando las causas de su conducta en las profundas raíces de los instintos y apetitos; pero los conductistas se refirieron desde el primer momento al dinamismo exterior del individuo. Característicamente, reemplazan el concepto “acción” por el de “conducta” (*behavior*), ya que sus connotaciones indicaban directamente un fenómeno observable y, así, “científico”; pues su significado es -siguiendo un diccionario de psicología- la:

denominación general para la totalidad de las actividades del organismo viviente que sean observables, comprobables o medibles, generalmente entendidas como una reacción ante determinados estímulos o constelaciones de estímulos con los que el organismo se confronta, en las situaciones experienciales o de vida en el mundo.

John Watson, el padre del behaviorismo, reprochaba a la psicología de su tiempo el depender todavía de filosofemas criptorreligiosos, y decía que conceptos como conciencia y alma eran incompatibles con una psicología científica. En su manual acota, con palabras muy crudas, que nadie hasta ahora había tocado el alma, nadie había podido hacerla visible experimentalmente, y nadie jamás había podido entrar con ella en una relación similar a la que es posible con las cosas y los objetos circundantes (1924).

El psicoanálisis, siguiendo a Freud, busca las causas del comportamiento en la “profundidad” de la psiquis humana; pero el behaviorismo sostiene que las causas están dadas por las condiciones del entorno y la evolución genética. Así, no las busca en indeseados comportamientos del pasado; el terapeuta o el educador conductistas procuran modificar cierto actuar mediante cierto cambio en el entorno del individuo.

Burrhus F. Skinner, el más consecuente pensador de las implicaciones educativas del enfoque behaviorista, es útil aquí para evidenciar claramente el final del paso de la praxis a la poiesis. En su libro *Ciencia y comportamiento hu-*

mano, decía del desarrollo de esta ciencia, ya en 1953, con una claridad casi insuperable:

Dado que cada vez más conductas del organismo podían ser explicadas por los estímulos, las explicaciones interiores perdían terreno a ojos vistas. La voluntad se había retirado hasta la médula, a las zonas más bajas, y luego a las más altas del cerebro, al cual había vuelto a abandonar, como consecuencia de los reflejos condicionados, por la frente. En cada estado, una parte del control del organismo iba de una supuesta entidad interna al mundo circundante exterior.

La meta de esta ciencia fue indicada por Skinner sin circunloquios: lo que necesitamos es una pulida tecnología del comportamiento, una tecnología que, en precisión y poder de dominio, no quede a la zaga de la física o la biológica, y que algún día debe alcanzar un grado de perfección tal como hoy ya lo tienen la tecnología espacial o nuclear (1953). Y la necesitamos porque -ésta es básica convicción de Skinner- ningún problema de los que actualmente atenazan a la humanidad, sea el de la guerra y la paz, sea el del alcoholismo y la drogadicción, sea el de la delincuencia juvenil y el desempleo, hasta aquél de la energía y la protección ambiental, se podría aproximar a una solución apelando a la responsabilidad y la conciencia de los individuos o los grupos; lo único que promete soluciones es una ciencia que ofrezca una tecnología eficaz para el control y la manipulación de la conducta humana. “Lo que debe ser cambiado no es la responsabilidad del hombre autónomo, sino las condiciones, del entorno o genéticas, de las cuales la conducta de una persona es una función” (1953). Pues -así dice sin rebozos su explicación- es el entorno el “responsable” de una conducta objetivamente observada, y por ende, sólo este entorno es modificable, y no atributo alguno del individuo.

No deja lugar a dudas en lo que considera la característica diferenciadora entre una visión del hombre y su educación extracientífica, y una científica en su propio sentido, es decir, behaviorista. Consiste en una antropología diferente. Aquella (extracientífica) sigue sujeta a ideas provenientes de la filosofía griega y la tradición cristiana, ideas de libre albedrío, de opción, decisión, iniciativa creadora, proyecto, creatividad, conciencia, responsabilidad; esta concepción toma al hombre como autodeterminante y “autónomo”, una palabra que para el conductismo es casi equivalente a “milagrero”. Esta (científica), en cambio, rechaza el concepto de actividad humana que subyace en esas ideas, y toma el comportamiento estrictamente en relación con los estímulos del entorno o con la herencia genética.

Para abarcar la educación en forma científica, entonces, al igual que en las ciencias naturales, se debe dejar de lado el concepto antiguo-tradicional de la praxis y buscar su expresión únicamente en el término poiesis. Pues -según el aniquilante veredicto:

Si bien la física y la biología griegas, no importa cuán primitivamente, eventualmente condujeron hacia la ciencia moderna, las teorías griegas de la conducta humana no llevaron a

parte alguna. Si aún se conservan hoy no se debe a que posean algún tipo de verdad eterna, sino porque no contienen la semilla de nada mejor.

Podemos detener nuevamente aquí nuestras reflexiones. Como ha mostrado el ejemplo citado del behaviorismo, la moderna cientifización de la educación, en su esencia, conduce a eliminar del ámbito del debate científico la posibilidad del auténtico actuar humano, o tal vez hasta negarla del todo. Una educación guiada científicamente e intrincada con la ciencia se articula según el modelo de la poiesis. Y si a pesar de ello se habla todavía de teoría y práctica, estos términos han perdido ya su sentido originario y denominan ahora un conocimiento operativo instrumental y su uso tecnológico en una así llamada "praxis" equívoca y convertida en poiesis.

Alden LeGrand Richards resume de tal manera el resultado de su trabajo sobre el proceso de secularización de la cosmovisión moderna, que también podría usarse como final para estas meditaciones.

La ciencia de la educación, casi por definición, debe limitar su foco a dos áreas: el desarrollo genético y la socialización del entorno. Un área estudia la maduración biológica del individuo. La otra, examina las variables en la sociedad que conforman las características de un individuo dado. Casi todas las modernas filosofías educacionales científicas limitan su investigación a una o ambas de estas áreas naturales (1982).

Antes de encarar, en el próximo capítulo, la cuestión acerca de la necesaria limitación de una ciencia de la educación a los procesos de maduración biopsicológicos y a los socializantes determinados por el entorno, para su examen más profundo, y antes de seguir allí con la cuestión acerca del carácter de la pedagogía como teoría, praxis o poiesis, nos parece muy clarificador echar una mirada colateral a una interpretación del paso de la cosmovisión teocéntrica medieval a la antropocéntrica moderna, principalmente por brindar un posible puente para continuar con nuestras reflexiones.

Horst Eberhard Richter, en su libro *El complejo de Dios*, ha aplicado un modelo interpretativo psicoanalítico en relación con la historia espiritual de la que estamos hablando, para llegar a una muy especial interpretación con su ayuda. Lo que en términos psicoanalíticos se denomina "una huida neurótica por impotencia a la ilusión del omnipoderío narcisista" (1979), es un fenómeno concomitante no poco frecuente durante el proceso de ruptura de los niños y de los jóvenes, en relación con sus padres. Si bien aún requieren la protección paterna, ya no se sienten seguros en ella; por eso intentan dominar su situación en forma total con sus propias fuerzas. Ya no quieren permitir que las cosas les sucedan, sino buscan temerosamente controlar y dominar todo lo que acaece en su entorno y en el propio cuerpo, con precisión.

Ni siquiera la casualidad puede inmiscuirse, quieren prever y predeterminar todo por anticipado. Protestan contra cualquier intromisión paterna, que

sienten casi como un intento de violación o de presión. La tensa atención y la latente desconfianza contra su ámbito hacen que estén siempre alertas y que planeen y calculen mirando a larguísima distancia en el futuro. Rechazo de alimentos, insomnio, rebeldía, son síntomas que aparecen en esta situación escindida.

El entorno de los así inquietados reacciona con incompreensión; si mucho, se toma conciencia de que el niño, en su mala relación con las cosas y las personas, llama la atención, y que con su agudo afán de imponerse y dirigirlo todo, se sobreexige y daña a sí mismo. En el niño se actualiza una contradicción, que Richter llamó trágica:

El yo quiere asegurarse mediante el cálculo y el control del mundo circundante. Pero el inconsciente motivo emocional es, a su vez, inalcanzable con la demostración racional. Aquí decide la lógica emocional que la destructiva impotencia sólo puede ser superada con una omnipotencia y una omnisciencia compensadoras. Y sólo una modificación en la relación básica emocional con el mundo podría producir aquí un cambio favorable (1979).

Luego presenta Richter la sospecha de que, en el paso de la Edad Media a la Moderna, se ha producido un proceso relacionado con el modelo de reacción infantil. La certeza medieval de una relación filial con Dios, dispensadora de seguridad, fue conmovida; se perdió el infantil sentimiento de estar protegido, y en su lugar se despertó la necesidad de conquistar el mundo con ayuda de los propios conocimientos y medios de poder.

Con esto se produjo un círculo vicioso: “La creciente inseguridad de protección en relación con Dios obligó a una compensación con un autoaseguramiento narcisista”. Desde el principio, este proceso conllevó la tendencia a la exageración, es decir: “la identificación con la omnisapiencia y la omnipotencia divinas” (Richter, 1979).

El invento del reloj mecánico, con sus engranajes tiqueando interminablemente hacia adelante, casi simboliza esta caída fuera del protegido círculo vital, y corresponde a la perspectiva abierta en el pensamiento de la causalidad de las ciencias naturales, de una infinita cadena lineal de causas, que encuentra su sentido en un progreso siempre en avance. En la filosofía, el yo autoconsciente pasa a ser el momento angular de una nueva autoseguridad; el “yo pienso” se convierte en el ancla de la cual sacará firmeza toda seguridad de sí mismo. El hombre es pensado y experimentado aquí como fundamentalmente solo, y con el progreso del autoencierro, solitario.

No seguimos aquí desplegando históricamente la tesis, cuyo subtítulo es: *Historia de la ilusión del omnipoderío humano*, que el autor presenta. Nos basta comprobar cuál es, según Richter, el precio pagado por el hombre moderno para lograr su ilusión omnipotente: la negación del sufrimiento y la represión de la muerte -ni aquél ni ésta se adaptan a la idea de un individuo perfecto, con poder en y sobre sí mismo. Y es notable, viendo esta negación de la fragilidad y debili-

dad humanas, que tres de los más clarividentes diagnósticos de la imperfección del hombre -los de Marx, Freud y Marcuse- promulgan a pesar de esto utópicas esperanzas de salvación para el lesionado individuo.

No callaremos, como final de este excursus, que Richter, al igual que nosotros, ha visto en el behaviorismo un derivado especialmente típico del pensamiento moderno. En él los narcisistas deseos de omnipoderío se vuelven sobre el propio hombre, y ya sólo puede verse a sí mismo y a los demás como el entorno artificial que él ha producido:

Al final, el hombre tendría la libertad y el poder de criar de nuevo su propia especie y de conducir su comportamiento individual y sus relaciones sociales según sus propias previsiones. En este sentido, habría llegado realmente a la meta de un poder parecido al divino y a la autonomía, claro que sólo en un unidimensional mundo técnico. Y por el precio de la represión de aquella tremenda sujeción que todos deberían asumir, en cuanto a que sólo se verían y valorarían, entre ellos y cada uno a sí mismo, desde fuera (Richter, 1979).

Pero la aporía de nuestra actualidad consiste precisamente en que la estrategia de dominación de la naturaleza casi necesariamente emanada del concepto moderno de ciencia, y la autopotenciación humana, hoy no sólo chocan con su límite, sino que amenazan con la autodestrucción del hombre y su mundo, si se continúa descontroladamente. En la medida en que crece la toma de conciencia de esta aporía, baja la tendencia de buscar las soluciones para los opresivos problemas vitales sólo por el camino técnico; sobre todo, cada vez se hace más claro que una concentración exclusiva en el hacer corre el riesgo de perder de vista el sentido a cuyo servicio debería estar este hacer.

Junto a las cuestiones del trabajo productivo, cada vez ganan más importancia aquellas de la interacción humana. La desazón de un mundo unidimensional y un hombre unidimensionalizado despierta la disposición para una solución del dilema humano de valorar las capacidades creativas y la fuerza moral de la persona por encima de la factibilidad técnica. Estas reflexiones nos permiten llegar a la conclusión de que las soluciones para superar el dilema humano y las garantías para el futuro del hombre sólo deben ser buscadas en nosotros mismos.

NOTAS

- 1) Gabriel Marcel, más adelante, llevará esta originaria antítesis cristiana a los conceptos *ser y tener*, y luego Erich Fromm retomará este tema en forma popularizante. Cfr. MARCEL, Gabriel: *Sery Tener*, y FROMM, Erich: *Tener y Ser*.
- 2) Cfr. principalmente: Francis Bacon. *Philosopher of Industrial science* de Benjamín Farrington. Nueva York, 1979.
- 3) La obra fue escrita alrededor de 1607 e impresa en 1620.
- 4) Este conocimiento está lúcidamente delineado en sus estaciones decisivas y en sus consecuencias para la ciencia de la educación, en la disertación inédita (hasta ahora, lamentablemente) de Alden Legrand Richards: "The secularization of the academic world-view. A history of a process and its implication for a science of education" (1982).
- 5) Que el concepto de desarrollo casi inevitablemente asumiría una posición destacada era en cierto modo previsible a partir de Bacon, ya que los "objetos" que estudia su nueva ciencia no son ya en realidad cosas, sino procesos. Si se toma estrictamente, no investiga lo que las cosas son, sino cómo se han desarrollado hasta llegar a ser lo que son.
- 6) Cfr. en detalle: METELLI DI LALLO, Carmela. *Analisi del discorso pedagogico*. Padua, 1966. Asimismo, merece ser leída la concisa representación de Cesare Scurati: "J. Locke". En: *Nuove Questioni di Storia della Pedagogia*. Brescia, 1977.

BIBLIOGRAFIA

- AVER, Alfons. *Weltoffener Christ*. (Cristiano abierto al mundo). Düsseldorf, 1963.
- BACON, Francis. *Novum organon*.
- BLUMENBERG, Hans. *Die Genesis der Kopernikanischen Welt*. (Génesis del mundo copernicano). Frankfurt, 1975.
- CATALFAMO, Giuseppe. *Ideologia e educazione*. Messina, 1982.
- COX, Harvey. *The Secular City*. Nueva York, 1968.

- DESCARTES, René. *El discurso del método*.
- DUKSTERHUIS, E.J. *Die Mechanisierung des Weltbildes*. (La mecanización de la imagen del mundo). Berlín, 1956.
- DILTHEY, Wilhelm. *Geschichte der Pädagogik*. (Historia de la pedagogía). Stuttgart, 1961.
- GUARDINI, Romano. *El fin de los tiempos modernos*.
- HABERMAS, Jürgen. *Theorie und Praxis*. Frankfurt/Main, 1978.
- JAEGER, Werner. *Paideia. Los ídolos de la cultura griega*. México, 1957.
- LEGRAND RICHARDS, Aiden. "The secularization of the academic world-view. A history of a process and its implication for a science of education", 1982.
- LOCKE, John. *Ensayos*.
- LOMBARDI, Franco. *Il nascimento del mondo moderno*.
- LÖWITH, Karl. *Weltgeschichte und Heilgeschehen*. (Historia del mundo y hechos de salvación). Stuttgart, 1979.
- MAQUIAVELO, Nicolás. *El Príncipe*.
- RICHTER, Horst Eberhard. *Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen*. (El complejo de Dios. El nacimiento y la crisis de la creencia en el todopoderoso humano). Reinbek, 1979.
- SAN AGUSTIN. *La ciudad de Dios*.
- SCHNACKENBURG, Rudolf. *Christliche Existenz nach dem Neuen Testament*. (Existencia cristiana según el Nuevo Testamento). Munich, 1967.
- . *Die Vollkommenheit des Christen nach Matthäus*. (La perfección del cristiano según Mateo). s. f.
- SCHOEPS, Hans-Joachim. *Religionen. Wesen und Geschichte*. (Religiones. Esencia e historia).
- SCHREINER, JOSEF. "Die Gottesbildlichkeit des Menschen in der alttestamentlichen Exegese". En: *Das Personenverständnis in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften*. ("La imagen de Dios del hombre en la exégesis del Antiguo Testamento". En: La comprensión de la persona en la pedagogía y sus ciencias afines). Münster, 1967.
- SKINNER, Burrhus F. *Ciencia y comportamiento humano*. 1953.
- TRESMONTANT, Claude. *Essai sur la pensée hébraïque*. París, 1953.
- WATSON, John. *Behaviorism*. Nueva York, 1924.
- WHITEHEAD, Alfred N. *The Concept of Nature*. Cambridge, 1920.

3. PEDAGOGIA O CIENCIA DE LA EDUCACION O UNA TEORIA SOBRE LA EDUCACION, DE LA EDUCACION O PARA LA EDUCACION

A partir de un uso difuso y equívoco de las palabras “teoría” y “práctica”, el hilo de nuestras reflexiones nos condujo a buscar estos términos en su origen y a clarificarlos a partir de su procedencia en la filosofía griega; luego delimitamos que teoría, praxis y el complementario concepto poiesis, necesario para la comprensión de ambos, denominaron tres formas vitales humanas que se corresponden con tres actividades fundamentales del hombre: la teoría corresponde a la visión contemplativa, la praxis al actuar responsable, la poiesis al hacer productivo. En la esquemática etapa siguiente, hemos seguido las tres grandes cosmovisiones occidentales, y descubrimos que, alternativamente, en cada una se le daba la primacía a una de estas actividades: en la antigüedad clásica cosmocéntrica, a la teoría; en el cristianismo teocéntrico, a la praxis; y en la edad moderna antropocéntrica, finalmente, a la poiesis.

La cuestión acerca de nuestra postura es: ¿a cuál de los tres ámbitos corresponde la educación: a la teoría, a la praxis o a la poiesis? ¿Es educar un mirar contemplativo, un actuar responsable o un hacer productivo? Y a esta primera pregunta sigue inevitablemente una segunda: ¿de qué tipo es el conocimiento pedagógico, teórico, práctico o poiético?

Es evidente y se sobreentiende que para responder a esta pregunta dual, tomaremos como punto de partida el momento en que fue planteada por primera vez y, al mismo tiempo, encontró una respuesta válida: en el pensamiento de la Antigüedad Griega. Al menos en apariencia, parece que la total pedagogía posterior sólo ha podido aportar pocas ideas nuevas a esa respuesta, y también que todas las respuestas posteriores sólo fueron variantes, más o menos originales, de ese tema, que ya se había cerrado en el Helenismo.

Pero antes de centrarnos en la solución de este problema multifacético, es necesaria una explicación referida al carácter “doble” de nuestra interrogante. En su formulación hemos diferenciado entre educación como actividad y pedagogía como conocimiento. Esta diferenciación debe verse con toda claridad, pues las meditaciones que siguen sólo pueden registrarse sobre este fondo.

En italiano se hace una clara delimitación; comúnmente la palabra *educazione* nombra el proceso educativo, es decir, un accionar, y la palabra *pedagogia*, en cambio, indica regularmente el pensamiento sobre esta acción y el conocimiento referido a ella. En alemán su uso es menos preciso. La alemanizada palabra foránea *pädagogik* es multívoca, y comprende tanto la realidad del hacer educativo (incluyendo la escala de valores que abarca, las metas, los métodos, las personas actuantes, sus bases históricas y su marco institucional-organizativo), como también la reflexión sobre este hacer (desde las experiencias y conocimientos recopilados en el nivel inferior hasta la cúspide de una pulida teoría de la educación), y hasta la metateoría de la educación (o sea, la reflexión acerca de la realización de una teoría de la educación, así como los principios de su constitución).

Veremos más adelante que esta multiplicidad en el uso del concepto no proviene de una pobreza lingüística o un descuido intelectual, sino que tiene una justificación objetiva. Pero para nuestras reflexiones se hace necesario comenzar por trazar una clara delimitación entre educación y pedagogía, por lo que en adelante denominaremos “educación” al hacer educativo realizado en una concreta situación (educativa), mientras que “pedagogía” será la meditación crítica (comprendiendo también el pensamiento previo prospectivo), la reflexión y el conocimiento disponible sobre este hacer.

Difícil es imaginar un quehacer educativo que no esté acompañado por un conocimiento pedagógico (no importa de qué grado) -sería sólo un ciego tanteo- y, por otro lado, tampoco es deseable un conocimiento pedagógico que quede en el puro conocimiento sin traslado al proceso educativo -sería un conocimiento tullido. Por eso deberemos partir de una íntima e indisoluble relación entre educación y pedagogía. Esta relación debe tenerse en cuenta cuando se use la tan manida expresión: la práctica sin la teoría sería ciega, la teoría sin la práctica, renga. Anular esta aporía y determinar la relación entre educación y pedagogía o,

más precisamente, entre quehacer educativo y conocimiento pedagógico, es el objetivo de nuestra interrogante necesariamente doble.

Recordemos primeramente que, en la Antigüedad, de los conceptos ya comentados, la teoría indica la visión contemplativa, y el objeto de la teoría posible es lo eterno e inmutable, aquello que es necesario, lo que es. Con esto vemos inmediatamente que la educación de modo alguno puede caber en el campo de la teoría, y que el conocimiento pedagógico no puede ser del tipo de aquel conocimiento teórico; pues, por un lado, esta educación representa precisamente en su esencia más propia un hacer y no un mero mirar y contemplar. Por otro lado, el "objeto del conocimiento pedagógico" -el hombre como educando- es de naturaleza tal que precisamente no es necesario, ni es necesario aquello que él es, y en absoluto es inmodificable e inmutable -al contrario: su modificabilidad y su mutabilidad son la *conditio sine qua non* del hacer educativo y el conocimiento pedagógico.

Cuando enunciamos tan decididamente que la educación y la pedagogía, según la concepción antigua, claramente no entran en el ámbito de la teoría, podría provocarse de inmediato una violenta protesta. ¿Acaso Platón, en su lucha contra los sofistas y los "meros retoricistas", no ha definido justamente la idea de la paideia como meta superior del hombre, y así, que es puro conocimiento el referido a su formación, y conocimiento de la verdad? (*cfr.* Jjsseling, 1976). ¿Acaso Platón no ha comprendido la educación humana precisamente como "un camino hacia la verdad", no ha visto como excelente vehículo de esta educación la ciencia dialéctica que procede según el modelo de la matemática (*cfr.* Flores D'Arcais, 1976), y acaso no ha querido instituir al filósofo, es decir, a quien está entregado al conocimiento teórico, como guía vocacional de la república? (*cfr.* Chambliss, 1965). ¿Acaso para Platón no es la meta superior y el objetivo último de la educación que "el hombre pueda ver en las ideas la verdadera esencia de las cosas"? ¿Y no afirma con razón este mismo Platón que fue el primero en tener una filosofía de la educación coherente y, además, de dimensión histórica? (*cfr.* Moreau).

En lo atinente a estas bien fundadas preguntas, hay bastante para contraponerles. Primeramente es necesario, omitiendo toda la significación filosófica e histórica de Platón, recordar el juicio de Marrou, según el cual no Platón sino Isócrates fue el verdadero educador de Grecia, y más tarde del mundo helénico y románico tardío; de su escuela provinieron los pedagogos y literatos a quienes la Antigüedad Clásica debe todo lo esencial de su tradición cultural, tanto para bien como para mal. Pero Isócrates fue un retórico.

Puede que se trate únicamente de un reacomodamiento del cuadro histórico; pero también en el orden sistemático hay una notable diferencia si se considera la pedagogía y teoría de la educación platónica *sub specie* de su enseñanza

de las ideas, y hasta tal vez se le tome sólo como su desprendimiento, si se le reconstituye a partir de su contexto originario, histórico, social y político.

En el primer caso, puede realmente darse la inclinación a poner la formación humana cerca de la teoría y a moldear el conocimiento pedagógico según el conocimiento teórico, y verdaderamente puede llegar a verse el camino troncal de la paideia en el procedimiento dialéctico de la ciencia teórica.

Con una pedagogía así entendida, entonces, existe la amenaza de tornarse hasta tal punto racionalista y, simultáneamente, lejano de la realidad, que ya no se puede aprehender la multiplicidad de las situaciones humanas, la problemática de oportunidad y opción, la matizada variación de las circunstancias humanas, y equivocadamente, se busque medir las acciones del hombre sólo “según la recta regla de la razón, que es rígida”. Eruditos tan imprudentes, como dice Giambattista Vico, que “van directamente de la verdad general a lo particular, quiebran las complejidades de la vida (real)” (*cfr.* Vico, s.f.).

Y tal pedagogía deberá someterse a la pregunta, que no fue meramente irónica, hecha por Isócrates a Platón: para qué servirían una pedagogía y una educación orientadas hacia el puro conocimiento de la verdad y la clara contemplación de las ideas, pero que al mismo tiempo tengan conciencia de jamás poder alcanzar esto o, en todo caso, recién después de la muerte. Si el ciudadano ideal de Platón sólo podía ubicarse en un estado ideal que en realidad no existe, y si los estados reales no tenían uso para los egresados de la academia platónica, entonces el balance exterior de esta formación resultaba verdaderamente desilusionante: se le dejaba hacer.

Así, Calicles opone osadamente y sin rodeos a Platón que aquellos que exceden su tiempo filosofando -es decir: quienes durante demasiado tiempo y exclusivamente se entregan a la teoría y sólo se preocupan por una vida teórica en forma excluyente-,

inevitabilmente se mantendrán inexpertos en todo lo que deberían ser expertos, los que deseen llegar a ser hombres respetados y destacados. Pues no sólo se mantienen inexpertos en las leyes del Estado, sino también en el modo oportuno para tratar con la gente en toda clase de negociaciones, privadas y públicas; y desconocen los deseos y tendencias y, en general, la naturaleza humana (Platón: *Gorgias*, 984c-d).

Alguien que en su madurez todavía estuviera apegado a la teoría y no fuera capaz de librarse de ella, no merecería, por eso, alabanza sino azotes (Platón: *ibidem*, 485d).

En el otro caso, es decir, cuando se interpreta y comprende la pedagogía a partir de su relación originaria social y política, aparece en una luz totalmente diferente: no atada a la teoría, sino más bien formada según la poiesis. No queremos entrar aquí en el interminable y controvertido debate acerca de la interpretación correcta o errónea, acertada o equívoca, de Platón -por eso omitimos

la dudosa reivindicación que de Platón hace Popper para la facción de enemigos de la sociedad abierta (cfr. Popper)-, pero queremos aportar al menos algunos puntos de vista notables con respecto a esta cuestión.

Un autor tan competente como Giuseppe Flores d'Arcais no tiene la más mínima duda de que Platón, por la política, se ha vuelto pedagogo, y en consecuencia, su pedagogía debe ser leída e interpretada teniendo en cuenta estas metas políticas (1954).

Benjamín Farrington, una de las reconocidas capacidades en el ámbito de la filosofía antigua, cuando relaciona comparativamente el pensamiento platónico con el ámbito total del desarrollo de la ciencia griega, llega a la idea de que Platón ha desviado el interés presocrático por la naturaleza hacia un estudio consecuente de la matemática, pero una matemática ideal, pura, metafísica, ampliamente liberada de la realidad (1957). Y aunque la ejecución de su filosofía parezca muy dominante, para Farrington ella es totalmente política, y la meta que encabezó toda su vida y que, a lo largo de su obra, se fue destacando cada vez más, fue la construcción de una estructura de creencias y un sistema educativo que, impuesto por la autoridad política, garantizara la prosperidad del Estado. Y dice también que el problema del Estado fue la base del movimiento platónico, tal como el de la naturaleza había sido la base del movimiento jónico (1968).

Robin Barrow, en su estudio platónico, llega a una conclusión aún más aguda. Con respecto a la meta de la educación platónica, resume:

La meta de la educación es producir ciudadanos sociables y felices. La educación es [...] el desarrollo del carácter virtuoso, en el sentido de un carácter que exhiba actitudes y tendencias de conducta socialmente deseables (1975).

Para la infancia, esto significa: “Por eso, todos los niños deberían ser entrenados, desde una temprana edad, para adoptar las normas de la sociedad” (Barrow, 1975). Y más agudamente todavía dice: “La naturaleza exacta de la educación a que se somete al niño más adelante debería decidirse, hasta donde sea posible, con referencia a sus aptitudes y a las demandas y necesidades de la sociedad” (Barrow, 1975).

Otro autor especializado, que se acerca a la obra platónica por el lado de su teoría de la educación y la relaciona también con su originaria relación histórico-política, e interpreta la paideia como eje de la filosofía platónica, llega a un resultado muy similar, si bien lo formula más cautamente y con tonos más suaves que Barrow. Para José Ortega Esteban, la filosofía y la total obra de Platón “es política desde su base”. En Platón, el *peri physeos* se ha transformado en un *peri poleos* o mejor, en un *peri physeos poleos* efectivamente (1981). Hasta llega a decir que desecha el pensamiento de una idea trascendente en Platón, pues la trascendencia (para los griegos) era (todavía) totalmente impensable; y en cambio entiende la idea como una construcción diseñada por el griego para posibili-

tar un conocimiento ordenado en la plétora caótica de los fenómenos y, al mismo tiempo, fundamentar valores y metas decisivas para el negocio político. “Como político tanto como educador, Platón fue un hombre práctico, que realizaba sus ideas políticas y educativas o intentaba llevarlas a la realidad; sus viajes a Sicilia, la creación de la Academia y su obra escrita lo demuestran” (Ortega, 1976). Y en la nota a este párrafo, indica Ortega Esteban las epístolas platónicas, especialmente la séptima, que testimonian la ininterrumpida actividad “poiética” del filósofo.

Esta interpretación todavía es más nítida en Hannah Arendt. En su profunda diferenciación del actuar práctico y el hacer productivo, indica que el hacer siempre está guiado por un modelo, según el cual se confecciona la cosa a hacer. Este modelo es exterior a quien hace y es anterior al proceso de hacer. Lo interesante para nuestro contexto es que ella establece una íntima relación entre este modelo previo y la idea de Platón.

Dice textualmente y en forma explícita:

Para la posición que el hacer ocupaba en la jerarquía de la *vita activa*, es de gran significación el concepto de que el modelo que guía el proceso productivo no sólo lo precede, sino que, tras acabar el objeto, no desaparece, y así se mantiene actualizado, lo cual permite luego la producción de posteriores objetos idénticos. Pero la multiplicidad potencial inherente a esta producción se diferencia, en principio, de la repetición, que había sido la característica del trabajo. Pues la repetición sólo es la manera y forma con la cual el trabajo cumple con el camino circular de la vida biológica y le queda sometido; las necesidades y deseos del cuerpo humano vienen y van, en rítmica sucesión, aparecen y desaparecen, pero no permanecen. La multiplicidad, en cambio, multiplica aquello que ya tiene una existencia relativamente estable y segura en el mundo. Esta característica de la permanencia, propia del modelo y paradigma -el que antes del hacer ya era y aún está como idéntico cuando la producción ha terminado, o sea, que perdura más allá de todas las cosas fabricadas a su imagen, y constantemente puede, inmutable e inagotable, servir para la fabricación de nuevas cosas-, desempeña un importante rol en la enseñanza platónica de las ideas eternas. Pues en la medida en que ésta realmente se inicia a partir de la palabra idea -es decir, de *idea* y *eidos*, figura y aspecto-, que Platón fue el primero en usar en el sentido filosófico, se basa claramente en las experiencias del hacer, de la *poiesis*, y si bien Platón usa naturalmente las ideas para transmitir experiencias muy diferentes, la experiencia propiamente filosófica del contemplar constantemente recurre a ejemplos provenientes del mundo del artesano y de la fabricación. Así termina siendo convincente que una única idea eterna reina sobre la multiplicidad de las cosas pasajeras, pues esta relación entre lo eternamente uno y la mutable multiplicidad está vista en clara analogía con relación a la permanencia y unicidad del modelo y los muchos productos fugaces que pueden ser fabricados a su imagen (Arendt, 1958).

En esta detallada cita se evidencia claramente cómo Hannah Arendt explica la enseñanza de las ideas platónicas, no a partir de la cosmovisión antigua total (todavía) ajena al concepto de trascendencia, sino que la conecta estrechamente en su origen con el pensamiento poiético del artesano fabricante. Esto nos volverá a ocupar más adelante con mayor detalle.

Esta digresión un poco amplia en cuanto a diferentes interpretaciones de la *paideia* platónica no se ha hecho por amor a la posición de Platón en la historia de la pedagogía, sino para consolidar nuestro punto de partida, enunciado al comenzar el capítulo, es decir: que la educación no corresponde al ámbito de la teoría (en su sentido auténtico), por lo cual tampoco el conocimiento pedagógico puede ser del tipo del conocimiento teórico.

Y de hecho, para el pensamiento clásico, la pedagogía es una parte de la política y, como ella, es adjudicada sin cuestionamientos al ámbito de la praxis. Al igual que la política, para el pensamiento clásico representa una continuidad de la ética y, nuevamente como ella, es entendida como la enseñanza de la vida buena y justa en la *polis*, o bien -según es enunciado en la clásica definición de Isócrates del hombre culto- como la enseñanza del encontrar cada vez (o sea, en cada situación) la mejor solución.

Para el pensamiento antiguo, “encontrar la mejor solución” y “la vida buena y justa en la *polis*” no se podían producir con la necesidad lógica, y menos aún con medios técnicos, y por eso la pedagogía y la política, las cuales en última instancia siempre se orientan hacia la formación del carácter y el despertar de la conciencia moral, no se sirven de un conocimiento técnico ni científico-teórico estricto. En cuanto a la deducción lógica, se debería solamente llegar a las consecuencias necesarias a partir de presupuestos determinados; y en el caso de la producción técnica, se debería inducir desde fuera un comportamiento determinado: así, el actuar político excluiría tanto la libertad y la posibilidad de opción, como también la responsabilidad, y en la educación estaría cerrada la posibilidad de recibir o rechazar u oponerse a la donación educativa -posibilidades sin las cuales no se podría hablar de actuar político ni educativo. De modo que la política procedía en forma pedagógica, no “técnica”; y la pedagogía procedía en forma política, no “dialéctica”.¹

Era convicción de los autores clásicos que el mero conocimiento experiencial del artesano fabricante no era suficiente para la consumación de los deberes políticos y pedagógicos -irrazón por la que todavía se dice que la sola experiencia no permite aprender nada en política y en pedagogía!-; un conocimiento necesario al modo de la teórica ciencia de los principios no era alcanzable, teniendo en cuenta el objeto. Por eso, el método político y pedagógico de lograr la inteligencia para hacer lo mejor cada vez, y al mismo tiempo aproximarse a ello, no podía ser lo empírico ni la dialéctica racional, sino únicamente la retórica como arte “práctica” de la argumentación y la elocuencia convincente.

Desde Isócrates, pasando por Cicerón y San Agustín, hasta Vico y los humanistas italianos y alemanes, llega la tradición viva e ininterrumpida del método político-pedagógico de la retórica, comprendida según Aristóteles como una disciplina práctica, que no se dirige al logro de un producto, sino a convencer por

argumentos a un auditorio o bien a un oyente. El fin de la actividad retórica no es cautivar oyentes pasivos, sino motivarlos a un actuar correcto y justo o, por lo menos, despertar una disposición para una actuación tal.

Por ejemplo, si Isócrates mostraba en sus discursos que las circunstancias políticas en las ciudades griegas parecían justas, pero no lo eran en realidad, lo que buscaba era despertar en la gente la convicción de que era necesario un cambio político, es decir, quería llevar hacia un actuar político justo.

Cuando Cicerón menciona la función pedagógica del orador, destaca que el conocimiento humano siempre está ligado a intereses, los hombres están más determinados en sus juicios por el amor, el odio, la codicia, la ira, la alegría, el temor, un error, o alguna conmoción del ánimo (o por cualquier otro motivo), que por la pura verdad, la regla, cualquier norma legal, una fórmula de procedimiento, una ley o hasta un sistema de reglas lógicas (Cicerón: II, 178).

San Agustín, al diseñar la figura del orador religioso, pregunta con toda razón si alguien realmente cree que el predicador se trepa al púlpito para enunciar palabras vacías cuya formulación armoniosa cause placer a la comunidad, en lugar de pregonar una verdad “práctica” y convencer a sus oyentes de la necesidad de un actuar cristiano (IV, 13, 12).

En el *Julio César* de Shakespeare, cuando Marco Antonio comienza un laudatorio discurso mortuario, pronto logra conmover a la masa, hasta tal punto que gana toda su simpatía para César (y para sí mismo), mientras obliga a los miserables asesinos, con Bruto a la cabeza, a la huida, no obstante haber sido este fariseico señor quien le había autorizado su discurso; pues su meta es -y por eso es paradigma para la significación de *retórica*- intensificar el reconocimiento de determinados valores permanentes, despertar una disposición para la acción y, finalmente, movilizar a los oyentes en una acción práctica (!) (*cfr.* Perelman, 1979).

Cuando Giambattista Vico, en el apogeo de la tradición cultural humanístico-retórica, formula clásicamente la significación pedagógica de la retórica, indica que quienes sólo miran lo verdadero (racional en su sentido estricto), difícilmente entenderían algo de las cosas humanas, siempre sometidas al dominio de lo ocasional y la opción. Y por el contrario, aquello referido a la vida debería “juzgarse por la gravitación de las cosas y los anexos llamados circunstancias”, y esto parecerá posiblemente extraño e incoherente, erróneo y, por momentos, hasta opuesto a la meta. A partir de una importante distinción entre el procedimiento de la ciencia dialéctica y el de la inteligencia retórica, dice Vico que en la ciencia (teórica) se destacan quienes buscan una única causa, con la cual luego enlazan múltiples fenómenos naturales; en la inteligencia (práctica), en cambio, valen más quienes, en relación con un hecho único, ponderan la mayor cantidad posible de causas a considerar, para luego examinar cuál de ellas es la real. En el manejo correcto y experto de estos procedimientos se diferencian los necios, los

torpes incultos y los eruditos poco inteligentes de los verdaderamente sabios (*cf.* Vico, 1708, En: Cristofolini, 1971).

Esta adjudicación de educación y pedagogía al ámbito de la praxis es válida sin interrupciones hasta llegar a aquella “ignorancia metódica frente a la diferencia entre disponer y actuar, sobre la que se basa la ciencia tecnificada” (Habermas, 1978), es decir, hasta aquel cambio de significado de teoría y práctica indicado en el segundo capítulo de este libro.

Recordemos brevemente. A más tardar desde Aristóteles, debían diferenciarse los conceptos de *poiesis* como trabajo productivo de objetos, y *praxis* como accionar libre, responsable y orientado hacia lo intersubjetivo. Si el hacer productivo tiene su meta en el objeto fabricado, que es así extrínseco (o sea, producto), el actuar que, en cambio, es el realizar bien y justamente algo, tiene su sentido en sí mismo siempre, y se hace pleno en su misma realización (el accionar). Por eso es que la producción *poiética* puede (y debe) “e-valorarse” a partir del producto; pero en el actuar responsable debe “valorarse”, no comenzando por sus resultados visibles, sino principalmente por su intención y disposición, es decir, por los valores que lo encabezan.

Por eso, en relación con Aristóteles, pudimos decir que el actuar humano jamás proviene de una meta objetiva, es decir, determinada desde fuera, sino que se extiende a lo largo de todo el camino de la vida del hombre, la cual es en este sentido totalmente *praxis*, y la obra (como realización, no como producto!) del actuar práctico es la dinámica autorrealización de la persona como ser viviente racional.

Cuando caracterizamos el cambio moderno científico de la teoría en un conocimiento específico operacional, o sea, utilizable, tuvimos que constatar también la reinterpretación tan íntimamente relacionada de la *praxis* auténtica como una *poiesis* dirigida científicamente. En realidad, debemos completar ahora que sólo es posible, en la fabricación orientada hacia los productos, una dirección y control mediante un *know how* técnicamente útil. En el campo del actuar humano, una dirección externa tal es totalmente imposible, si no se desea precisamente destruir el carácter práctico de este accionar y que éste se transforme irremediablemente en *poiesis*.

Aquí vale lo que tan bien formulara Rüdiger Bubner:

La falta de determinación objetiva de un producto impide el dominio y la intervención de cualquier teoría netamente delineada y teóricamente segura, dentro de sus límites, y específicamente perfecta. La posibilidad de una dirección práctica mediante el conocimiento teórico choca con un límite, que debe buscarse en la especial estructura de la *praxis* (1971).

Por su naturaleza, la *praxis* no es “objeto” del soberano hacer *omnisapiente*. Debe realizarse constantemente de nuevo, con la conciencia de que sólo gana

su sentido en la efectivización concreta. Esto no significa que cada acto individual debe arriesgarse y justificarse. No hay un conocimiento verdadero que alivie al sujeto de esta carga. “La praxis no puede ponerse en escena técnicamente ni permite el uso del principio del conocimiento teórico en su universalización como ciencia política” (Bubner, 1971).

O dicho de otra manera: “La teoría, que según su estructura científica, está prevista para el uso técnico, está en desequilibrio con respecto a la praxis de los ciudadanos negociantes y obrantes” (Habermas, 1978). Con toda razón indicó Karl-Otto Apel que toda imagen social-tecnológica (análogamente puede agregarse también: tecnológica-educativa) tiene su modelo no en una “sociedad abierta” de ciudadanos actuantes con madurez, sino más bien “en una sociedad que -debido a estructuras de dominio estables, casi arcaicas- se escinde en informados y no informados, manipulantes y manipulados, sujetos y objetos de la ciencia y la tecnología” (Apel, 1973).

El concordato acerca de medidas de la tecnología social (y educativa) no puede nunca ser guiado por una teoría científica ni apoyarse en los resultados de una ciencia que ya, previamente, ha hecho de los sujetos de esta concordancia los objetos de una explicación de la conducta empírico-analítica. Si no, amenaza a una concepción así y a una civilización técnica construida sobre ella, según Jürgen Habermas, “la escisión de la conciencia y la de los hombres en dos clases: en ingenieros sociales y en moradores de instituciones cerradas” o, si lo trasladamos a la educación, en tecnólogos de la educación y marionetas por ellos manejadas.

Cuando aquí se afirma tan rotundamente que la educación y la pedagogía, según la comprensión clásica, caen claramente en el ámbito de la praxis, podría de inmediato presentarse una objeción. ¿No habrían defendido los sofistas, ya en el tercer siglo antes de Cristo, un punto de vista distinto? Estos ambulantes maestros profesionales, que gustaban de alabarse y hacían que todos hablaran de ellos en Atenas, ¿no interpretaban opuestamente al concepto de paideia como praxis, la educación como una “obra” (en el sentido de producto), modelada libremente por el especialista, según principios y conocimientos propios, con metas según su arbitrio y un plan racional?

¿No pretendieron ellos que disponían de ardidés didácticos, reglas metódicas y una técnica educativa que les permitían influir en los jóvenes de tal modo, que podían entregarlos como “producto terminado”, según los principios del bien común, de la utilidad, de la habilidad vital y del seguro dominio de la existencia, al “mandante”, o a los “consumidores de cultura”, como suele decirse hoy en un lenguaje teñido de economía? (cfr. Jarret, 1969).

¿No provocaron los sofistas, en comparación con la educación común hasta entonces, una verdadera “revolución pedagógica”, la cual -según el conocedor juicio del historiador francés Henri-Irénée Marrou- estaba más política que

técnicamente determinada? ¿No fueron los primeros en hablar de la tarea educativa como de una profesión? Y destacaron ya también aquellos momentos de la profesionalización que todavía son característicos: la separación de la educación como un accionar cultural, enseñable en forma de un arte técnico y aprendible como profesión; la orientación hacia una cierta clientela a la que transmiten conocimientos, habilidades y cualificaciones muy claramente delimitados, y esto -se sobreentiende- a cambio de una buena paga; la comprensión del camino formativo como un proceso cuyo éxito depende de ciertos presupuestos y condiciones, que sólo el experto puede conocer con exactitud; y por fin, la concentración en la instrucción y la enseñanza, las facciones más tempranas y más fácilmente aislables de la educación, y que además, son las más aptas para una racionalización.

Como fuera, en Atenas, los sofistas se presentaban con una notable seguridad y una enormemente alta autovaloración; para ganar clientes, hacían impresionantes muestras públicas de educación; su oferta educativa estaba claramente definida, presentaban un *curriculum* confeccionado científicamente y prometían transmitir cualificaciones útiles y auguradoras de éxito; quien cumpliera su curso nada más, con mucha atención y la necesaria disposición, aprendería -como se dice en el *Protágoras* de Platón- a ser inteligente “en sus propios asuntos, en cuanto a cómo llevar óptimamente su casa, y también en los asuntos del Estado, en cuanto a cómo sería más hábil conducirlos y asimismo cómo hablar de ellos”.²

De todos modos, no tenían reparos en presentarse como omnisapientes, infalibles, muy competentes y todopoderosos en la educación, de tal modo que Isócrates, en *Contra los sofistas*, se expresó con ironía mordaz (que hoy vuelve a parecer actual) sobre las pretensiones pedagógicas de sus colegas, y opinó que si todos los que en educación pretenden un estatus profesional estuvieran dispuestos a atenerse a los hechos, en lugar de hacer promesas imposibles, su fama pública sería mejor.

La poco seria conducción comercial de estos primeros profesionistas educativos puede ser la causa de que el adjetivo “sofístico” hasta ahora tenga una connotación negativa, haciéndonos pensar más bien en leguleyos y abogados llenos de triquiñuelas que en maestros y educadores pedagógicamente responsables.

Como fuere, la interpretación de educación que guiaba a los sofistas está abiertamente formada según el hacer productivo del artesano, y su concepto de pedagogía se orienta claramente por el modelo de una ciencia profesional, que pone a disposición del perito el conocimiento específico correspondiente y el *know how* técnico necesario, para así poder cumplir su obra y producir educandos útiles y hábiles. De todos modos, la crítica tanto de Platón como de Isócrates se asienta precisamente en esta tecnificación de la educación y su amplia reducción

a enseñar y aprender: pues de este modo, la educación se formalizaría y funcionalizaría, y con ello perdería su sustancia ética (cfr. Platón: *Protágoras*, 318c-319a).³

Aquí detenemos nuevamente nuestro razonamiento por un instante, para resumir lo siguiente: son impensables la educación y el saber pedagógicos según el modelo de la teoría, así como del conocimiento teórico; y cuando a primera vista parecería que sí fueron pensados así, un mejor examen muestra que, tras esta fachada, se esconde el andamiaje de la poiesis, la construcción del producir técnico, la imagen de una “pedagogía de lo factible”.⁴ Mostramos esto con la pequeña digresión sobre Platón; un comentario crítico sobre nuevos intentos de formalizar de modo extremo el discurso pedagógico y el idioma técnico de la ciencia de la educación, y de teorizarlos en sentido estricto, llevaría a resultados muy similares.

En cambio, hemos podido comprobar que la educación y la pedagogía corresponden al ámbito de la praxis para el pensamiento clásico. Pero un vistazo a los sofistas puso esta tesis en cuestionamiento, pues una mera ojeada evidenció que allí encontrábamos una interpretación de la educación en el sentido de la poiesis y (por lo menos *in nuce*) un concepto de la pedagogía como una ciencia profesional tecnológica.

Estamos entonces ante el dilema de ver lado a lado, en el principio, y simultáneamente en el primer apogeo de la pedagogía occidental, dos modelos divergentes de educación que rivalizan: por un lado, el de la educación como praxis, por el otro, el de la educación como poiesis. Y vimos que a ambos corresponden también distintas concepciones del negocio de la educación: en un caso (el modelo de la praxis) aparece la persona como obra de sí misma -entendiendo obra como realización que el hombre debe efectuar actuando él mismo y que (como pudimos formular en relación con Aristóteles) nunca termina, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida humana (*qua praxis*)-; una realización a la que la educación puede, en todo caso, motivar, animar y apoyar, pero no efectivizar por sí misma. En el otro caso (el modelo de la poiesis), el hombre aparece como obra de la educación -obra entendida aquí como producto de una influencia guiada en forma profesional y científica, o en la jerga de la era industrial: como la elaboración y sublimación de una materia prima más o menos rústica, un producto que puede ser tasado al final del proceso productivo y evaluado según su utilidad (hoy suele hablarse para esto de “cualificaciones”).

En un caso, el proceso educativo es considerado básicamente como no terminable y divorciado de una planificación estricta científico-racional, en el segundo caso se le marca por modelos intelectuales tecnológicos (por ejemplo, medio-fin) y económicos (por ejemplo, *input vs. output*), y se le somete tanto a una planificación racional como a una evaluación cuantitativa. Y si debido a ciertas cir-

cunstances socioeconómicas, los productos educativos acabados ya no pueden ser insertos en un sistema de uso dinámicamente cambiante (sociedad, mercado de trabajo, etc.), sin fisuras, entonces es necesario demorar este proceso de elaboración y extenderlo a toda la vida -sea en forma de *recurrent education*, de *lifelong learning*, de *éducation permanente*, de *gerontagogía*, y hasta de *panterapeutización*.

Hasta un somero paso por la historia de la pedagogía occidental podría enseñarnos que estos dos modelos no sólo al principio de la historia se contraponen y compiten por la primacía, sino con igual rivalidad han reanimado constantemente toda la prosecución de esta historia. Y el más simple vistazo panorámico sobre la pedagogía actual puede mostrarnos que ambos modelos todavía dominan el debate pedagógico, y acuñan el conflicto entre la educación formal y la popular, tan destacado en América Latina.

Pero aquí, donde queremos tratar el problema de teoría y práctica, no se puede pasar revista a la larga y cambiante historia del pensamiento pedagógico occidental; y tampoco puede ser aquí nuestra misión el hacer desfilar ante nuestros ojos críticos las diferentes posiciones de la pedagogía actual. Por lo tanto, estudiaremos a continuación, trayendo algunas ramificaciones históricas notables, una educación como *poiesis*, y someteremos a prueba este modelo, respetando especialmente sus posibles fundamentos, al mismo tiempo que sus debilidades de fundamento, razón y error, alcances y límites, plenitud y carencia. Así, podremos decidir la legitimidad de una transmisión de la comprensión de la teoría-praxis moderna científicista -es decir, la doble concepción de una teoría operacional ("*know how*", conocimiento experto científicamente avalado) y su "aplicación" en una *poiesis* educativa- a la realidad de la educación y la relación entre pedagogía y educación.

Luego, propondremos la cuestión de la justificación del modelo de una educación como *praxis*, poniendo en primer plano el problema de cómo la concepción de una pedagogía como conocimiento práctico -es decir, conocimiento que se acerca a una práctica educativa ya existente, la clarifica, la hace más consciente, la sigue críticamente y diseña prospectivamente una *praxis* mejor- se corresponde con la auténtica naturaleza de la educación, la humanidad del hombre y la realidad de la convivencia humana más que un esquema de pensamiento tecnológico.

NOTAS

- 1) La palabra aquí está tomada en el sentido platónico, es decir, ese procedimiento estrictamente racional para excluir lo falso (rebatándolo) y la mera opinión hipotética (por demostración de su calidad de innecesaria), y así ascender paso a paso hacia la verdad absoluta.
- 2) *Cfr.* para el problema de la profesionalización, BÖHM, Winfried. "¿Es posible profesionalizar la actividad del maestro?". En: *Educación*, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas, No. 26, 1982: 14-23.
- 3) Para el movimiento sofístico en general, consúltese literatura más actual, principalmente: KERFERD, G.B. *The Sophistic Movement*. Cambridge, 1981; y RANKIN, H.D. *Sophists, Socratics and Cynics*. Totowa (Nueva Jersey), 1983.
- 4) Tomo prestada esta expresión de mi colega de Würzburg, Günther Bittner, quien la ha usado varias veces (con intención crítica y polémica).

BIBLIOGRAFIA

- APEL, Karl Otto. *Transformation der Philosophie*. (Transformación de la filosofía). Neuwied, 1973.
- ARENDT, Hannah. *The Human Condition*. 1958.
- BARROW, Robin. *Plato. Utilitarianism and Education*. Londres, 1975.
- BUBNER, Rüdiger. *Theorie und Praxis -eine nachhegelsche abstraktion*. (Teoría y praxis -una abstracción posthegeliana). Frankfurt, 1971.
- CICERON. *De oratore*.
- CHAMBLISS, J.J. "The Guardian". En: NASH, Paul, Andreas M. Kazamias, Henry J. Perkinson (Eds.). *The Educated Man. Studies in the History of Education Thought*. Nueva York, 1965.
- FARRINGTON, Benjamín. *Ciencia griega*. Buenos Aires, 1957.
- _____. *Ciencia y política en el mundo antiguo*. Madrid, 1968.
- FLORES D'ARCAIS, Giuseppe. *La pedagogia nel pensiero greco*. Milán, 1954.
- _____. *Educazione e pedagogia. Storia del pensiero pedagogico*. Vol. 1, Milán, 1976.

- HABERMAS, Jürgen. "Die Klassische Lehre von der Politik in ihrem Verhältnis zur Sozialphilosophie". (La enseñanza clásica de la política en su relación con la filosofía social). En: *Theorie und Praxis*. Frankfurt, 1978.
- JARRET, James L. (Ed.). *The Educational Theories of the Sophists*. Nueva York, 1969.
- JJSSELING, Samuel. *Rhetoric and Philosophy in Conflict*. La Haya, 1976.
- MOREAU, Joseph. "Platon et l'éducation". En: BRUBACHER, J.S. et al. *Les grands pédagogues*.
- ORTEGA ESTEBAN, José. *La acción y la actitud educativa en Platón*. Salamanca, 1976.
- _____. *Platón. Eros, política y educación*. Salamanca, 1981.
- PERELMAN, Chaim. *The New Rhetoric and the Humanities*. Doordrecht, 1979.
- PLATON. *Gorgias*.
- _____. *Protágoras*.
- POPPER, Karl R. *La sociedad abierta y sus enemigos*.
- SAN AGUSTIN. *De doctrina christiana*.
- VICO, Giambattista. *La scienza nuova*. s.f.
- _____. *Discursos pedagógicos*. s.f.
- _____. "De nostri temporis studiorum ratione" (1978). En: *Opere filosofiche*. A cargo de Paolo Cristofolini, Florencia, 1971.

4. LA EDUCACION COMO POIESIS O LA INTERVENCION CIENTIFICA EN LA EDUCACION

Con un texto de Alden Legrand Richards, habíamos hecho notar antes que una ciencia de la educación que entiende la educación como poiesis y tiende hacia una teoría operacional que la guíe científicamente y dé eficacia y optimicidad a sus procedimientos, debe obligadamente limitar su campo visual a dos sectores: el desarrollo genético y la socialización condicionada por el entorno (*cf.* también: Legrand Richards, 1984: 31-43).

Un ojo mira hacia el proceso de maduración biológico-psíquico del individuo, el otro hacia las variables que determinan las características de un individuo dado. Uno agudiza su mirada mediante la psicología, el otro mediante la sociología; y no es de extrañar que estas disciplinas, antes consideradas como “auxiliares” de la pedagogía, hoy no sólo le disputen su ámbito, sino que con harta frecuencia intenten usurpar su lugar, pregonándose a voz en cuello “ciencias de la educación”, sin tener muy en claro de qué se trata.

De hecho, vemos que, en cuanto a la articulación de teorías operacionales, así como de teoría educativa, ellas superan a la pedagogía en tal medida -no sólo diacrónicamente, también sincrónicamente-, que ésta suele espiarlas celosamente y les envidia su ventaja pragmática.

Las dos se basan en una antimetafísica concepción del hombre, y esto permite que ambas miradas -sin importar el diferente ángulo de enfoque- se crucen; así convergen partes de conocimiento de una con la otra, hasta conformar una perspectiva sociopsicológica.

A pesar de este posible ensamblaje, todas las intervenciones científicas modernas en la educación se pueden ordenar en dos enfoques: uno, que pone el centro de gravedad en el desarrollo natural del individuo y que puede ser denominado “variante optimismo de la naturaleza/crítica de la sociedad”; otro, que pone el acento en la socialización del hombre y que puede ser denominado “variante pesimismo de la naturaleza/afirmación de la sociedad”. De buscarse pensadores memorables, que en ambos casos han redactado sus escritos casi fundamentales, y que han erigido las estructuras básicas de su pensamiento, encontraríamos para el primero, a Jean-Jacques Rousseau, para el otro a Emile Durkheim.

Pero antes de dedicarnos a estas “variantes” de una interpretación científico-tecnológico-industrial, parece muy importante recurrir a un autor cuya filosofía de la educación muy específicamente apoya y fundamenta la mencionada intervención: John Dewey.

Es considerado, como se sabe, el teórico más influyente de la educación norteamericana, y además tiene fama de ser uno de los más preclaros filósofos de la educación en este siglo. En la literatura secundaria, es cierto, se le suele presentar muy unilateralmente, ya sea como pionero de primera fila de una escuela-taller, ya como abogado de una educación democrática o como precursor de una moderna psicología -principalmente behaviorista- del pensamiento y del aprendizaje.

Por correctas que sean estas interpretaciones de su obra, no debe pasarse por alto que el eje vital de su pensamiento no está aquí, ya que se halla -como fácilmente muestra una visión total de su trabajo- en una filosofía de la tecnología, alimentada por una síntesis de optimismo pragmático, una enfática veneración por la democracia (inorteamericana!) y un entusiasmo fanático por las inagotables posibilidades de progreso a partir de la ciencia y la técnica.

Sin duda es clave en su pedagogía, la crítica que hace de la ética de Kant, la cual culmina con el reproche de que el filósofo alemán ha valorado la acción moral por sus motivos, y así se ha anclado en el carácter interior del actuante, en lugar de medirlo por las consecuencias exteriores que esta acción provoca y realiza. Pero la parcialidad de esta ética puramente anímica, por supuesto, no es responsabilidad directa de Kant, sino que debe ser rastreada allí donde casi todas las parcialidades del pensamiento occidental tendrían su origen: en Aristóteles.

En su libro *La reconstrucción de la filosofía* (1920), tan importante para comprender a Dewey, considera él como el gran error de la filosofía occidental el

búsqueda interminable de puntos fijos de la verdad; por el contrario, ya era hora de tirar por la borda la idea de algo estable fuera de la realidad que podemos percibir, de acabar con la arcaica búsqueda de certezas últimas y objetos inmutables de la contemplación teórica, y de convertir nuestro pensamiento en una fuerza activa, que se vuelva con vehemencia a las necesidades y requerimientos del día actual, respondiendo a esto de tal modo, que las soluciones halladas también mañana sean eficaces y sigan ayudando.

En un largo pasaje de su libro (1957: 106 y ss.), en el que Dewey comienza por lanzar una verdadera avalancha de ironía sobre la filosofía aristotélica, y burlescamente la llama ciencia que conoce mejor el cielo que la tierra, y mejor a Dios, el motor inmóvil, que al cielo, se vuelve luego al problema de la teoría y la praxis.

En forma completamente aristotélica, comienza describiendo la teoría como la desinteresada contemplación de lo eterno e inmutable; claro que de inmediato desecha esta ciencia teórica aristotélica (como pura “concepción del conocimiento de un espectador”), por inútil e insignificante. Pero resulta llamativo que, en todo este capítulo referido a la postura aristotélica, no haya una sola palabra referida a la tan importante distinción entre praxis y poiesis: ambas actividades parecen subsumirse en el concepto de praxis.

Si se lee con detenimiento, se descubre que Aristóteles está falseado, en cuanto a que las cuestiones prácticas del actuar moral y político han pasado repentinamente a ser problemas de una poiesis científicamente guiada. Y Dewey es muy consciente de este cambio, en todo su alcance, ya que comenta:

Pues esto marca una mutación mucho más generalizada en la postura humana de lo que parece a primera vista. Significa, nada menos, que el mundo, o la parte de él que aparece en un momento determinado, sólo es tomado como materia de transformación” (1957: 114).

Y algo más adelante dice:

La transformación se convierte en signo de nuevas posibilidades y metas a alcanzar; pasa a ser promesa de un futuro mejor. La transformación se asocia más bien con progreso que con decadencia o inferioridad. Dado que de todos modos, las transformaciones se producen en todas partes, el gran secreto está únicamente en aprender lo suficiente sobre ellas como para que las dominemos y podamos llevarlas de acuerdo con nuestros deseos y necesidades. Los condicionamientos y los sucesos no están para que los eludamos ni para que nos sometamos a ellos pasivamente; deben ser utilizados y manejados. Son o bien obstáculos para nuestros fines, o bien medios para alcanzarlos (1957: 116).

Es obvio que también el concepto de teoría sufre una radical transformación de significado, y así Dewey dice claramente que nuestro conocimiento debe considerar esto y que el saber si es capaz o no de realizar ciertos cambios debe ser su piedra de toque. “Conocimiento [...] significa un cierto modo de accionar conducido por la inteligencia”; debe llegar a ser “operacional y experimental” (1957: 121).

En consecuencia, era inevitable que se desplazara el criterio de verdad.

Si las ideas, las opiniones, los conceptos, las definiciones, las teorías, los sistemas están como instrumentos para una transformación dinámica del ámbito dado y para la eliminación de determinadas dificultades y obstáculos, entonces el test de su validez y valor consiste en si cumplen con esta tarea. Si lo hacen, son válidos, tienen fundamento, son valiosos, buenos, verdaderos [...] Aquello que realmente nos guía y dirige, eso es verdadero -la capacidad demostrada para esta dirección es precisamente lo que llamamos verdad (1957: 156).

Retomemos ahora el hilo que antes habíamos dejado de lado. Ahora se notará más fácilmente por qué una intervención científica en la educación se abre en aquellas dos variantes que hemos llamado la del optimismo de la naturaleza/crítica de la sociedad y la del pesimismo de la naturaleza/afirmación de la sociedad. Los procesos de desarrollo genético, por un lado, y los determinantes sociales del entorno, por el otro, serían aquellos “condicionamientos y sucesos”, aquellas cambiantes “variables” que debemos dominar, para llevarlas en el sentido de nuestros deseos y necesidades. Si lográsemos dominar las leyes psíquicas de la evolución humana, con todas sus posibles alteraciones y aberraciones, y si estuviéramos en condiciones de investigar todos los factores determinantes del comportamiento humano que constituyen su entorno, y de insertarlos en una especie de mapa del espíritu humano, entonces ya no sería necesario dejar las transformaciones en el desarrollo del hombre, durante su educación y formación, en manos de la casualidad ni sería necesario siquiera abandonarlas a un factor tan dudoso y nebuloso -científicamente hablando- como el libre albedrío. Al contrario, precisamente sería posible entonces “conducirlas en el sentido de nuestros deseos y necesidades”.

Ya Skinner había formulado muy unívocamente este programa:

El concepto del hombre autónomo sólo sirve para explicar cosas hasta ahora inexplicables de otro modo. Su existencia depende de nuestra ignorancia, y naturalmente, pierde significación en la misma medida en que conocemos más sobre la conducta humana. El deber de un análisis científico consiste en clarificar la forma en que el comportamiento de una persona como sistema físico está ligado a las condiciones bajo las cuales la especie humana ha evolucionado, y aquellas bajo las que vive el individuo (1972).

I. LA VARIANTE OPTIMISMO DE LA NATURALEZA/CRITICA DE LA SOCIEDAD

Para clarificar qué queremos significar con esta variante, tomamos un texto que, a primera vista, parecería ser totalmente marginal y de poca importancia: una carta de Rousseau del 10 de septiembre de 1763, dirigida al príncipe de Württemberg (Nº 1961). Como éste le había pedido asesoramiento, Rousseau le facilita una lista de criterios a tener en cuenta para la selección de una maestra para su hija.

Comienza indicando la importancia de una elección correcta y remarcando enfáticamente su propia idoneidad en esta cuestión; luego enumera una serie de normas que el príncipe debería considerar para tomar una decisión pedagógicamente correcta. Resumiendo brevemente, los consejos son: 1. la institutriz debe tener el mismo sexo que su discípula (aquí por eso una mujer); 2. no debe ser joven y, sobre todo, no debe ser bonita; 3. mejor una viuda vieja que una joven soltera; 4. no debe tener sentimientos elevados ni, más importante aún, belleza de espíritu (*bel esprit*); 5. debe ser ordenada y siempre debería tener presente ante todo sus propios intereses; 6. no debe ser muy vivaz, más bien lenta y morosa, pero de ningún modo tener un temperamento muy efervescente (*évaporée*); 7. es preferible que sea fría e indiferente, y es mejor un carácter repelente que atrayente; 8. no debe tener cultura alguna, mejor aún si no sabe siquiera leer ni escribir; 9. la única virtud a la que no se puede renunciar es que sea sincera.

Esta lista de criterios casi parece una paradoja, y podría pensarse sin más que Rousseau quería tomar el pelo al príncipe. Pero si relacionamos estos consejos prácticos con su antropología y con su concepto científico de educación,¹ no sólo de inmediato parecen coherentes y lógicos, sino hasta convincentes.

Debido a su tesis antropológica básica: que el niño es por naturaleza bueno y que se corrompe sólo en manos de los hombres y por la mala influencia de la civilización, Rousseau distingue, en *Emilio*, tres clases de maestros: la naturaleza, los hombres y las cosas.

Mientras la naturaleza produce el despliegue de nuestras fuerzas (positivas) y capacidades, y sus cosas nos educan mediante la experiencia, los hombres, en cuanto educadores, aparecen muy cuestionados y problemáticos, pues como adultos y a diferencia de los niños, aún no degenerados, están ya infectados por las nocivas emanaciones de la civilización. Esto se debe -y en esto radica la tesis fundamental roussoniana de crítica social (que complementa su optimismo de la naturaleza)- a que, siguiendo una ley histórica, las normas morales humanas decaen en la misma proporción en que progresan las artes y las ciencias. El hombre se hunde mientras parece ascender, y lo peor es que cree que su perdición es su perfeccionamiento. Dado que, según se ve, las artes viven de los pecados, y el comercio y la civilización son impulsados por la prodigalidad y el lujo, en lugar de por el bien común, no deben condenarse únicamente las virtudes burguesas, que aparecen como un mal maquillaje teatral en este ir y venir, sino la civilización misma debe ser rechazada en bloque.

Pues el hombre que ha pasado del estado natural al social sufre una deformación psíquica de graves consecuencias: primeramente, la convivencia y las interrelaciones sociales facilitan las condiciones del "*animal stupide et borné*" natural para que surja el "*être intelligent et un homme*" -como dice en *El contrato social*-, pero al mismo tiempo sentimientos como la envidia, el odio, la rivalidad, adque-

ren ascendiente sobre la persona, y entra en una competición con su prójimo, al que siempre quiere sobrepasar. Su natural *amor propio* se torna en *egocentrismo* egoísta e interesado, y pasa a ser incapaz de autovalorarse en forma diferente de como lo ven los demás; su independencia cede lugar a una dependencia de su socialización (*cf.* Maritain, 1937). Pero, ¿cómo un hombre así enajenado y deformado podría educar niños y prevenir en ellos una deformación similar?

Para Rousseau resulta evidente que la educación es imposible cuando los tres maestros de la humanidad no concuerdan y coinciden al realizar su tarea. Pero de los tres, la naturaleza no depende en absoluto de nosotros, y las cosas sólo en ciertos aspectos (por ejemplo, según cómo las dispongamos para ciertas experiencias de los niños). Dado que apenas o en absoluto podemos adaptarlas a nosotros, sólo queda el camino inverso: que nos sometamos al dictado de la naturaleza y eduquemos según sus leyes.

Para el educador esto significa -y aquí la lista de criterios roussoniana se hace más plausible- que el maestro debe estar dispuesto a retirarse tras las cosas y, principalmente, tras la naturaleza (del niño). Cuanto menos notable sea su personalidad, cuanto menos desee hacer por sí mismo, cuanto menos se evidencie en la educación (aunque sólo sea debido a su escasa inteligencia y falta de cultura), tanto menos riesgo entraña confiarle un niño, si es que uno lo cree necesario.

De modo que, tras estos consejos aparentemente arbitrarios de su carta, se hace transparente la idea básica sistemática de su pedagogía: la del desarrollo natural, que en el prólogo de *Emilio* está nombrado simplemente como “el camino de la naturaleza”. Como Martin Rang explicó tan bellamente, se trata de develar una legitimidad objetiva en la sucesión de las distintas etapas y pasos educativos que correspondan a su estructura; y descubrir esto es en realidad la meta y el objetivo de toda la pedagogía teórica.

Pero no se trata solamente de que la estructura psicológica del niño y del jovencito haga necesario un cierto escalonamiento en su educación; una concepción así ya nos es muy conocida a partir de la psicología evolutiva, y efectivamente, allí es donde tiene su legítimo origen. Esto acaba por ser una idea pedagógica básica a partir del momento en que este concepto de orden se hiciera normativo, y esto sucede -como nuevamente supo evidenciar Martin Rang- allí donde Rousseau

además, afirma que este ritmo evolutivo condicionado psicológicamente es el único que corresponde al modo de ser no falsificado del hombre, y por eso es bueno. Únicamente así el concepto del desarrollo natural pasó a ser el fermento de la crítica y la ética culturales (1959).

La urdimbre de los conceptos de orden psicológico y normativo condujeron a una psicologización de la postura pedagógica, y esto se evidencia:

Está en la esencia de la idea del desarrollo natural que los problemas psicológicos pasan precisamente al centro de la mentalidad pedagógica. La relación entre pedagogía y psicología, entonces, resulta parecida a la de técnica y ciencia natural: para poder intervenir en los procesos naturales, el hombre debe conocer sus leyes. Si estos mismos procesos no tuvieran regla, o ella nos fuera desconocida, tampoco podríamos tener poder ante ellas (Rang, 1959).

Esto del poder educativo requiere, por supuesto, en Rousseau, una inmediata explicación; pues si la natural evolución humana es declarada norma pedagógica, entonces la educación no puede ser una intervención potente, y en absoluto puede significar una (re)orientación de este paso natural. De ningún modo puede tratarse de un aporte de ideales exteriores y una disponibilidad, para que el camino de la naturaleza pueda lograr su máxima perfección, su más pura encarnación, su más nítida unidad, y el hombre llegue a su completa felicidad (*cfr.* Grimsley, 1972 y Tatarkiewicz, 1976).

Leyendo *Emilio* puede resultar extraño que Rousseau no tome empíricamente la descripción de la evolución -la que en el acto enriquece con gran cantidad de consejos concretos y detallados-; tampoco en otros casos parecen tener mayor importancia para él las propias experiencias educativas, y resulta verdaderamente raro cuando hace el balance más perdidioso de su actividad como instructor en la lionesa familia de Mably, al decir que él mismo ha sacado seguramente más rédito de su actividad que sus dos alumnos.

El hombre natural como sustancia pedagógica roussoniana no es, entonces, para él, un ideal romántico ni una ilusa quimera, sino un principio, del cual toda educación debe partir (¡también en su sentido literal!) y según el cual debe regirse en todas las escalas y etapas de su progreso. Pero si bien la educación natural o -como también podríamos expresarlo- la educación por la naturaleza representa una legalidad esencial, en modo alguna ésta obliga a la manera de una necesidad natural, sino que abarca la posibilidad de la desviación y de la falla con toda claridad -desviaciones que luego serán peligrosas para la misma humanidad del hombre, por lo que con todo derecho puede hablar de degeneración. El hombre no sólo es el animal perfectible, también es el animal corruptible.

Cuando María Montessori, la fiel defensora de la educación natural en el espíritu de Rousseau, convierte el concepto de normalización en base de la pedagogía, esto significa que tampoco ella pone reparos en describir niños anormales o normales en la circunstancia dada empírica, sino que, contra toda la realidad educativa existente, desarrolla la imagen de una naturaleza del niño originariamente normal, y esto como principio y regla de toda educación.²

Retomando la cuestión de la imagen del maestro y educador, ahora podemos decir que uno se convierte precisamente en maestro y educador en la misma medida en que es capaz de rebajarse humildemente a ayudante de la naturaleza y servidor del desarrollo natural del niño; en otras palabras: uno debe limitar su actividad a

observar cuidadosamente las necesidades de aprendizaje y desarrollo del niño y del jovencito, y estudiarlas profundamente, para disponer las cosas de su ámbito ordenándolas de modo tal que, en toda ocasión, el alumno goce con alegría el momento y también avance en su evolución natural.

El centro de gravedad es, claro está, el goce del momento presente, pues una educación que sacrifica lo actual por un futuro incierto, está ásperamente signada, en *Emilio*, como bárbara, ya que ata a un niño con toda posible ligadura, y así comienza a hacerlo infeliz, para prepararle una supuesta felicidad futura, que tal vez nunca llegue a gozar.

La idea pedagógica central de Rousseau acerca del desarrollo natural, y su rebelión contra una sociedad saturada de cultura e hipercivilizada, que enajena al hombre de su esencia humana y lo torna en un burgués versátil, en una fracción dependiente de un denominador, y cuyo valor dependerá de su relación con el todo, es decir, el cuerpo social, conforman la esencia del roussonianismo, el cual desde entonces vuelve una y otra vez a empapar y a infectar el pensamiento occidental, en especial en el orden político y pedagógico.

Desde Rousseau, el anhelo de liberarse de todas las torturas del conocimiento, de sacudirse toda la carga y el boato de la sabiduría, para volver a encontrar el camino hacia las formas naturales y sencillas de la existencia, ya no puede eliminarse de los esfuerzos científicos en cuanto a educación, y la mayoría de nuestros críticos culturales no son otra cosa que una tercera y cuarta ola del roussonianismo, y esto en su idea principal, no simplemente en algunas opiniones; y lo que es más, con frecuencia *-horribile dictu-*, sin saberlo ellos mismos.

Por supuesto, en cada ocasión la popularidad de los pensamientos roussonianos depende también de las circunstancias históricas dadas -así, florece con especial exuberancia cuando una cultura o una civilización (o también la ciencia) han llevado hasta el agotamiento sus propias posibilidades, y amenazan ahora con estancarse en un vacío vital. Pero además, el ímpetu del optimismo de la naturaleza/crítica de la sociedad es alimentado por un "erróneo" enfoque de la cultura, independiente de lo histórico. "Normalmente" una persona o una obra nos parecen tanto más valiosos cuanto más cultos son, y "comúnmente" los logros espirituales del hombre nos parecen tan valiosos precisamente porque nos liberan de la rústica naturaleza y la superan; en cambio, la visión de Rousseau y sus seguidores significa una inversión de esta pauta, ya que no consideran ventaja el distanciamiento de la naturaleza, sino que interpretan esta separación de los orígenes como falencia y error. Los éxitos de la cultura, la civilización y la ciencia no son para ellos logros, sino pérdidas.

Rousseau fue muy consciente, como testigo de cargo de esta "re-valoración" (en lugar de "cultura", naturalidad y originalidad), de que el "estado natural" con que sueñan sus seguidores no existe ni posiblemente haya existido nunca, y proba-

blemente tampoco existirá en el futuro, pero la corriente intelectual inspirada en su pensamiento optimista de la naturaleza/crítico de la sociedad corre constantemente el peligro de reificar este estado natural, de tomarlo como cosa real y de considerarlo verdaderamente viable en el orden educativo.

Si echamos un breve vistazo a algunas manifestaciones especialmente impresionantes de esta variante de la intervención científica en la educación, encontraremos allí muchos matices diferentes.

En el caso del poeta inglés William Wordsworth, a quien con frecuencia se ha llamado “el Rousseau inglés”, se nos aparece una faceta romántica y, en general, bastante inofensiva. En su oda “Presentimientos de la inmortalidad por los recuerdos de la primera infancia”, de 1807, diseña una imagen del niño que corresponde totalmente al optimismo de la naturaleza/crítica de la sociedad.

Ya el lema que encabeza el poema: “El niño es el padre del hombre”, pone del revés a los valores pedagógicos tradicionales: ¡ipiénsese en John Locke! El niño no es un pequeño adulto inacabado que, de la mano de sus mayores, deberá ser introducido en su cultura y hacerse partícipe de ella, para que madure hasta llegar a la humanidad plena. Exactamente al contrario, el niño está visto como persona completa, y su camino hacia la adultez aparece como un descenso con pérdidas, en el que se encuentra desde su nacimiento: un creciente distanciamiento de su origen divino, de la naturaleza y su mensaje salvífero. “El cielo está alrededor de nosotros en los días infantiles, la sombra de la cárcel ronda ya el crecimiento del niño”.

Con la metáfora de la luz, describe el poeta el camino del niño desde el luminoso cielo de la divina naturaleza hasta la oscuridad de la cárcel terrena; finalmente, esta claridad iluminadora empalidece para el adulto, cada vez más distanciado, hasta terminar de fenecer completamente “a la luz del día ordinario” para el hombre.

Frente a este niño, presentado por Wordsworth como el mejor filósofo, un poderoso profeta y un visionario bendito, es la mayor insolencia pedagógica que los educadores crean que pueden y que les sea lícito decidir cómo educarlo. Sólo la naturaleza misma puede convertirse en guía verdadero, y sólo ella puede lograr el conocimiento del mundo; el pensamiento racional analítico del adulto sólo puede conducirlo a errores. En su largo poema “El preludio” dice Wordsworth: “Por un disciplinamiento tan antinatural debe censurarse al jardinero, pero al árbol hay que compadecerlo”.

La educación debe partir de los intereses (naturales) del niño y seguir sólo a la voz de la naturaleza, la que se expresa en la legítima sucesión de los intereses y necesidades infantiles. Como con Rousseau, el niño no se forma a través de sus maestros, y menos todavía mediante los libros, sino por intermedio de su contacto con la naturaleza.

Estas concepciones románticas, o mejor, romantizantes, del niño y de su educación natural, penetran también en aquella poderosa corriente del neoroussonianismo pedagógico, que llamamos comúnmente “activismo”. En adición a la presentación e interpretación de este movimiento, hechas por Herman Nohl (1961), primeramente se le quiso ver como una emanación de aquel “movimiento alemán” anticiclopedista que comenzó con *Sturm und Drang*; para esto se exageraron mucho sus influencias románticas, y hasta se llegaron a ver sus ramales irracionales como características principales.

Además, con frecuencia fue entendida como una reacción contra la pedagogía científica y la teoría de la instrucción de Herbart, y por eso durante mucho tiempo se ha pasado por alto el ímpetu fuertemente científico de este movimiento, o por lo menos, se le ha minusvalorado notablemente. Este activismo no sólo hereda de Rousseau la pátina romanticista de la glorificación, casi idolatría del niño, sino también el cuerpo de esta intervención científica en el desarrollo natural como punto de partida para una ciencia de la educación.

Muchos representantes de este movimiento se comportan en forma anticientífica y, principalmente, como oponentes a la teoría; pero a pesar de ello, sería muy fácil contraponerles que esa experiencia a la que siempre se remiten, y vociferando, es precisamente la misma de la verdadera naturaleza revelada del niño, junto con sus leyes inmanentes de desarrollo; y si se contempla más detenidamente la cosa, sin dejarse engañar por las apariencias superficiales, se notará que, en realidad, no están hablando de esta experiencia, y así no pueden partir de ella, si no presuponen teóricamente ante todo el trato empírico con los niños en un sentido totalmente roussoniano, como orden normativo.

Por ejemplo, María Montessori, una de las figuras centrales del movimiento educativo roussoniano, en un poco conocido artículo de 1915 titulado “Cuando la ciencia se instaura en la escuela” (1974:763-781), escribe con casi insuperable claridad que una ciencia de la educación sólo sería posible si nos dispusiéramos a buscar, mediante la observación y el estudio exacto del desarrollo natural del niño, aquellas leyes que nos puedan servir de pauta para promover educativamente su evolución.

Sólo la idea de la evolución normal, tomada como presupuesto y como concepto normativo, permite a Montessori la reformulación del principio de Wordsworth: “El niño es el padre del ser humano”, y sólo ante esta idea tiene sentido que ella no se canse de machacar que no es el adulto quien puede educar al niño, sino que debe aprender de él -en la medida en que le revele las leyes de su desarrollo natural- cómo educarlo y, por supuesto, este “educar” sólo puede significar el posibilitar y apoyar su evolución natural (en palabras de Montessori: el despliegue del “plano estructural inmanente”), así como también eliminar los obstáculos que se le puedan oponer.

Con innumerables ejemplos esparcidos a lo largo de toda su obra, la pedagogía muestra constantemente la estructura de esta posible ciencia: son comprobados síntomas de anormalidad, léase desviaciones del desarrollo normal; en un diagnóstico cuidadoso y diferenciado se delimitan las barreras que causaron las desviaciones; una terapia precisa las elimina y vuelve a liberar la fuerza (que Montessori llama “*hormé*”) de la evolución natural. Esta reiterada invocación a la *vis medicatrix naturae* lleva nuestra atención a la medicina, pero no sólo esto, esta pedagogía además presenta una estructura básicamente médico-terapéutica -y así se torna en paradigma para gran parte del activismo y sus seguidores actuales, la antipedagogía y la pedagogía alternativa.

Únicamente sobre el trasfondo de estas ideas normativas de Rousseau pueden entenderse las exaltaciones y alabanzas del niño con las que autores como Ellen Key causan sensación hacia el fin del siglo, y las que son repetidas hoy por autores del calibre de una Alice Miller para lograr un público. Así, uno termina por dar la razón a Ludwig Gurlitt cuando -escudando este naturalismo contra toda crítica- dice lacónicamente: “Cuando se manifiestan antiquísimas leyes naturales, el juez terreno debería callarse y conformarse” (1909).

El mismo evidencia haber sido totalmente consciente de esta intervención científica en la educación, pues en su *Arte de la educación* dice:

Nuestro nuevo procedimiento educativo debe tener su nuevo nombre. Yo lo denominaría científico naturalista (isic!), si esto no provocase la sospecha de que aquí se tratara nuevamente de un sistema científico. No se trata de eso, sino de una educación que siga a la naturaleza y busque respetarle su derecho.

Lo que se debe lograr es “que la evolución de cada persona pueda efectuarse libremente según su naturaleza y en la gran corriente del desarrollo nacional y humano” (Gurlitt, 1909).

Y el espíritu roussonian que aquí surge se evidencia completamente cuando, un poco más adelante, leemos:

Quien así aprenda a contemplar al niño como portador de una infinita evolución, como último fin, la suma de inconmensurables fuerzas que vienen desde muy lejos y llegan hasta la actualidad, y quien contemple todo esto con el santo respeto que siente por creaciones mucho menos importantes, tales como una construcción humana: el Partenón, el Domo de Colonia; quien tome aquí conciencia de que el espíritu que crea y configura en la naturaleza, hizo y formó durante millones de años para lograr finalmente esta obra de arte, ése dejará caer los brazos en muda admiración, y si todavía queda en él una mínima chispa de piedad, permanecerá en conmovida adoración ante este milagro de la creación. Ese se abstendrá de todos los prejuicios valorativos y no se pondrá a hablar de pecado, de lo bueno y lo malo, de lo mediocre, decadente, inferior, sino que esperará mientras observa hasta saber qué le ha regalado la naturaleza en esta nueva creación (Gurlitt, 1909).

En el realmente memorable libro de Ellen Key *El siglo del niño* -del que Friedrich Paulsen ha dicho que es más bien una “mezcla de trivialidades bien

intencionadas, lecturas no digeridas de todos los modernos, arrogancia disoluta y opinioneo con interpolaciones del sentido común"- aparece lo que es casi el evangelio de la educación naturalista: "Serena y lentamente, permitir que la naturaleza se ayude a sí misma y ver sólo que las condiciones circundantes apoyen su trabajo, esto es educación". Y allí mismo agrega la maestra sueca que, por eso, el mayor delito pedagógico sería no dejar en paz al niño e intentar educarlo. Rainer María Rilke, muy próximo a Ellen Key espiritualmente, ha hecho una recensión laudatoria de este libro, y ha considerado que este respeto por la naturaleza del individuo infantil es la norma por la cual alguna vez serán medidos los hombres de este siglo (1965).

Otro espectacular autor finisecular canta la alabanza de la naturaleza, y los antipedagogos de hoy, junto con los naturalistas exaltados, lo corean. Julius Lanbehn, cuyo libro *Rembrandt como maestro*, tan enredado como plagado de pretensiones proféticas, ha experimentado en pocos años unas cien ediciones, alaba a la naturaleza -repetiendo el harto conocido tema roussonian- por encima de la cultura:

Quando uno está rodeado por la cultura, ésta fácilmente oscurece la naturaleza. Pero aquí debe decirse: ¡respeto a la reina! La naturaleza dada del ser humano es inmodificable. Sus fuerzas pueden ser recortadas, pueden ser limadas, pero la naturaleza queda. Su espíritu ha sido creado por Dios. Por eso ella, si se ha conservado pura, es de Dios. En sí, no hay impurezas en ella: fueron traídas por el hombre. La naturaleza legítima siempre es limpia, la naturaleza incorrupta siempre es santa" (1930).

De todos estos pensamientos proviene un programa educativo, que es muy característico para el activismo en la primera mitad del siglo, como también para la antipedagogía y pedagogía alternativa en la segunda mitad. El programa dice: No desarrollar un programa o principios educativos, sino que el niño evolucione por sí mismo, y permitir que lo haga (*cfr.* Agazzi, 1948). Toda educación parte -y esto de modo alguno es sólo un lema- "del niño"; dejar crecer, "observar y esperar, pero no intervenir", dejar que despliegue su poder creador, proteger a la "plantita infantil" y, en todo caso, sentirse como su cuidadoso jardinero -éstas son las máximas pedagógicas de esta corriente.

El amor a los niños pasa a ser emblema distintivo de los que se separan de una sociedad que es hostil y enemiga para la infancia; y parece quedar totalmente fuera de cuestión que los padres amantes de los niños no piensan ni actúan pedagógicamente, y que el modelo no es la madre buena (la que conduce responsablemente el proceso evolutivo mediante el equilibrio reflexivo de medidas cautelares, apoyante y de efecto compensador), sino la madre amable (pues no educa al niño, sino que solamente lo acompaña como camarada y compañera). Es evidente que la autoridad pedagógica es convertida en imagen deforme y finalmente rechazada en forma rotunda; por otro lado, no se teme hablar, con conmovedora simpleza, de la "autoridad del bebé", ni pregonar la dictadura pedagógica del niño por encima de sus educadores.

Si todavía pudiera hablarse de educación y de una relación educativa, solamente sería en la metáfora naturalista del jardinero que protege y cuida el vegetal infantil que crece de semilla a planta, o posiblemente en el sentido del amante de los animales que mimaa al cachorrito de león y vigila atenta y protectoramente su leonización. Enseñar y educar, históricamente actividades muy sobrevaloradas, son reemplazadas por la promoción, y ésta sólo se ve posible y prometedoras si el promotor está “plenamente comprometido”, si significa legítima, auténticamente que se ha incluido de veras a sí mismo en el procedimiento -sea lo que fuere que signifique este “incluirse a sí mismo” en ambiguos racionalismos y en exageraciones emocionales.

Montessori y su comprensión médica de la ciencia de la educación, pero también otros pedagogos activistas (por ejemplo, Ovide Decroly), tienen en su base: la reinterpretación de la educación como terapia y la transformación de la relación educativa en otra, también terapéutica. Esto se agudiza consecuentemente en la actual antipedagogía -piénsese solamente en Alice Miller, Maud Mannoni, Ekkehard von Braunmühl o Hubertus von Schoenebeck-; lo cual resulta fácilmente comprensible si se piensa que la antipedagogía nada debe temer más que el tornarse nuevamente pedagogía.

Pero es cierto que esta renuncia de lo educativo tiene un alto precio, y tampoco es muy barato lograr la terapeutización de lo pedagógico, dado que al instalar el modelo terapéutico, cuanto más se enfatiza el elemento optimista de la naturaleza del principio roussonianos -y hasta tal vez se lo convierta en absoluto-, tanto más se pierde el elemento crítica de la sociedad; y así, esta terapéutica “pedagogía” -ien realidad ya no merece tal nombre!- se hace cada vez más apolítica y socialmente prescindente, y tal vez al final deba avergonzarse por su ingenuidad política y su simpleza en lo social-teórico.

Ya es tiempo de cerrar aquí la exposición y caracterización de esta postura. Se debe ahora hacer la *quaestio juris*, es decir, preguntar si es posible aceptar sin discusión y considerar pedagógicamente fundamentada una tal intervención científica en la educación como lo que se ha visto a partir de Rousseau. En esta cuestión, nos limitaremos a cuatro objeciones, que presentaremos con la necesaria brevedad.

1. Una pedagogía que parte de la idea del desarrollo natural como concepto normativo ordenador, y pretende darle a la educación guías y directivas científicamente avaladas, está ante el problema de observar concretamente este ordenamiento. No es suficiente aquí el consejo de observar al niño, hace falta decir con la mayor precisión posible qué es exactamente lo que se debe observar en él, y qué indicios exteriores permitirán deducir el supuesto orden inmanente que se ha de evidenciar.

Desde Rousseau hasta la actualidad apenas si han cambiado los indicios mencionados y, a pesar de toda la investigación psicológica, desde entonces apenas se han precisado un poco más; y finalmente, hoy en día parecen tan inútiles como entonces. Cada vez que se toma al niño como medida no de todas las cosas, pero sí de su educación, y cada vez que se defiende una educación según la naturaleza del niño o puerocéntrica, se apela a los intereses “naturales”, las “verdaderas” necesidades, los “primigenios” impulsos, las “legítimas” tendencias, la certeza del instinto infantil, y donde quiera se hable de una educación centrada en el niño,³ de una escuela a su medida⁴ y hasta simplemente de la individualización como principio de la enseñanza, uno se orienta por estas supuestas apariciones de la supuesta naturaleza del individuo infantil.

Por plausible y esclarecedora que parezca esta indicación acerca de instintos, tendencias, necesidades e intereses a primera vista, cuando se reflexiona un poco aparecen dudas considerables. La primera proviene del ámbito en que las indicaciones antes dichas en realidad deberían tener una base sólida: el de la psicología. Allí no se encontrará siquiera una enseñanza sobre impulsos o una teoría de los intereses, un listado de tendencias o una jerarquía de necesidades, a la cual no sigan de inmediato toda una retahíla de oposiciones. Y en lo referido a atributos como “verdadero”, “legítimo”, “primigenio” y hasta “natural”, la controversia es todavía peor e interminable en cuanto a qué tendencia, interés, instinto y necesidad los merecen.

Un psicólogo tan famoso como Theo Herrmann ha llegado a la conclusión de que es absolutamente indemostrable empíricamente en el hombre una dotación de instintos elementales, y de la innumerable cantidad de enseñanzas sobre ellos que compiten entre sí ha deducido que sería mejor renunciar por completo a hablar de necesidades, ya que suposiciones así quedan libradas a la arbitrariedad (1978). Y en lo atinente a necesidades e intereses “verdaderos”, “legítimos” y “naturales”, parece en general cierto que, en todo caso, creemos pero no podemos saber que lo sean realmente.

De esta duda proviene otra mucho más seria. La colorida multiplicidad de opiniones contradictorias acerca de qué son, en definitiva, instintos, tendencias, necesidades e intereses, nos hace notar que no se trata aquí de hechos psíquicos, accesibles a una captación positivista-empírica, sino de construcciones científicas y modelos explicativos, análogamente al de la agresión, que sirve de modelo aclaratorio del comportamiento humano (¡y concordantemente, también hay teorías contradictorias de la agresión!). Pero si son tomados como realidades y como orientación, y hasta como punto de partida para la educación, entonces aparece la pregunta acerca de si no se podría tratar de un error científico elemental, del que uno debería precaverse -sobre todo si está la pretensión de una ciencia de la educación-, que sería el de la reificación, y respectivamente, el de la cosificación.

Una tercera duda se produce cuando se examina si los instintos, las tendencias, las necesidades y los intereses verdaderamente pueden ser tomados para la orientación, como si fueran puntos trigonométricos, y para las medidas pedagógicas. De ser así, se nos evidencia rápidamente -y esto deja muy perplejo- que una cháchara indiferenciada de necesidades e intereses ni siquiera roza la cuestión pedagógica. Pues resulta obvio que no todos son igualmente buenos y, por ello, igualmente dignos de promoción, y que no todos son de la misma importancia para merecer que se les satisfaga; y tanto la experiencia histórica como la individual nos enseñan día a día esto.

En cuanto a cuáles instintos, necesidades, tendencias e intereses deben ser apoyados, y cuáles deben ser impedidos -¡un fundamental interrogante pedagógico!-, para esto la enseñanza naturalista no nos brinda, con su mera indicación, criterios firmes y, peor todavía: un pensamiento así no tiene en realidad la capacidad de contestar esta pregunta. Aquí, pues, no se puede ya eludir lo que uno de los patriarcas de la pedagogía logró como conocimiento incommovible: “que en realidad sería imposible llegar a un punto firme para nuestra teoría, si no nos volvemos a la antítesis entre el bien y el mal” (Schleiermaches, 1957).

2. Toda pedagogía a partir del niño y todo intento de teoría culmina en la tesis de que debe ayudarse al surgimiento de la naturaleza oculta, oprimida del niño, y esto requiere liberarlo de su pasividad acostumbrada u obligada y “activarlo”, ponerlo en acción. Activación del niño, liberación de su impulso a la acción, despliegue de sus poderes creativos, educación mediante y para el trabajo con la concordante instauración de una escuela-taller -Ferrière la llamó *école active*- que lo ponga en movimiento; así y otros parecidos son los lemas pedagógicos.

Cuando la alternativa es planteada en forma tan simple como pasividad o actividad, receptividad o hacer propio, cualquier subastador apostará sin cumplidos por lo segundo. Pero el verdadero interrogante pedagógico se presentará luego: ¿representa un valor pedagógico propio todo hacer, toda actividad, toda productividad, o deberíamos trascender esta arbitrariedad y examinar el accionar del niño en cuanto a si tiende hacia algo bueno, justo, positivo, importante, bello, deseable, o bien hacia algo malo, injusto, negativo, execrable, feo, rechazable?

El lamentablemente poco conocido pedagogo suizo Eugène Dévaud, en su profunda crítica del activismo, ha planteado precisamente esta pregunta.⁵ Una de las distinciones críticas que opone aquí a un activismo indiferenciado resulta muy familiar para nuestras reflexiones: aquella entre “actuar” y “hacer”. A partir de esta distinción, pregunta si no será que el grueso de las actividades se agota en un huerdo divertido del hacer, que además es falso. Pues casi todo lo que “hace” el alumno en la escuela-taller -confeción de trabajos en papel y madera, dibujos, redacciones, etc.- no se realiza en verdad por amor al producto, sino que se mediatiza para el logro del despliegue de las tendencias infantiles, para satisfacer una nece-

sidad infantil -por ejemplo, la de estar activo- o para responder a uno de sus intereses.

Dèvaud hace el reproche de que una escuela así está vacía o, por lo menos, que la actividad infantil se produce mayoritariamente en el vacío, y aquello con lo que se ejercita serían con frecuencia azares o arbitrariedades; cuando en realidad se debería tratar de que el educador despertara en el niño el amor por algo, lo que se hace realmente es sólo espolear su interés, sin indicarle para ello una orientación comprometida (*cf.* Dèvaud, 1940: 328-340 y Salucci, 1967). Previsores activistas como Ferrière habrían reconocido esta carencia y habrían convertido en lema la sublimación de las pasiones a favor de ideales individuales o sociales.

Pero una escuela verdaderamente activa no podría conformarse con el mero “hacer”, y menos aún si es indiferente al producto y así vacío de sentido. En cambio, debería también tener en cuenta el aspecto del “actuar” y, en realidad, ponerlo por encima del hacer.

Actuar en el sentido estricto de la palabra significa la actividad humana teniendo en cuenta su fin último, significa entonces acercársele o alejársele; en el sentido amplio significa la actividad que conduce al perfeccionamiento del ser humano.

Pero la educación para la actuación no puede conformarse simplemente activando los impulsos infantiles, las tendencias, los intereses y necesidades, sino que debe indicar direcciones comprometidas y presentar medidas fundamentadas.⁶ En ella, entonces, estos factores no pueden funcionar como conceptos pedagógicos básicos, ya que, a lo mucho, pueden conducir a un egoísmo sublimado (*cf.* Suchodolsky, 1978); ocupan mejor este lugar conceptos como vocación, deber, valor, compromiso, decisión y libertad.

Permítasenos aquí una ojeada al fundador espiritual del activismo y, simultáneamente, defensor apasionado de una psicologización de la pedagogía, es decir, Edouard Claparède; de hecho, en él notamos una pedagogía que hasta trata de hacer una virtud de su carencia de metas y orientaciones. A partir de que no hay un consenso generalizado acerca de metas educativas -¡una realidad que no puede sorprender a ningún pensador pedagógico serio!-, saca Claparède la extraña conclusión de que nunca podría haber una ciencia de la educación, a menos que se esmerara por lograr una total abstinencia en cuanto a la cuestión de metas y procurara de antemano una teoría exclusivamente funcional.

En esta concepción funcional de la educación, entonces, ya no juega un papel importante el para qué del quehacer educativo, pues -así dice su pasmosa justificación- del mismo modo que la manera de amasar es independiente de la forma que se desea dar a la torta, sucede también con la manera de enseñar, y el educador, hasta cierto punto (¡por lo menos hace esta salvedad!) independiente de los contenidos y metas educativos.

Raymond Buyse, un sucesor de Claparède, explicó más tarde que la ciencia de la educación sólo debería ocuparse de cómo mejorar los métodos con que se pueda lograr el despliegue de las capacidades infantiles con eficacia, y un maestro debería usarlos en la escuela sin que le pese la pregunta acerca de si este alumno, a quien precisamente está ayudando a desplegar sus capacidades de leer y escribir, con ellas se convertirá en un escritor de bella espiritualidad o en un mísero pornógrafo (1935).

3. Una tercera objeción está próxima a la segunda, y fue presentada por Martin Buber en su discurso de 1925, durante la Tercera Conferencia Internacional Pedagógica en Heidelberg, cuyo tema fue “El despliegue de los poderes creadores del niño” (1962). Como se sabe, Buber escandalizó no poco a los pedagogos (activistas) presentes allí, cuando comenzó su ponencia con la confesión de que, de las palabras que integraban el tema del congreso, sólo podía considerar incuestionables las dos últimas.

No pretendía negar que hay en el niño fuerzas creativas y un insaciable afán de hacer cosas y producir algo nuevo. Buber lo llama “el impulso de autoría”, reconociendo la independencia e indesviabilidad del afán. Pero lo que le interesa es mostrar que con esto se nombra un proceso unilateral: una fuerza que arranca de la persona, se imagina un material y se detiene en la cosa obrada; este movimiento transcurre en una sola línea y dirección -“del suelo del corazón, al mundo”-, y quien lo ejecuta, como autor, se queda solo. Tampoco podrá sacarlo de esta soledad la admiración que tal vez se dispense a sus obras. De esta soledad en que lo ha colocado el aislante impulso creador, sólo puede salvarlo la vivencia de la unión, de la camaradería en el trabajo, del *tú*.

Sólo si alguien lo toma de la mano, no como a un creador, sino como a prójimo perdido en el mundo, y más allá de las artes pasa a serle compañero, amigo, amante, podrá encontrar unidad y participación en esta relación mutua. Una educación basada sólo en el impulso creador prepararía una nueva y dolorosa soledad humana.

Opuso a estos pedagogos activistas la imagen famosa: ante una más antigua y autoritaria pedagogía, sólo se limitaban a cambiar el símbolo del embudo por el de la bomba, pero ninguno de ellos cumplía con la realidad de la educación.

No sólo cambiar el rumbo del movimiento es importante, se debe considerar aquello que es el corazón de la relación educativa: el nexo dialógico del educador con su alumno, un nexo entre *yo* y *tú*, que es más que la mera coexistencia de individuos impulsados por el afán creativo o que la relación entre un niño que despliega su creatividad y un adulto observador, registrador y pronosticador de este procedimiento.

Si bien las palabras de Buber pueden parecer ampulosas, aciertan sin embargo en el centro de lo que implica comprender la relación educativa como básicamente dialógica:

Confianza, confianza en el mundo, porque este hombre existe —ésta es la obra más íntima de la relación educativa. Porque este hombre existe ya el absurdo no puede ser la verdadera verdad, por más que nos acose. Porque este hombre existe, se tiene la seguridad de que en la oscuridad se oculta la luz, en el temor la salvación y en lo obtuso del prójimo, el amor.

El lector reconocerá qué próximo está Paulo Freire al filósofo alemán, y cuánto le adeuda.

4. Otra objeción surge al considerar la dimensión temporal de la educación. Que ésta es un progreso en el tiempo de un estado a otro, esto ya fue argumento aducido por Herbart cuando justificaba la pedagogía como disciplina científica autónoma contra Kant. Y opinó también que el educador debía representar en el niño al hombre futuro.

Schleiermacher, en sus conferencias pedagógicas de 1826, examinó la dialéctica de presente y futuro en todas sus ramificaciones. La tensión polarizada constitutiva debe tenerse presente para no quedar retrasado con respecto a este estado de conciencia pedagógica. El campo de la educación está constantemente sujeto a los dos polos extremos: por un lado, mira sólo hacia el futuro del educando, y a su preparación sacrifica el presente; por el otro lado, se encierra completamente en los requerimientos presentes, olvidando así el futuro.

Si bien Rousseau tuvo presente esta dialéctica, su pedagogía corría el riesgo de limitarse excesivamente a la satisfacción del instante y de las necesidades presentes; el roussonianismo arrastra consigo este peligro como grave lastre que amenaza aplastarlo.

Boyd H. Bode, uno de los promotores de la *progressive education* en EE.UU., resume como quintaesencia pedagógica: “Sin importar qué otras cosas podemos decir acerca de ella, entonces, la educación es un proceso de crecimiento; esto significa una liberación de capacidades” (1921). Con esto se limita a introducir una variación en lo dicho por su maestro John Dewey, para quien la educación no era preparación para la vida, sino la vida misma. Así lo dice en su *Credo pedagógico*, tras haberle atribuido la misión de desarrollar los poderes infantiles y orientarlos hacia metas sociales: “Yo creo que la educación, pues, es un proceso de vivir y no una preparación para un vivir futuro” (Dewey, cit. en: Lucio, 1963).

En forma similar, el roussonianismo del activismo mostró la tendencia —y la antipedagogía actual la intención— de no orientar la educación y la escuela hacia el futuro (del niño), sino concentrarse en el presente. Lo dijo muy rotundamente el activista radical Kurt Zeidler, quien por lo demás era bien consciente de las “morosidades” del pensamiento pedagógico progresista:

Tal como la juventud, como totalidad, no debe quedar supeditada a la vejez, tampoco debe hacerlo la escuela. No está para absolutamente nadie más que para los jóvenes mismos, y no tiene otro deber que satisfacer sus necesidades, pero las que sean realmente de ellos, es decir, las necesidades presentes y no aquellas que tal vez podrían llegar a tener dentro de diez o

veinte años. La escuela no es un medio, sino un fin en sí misma, no es simplemente una estación de paso, sino una consumación (1920).

Por más que una tesis así puede estar parcialmente justificada, cuando sólo se vuelve polémico ataque contra una educación y una escuela orientadas hacia el futuro nada más, su propio sentido pedagógico se perderá, principalmente si tiende a eliminar todo aspecto teleológico de su concepto de educación. Por cierto que esta pérdida de sentido es reconocible cada vez que el educador no es comprendido como guía responsable de los niños, y se transforma en compañero de juegos de igual edad, en camarada infantil, y así rechaza cualquier meta por ser contra su naturaleza -una falsa abstinencia, que no revela la esencia de la educación sino que, como consecuencia última, la vacía y desnaturaliza.

“Sólo los negreros educan niños” puede ser hoy un slogan de eficacia pública en los países desarrollados; por cierto que, aun cuando todo el mundo lo progonara, no dejaría de ser disparatado. Al leer lo que Jakob R. Schmid escribió en 1936 sobre los pedagogos activistas de Hamburgo, se tiene la sensación de que lo hizo ayer mismo sobre nuestros contemporáneos, los antipedagogos y los apóstoles de la escuela-taller: para ellos, el niño es el único punto firme de referencia; la única ley que aceptan es su espontaneidad; lo único que les interesa es la libre evolución de los intereses propios del individuo infantil.

En el marco de esta concepción, no queda lugar para un educador que represente un objetivo mundo de fines y metas. El educador sólo tiene la misión de posibilitar el desarrollo libre, no orientado del niño. Si acaso puede tener el rol de un conductor que, en cierto modo, se adelante en esta evolución, abriéndole camino. Pero para esto tiene que ser siempre consciente de que sólo puede ser fiel intérprete, y que desde el comienzo debe abstenerse cuidadosamente de influir en ningún sentido sobre los niños. Mas sólo es capaz de esto debido a su familiaridad con ellos, y hasta a su identificación con el alma infantil, sobre la base de la pertenencia de ambos a una comunidad que los liga y que se manifiesta en una cierta igualdad exterior (Schmid, 1936).

Nadie ha de oponerse a este amor por los niños, ni siquiera si su dulce imagen recuerda mucho los ramplones cuadros antiguos de santos; pero es necesario destacar claramente sus límites cuando este libertinaje pedagógico es convertido en ídolo de un subjetivismo iluso. Y esto sucede cada vez que se arranca a la educación de su engarce político-social y religioso-cultural, se declare la relación educativa ingenuamente como “molecular” (para usar términos de Antonio Gramsci) y se estilice con exceso el cariñoso abrazo de educador y educando como la apoteosis de una educación perfecta.

La realidad de la educación, que siempre está transida de tensiones polarizadas y sujeta a inextricables nudos de contraposiciones, no es respetada por estas unidimensionales imágenes simplificantes, cuyo origen se desenmascara -si se le quita el velo romántico- no pocas veces como un nostálgico afán de inocencia y un autocuestionamiento del hombre cultural adulto, al estilo de Rousseau y los

roussonianos; se descubre una sentimentalización de la infancia, de pseudo-religiosidad.

Casi nadie ha denunciado tan claramente como Heinz-Joachim Heydorn el irracionalismo y la ingenuidad de una postura así. Tal como ha quedado expuesto en el lenguaje emblemático de Ellen Key, ofrecido con la benevolente falta de teoría inglesa de un Alexander S. Neill, cantado en los tonos biológicos de alabanza de los instintos humanos, en combinación con un positivismo estadístico que pone el lazo de lo manipulable al cuello de la naturaleza infantil:

[...] voluntad de vivir, incrementación de la vida son las categorías, el voluntarismo sustituye ahora los antiguos sistemas de conciencia, con Darwin ya estamos a medias en la selva. Los mundos artificiales del espíritu han sido depuestos, el hombre no es más que un *ser sui generis*; es simple naturaleza, si bien con adornos de estilo joven. Una amable enseñanza de la creatividad tejida a mano, con la cual las condiciones reales son ignoradas, se convierte en tema de la reforma educativa. Sólo se debe liberar al ser humano hacia sí mismo, como si la historia hasta ahora no hubiera existido; la cándida pretensión ve a la reflexión como una violación. En la realidad, la sociedad renuncia a los contenidos logrados por su propia civilización (Heydorn, 1972).

II. LA VARIANTE PESIMISMO DE LA NATURALEZA/AFIRMACION DE LA SOCIEDAD

A estos romanticismos que parecen inevitables para la variante optimismo de la naturaleza/crítica de la sociedad, debería en realidad ser inmune su anverso, la variante pesimismo de la naturaleza/afirmación de la sociedad, ya que arranca de una desconfianza básica contra la naturaleza humana no domesticada, y de lo que más procura cuidarse es de una recaída en el crudo individualismo.

Aquí no puede servir de punto de referencia ni ganar fuerza normativa la “ruda” naturaleza humana, ni las tendencias, intereses, instintos y necesidades individuales. En esta perspectiva, la educación no puede hacer florecer los sueños en capullo de una naturaleza humana intacta, no puede rebajarse a la primitiva escala de la vida infantil aún no socializada y quedar librada allí a imperdonables atavismos; más bien debe fijar su atención en cómo se ponen riendas, en el proceso de socialización, a la salvaje e indómita naturaleza humana y cómo se le lleva al ámbito de una convivencia humana ordenada, cómo se canalizan los instintos y divergentes intereses individuales por vías sociales predeterminadas, y cómo pueden ser sometidas las tendencias y necesidades subjetivas a las expectativas y requerimientos colectivos.

Para “poder manejar” los procedimientos producidos a lo largo de la educación y “conducirlos según nuestros deseos y necesidades”, lo conveniente es

investigar con precisión los determinantes exteriores que definen la génesis del hombre social, para que la “aplicación” de este conocimiento operacional nos ponga en condiciones de comprender y lograr la educación como obra de la sociedad.

La cita siguiente, que proviene de un texto muy fundamental para nuestra problemática y del cual, por eso, partiremos en nuestras disquisiciones, ciertamente utiliza un lenguaje que de modo alguno es tan sobrio y objetivo como cabría esperar -en oposición a algunas exaltaciones naturalísticas. Leemos allí:

A la sociedad debemos nuestro dominio sobre las cosas, el que es una parte de nuestra grandeza. Ella es la que nos libera de la naturaleza. ¿No es entonces lógico que nos la imaginemos como un ser psíquico superior al nuestro y del cual el nuestro proviene? Queda claro, concordantemente, que nos inclinamos respetuosamente ante ella cuando nos requiere aquellos pequeños o grande sacrificios que constituyen nuestra moralidad. El piadoso se inclina ante Dios porque el ser, principalmente su ser espiritual, su alma, le parece provenir de El. Por las mismas razones tenemos un sentimiento similar ante la colectividad (Durkheim, 1976).

El texto proviene de Emile Durkheim, uno de los cofundadores de la sociología moderna, y no sorprenderá poco al lector el encontrar aquí una idolatría de la sociedad semejante a la que acaba de dejar, que se refería a la naturaleza. Tal como Rousseau puede ser llamado, sin duda, el apóstol de una educación como obra de la naturaleza, puede ahora nombrarse a Emile Durkheim como padre espiritual del concepto de la educación como obra de la sociedad; al menos, ha sido quien más consecuentemente siguió esta idea hasta el final e intentó darle una fundamentación sociológico-pedagógica, que nosotros deberemos ver -claro que muy brevemente- para comprobar su utilidad para la articulación de una pedagogía que responda al ser y a la dignidad personales del hombre.

El primer punto, muy interesante para nuestro contexto, es el modo y manera con que Durkheim busca exponer la autonomía de la visión sociológica. Como se sabe, comienza buscando un objeto propio de esta ciencia, y lo encuentra en lo que llama *hechos sociológicos* -leyes, costumbres, religiones, etc.-, ya que como severo positivista, le parece que la sociología, como nuevo instrumento, sólo cabe en la orquesta de las otras ciencias si (fiel al modelo de la ciencia natural) se basa en la investigación de hechos y trata las circunstancias sociológicas como cosas. La más sobresaliente de estas “*choses sociales*”, en la que además ve los más altos requisitos de todos los sucesos sociales, es la “*conscience collective*”, o sea, la conciencia colectiva, y a partir de esto se hace comprensible la posición científico-educacional de Durkheim (*cfr.* Crittenden, 1965/66).

Según las ideas psicológicas, las imágenes de un individuo deben ser separadas de su substrato físico, las células cerebrales y, una vez que existen como tales, “continúan existiendo por sí mismas, es decir, su permanencia no depende constantemente del estado de los centros neurálgicos”. Análogamente ve Durkheim también los hechos sociales como “en cierta manera independientes de los individuos”; y

sigue: “Las imágenes que son los hilos de la vida social, se liberan de las relaciones que se constituyen entre los así unidos individuos, o también grupos secundarios, que se interponen entre el individuo y la sociedad total”.

Mientras que los hechos psíquicos (en cuya investigación se basan la psicología y los que le dan categoría científica) todavía portan algunos signos visibles de su origen en las células cerebrales, la independencia de los hechos sociales es mucho más evidente para Durkheim, y por eso indiscutible. Porque fenómenos sociales como los contenidos de fe, los usos religiosos, las reglas morales, las leyes, etc., en los que él ve las manifestaciones más propias de la vida colectiva, se le imponen al individuo con tal importancia exigente y con un carácter tan obligatorio, que -esto le parece estar fuera de toda duda- resulta imposible que los mismos individuos hayan podido producirlos.

Todos son expresamente obligatorios, pero esta obligación es la prueba de que estas maneras del actuar y del pensar no son la obra de uno, sino que parten de un poder que lo excede, ya se le entienda místicamente, en la forma de un Dios, o se le conceptúe en un pensamiento más temporal y científico (Durkheim, 1976).

El origen de estos fenómenos sociales está en una especie de síntesis química que los une en una conciencia colectiva, pero más importante todavía es que Durkheim no sólo les da primacía sobre todos los hábitos reflexivos, preferencias y afanes individuales -pues “es este agregado el que piensa, siente, quiere, aun cuando sólo pueda querer, sentir o actuar mediante la conciencia individual”-, sino que les concede exactamente la misma normatividad adjudicada por Rousseau a la idea del desarrollo natural.

El individuo sólo aparece como la “materia prima” (isic!) de la ciencia social, en cambio los hechos sociales aparecen como manifestaciones de aquella entidad mayor, es decir, la conciencia colectiva. Theodor W. Adorno resume muy bien la formulación normativa de Durkheim cuando escribe: “Durkheim asume los valores colectivamente sancionados, hace iguales su colectividad y su objetividad, y con ello se excusa de la pregunta en cuanto a su posibilidad en la moral” (1976); la frase correspondiente de Durkheim es: “La valoración debe ser objetiva por el sólo hecho ya de ser colectiva”.

En realidad, niega cualquier moral que no tenga su origen en la sociedad, y hasta va un paso más allá al agregar:

que, donde haya una moral, ésta sólo puede tener por meta un grupo formado por una pluralidad de individuos asociados, es decir, la sociedad; con el presupuesto, eso sí, de que pueda ser contemplada como persona (isic!) que se diferencia cualitativamente de las personas individuales que la componen.

Y algo más adelante, en el mismo texto, esto se agudiza:

pero se adhiere a la afirmación de que nunca puede ser deseada otra moral que la requerida por la circunstancia social del momento. Desear otra moral que la inmanente en la naturaleza de la sociedad, significaría negar la sociedad y, con ello, a sí mismo (1976).

Para él, aquello que moralmente nos ata al prójimo no puede ser hallado en la individualidad empírica, pero igualmente tampoco en el ideal cristiano del amor al prójimo y en la idea humanitaria de la solidaridad; esta obligación altruista ante el otro es únicamente “el fin superior, del que es servidor y órgano”. Para él, la colectividad no sólo sería la más alta y única autoridad moral, sino que sólo ella es la que hace humano al ser humano,

pues el hombre sólo es hombre en la medida en que está civilizado. Sólo nos convierte en verdaderamente humanos aquello que podemos aprehender de esa totalidad de las ideas, los sentimientos, los contenidos religiosos y las reglas de conducta que se llama civilización (1976).

Pero antes de volver al concepto de educación resultante de este punto de vista, es todavía necesario llamar la atención sobre la idea de sanción que está en el centro de su moral. Tal como Dewey había rechazado la ética kantiana, y esto con el argumento de que estaba fijada en la idea del actuar humano, Durkheim se vuelve también contra la ética de Kant, eso sí, con un argumento completamente diferente: no le contrapone una moral pragmática, como Dewey, sino que llega a suplir el concepto fundamental de autonomía de la persona actuante por el de la sanción colectiva, con lo que, por supuesto, en realidad quita el fundamento a la moralidad humana.

Debe tenerse muy presente que rechaza expresamente el concepto de castigo natural, proveniente de una moral naturalista y una educación según la naturaleza -en *Emilio*, Rousseau da para esto ejemplos muy ilustrativos-, y clarifica inequívocamente que su concepto ético central de la sanción no se refiere a una consecuencia de la acción que provenga de su contenido, sino pura y exclusivamente “que la acción no corresponde a una regla existente”, con lo que en forma definitiva eleva lo socialmente sancionado a esencia de su moral, y específicamente lo sancionado por la sociedad que -hablando kantianamente- se contrapone al individuo y su conciencia en forma dogmática. Por eso es consecuente cuando nos requiere acomodar nuestro actuar sólo a esta autoridad colectiva, y cuando enfáticamente nos aconseja que “nos cuidemos de las inspiraciones de nuestra propia conciencia personal”.

Su penetración en las cuestiones pedagógicas corresponde a lo que cabía esperar a partir de haber constituido la sociología en “ciencia de los hechos sociales”. Se vuelve a la educación del mismo modo que a un hecho social, y la describe y analiza como un sistema social en relación con los restantes sistemas sociales. De modo que define empíricamente el concepto de educación, es decir, a partir de la educación realizada histórico-socialmente. Así, la educación le parece, a través de todas las épocas que observa y en la propia, un medio para la socialización del individuo y para la reproducción de la sociedad. Y esto desde el principio le cierra el interrogante decisivo acerca de si puede concluirse, a partir del supuesto hecho de que así ha sido siempre y todavía lo es, que también siempre será así. De todos

modos, un acercamiento así impide -en apariencia- *ab ovo* la concepción de la educación como autorrealización de la persona humana, engarzada en toda la tradición de la pedagogía occidental, más aún porque aquello que autorrealización significa se evaporaría en el vacío ante lo normativo de la colectividad.

Durkheim rechaza expresamente cualquier postura psicológica de la educación -considera esta disciplina como “fuente inconveniente para el pedagogo” y, en todo caso, le reconoce cierto derecho a actuar en la determinación de sus medios. Principalmente, rechaza cualquier concepción que vea a la educación como un desarrollo de tendencias o un despliegue y realización del hombre natural. La idea de ver en el niño al padre del ser humano le parece casi una paradoja, porque invierte la realidad del hecho educativo.

Para él, el objeto de la educación sólo puede ser:

re-formar completamente el ser individual y asocial que somos por nacimiento, y tomarlo en un ser nuevo. Ella debe llevarnos a superar nuestra naturaleza nata: con esta condición el niño se transformará en hombre.

Durkheim declara aquí sin tapujos: “El hombre que la educación debe realizar en nosotros no es aquél creado por la naturaleza, sino el que la sociedad desea; y ésta lo desea tal como lo requiere su economía interna” (Durkheim, 1976).

Y es más terminante en otra parte:

Con cada nueva generación, la sociedad está confrontada, por así decirlo, con una tábula casi rasa, sobre la que tiene que construir desde los cimientos. A ese ser egoísta y asocial que acaba de nacer, debe agregarle lo antes posible otro ser, para que tenga la capacidad de llevar una vida social y moral. Esta es la obra de la educación. En esto se puede medir su grandeza. No se limita al desarrollo del organismo individual en la dirección dada por la naturaleza, a la producción de aquellas ocultas posibilidades que sólo requieren ser reveladas. Crea en la persona una nueva persona (¡sic!), y ésta está formada por lo mejor de nosotros, por todo aquello que da valor y dignidad a la vida (1976).

Lo que aquí hace la educación e inserta en el niño como su obra es, por un lado, “una cierta cantidad de estados físicos y espirituales que la sociedad a que pertenece considera imprescindibles para sus miembros”, y por el otro, “ciertos estados físicos y espirituales que los grupos sociales por separado (casta, clase, familia, grupo laboral) también consideran necesarios en quienes les pertenezcan” (Durkheim, 1976). Para decirlo muy tajantemente: el hombre se hace hombre porque la educación cumple en él su obra, y lo amolda y adapta a la sociedad como un todo, como también a cualquier medio social especial en el que se inserte. Podríamos sentir tal vez la tentación de reformular el famoso epigrama de Erasmo de Rotterdam -*homines non nascuntur, sed finguntur*- para Durkheim y decir: *homines non nascuntur, sed fabricantur* (las personas no nacen, sino que se fabrican). Pues su clásica y muy citada definición de la educación permite una interpretación así.

Por su claridad y concisión reproduzcámosla textualmente:

Educación es la influencia que ejerce la generación de los adultos sobre aquella otra aún no madura todavía para la vida social. Es su meta formar y desarrollar en el niño aquellas circunstancias físicas, intelectuales y morales que tanto la sociedad política unitariamente, como también el entorno específico al que está destinado en especial, piden de él (1976).

Y a esta definición agrega de inmediato una frase que acuña el concepto que, hasta hoy, denuncia emblemáticamente la tradición de su pensamiento sobre educación: ésta consiste en “una socialización planificada de la generación joven”; es totalmente un proceso social y su producto -el sujeto socializado- es la obra de la sociedad.

Todavía merece nuestra atención un último punto. Si bien Durkheim dice que la educación debe crear en la persona un nuevo ser, el ser social, esto no habrá que malinterpretarlo como que el individuo deba ser completamente eliminado y sacrificado al ídolo devorador colectivo. Esta incorporación de las normas y reglas colectivas sólo se produce como una internalización, es decir, un aprender por parte del individuo. Lo que se aprende, y en consecuencia se internaliza, son -y aquí aparece un concepto sociológico fundamental, que hasta hoy nos remite a su pensamiento- los *roles* sociales.

De la materia prima que es el hombre cuando nace, se modela un ser social, mediante la educación que lleva al ser en crecimiento, por la socialización planificada, a aprender roles (exteriores) sociales y a internalizarlos, o sea, hacerlos íntimos. El gran sociólogo René König ha resumido muy claramente esta primigenia idea fundamental de Durkheim:

El hombre se convierte en ser social como portador de roles. De modo que la socialización se produce mediante estos roles, donde la primacía definitoria está en la internalización de las normas y reglas de conducta adjudicadas, las que, por lo demás, cambian constantemente a lo largo de la historia (1976).

En el escenario, el actor no se presenta como persona privada; y en el teatro no nos interesa la persona misma que está actuando, sino el “carácter” que representa y el “rol” que juega en el contexto de la obra. Del mismo modo, el individuo que aparece en el horizonte de la socialización no lo hace como persona actuante, sino como “portador de roles, es decir, como función de procesos que están determinados por estructuras sociales” (Habermas, 1978).

Nadie ha de negar aquí que el procedimiento para aprender estos roles puede ser interpretado de muy diferentes formas; y tampoco omitiremos que la teoría de los roles, rígida al principio, ya hace tiempo se ha modificado: el “*homo sociologicus*” reducido a la forma enajenada del mero jugar un papel, ha sufrido múltiples críticas y fue desenmascarado como un irreal homúnculo.

Más allá de su autor, Durkheim, la teoría socializante ha crecido considerablemente. Principalmente la crítica, expuesta por Habermas desde 1968, a un

concepto unidimensional de la socialización, ha colaborado con energía para que hoy ya casi no se hable de un aprendizaje de roles rígido y obligado por sanciones; más bien se trata de una apropiación interpretativa, y además, el rol mismo es tomado con mayor flexibilidad, sobre todo, su ejercicio no se explica como una casi mecánica reproducción, sino como una especie de interpretación que debe ser realizada por el actuante, en relación con situaciones constantemente cambiantes.

Lo único que se modificó poco es la identificación básica de educación y socialización como obra de la sociedad; la idea fundamental se mantiene idéntica. Por ello sigue siendo válido lo que dijo Ursula Coburn-Staege acerca de la intervención científica en la educación que proviene de esa idea:

Para una pedagogía entendida como ciencia del hacer, es de especial significación el rol como categoría de orientación en el proceso de socialización. En una concepción normativa de los roles, la orientación aparece como orientación de conformidad -guiada por la tradición (la tradición, lo usual, lo antiguo), por lo presente (la moda, el *espíritu de la época* originado por la actual situación de poderes) o conducida con visión de futuro (orientada por lo reconocido como posible)-. La educación para la asunción de roles se entiende como la capacitación para representar los modos de comportamiento normativos. La motivación para la repetición de valores y normas ya existentes se asegura mediante la internalización de los modelos de comportamiento socio-culturales dados. Con la ayuda de sanciones, las disposiciones de conducta son rígidamente asumidas en el propio comportamiento. El hombre individual ha de adaptarse al sistema de roles preexistentes, y así será integrado en un sistema sociocultural dado (1973).

De hecho, para este modelo del rol como punto de orientación en una pedagogía como ciencia del hacer -deberíamos decir mejor: para una ciencia de la educación poiética-, no es diferencia esencial si este punto de orientación se relaciona con una sociedad proyectada al hoy (o hasta al ayer), al mañana o al futuro; a partir de estas diferencias, en todo caso, se dividen los partidarios conservadores, los progresistas y los utópicos de esta concepción. En todos estos casos, se trata de que el individuo logre su verdadero ser humano mediante la inserción en el total social mayor, y por ser miembro de agrupaciones sociales; y a la inversa, que sean estas formaciones sociales, en consecuencia, sus agentes y agencias (ver el concepto de escuela como agencia de socialización) las que realicen esta obra social de la educación.

Si uno quisiera lograr un panorama de esta idea básica, intacta actualmente en su parte troncal, se podría rastrear una continuidad de la concepción de Durkheim y sus significados fundamentales en la sociología y la psicología social actuales, en especial en Norteamérica. El había acuñado el término *anomia* en el marco de sus investigaciones sobre la distribución laboral y el suicidio en la inadaptación social. Atribuyó el suicidio, por un lado, al desmoronamiento del sistema social de normas, y por el otro, a la ausencia del reconocimiento e internalización de estas normas por parte del individuo.

El concepto de anomia, introducido por Robert K. Merton en el debate norteamericano (1949),⁷ tuvo éxito allí principalmente con su segundo significado, y entre otras cosas, condujo a que el ampliamente discutido fenómeno del enajenamiento de la persona ya no fuera visto tanto como un problema del autoenajenamiento, sino que se redujera a la inadaptación individual y social a las normas de la sociedad (entiéndase norteamericana) (cfr. Feuerlicht, 1978 y Böhm, 1982).

En concordancia, este enajenamiento es luego denominado “comportamiento desviado” e interpretado como falta de disposición o capacidad para la adaptación y, finalmente, es etiquetado como defecto psicosocial. Pero como tal, a su vez, arrastra medidas terapéuticas, y las terapias brotan, en una sociedad insegura de sí, como hongos en una tibia noche lluviosa. Que se trate aquí predominantemente de terapias de conducta, es decir, métodos y prácticas que buscan modificar la conducta exterior observable, medible y estadísticamente significativa, con tendencia a una mayor adaptación a la totalidad social, o bien a determinados ámbitos y grupos sociales, esto es coherente y lógico.

Si un modelo de pensamiento así, por fin, retorna al discurso pedagógico, se llega -¡quién puede sorprenderse!- a analfabetismos teórico-científicos, como por ejemplo pueden leerse en un estudio muy esclarecedor acerca de la terapia familiar norteamericana: por un lado, la pedagogía dependería de la psicología, especialmente en cuanto a la elaboración y comprobación de los procedimientos (terapéuticos); por otro lado, tomaría sus metas de los análisis de las ciencias sociales (en el caso concreto: de la sociocientíficamente destilada imagen colectiva de la familia “normal” [¡no anómica!]).

Si hablamos aquí de un analfabetismo pedagógico, podemos justificarlo con que un modelo así no sólo queda por debajo de la distinción roussoniana entre hombre y burgués, sino también de la autonomía del YO, “descubierta a más tardar en el Renacimiento, como agente de su actuar, como autor de su propia historia y como juez responsable de su propio hacer u omitir”.

Si se quisiera poner el modelo de educación de Durkheim, como en un *panopticum*, encarnado ante los ojos, se podrían hacer desfilar en orden los sistemas y proyectos educativos dominados por una ideología desarrollada. Cada vez que la pedagogía y la educación aparecen bajo el dictado de una ideología de actitud dogmática y con pretensión de ser única (por disponer hipotéticamente de verdades “absolutas” e irrevocables, ante las cuales sólo puede haber partidarios o disidentes), allí surgen muy concretas excrecencias, por supuesto que también las miserables deformaciones del abstracto modelo durkheimiano.

La anomia y la inadaptación social son marcadas, entonces, como degeneración y/o herejías, y con bastante frecuencia quedan libradas a persecución. En cambio, se considera pedagógicamente sagrada la adaptación a lo colectivamen-

te sancionado y apoyado por el poder dominante. No son pocas estas pedagogías ideológicas, y en la forma político-partidista se les encuentra en la pedagogía nacional-socialista, en la del fascismo o en la soviética, y con el sello religioso-confesional, en la pedagogía calvinista o algunas ramas de las de la contrarreforma. No es éste el lugar para estudiarlas más detenidamente; además, lo que guía nuestro pensamiento no es un interés histórico, sino de reconocimiento sistemático, y las indicaciones históricas, en general, sólo nos sirven de pasarela con la cual proseguir el camino de nuestras reflexiones.

Pero, mediante una cita clave de nuestra más reciente historia de la cultura, queremos al menos bosquejar todavía que se trata aquí de una posición no sólo ligada a presupuestos ideológicos e históricos determinados, sino que siempre se hace virulenta cuando intereses (reformistas) sociales desvían la perspectiva pedagógica y cuando la educación se torna vehículo para las innovaciones sociales o económicas.

En un esclarecedor momento, en el pleno sentido de la palabra, ubicado al comienzo tanto de la novísima reforma cultural alemana como en la entrada a la así llamada investigación curricular, dice uno de los pioneros de ambos movimientos reformadores, Saul B. Robinson, en forma programática, que

los análisis de *situaciones de utilización* y necesidades específicamente *sociales*, o sea también profesionales, conducen a la demostración de *funciones* requeridas, las que su vez luego deben ser relacionadas con las *cualificaciones* a lograr mediante determinados objetos (1975).

Si se lee cuidadosamente esta breve cita, palabra por palabra, aparecerá el verdadero rostro de una educación, así como de una reforma educativa, motivada socialmente, es decir, movida y mantenida en movimiento por la sociedad, sin disimulos, y Emile Durkheim espía por encima de su hombro.

Si se desea aducir otro ejemplo no menos ilustrativo y esclarecedor, podría elegirse la teoría de la evolución de Robert P. Sears, mundialmente conocida y muy influyente en la educación preescolar.⁸ Eso sí, debe decirse que la teoría de la evolución de Sears es, en realidad, una teoría del aprendizaje, pues explica el desarrollo infantil como una sucesión de etapas socializantes. Escalonadamente se adapta el niño más y más a su ámbito social, y este proceso de adaptación es incentivado y propulsado por las gratificaciones sociales que tiene en perspectiva como premio a sus logros adaptacionales. En total, es el sistema motivacional socialmente logrado el que determina, al final, el desarrollo de las necesidades internas de actuación, o por lo menos lo controla en forma estricta. De modo que el infante “se desarrolla” en el sentido en que lo empujan sus agentes educativos sociales, en primer término normalmente los padres. Luego interioriza las expectativas de la sociedad, a través de los grupos sociales, y este sistema motivacional aprendido se coloca sobre sus instintos naturales y necesidades. Finalmente, el niño crecido (¡pero no emancipado!) se conduce tal como se espera de él, pues ha aprendido por iden-

tificación e internalización su “verdadera” conducta, es decir, la socialmente esperada y premiada.

Si, además de esto, esta “teoría evolutiva” es completada behaviorísticamente, podrá entonces entenderse por qué hemos hablado en este capítulo de una intervención científica en la educación de tipo pesimismo de la naturaleza/afirmación de la sociedad, y se podrá asimismo valorar por qué la hemos considerado intervención científica, ya que en el último ejemplo casi puede asirse con las manos cuán importante es para esta postura el dominar la educación, para poder conducirla según nuestros deseos y necesidades.

Un examen crítico de esta intervención pesimista-natural-científica en la educación, tal como la hemos visto desde Durkheim y clarificado con algunos ejemplos ilustrativos, necesariamente debe toparse con tres puntos lacerantes:

- Lo primero que aparece en este principio reflexivo como claramente incongruente y difícilmente aceptable, es el hecho de que preasume una postura normativa, tal como lo hacía la variante optimismo de la naturaleza/crítica de la sociedad. Si antes se convertían en esquema ordenador para la pedagogía las leyes del desarrollo natural, aquí lo hacen las normas y reglas sociales, subsumidas en el concepto de conciencia colectiva. Pero mientras allí no se disimulaba el presupuesto -único sobre el cual era posible que se apoyara la normación pedagógica- de que el niño era por naturaleza bueno -Rousseau pregona esta tesis ya en el primer párrafo de *Emilio*-, aquí el presupuesto análogo, es decir, que la sociedad sería buena, queda generalmente inexpresado, y este silencio tendrá sus buenas razones. Pues si bien todavía resulta posible, tras eliminar romanticismos exagerados, ver al niño tal como sale de las manos de su Creador, en una pura y blanca luminosidad inmaculada, por la experiencia histórica y cotidiana individual, parecería un sarcasmo tratar siquiera de pensar la sociedad como perfecta y buena sin limitaciones.

Y esto es igualmente válido para la sociedad actual (y la de ayer) y la de mañana, si uno no desea evadirse al reino de los sueños utópicos -y lo mismo vale para la sociedad edificable en un futuro lejano probablemente. La sucesión de revoluciones es la que nos enseña que la destrucción de un edificio social dista mucho de garantizar la construcción completa de una sociedad perfecta.

Theodor W. Adorno ve exactamente en esto uno de los peligrosos cortocircuitos de Durkheim:

Así, mediante la primacía de la totalidad, todo lo individual que de ella participa llevándola por encima de sí, se muestra realmente como con sentido en cuanto emana a ese todo. Se escamotea arbitrariamente que este sentido pueda ser negativo: expresión de una totalidad mala (1976).

La postura normativa sobre la que descansa la identificación durkheimiana de educación y socialización, es comprada -para hablar con Karl Marx y Antonio

Gramsci- al precio de una mistificación de la sociedad. Y las atrozadoras crisis sociales de hoy realmente parecen sacudir este adventicio optimismo social, y nos permiten llegar a la conclusión de que las soluciones para superar el dilema y las garantías para el futuro humano deben buscarse exclusivamente en nosotros mismos.

- Precisamente con este comentario nos vemos llevados al segundo punto débil de esta postura. La variante optimismo de la naturaleza/crítica de la sociedad, en última instancia, negaba la autonomía de la persona humana y se acoplaba a un determinismo natural; la variante pesimismo de la naturaleza/afirmación de la sociedad, del mismo modo, omite los principios de la autoformación subjetiva, y en su apasionado intento de evitar cualquier forma de individualismo y subjetivismo, asume más bien ciegamente el riesgo de un conformismo igualador. En cuanto a lo referido a las más propias actividades del YO -el “yo pienso”, el “yo valoro”, el “yo hago”-, éstas empalidecen ante el encandilante destacarse del aprender, de la internalización, de la adaptación a un super-yo colectivo.

Si se desea enfatizar al máximo este estado de cosas -tal vez sería mejor hablar de un “estado del yo”-, podría afirmarse que, estrictamente, no es posible en una ni en otra variante hablar de pensar, valorar y actuar del YO, como logros activos y autoformadores de la persona. Habría que decir mejor que en un caso es la naturaleza, y en el otro, la sociedad, la que en y por mí piensa, valora y actúa. Durkheim parecería haber llevado esta consecuencia hasta su final, y no habría tenido reparos en formularla verbalmente.

El autor de este libro recuerda una discusión en la que quedó una vez involucrado, tras una conferencia; en ella, fue criticado por un participante, por no haber tenido en cuenta, en su exposición, cómo los valores entran en el individuo. Evidentemente, el crítico partía tácitamente, en su objeción, de que los valores provienen de algún lugar de la sociedad, y que debían ser cargados dentro del ser en maduración. El conferenciante no quedó poco sorprendido por esto, sobre todo por el presupuesto que contiene, y respondió con la afirmación, a su vez sorprendente para el interlocutor, de que a él como pedagogo le interesaba muchísimo menos cómo los valores entran en el educando que cómo salen de él. Ya que, hablando con seriedad, pedagógicamente es mucho más definitiva la cuestión acerca de cómo es posible -no sólo posible, sino real- que nos dediquemos a valorar y a las valoraciones; y no hay duda que cada una de nuestras opciones y decisiones representa una valoración así, pues siempre preferimos algo a muchas otras cosas, elegimos una y omitimos otras.

Pero si deseamos responder a esta cuestión, deberemos abandonar la variante pesimismo de la naturaleza/afirmación de la sociedad, pues en el mismo momento en que aceptamos que la internalización sólo significa apropiarnos un valor que hemos encontrado, ya hemos dejado esta postura. Y no nos queda otro camino, una

vez que hayamos aceptado que es tan poco comunicable el tener-por-cierto como el tener-por-valioso, que en ambos casos tendremos que hacerlo y producirlo por nosotros mismos. En todo caso, todavía no estamos en el camino de la emancipación y autonomía.

- La tercera zona de fricción se produce donde Durkheim y sus seguidores colocan la instancia que decide el pensar, querer y actuar del individuo en la sociedad y sus suborganizaciones, sacándola así de la persona que piensa, quiere y actúa. Seguramente sería una excesiva simplificación, y hasta falsificación, de su pensamiento y del de su tradición, si se le interpreta diciendo que al sujeto se le roban sus posibilidades de pensamiento, voluntad y acción; pero sigue en pie la cuestión acerca de si, en la misma medida en que se transplanta la autoridad moral de individuo a la sociedad, sólo se podrá ya juzgar su pensamiento, voluntad y actuación según su conformidad o no, su legalidad o ilegalidad, y con esto se deja fuera aquello que hace realmente humano el mundo del hombre: la moralidad de la acción.

Precisamente aquí está el punto clave de la distinción kantiana entre legalidad y moralidad, es decir: si el criterio de mi propio actuar me es exterior o interior, si la instancia que juzga mi actuar está fuera de mí o me es immanente. El juez social, en todo caso, sólo puede juzgar si mi actuar responde a una norma positiva, pero no discutir lo que mi conciencia me ordena o me prohíbe.

Si se desea clarificar mejor la oposición entre legalidad y moralidad con un ejemplo pedagógico, podría recurrirse a Makarenko y su concepto de la educación colectiva. Para él, está fuera de cuestión que lo que educa es lo colectivo, y que lo individual debe someterse a lo colectivo, ya que ésta es precisamente la meta de la educación: "Respeto por lo pequeño colectivo propio y por lo colectivo de la sociedad soviética total" (1961). Pero esta sumisión no significa necesariamente estafar al individuo en su subjetividad; con la misma malicia con que Rousseau, en *Emilio*, reconoce a escondidas que el secreto de su educación radica en llevar al niño a querer lo que debe querer, dice Makarenko "que la forma más real de trabajo frente al individuo es su anclaje en lo colectivo, y un anclaje tal que el individuo crea estar por propio deseo y voluntariamente en lo colectivo" (1976).

Pero si la persona ha internalizado las expectativas de roles de una sociedad y se ha identificado con ellas, ya apenas tomará conciencia del carácter de rol que tiene su conducta, y no se sentirá ajeno a sí mismo. Mas, cómo puede llamarse el resultado de una tal "socialización" sino sustitución de la autonomía personal por internalización de instancias sociales. Y Makarenko, algo después de lo antes citado, dice francamente que nosotros, los pedagogos, nunca debemos pretender convertirnos en vates pedagógicos que auguran leyes educativas, pues "estas leyes surgen en forma general de la vida en la Unión Soviética y, especialmente, de la vida de nuestro colectivo, y éstas son en sí mismas tan convincentes, que nada queda ya para que nosotros interpretemos" (1976).

NOTAS

- 1) Para comprender qué significa esto en Rousseau, leer el lúcido ensayo de Carmela Metelli di Lallo: *Analisi del discorso pedagogico*. Padua, 1966.
- 2) Cfr. principalmente FLORES D'ARCAIS, Giuseppe. *Il problema pedagogico nell'Emilio*. Brescia, 1957. Ver también LEMOS, Ramón M. *Rousseau's Political Philosophy*. Atenas (Georgia), 1977.
- 3) Cfr. aquí en detalle y con sentido crítico: ENTWISTLE, Harold. *Child-Centred Education*. Londres, 1970.
- 4) Ver, con valor paradigmático: CLAPAREDE, Edouard. *L'école sur mesure*. Lausana, 1920. De modo similar, ver: CLAUSSE, Arnould. *Essai sur l'école nouvelle*. Bruselas, 1950.
- 5) Cfr. principalmente con: *Pour une école active selon l'ordre chrétien*. París, 1934; además, su escrito: *Le système Décroly et la pédagogie chrétienne*. Friburgo, 1936.
- 6) Cfr. aquí la obra fundamental de Frans De Hovre: *Essai de philosophie pédagogique*. Bruselas, 1927.
- 7) Cfr. críticamente: RITSERT, J. "Die Antinomien des Anomiebegriffs". (Las antinomias del concepto de anomia). En: *Soziale Welt*, No 20, 1969.
- 8) Ver para esto a Robert R. Sears, entre otros: *Patterns of Child Rearing*. Nueva York, 1957. También, Lucy Rau y R. Alpert: *Identification and Child Rearing*. Stanford (Calif.), 1965. Hay una buena presentación en Henry W. Maier: *Three Theories of Child Development*. Nueva York, 1969.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. "Introducción" En: DURKHEIM, Emile. *Soziologie und Philosophie*. Frankfurt, 1876.
- AGAZZI, Aldo. *Panorama della Pedagogia d'oggi*. Brescia, 1948.
- BODE, Boyd H. *Foundamentals of Education*. Nueva York, 1921.
- BÖHM, Winfried. "Alienazione". En: *Nuovo Dizionario di Pedagogia*. Giuseppe Flores D'Arcais (Ed.), Roma, 1982.

Winfried Böhm

BUBER, Martin. "Über das Erzieherische". (Sobre lo educacional). En: *Escritos filosóficos*. Munich, 1962.

BUYSE, Raymond. *L' experimentation en pédagogie*. Bruselas, 1935.

COBURN - STAEGE, Ursula. *Der Rollenbegriff*. (El concepto de los roles). Heidelberg, 1973.

CRITTENDEN, B.S. "Durkheim - Sociology of Knowledge and Educational Theory". En: *Studies in Philosophy and Education*, No. 4, 1965-66.

DEVAUD, Eugéne. "Le bilan de l'école active". En: *Revue Belge de Pédagogie*, 1940.

DEWEY, John. *The Quest for Certainty*. Nueva York, 1929.

———. *Reconstruction in Philosophy*. (1920). Beacon Paperback Edition, Boston, 1957.

———. "My Pedagogical Creed". Cit. en: Lucio, William H. (Ed.). *Readings in American Education*. Chicago, 1963.

———. *A Common Faith*. (1934). New Haven, 1976.

DURKHEIM, Emile. *Soziologie und Philosophie*. Frankfurt, 1976.

FEUERLICHT, Ignace. *Alienation. From the Past to the Future*. Westport (Conn.), 1978.

GRIMSLEY, Ronald. "Rousseau and the problem of happiness". En: CRANSTON, Maurice y Richard S. Peters (Eds.). *Hobbes and Rousseau. A Collection of Critical Essays*. Nueva York, 1972.

GURLITT, Ludwing. *Erziehungslehre*. (Arte de la educación). Berlín, 1909.

HABERMAS, Jürgen. "Stich worte zu einer Theorie der Sozialisation". (Claves para una teoría de la socialización). En: *Sozialisation und Erziehung*. (Socialización y educación). Darmstadt, 1978.

HERMAN, Nohl. *Die Padagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. (El movimiento pedagógico en Alemania y su teoría). Frankfurt, 1961.

HERMANN, Theo. "Psychologie und die 'Wahren' Bedürfnisse". (Psicología y las "verdaderas" necesidades). En: *Die "Wahren" Bedürfnisse*. Basilea, 1978.

HEYDORN, Heinz-Joachim. *Zo einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. (Para una nueva concepción del concepto de formación). Frankfurt, 1972.

KÖNIG, René. "Emile Dukheim". En: *Klassiker des Soziologischen Denkens*. (Clásicos del pensamiento sociológico). Munich, 1976.

LANGBEHN, Julius. *Der Geist des Ganzen*. (El espíritu de la totalidad). Freiburg, Br., 1930.

LEGRAND RICHARDS, Alden. "Academic Secularization and Education". En: *Rassegna di Pedagogia/Pädagogische Umschau*, No. 42, 1984.

MARITAIN, Jaques. *Trois réformateurs-Luther, Descartes, Rosseau*. París, 1937.

MAKARENKO, Anton S. *Meine Pädagogische Ansichten*. (Mis opiniones pedagógicas). Berlín, 1961.

———. "Pedagogen Zucken de Achseln". (Los pedagogos se encogen de hombros). En: *Obras completas*. Ravensburg, 1976.

MERTON, Robert K. *Social Theory and Social Structure*. Glencoe (Ill.), 1949.

- MONTESSORI, María. "Quando la scienza entrerà, nella scuola". En: *La Coltura Popolare*, No. 28, 1974.
- RANG, Martin. *Rousseaus Lehre vom Menschen*. (La enseñanza del hombre roussoniana). Göttingen, 1959.
- RILKE Rainer, María. "Das Jahrhundert des Kindes". (El siglo del niño). En: *Obras completas*. Tomo V, Frankfurt, 1965.
- ROBINSOHN, Saul B. *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. (Reforma cultural como revisión del currículo). Neuwied, 1975.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Carta No. 1961. En: *Correspondance Generale de Jean-Jacques Rousseau*. s.f.
- SALUCCI, Sergio. *Eugène Dévaud*. Brescia, 1967.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich. *Pädagogische Schriften*. (Escritos pedagógicos). Düsseldorf, 1957.
- SCHMID, Jakob R. *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Neuchâtel, 1936.
- SKINNER, Burrhus. F. *Beyond Freedom and Dignity*. Bantam-vintage (Ed.), Toronto-Nueva York, 1972.
- SUCHODOLSKY, Bodgan. "Filosofía e Pedagogia". En: *Ressegna di Pedagogia*, No. 36, 1978.
- TATARKIEWICZ, Wladislaw. *Analysis of Happiness*. La Haya, 1976.
- ZEIDLER, Kurt. "Der Ernst des Lebens". (La seriedad de la vida). En: Fritz Jöde (Ed.). *Pädagogik deines Wesens*. (Pedagogía de tu ser). Hamburgo, 1920.

5. LA EDUCACION COMO PRAXIS O LA EDUCACION DE LA PERSONA

En el último paso de nuestro discurrir, hemos tomado nota de dos variantes de la moderna intervención científica en la educación. Por fragmentaria que haya debido ser la exposición de ambas en el contexto de nuestras reflexiones, de todos modos nos ha confirmado algo ya sugerido por los nombres que les hemos dado: si bien cada una se muestra crítica hacia un lado, hacia el otro omite completamente esta actitud.

Ya se dijo: *nomen est omen*. La variante optimismo de la naturaleza/crítica de la sociedad ve una peligrosa amenaza para el hombre en el desarrollo de la sociedad civilizada, y por eso desea protegerlo de cualquier entrega prematura a ella; rechaza decididamente la idea de que la educación humana pueda ser obra de la sociedad, pero al mismo tiempo se muestra inspirada por una verdaderamente ciega confianza en la naturaleza del hombre, a la que ve buena y, por ende, como única adecuada para disponer las normas y medidas de la educación.

La variante pesimismo de la naturaleza/afirmación de la sociedad desconfía profundamente de la naturaleza humana, evita rigurosamente cualquier riesgo de individualismo, y ve a cada uno como una materia prima que debe ser elaborada, sublimada por la socialización y hecha útil socialmente, pues según su con-

vicción básica, la educación del hombre jamás podría ser obra de la naturaleza. Al mismo tiempo, se muestra con una casi patética confianza en la sociedad, a la que le concede la autoridad para disponer medidas y puntos de orientación para la educación humana, a la que identifica ampliamente con su socialización.

Tal como nuestro razonamiento ha mostrado, es evidente que una concepción de la educación como *poiesis* -que fue el punto de vista incentivador de nuestras reflexiones- parece oscilar inevitablemente entre el Escila del naturalismo y el Caribdis del socialismo.¹ Una vez son las indicaciones normativas extraídas de la naturaleza humana las que la educación debe realizar *poiéticamente*, otra vez son las normas y reglas espiadas a la sociedad el instrumento para convertir en miembro útil de ella al hombre, mediante su internalización, sobre la base de la naturaleza y los instintos presociales.

Si la nave pedagógica -bogando bajo la bandera *poiética*- según evidencia, golpea contra la roca Escila, o bien si amenaza estrellarse contra la Caribdis, entonces, según parece, debería izarse una vela diferente, la que posibilite un viaje recto a través del estrecho. Esta vela es -para seguir con la imagen- la de la *praxis*, y en este capítulo final nos ocuparemos ahora de la cuestión acerca de si, para el hombre como persona, para la convivencia comunitaria de los hombres y para la relación educativa como referencia dialógico-personal, no sería mejor una concepción de educación como *praxis*, que todas las intervenciones científicas en la educación, de una u otra variante.

Pero antes de dedicarnos a esta interrogante, sería conveniente tomar conciencia de dos cosas.

Primero: con este cuestionamiento nos volvemos claramente contra una tendencia científico-educativa, pues no estamos siguiendo a los grandes pensamientos cientifizantes y tecnificadores de lo humano y social de Aristóteles-Bacon-Dewey, sino a la inversa, el camino nos llevará desde Dewey y Bacon, pasando por Vico, de regreso hasta Isócrates.

Está claro que no nos interesa aquí para nada la mayor o menor “modernidad”, o la conformidad más o menos dada por nuestros pensamientos a los paradigmas dominantes. Nuestro criterio conductor es únicamente la adecuación de esta educación y esta pedagogía a la persona humana: dejamos para otra página las consideraciones científico-sociológicas y las cautelas científico-históricas.

Segundo: nuestro interrogante significa que traspasamos definitivamente, en las siguientes reflexiones, esa contraposición dicotómica vulgar de teoría y práctica, de la que en principio hemos partido, y de la cual ya Kant se burlaba, y vamos hacia un punto donde la *praxis* deja de ser una simple resonancia de la teoría, y donde gana el derecho de hablar por sí misma y hasta antes que la teoría.

Es natural que introduzcamos este pensamiento final con una referencia a Heinrich Pestalozzi, el autor cuya antropología pedagógica, con su tripolaridad interior, ya se ha transparentado hasta aquí en la terminología, cuando hemos diferenciado la formación del hombre como obra de la naturaleza, obra de la sociedad, obra de sí mismo.

Su imagen del hombre es, de hecho, apta para nuestro razonamiento, que se había ramificado en la contemplación del hombre como obra de la naturaleza y obra de la sociedad, y ahora esta divergencia vuelve a unificarse en la visión del hombre como obra de sí mismo. Pero esta unión -y aquí Pestalozzi es señero- no puede ser entendida como si fuera la única *verdadera* y, por ende, eliminadora de las otras dos visiones como *falsas*. No se trata de verdadero y falso; aquí está completamente fuera de lugar un pensamiento digital.

Como obra de la naturaleza, el hombre es una obra de la necesidad, y como tal,

me conduce la naturaleza, sin tomar nota de las condiciones que yo mismo he forjado, como si viviera en inocente estado animal, con la ley de su omnipotencia, hacia el gozo de los sentidos, como el águila a su carroña, el cerdo a su charco, el buey a su pastura, la cabra a la roca y la liebre a su cogollo.

Como obra de la sociedad soy “una gota que, desde el pico de los Alpes, cae al arroyo”, soy una “nonada” en el cambio e impulso de las circunstancias,

ora brillo en los plateados rayos del sol, ora fluyo en lo oscuro de las cuevas, aquí estoy en la clara agua de los mares, allí en el cieno de los lodazales igualmente quieto, desde los pantanos y mares vuelvo a caer en el movimiento de los ríos y nado en el ímpetu de sus olas bullendo, ya claro, ya turbio, ya suave, ya arremolinado, ya entre campiñas puras, ya entre hediondas ciudades, ya entre horribles costas, hasta encontrar mi disolución en el eterno océano de la muerte (Pestalozzi, 1968).

Si antes yo era impulsado por mi naturaleza, ahora soy arrastrado por el torrente de la sociedad, y Pestalozzi se pregunta si “en este mísero estado de mí mismo”, no sacrificaría mi humanidad, como Esaú, por un plato de lentejas.

Como obra de mí mismo gano lugar, autonomía, pues como tal, “me entiero yo en mí mismo; una obra inalterable -no hay ola que me arranque de mi roca, no hay tiempo que borre la huella de mi obra que, como ser mortal, realizo en mí mismo”. Yo me elevo a obra de mí mismo cuando “con el poder de mi conciencia” reconozco “la injusticia de mi naturaleza animal y mi endurecimiento social”, cuando acepto que “no puede haber equilibrio animal entre mi fuerza y mi deseo” y “que esencialmente mi egoísmo y mi benevolencia no pueden existir en forma armónica en el hombre social”. De la pendular inseguridad y la aguda disarmonía en las que me encuentro tanto en estado natural como en el social, sólo puede liberarme mi moralidad; pero ésta, en el individuo, “está íntimamente ligada a su naturaleza animal y sus circunstancias sociales”, y su esencia descansa “totalmen-

te sobre la libertad de mi voluntad”. Sólo ella me capacita para ‘llegar a la unidad conmigo mismo, para estar en mí mismo, y para eliminar las contradicciones que parece haber en mi ser’.

Dado que no es posible eliminar las contradicciones de mi naturaleza “natural” ni de mi “naturaleza” social -pues también en el estado moral sigo siendo individuo natural y actor de roles sociales-, el impulso que tomo hacia la persona no puede ser un salto a una plataforma superior, en la que luego habría una firme permanencia y desde la cual, soberbio, orgulloso y autocomplaciente, podría mirar hacia abajo. Cuando Pestalozzi habla de un ascendente impulso moral, es bien consciente de que éste no conduce a estados perdurables, sino que en todo momento puede ser seguido por un nuevo descenso a mi naturaleza animal o a mi egolatría egoísta.

Tampoco yo, como obra de mí mismo, soy un edificio construido de una vez y para siempre, capaz de soportar sin conmoverse desde ahora en adelante todos los ataques de mis deseos instintivos y los embates de mi codicioso egoísmo, sino que sólo puedo verme incansablemente dedicado a la tarea de constructor, que siempre de nuevo debe reconstruir los muros de la fortaleza contra estos poderes.

Si llamamos persona a esta tarea o esta obra que el hombre debe hacer constantemente, y la distinguimos claramente del individuo natural tanto como del actor social de roles, entonces la diferencia fundamental entre la persona y ellos radica en que yo, como hombre, en aquellos dos casos soy determinado -impulsado por la naturaleza, arrastrado por las condiciones sociales-, pero en éste me determino a mí mismo.

La naturaleza me ha convertido en este individuo, la sociedad me ha convertido en este actor de roles; pero yo mismo me constituyo y realizo como persona. Allí soy una obra de la necesidad o un producto de las circunstancias, aquí soy la obra de mi libertad, mis opciones y decisiones. Allí, mi historia es escrita por la naturaleza o dictada por la sociedad, pero aquí, en el verdadero sentido de la palabra, soy el autor de mi propia historia personal.

Mi individualidad y mi actoralidad me acontecen -yo no he producido mi propia naturaleza individual; la obra social en la que asumo un rol no fue escrita por mí; en cambio, mi persona es una vocación, y soy yo quien le responderá o fallará en hacerlo. Si para la persona humana quisiéramos usar una metáfora similar a la que el teatro nos prestó para los “roles”, deberíamos pensar en el *theatrum mundi*, tal como aparece desde la tragedia antigua hasta el teatro de la actualidad; es decir, la imagen de un director que pone en escena la obra -el gran teatro del mundo-, distribuye los papeles y, finalmente, juzga cómo los han interpretado los actores, cómo los han cumplido.

Con una tal interpretación del hombre como persona, nos estamos moviendo -esto ya es evidente aquí- en un plano antropológico, para el cual no hay lugar

en un pensamiento educativo-técnico ni tampoco en la ciencia de la educación ligada a la idea de poiesis. La persona no puede ser fabricada; no puede ser producida según la muestra de la teoría operacional y su uso poiético; ante la persona, fracasa el modelo de una educación como aplicación de una teoría (operacional). La explicación es muy sencilla, y Emmanuel Mounier la ha formulado certeramente:

El mundo de las relaciones objetivas y del determinismo, el mundo de la ciencia positiva, es el más impersonal y el más alejado del hombre y de la existencia. La persona no encuentra allí lugar, ya que este mundo, en la imagen que se hace de la realidad, no da cuenta de una nueva dimensión, la que ha sido introducida por la persona en este mundo: la libertad (1936).

Una ciencia de la educación que se deje guiar por el paradigma de la objetividad científica necesariamente tendrá que reducir el problema de la persona u obviarlo totalmente. Pues si la persona no es una cosa, entonces, en la misma medida en que escapa a la cosificación, no es objeto posible para el análisis científico. Una ciencia empírica, que se limita a lo comprobable, se ve obligada a dejar de lado esto que nosotros llamamos persona, ya que no es operacionable en ese sentido ni, *strictu sensu*, puede ser verificable o falseable empíricamente. En ese contexto, el concepto de persona se convierte en una así llamada “fórmula vacía”, que satisfará las modestas expectativas de filósofos y prácticos de la educación, pero no podrá hacerlo con las exigencias de la ciencia de la educación. Esta se ocuparía de objetos más “puros” y asépticos. Pero habría que debatir si realmente se logra un progreso científico-educativo o, tal vez, la comprensión del hombre -educando tanto como educador- queda recortada y podada hasta encajar en las pautas de esta ciencia.

Claro está que tampoco la “ciencia de la educación” puede negar la realidad del ser personal humano -aun cuando, comprensiblemente, la excluya-, y topará con ella a más tardar cuando los hombres actúen en forma diferente a lo pronosticado por la empíricamente avalada ciencia y lo que la probabilidad estadística permita esperar; es decir, cuando los maestros y los alumnos en la escuela hagan algo diferente de lo que la teoría científica ha indicado.

En este caso, la ciencia de la educación empírica disimula el dilema que surge, introduciendo los tópicos de “factor subjetivo” o “teoría subjetiva de los implicados”. Pero el concepto de implicación más bien enturbia que clarifica, eso lo sabe hoy cualquiera que observe críticamente con qué liviandad es manejado y cuán poca capacidad de distinguir tiene (¿acaso existe alguien no implicado en nada?); que la implicación denomina un fenómeno existente casi inverificable o falseable, empíricamente, esto hace que el uso del término por parte de los científicos de la educación resulte más bien penoso.

Con respecto al así llamado “factor subjetivo”, más que una noción es una no-noción. Pues si se acepta que la educación es siempre un trato entre sujetos (y no la disposición técnica de un sujeto sobre un objeto), no se puede luego volver

a cosificar como “factores” a estos sujetos, a menos que se quiera eliminar completamente de la educación aquello que es su sustancia propia: la autorrealización de la persona.

Si aprehendemos aquí al hombre como *persona* y con ello partimos de la convicción de que todo aquel que experimenta la educación, en el contacto con un niño, en la dedicación educadora a un joven o en la dedicación consejera a un adulto, y hace esto sin obnubilarse con construcciones teóricas de las ciencias sociales y sin preocuparse por esquemas tecnológicos, sólo puede vivir esta educación como un proceso dialógico entre personas; entonces, de hecho, usamos un concepto que no proviene de la cosmovisión moderna científicista sino, etimológicamente, de la Antigüedad, y que ha logrado la plenitud de su sentido en el cristianismo.

Giuseppe Flores D’Arcais, en un estudio histórico sistemático profundo del pensamiento cristiano, ha confrontado el universalismo político de la Antigüedad con el universalismo personal del cristianismo, indicando con esto el cambio de enfoque, necesario en esta transición, para ver al hombre no ya en relación con la sociedad, sino a la inversa: la sociedad en relación con el hombre, y así valorar al hombre ya no como medio, sino como fin.

Así, fue necesario liberarse de una visión naturalista, pero también de la que entiende meramente al hombre como ciudadano, y enfocarlo como aquello que él mismo es, aquello que podría y debería ser. Pero no sólo hubo que cambiar estas prioridades, también otra cosa importaba: la revaloración de la relación entre extensión e intensidad. Mientras el universalismo antiguo veía su meta en una dilatación cada vez más extensiva, el universalismo personal del cristiano da primacía a la intensidad, ya que abarca la totalidad de los hombres en cuanto a que penetra en la intimidad humana y la renueva (Flores D’Arcais, 1954).

De modo que es con el cristianismo que la palabra *persona* logra su significación más profunda, y recién con él se transforma en la quintaesencia de la dignidad humana; para esto fue decisiva la convicción fundamental cristiana acerca del inconmensurable significado e importancia de cada hombre. Esta alta valoración tiene sus raíces en el *teologumenon* del Antiguo Testamento, por la semejanza del hombre con Dios y la de allí proveniente intangibilidad de la vida humana. Pero también surge en las palabras del Nuevo Testamento y se alimenta de sus parábolas, con las que Jesús testimonia con cuánto amor Dios se ocupa de cada uno y lo atiende.

Muy representativa de esto es la parábola del buen pastor, que cuida a cada una de sus ovejas y que se alegra por esa oveja perdida y reencontrada -parábola que, por lo demás, Heinrich Pestalozzi retomó luego, cuando quiso representar la autenticidad de la relación educativa.

Para esto confrontó esta imagen del buen pastor con la del campesino que usa su buey. Para nuestro tema es, además, significativo el que Pestalozzi adjudicó

cara tanto a uno como al otro un buen conocimiento de sus animales: uno sabe cómo someter el buey a sus fines, el otro conoce sus ovejas poniéndose en su lugar -está de más decir que el conocimiento pedagógico sólo puede ser del segundo tipo.²

La significación del hombre individual vuelve a crecer en el cristianismo, cuando se amplía la enseñanza platónica de la inmortalidad del alma, haciéndola extensiva a la inmortalidad del individuo; esto es posible porque el cristianismo liga íntimamente el alma inmortal con la unidad de la vida corporal. Finalmente, el concepto de tiempo elaborado en la naciente filosofía cristiana y su comprensión de la historia, llevan hacia una nueva alta valoración de la vida de cada uno.

Como el destino eterno del hombre se decide en el breve lapso de la vida terrena, entre el nacimiento y la muerte, a este tiempo exactamente delimitado de confirmación y decisión corresponde un sentido único -una idea que luego fue muy ricamente desarrollada por Johann Amos Comenius: ningún hombre puede ser excluido del general cuidado perfeccionante, ya que “todos son personas. Todos tienen ante sí la misma vida en el futuro mundo, y a todos el camino para llegar les ha sido indicado por Dios” (1965).

Sólo de paso, tómesese en cuenta que el concepto de persona en la (temprana) teología cristiana se hace muy importante en el debate del problema de la trinidad. Para nuestro tema, donde podemos, con la conciencia tranquila, dejar de lado esta cuestión teológica, la persona gana una significación relacional, es decir, que sólo puede hablarse de persona en su relación con otra persona, entre un *yo* y un *tú* personales. Teológicamente: “El Hijo tiene su divinidad sólo debido a su relación con el Padre, del mismo modo que el Padre sólo es Dios en la generación del Hijo, de manera que ambos, Padre e Hijo, sólo tienen su ser divino por la comunidad del espíritu” (Pannenberg, 1979).

Está de más agregar que aquí se abre un amplio campo para el debate pedagógico, al que empero no queremos ahora entrar. Rocemos solamente la cuestión acerca de si la relación educativa no tendrá su origen precisamente en esta relacionabilidad personal, ya que: ¿no se es educador precisamente debido al educando, y no es el niño quien “crea” a la madre y la evidencia, en cuanto ella lo concibe y da a luz?

También parece superfluo indicar que precisamente esta idea de la relacionabilidad yo-tú es la que subyace en todo el pensamiento de Martin Buber, si bien él, por supuesto, no lo toma de la trinidad teológica sino de una tradición religiosa más antigua. En ella está esa vivencia judeo-cristiana de que yo sólo puedo ser yo si un tú me llama y me habla, y llego a ser un yo personal en la medida en que atiendo y respondo a este tú.

No queremos profundizar aquí en el pensamiento de Martin Buber, pero sí citar una parte del *De officiis* ciceroniano. Este texto nos permitirá explicitar el

concepto de persona con cierto rumbo determinado. En la cuarta parte del primer libro, Cicerón, con referencia a *persona*, habla de cuatro “máscaras” que el hombre lleva simultáneamente y que marcan su concreta imagen existencial. La primera indica las características de la especie que todos comparten -principalmente, su participación de la razón, un privilegio que distingue al ser humano de los animales-; la segunda indica el específico tipo característico, es decir, que uno sea más bien serio, gracioso, abierto, robusto, débil, movedido o pasivo; la tercera está formada en cada caso por las circunstancias, y nos la pone nuestro entorno; la cuarta, finalmente, depende de nuestra decisión y de las opciones que hacemos, por ejemplo en cuanto a profesión.

Es interesante observar a cuál de estas “máscaras” concede Cicerón más importancia. Su respuesta es clara: mientras que los reinos, la nobleza, el poder, la riqueza y su contrario, están determinados por las circunstancias y, en gran parte, dependen de la fortuna, está en nuestra voluntad y en nuestras decisiones qué máscara queremos usar. Y también es interesante que Cicerón recurra al teatro para ilustrar cuán importante es la segunda y cómo es determinante -en el pleno sentido de la palabra- la cuarta.

Del mismo modo que un actor inteligente sólo integrará su repertorio con los papeles aptos para él, así también nuestra constitución y temperamento, nuestra especial capacidad y nuestro talento destacado nos señalan el camino para toda la praxis vital. Sería muy poco inteligente si en nuestras elecciones y decisiones no tuviéramos en cuenta estas posibilidades; pero también sería tonto si nos dejáramos determinar por nuestra constitución y nuestras tendencias; ningún actor lúcido aceptaría un rol exclusivamente porque cree tener la capacidad de llevarlo a escena. Nuestra segunda máscara, en todo caso, nos puede dar la orientación; pero el rumbo, en definitiva, dependerá de nuestra decisión o, dicho de otro modo: las tendencias son sólo el material con que podemos jugar y especular; pero qué haremos con él, eso es asunto propiamente nuestro.

Los comentarios que hace Cicerón a la cuarta máscara se concentran con notable agudeza en un punto bien definido: en todas nuestras elecciones y decisiones, lo importante es sernos fieles a nosotros mismos, es mantener nuestra identidad y que toda la vida sea llevada en concordancia con uno mismo. Si buscamos un concepto que no aparece en Cicerón, pero reúne apretadamente estas reflexiones y las muestra como bajo una lupa, nos veremos impulsados a hablar de vocación.

La vocación de una persona no se refiere a algo rígido, algo fijado de una vez y para siempre. Es algo que, paso a paso, se va descubriendo, en la medida en que lleve sus decisiones y opciones en cierta dirección, en la medida en que se mantenga fiel a sí mismo y conserve su identidad como persona por encima de todos los cambios de las circunstancias y los tiempos. Emmanuel Mounier ha usado el concepto de vocación precisamente para este logro de la persona:

Esta progresiva unificación de todas mis acciones y, con ellas, de mi personalidad y estados, es el verdadero hecho de la persona. No se trata de una unificación sistemática y abstracta, es más bien el paulatino descubrimiento de un principio vital espiritual, que no destruye lo que captura, sino que lo conserva y perfecciona recreándolo desde dentro. Este principio vivo y creador es lo que en cada persona llamamos vocación. Su principal valor no consiste en que sea único, pues al caracterizar en forma única a la persona, la equipara a la humanidad de todos los hombres. Pero como unifica, es además único. La meta de la persona es, en cierto modo, interior: es la ininterrumpida persecución de esta vocación.

Si queremos entender el origen de esta vocación, podemos nuevamente recurrir a la metáfora del teatro del mundo, pero eso sí, con una condición: que estemos dispuestos a y seamos capaces de romper las rejas con que nos han encerrado el pensamiento moderno cientificista y una imagen del mundo totalmente antropocéntrica. Y una segunda condición posiblemente se deba agregar: que estemos dispuestos a y seamos capaces de dejar algunos caminos erróneos del pensamiento, a los que nos han conducido en nuestras vivencias cotidianas, partes de teoría científica cuya transmisión es cosificante, y modelos de interpretación, hasta el punto que ya no nos es posible tener estas vivencias sin inhibiciones ni fricciones.

Pues si hablamos de un fenómeno como el de la vocación, ya no tiene sentido arrancar de una determinada definición y exponer paso a paso su contenido; para hacer visible tal fenómeno, no hay otro camino que el llamado a la propia experiencia, claro que no a una erigida artificialmente sobre zancos científicos, sino a aquella sin artificios, sin encandilamientos: la experiencia personal.

Martin Buber parece estar próximo a la metáfora del teatro del mundo, cuando escribe:

Mi unicidad, esta forma de ser irrepetible, no desmontable en elementos y sin elementos que la compongan, a ella la experimento yo como diseñada o modelada, confiada a mí para su realización, si bien todo lo que influye en mí, colabora y debe colaborar en ella (1964).

El no deduce esta idea de algún *teologumenon* o algún filosofema, y mucho menos de alguna parte teórica de la ciencia social, sino que apela a la experiencia de la persona humana, una experiencia en la que por principio puede participar quien sea hombre y persona.

La idea de la vocación trae a nuestra comprensión de persona un elemento dinámico. Lo que queremos significar con este vocablo no es idéntico a lo que somos como individuos. Persona no es tampoco el mero hecho de nuestra conciencia del yo, no es aquel "yo pienso" que debe acompañar todos mis actos de pensamiento; *pues no soy porque pienso, sino que pienso porque soy*. De modo alguno significa persona un yo que aparece puntualmente. Como ya vimos, la persona abarca el total de la vida humana.

Si hablamos del hombre como persona, esto va hacia aquella tensión dinámica que existe entre el yo que nosotros *somos* y la realización de esa vocación que

debemos ser. “A persona llegamos, por más que siempre ya lo somos. *Persona* se refiere a ese secreto que trasciende el presente del yo, secreto de la totalidad aún inacabada de su historia vital única en camino hacia su destino particular” (Pannenberg, 1979).

Principalmente Gabriel Marcel ha sabido hacer visible esta dinámica de la persona humana y la resultante obligación de compromiso, tanto en sus obras dramáticas como en sus ensayos filosóficos (*cf.* Marcel, 1955). También podría pensarse en *Peer Gynt*, de Henrik Ibsen, en donde el protagonista es impulsado incansablemente por todo el mundo; pero ¿qué lo empuja? La búsqueda de sí mismo, la realización de su persona. ¿Y dónde llega a la meta? En los brazos de su novia, envejecida en el ínterin, Solveig; es decir, el *tú* a cuya invocación no había respondido en su juventud. *Peer Gynt* sigue este largo camino hasta el final, si bien en varias ocasiones se le aparece el Torcido, intentando petrificar su dinamismo con la invitación: “Has de ser quien tú *eres*”.

Recordemos nuevamente qué significa ver al hombre como individuo natural, como portador de roles sociales y como persona; para esto nos puede ayudar esta observación del Torcido en *Peer Gynt*. El imperativo que caracteriza a la persona es: “Decide tú mismo”. Desde esta vocación a la persona se desvían dos caminos; uno se aleja desde la persona hacia el individuo, y el letrado indicador tiene el paralizante consejo: “Has de ser quien tú *eres*”; el otro se aleja desde la persona hacia el actor de roles, y allí el letrado invita: “Has de ser quien se espera que seas”. Si a la inversa, miramos hacia el otro extremo de estos caminos, entonces conducen del actor de roles, por un lado, y del individuo, por el otro, a la persona. El imperativo que lleva al actor hasta la persona dice: “¡Libérate de ti mismo; libérate de tus instintos, tendencias, necesidades, deseos, de tu YO!”. En los carteles que llevan a estos rumbos dice: “Llega a ser el que debes ser”. El imperativo personal “Decide tú mismo”, al que ahora volvemos, también puede ser formulado de otro modo, o sea: “Reconoce y cumple tu vocación”. “Llega a ser el que debes ser”.

Todavía deben mencionarse dos aspectos de la persona humana aunque, por supuesto, de modo alguno siquiera nos hemos acercado a agotar algo de esa plenitud que es la vivencia de la persona. Hasta ahora, hemos visto a la persona como ser único, irrepetible e irremplazable -cada persona tiene su propia vocación, la cumple de una manera única-; si otra vez la vemos en oposición con el individuo y con el actor de papeles, se nos aparecerá bajo una nueva luz.

Gabriel Marcel ha distinguido dos modos de ser del hombre, el del tener y el del ser, de los cuales aquél corresponde al individuo y al actor, en cambio éste a la persona. En el modo del tener, se trata siempre de una relación concreta entre un *qui* y un *quid*, en la cual se efectiviza la diferencia entre un sujeto y un objeto. Aquello que tengo me está sometido y puedo disponer de ello, sin que esto afecte definitivamente mi ser.

El verbo *tener* sólo muy excepcionalmente se puede usar en voz pasiva. Es como si estuviéramos ante un proceso no reversible, que va del *qui* al *quid* [...] este proceso parece producido por el propio *qui* e igualmente, estar en el interior del *qui*. El tener como tal concierne esencialmente al *qui* (Marcel, s.f.).

Marcel se remite, con respecto a esto, a la dialéctica entre señor y servidor, descrita en *Fenomenología del espíritu* de Hegel, y en forma similar, el francés desarrolla la idea de que las cosas y las personas que veo como cosas (y trato así), en la misma medida en que creo tenerlas y disponer de ellas, me apresan y me convierten en su esclavo. El modo del tener, que por necesidad interior se afana por un cada vez mayor querer tener y disponer, sólo aparentemente me libera, pero en realidad me somete tanto “que nuestra vida se transforma a cada instante en una esclavización incomprensible e insoportable”. Marcel ve el caso típico del tener en el ideólogo que se somete totalmente a algo, y es una parte muerta de sí mismo.

Erich Fromm ha popularizado esta categoría de Marcel y la ha interrogado en cuanto a las consecuencias para un nuevo orden social. Se puede resumir esto diciendo que la diferencia entre ser y tener corresponde a la diferencia “entre el espíritu de una sociedad que tiene como eje *personas* y el de una sociedad que se centra en *cosas*” (Fromm, s.f.).

Trasladado esto al aprender y la formación: un aprender que constantemente se pregunta “¿para qué?” -es decir, un uso ganancioso-, se mueve en el *modus* del tener; una formación buscada por ella misma -la que enriquece mi persona sin quitarle nada a otros-, está en el *modus* del ser. En su explicación, Fromm se remite a la famosa predicación de Maese Eckhard sobre la pobreza, y a partir de allí, muestra hasta qué punto el tener va hacia el egoísmo, el interés propio, la competencia, la envidia, los celos; en cambio, el ser hacia la actividad, la renovación, la donación, la productividad creadora; y tal como el tener me empobrece en mi ser personal, al contrario, el ser me enriquece. En el fondo, es la idea de la generosidad llevada por la persona en el *modus* del ser.

Mounier, un pensador mucho más radical, formula el mismo pensamiento más tajantemente:

A la individualidad le corresponde una exigencia pujante, un instinto de posesión, que es al autodomínio lo que la codicia a la posesión real. La postura fundamental del individuo que cede a este instinto consiste en tener celos, exigir, arrebatar, o sea, asegurar cualquier propiedad de tal modo que en cierta manera represente una fortaleza de seguridad e interés propio, para protegerla de las sorpresas del amor.

Así, el individuo se caracteriza por diversión y codicia, la persona por recolección y libre opción; la persona y el individuo están diversamente polarizados. Mounier, en cuyo *Manifiesto al servicio de la persona* puede hallarse la tal vez más dura crítica tanto del individualismo capitalista como del colectivismo socialista, pone

-adelantándose en estas tesis mucho a Fromm- un espejo delante de nuestra sociedad: “El más decadente mal del orden capitalista y burgués no es que mate a la gente, sino que a la mayoría, mediante la miseria o el ideal pequeño-burgués, le quita la posibilidad y las ganas de ser personas”.

Y aquí surge la crítica a una formación y una escuela orientadas al tener, es decir, al individuo o al actor. Desde una perspectiva personalista, por su esencia, la educación no se ocupa en primer término, del hombre como burgués, profesional, actor de roles, miembro de la sociedad, y tampoco puede ser su meta el egoísmo sublimado o la autorrealización narcicista del yo del individuo natural; su primera y principal misión debe consistir en *despertar* personas que tengan la capacidad y la voluntad de vivir como personas y de comprometerse. Usamos aquí una formulación que evoca claramente a Friedrich Fröbel, ya que también para él el deber es hacer que el hombre tome conciencia de su más propia vocación, o sea despertarlo a ella y animarlo a que realice esta vocación reconocida en libertad y con compromiso.

Hemos mencionado varias veces el deber y el compromiso de la persona, y lo hemos hecho principalmente cuando quisimos diferenciar el *modus* del ser de la persona y el *modus* del tener del individuo y del actor. Para entender qué queremos significar con esto, podemos remitirnos a lo que Gabriel Marcel explica con respecto al fenómeno de la fidelidad como totalmente personalista, un fenómeno que coloca en el mismo centro de su ética. La pregunta que se plantea en su *Diario metafísico* es, sencillamente, cómo es posible que alguien haga a otro una promesa. Si alguien no sólo promete, sino que llega a jurar fidelidad incondicional, entonces (siempre que se trate verdaderamente de una promesa, y no de un capricho anímico) tanto lo uno como lo otro no pueden ser simplemente un deseo producido por un estado de ánimo momentáneo. El acto de comprometerse, y de respectivamente, saberse comprometido, debe ser separado completamente del sentirse-así-o-así. La relación en la que el individuo entra puede surgir del capricho, del momentáneo humor; pero la relación de la persona compromete, y es una prueba de la identidad personal. A exigencias y pretensiones que nos atañen como personas (y no sólo como individuos o actores sustituibles), no podemos contestarles provisoria ni hipotéticamente: del mismo modo que no se puede amar sólo “hipotéticamente” y no se pueden engendrar niños “provisoriamente”. Pero, ¿se puede ser educador hipotética y provisoriamente, se puede educar y enseñar sin compromiso personal?

Comprometer fidelidad sólo se puede explicar como un requerimiento hecho a una persona y al que ésta responde con un compromiso incondicional, un compromiso del cual no se podría liberar sino con una total negación. De ahí que no exista un compromiso personal que no obligue. “Todo compromiso es una respuesta. Un compromiso que no obligue no sólo sería insolencia, sino que además habría que tomarlo como soberbia”.

La idea de la obligación y el compromiso, entonces, desde otra perspectiva, nos clarifica que la persona no sólo es única, sino que además es irremplazable e insustituible.

Todo individuo y todo actor son sustituibles y reemplazables -de allí que se hable de “material humano”, y por esto algunos maestros se descubren al hablar de “material alumnístico”!-, y hasta sería tonto y disparatado si no se reemplazara un individuo por otro que posea en mayor grado las habilidades requeridas; y lo mismo con un actor, si hay otro que puede asumir mejor su rol; sólo la persona no se puede reponer y, como tal, el hombre es en el verdadero sentido de la palabra “impagable”.

Sabe Dios que no es necesario dar amplias explicaciones para aclarar que esta concepción de persona nada tiene que ver con las ideas pedagógicas, antes esbozadas, de la educación como una evolución natural o como socialización. Y es asimismo evidente que la persona se sustrae a una elaboración educativa según el modelo de pensamiento teórico. La persona no es una cosa ni un problema que pueda solucionarse con métodos científicos. Es un secreto -¡lo cual, claro está, no significa mistificarla!-, y este misterio se revela y realiza durante el transcurso de la vida práctica. Dice Mounier: “Contra el mundo superficial de los racionalismos, la persona es la protesta del misterio”.

El hombre como persona no es el caso particular de una ley general, de modo tal que se le pueda clasificar en esquemas lógicos con las técnicas del pensamiento rutinarias de la ciencia racional, o en una tupida red de conceptos y un sistema de categorías. La persona es única, no nos sale al encuentro con el lenguaje normado de la ciencia, se nos aparece con el código secreto de su particularidad única. No es un objeto unívoco; es un fenómeno complicado, transido por contradicciones y tironeado por tensiones. Pero con esto se plantea el problema de la reconocibilidad de la persona humana.

Si la persona se sustrae al conocimiento científico-racional y así también a la aprehensión diagnóstica de la ciencia de la educación, ¿no caeremos necesariamente en el caos total de un irracionalismo completamente acientífico, y no se termina así toda posibilidad de pretender para la pedagogía un carácter científico?

Esta aparente aporía, por supuesto, sólo se nos presenta si contraponemos con tosca simplificación, aquí, racionalidad científica y allí, irracionalismo acientífico; aquí, certeza metódicamente lograda, y allí, opinión meramente extracientífica. Si hemos dicho que la persona no puede ser aprehendida con la racionalidad científica, debido a que los instrumentos de ésta no corresponden a su “objeto” -que, precisamente, no es objeto-, esto *no* significa que se deba renunciar al conocimiento de la persona, y liberar el fenómeno de la persona a una mala mistificación. En cambio, significa que se debe buscar un proceso de conocimiento que se adapte a la persona y le convenga.

Romano Guardini ha hecho un intento así en su obra cumbre, *Der Gegensatz* (La oposición), un libro que hasta ahora no es todo lo conocido que se merece (1925).³ El problema del que parte es que conocimiento científico siempre significa conocimiento conceptual, y que a éste, a más tardar a partir de Descartes, le sirve de prototipo la matemática. Pero el concepto se refiere a lo meramente general, lo abstracto, lo formal, y lo particular es sólo aprehensible para este pensamiento como caso especial de lo general. Mas, como hemos dicho, lo vivo concreto nunca es un “caso” en este sentido, y donde se le tome como tal, pierde precisamente su concreción viva y se hace “abstracto”. Claro que también hay una forma de conocimiento no-conceptual, la que no encierra el objeto en un concepto, juicio y conclusión, sino que lo capta mediante la imagen y la intuición; y la percepción así lograda es inteligible no por razones, sino por su íntima autenticidad y claridad.

Un conocimiento conveniente de lo vivo-concreto no puede consistir en la pura configuración conceptual abstrayente -el concepto conceptual no hace justicia a su “objeto”-, pero tampoco puede ser este puro sentimiento -la intuición *intuitiva* sería el otro extremo no aceptable. En su intento, Guardini trata de dar a la percepción visual de lo vivo-concreto su justo lugar, pero marcándole su camino mediante conceptos unívocos científicos; el momento unitivo lo encuentra en el hecho general de la *oposición*.

Mientras que las contradicciones se excluyen, lo vivo-concreto mismo está constituido por *oposiciones*, y por eso sólo será aprehensible para un pensamiento que arranque de estas oposiciones. Por ejemplo, en el plano sólo lógico-conceptual las ideas de claridad y oscuridad se excluyen -en un mismo momento, una cosa sólo puede ser clara u oscura-, la pareja de oposiciones ser-ACTO y ser-EDIFICIO es constitutiva de lo vivo-concreto -un ser vivo concreto es al mismo tiempo acto y edificio.

No podemos aquí exponer la urdimbre de las oposiciones que domina todo lo vivo-concreto según Guardini -así, todo lo vivo-concreto es acto y edificio, contenido y continente, parcialidad y totalidad, producción y disposición, originalidad y regla, inmanencia y trascendencia, similitud y particularidad, cohesión y división, pero debemos resumir su conocimiento fundamental:

Toda la vida humana, total tanto como particular, será lo que fuere según su especial contenido cualitativo y función; por el hecho de estar vivo, está constituido por oposiciones. Estas son una parte fundamental de la vida humana. Ya se trate de fenómenos anatómico-fisiológicos o emocionales, intelectuales o de la voluntad, individuales o comunales: las oposiciones son un modo de manifestación, construcción, estructura eficaz de la vida (Guardini, 1925: nota 41).

Para decirlo con otras palabras y subrayarlo: claro y oscuro, lleno y vacío, son contradicciones que se excluyen, y lo mismo sucede con sí y no. En cambio, las oposiciones con que está construido lo vivo-concreto son incluyentes y constitutivas. Ignorarlas o pretender eliminarlas por una “cientificidad” que no correspon-

de a la cosa sería *desconocer* lo vivo-concreto. “Toda pura voluntad científica disuelve la *cosa*; mucho más aún lo vivo; y totalmente a la persona. No la soporta. En el fondo, esta *pura* voluntad científica destruye todo lo que no sea matemática” (Guardini, 1925: nota 41).

No hace justicia a lo vivo-concreto un pensamiento digital ni un análisis científico que proceda según la dualidad lógica, sino una visión analógica. Pues en el ámbito humano, muy raras veces -si es que alguna- se trata de un sí o un no “digital”, de un Cero o un Uno, una conexión eléctrica o una pausa, sino que se debaten circunstancias, en las cuales se trata de un más o un menos “analógico, razonable o menos razonable, preferible o relegable, etc.; en otras palabras, un sopesar”.

Esta penetración de Guardini en las leyes esenciales de todo lo vivo-concreto -y de qué se ocuparía la educación si no del hombre vivo-concreto- arroja una viva luz, en realidad, sobre los límites de cada intervención científica en el hombre, y más todavía en el educando. Bajo esta luz, entonces, también comprendemos una pregunta como la hecha por el científico naturalista (!) John Ziman hace un tiempo: si nosotros, los pedagogos, creemos seriamente que obtendremos de una ciencia empírica analítica, que desarticula al hombre, más información acerca del “objeto” de nuestra ciencia que, por ejemplo, de la literatura o el teatro. Por eso opina Ziman que, como pedagogos sexuales, conoceríamos más de la psicología de las relaciones intersexuales leyendo creaciones como *Ana Karenina* o *Madame Bovary* que si trituráramos montones de análisis científico-empíricos o modelos teóricos del “amor” -¡qué es, de todos modos, no es aprehensible para la ciencia! Y además, tomando otro ejemplo próximo, nos hace pensar que “la diferenciación conceptual entre *neurosis*, *histeria* y *psicosis* es tan vaga y cuestionable como los métodos terapéuticos para estos males” (Ziman, 1978).

(Por supuesto, un pragmatista podría aducir aquí que, por más cuestionables que sean, dan resultado -y eso es lo válido en última instancia. Se le debería, entonces, contestar que este resultado no llegaría muy lejos, ya que a su vez es muy vago y de comprobación altamente dudosa. Si se pueden aceptar sondeos comparativos norteamericanos acerca del éxito de distintas terapias y métodos terapéuticos, estaría bastante parejamente en el 60 por ciento. Esto no sólo significa que, en general, está próximo a la mitad y, con ello, al valor de la casualidad, sino también que los “factores” que deciden los logros terapéuticos son muy distintos que los métodos curativos -posiblemente la atención personal del terapeuta).

Desde Boccaccio se nos transmite una anécdota: un talentoso estudiante, que había terminado su carrera con brillante éxito, luego se vio en una situación muy complicada. Se enamoró simultáneamente de dos mujeres; ambas eran igualmente jóvenes, bellas y deseables. Por primera vez en su vida, el joven era consciente de que debía tomar una decisión existencial, y se acercó a ésta como correspondía

a su calidad de intelectual: buscó consejo en las ciencias, las que tan profundamente había estudiado y a las que había dedicado los mejores años de su juventud. Pero he aquí que, una tras otra, a pesar del cuidado con que las interrogó, fracasaron ante la vida concreta -la lógica tanto como la geometría, la gramática tanto como la cosmología. ¿Cómo, entonces, orientarse, dónde encontrar un verdadero consejo? En su búsqueda, se topó con la literatura, y descubrió en ella un rico caudal de ejemplos de la vida vivida, pero también de proyectos de vida. Siguió las vías de esta riqueza y llegó a la convicción de que la literatura, pero también la historia, podrían ayudarle muchísimo más en la solución de sus concretos problemas vitales que todas las ciencias juntas.

Este suceso relatado por Boccaccio puede orientar nuestras ideas en otro sentido: ya no de Bacon a Dewey, sino a la inversa, de Dewey hacia atrás, pasando por Vico hasta Isócrates. Antes habíamos tomado conciencia de cómo Bacon, volviendo del revés el *Organon* aristotélico, en su *Novum Organon* encomendaba a la ciencia moderna escudriñar la naturaleza, obedecer sus leyes para, así, poder dominarlas. Saber es poder; el conocimiento utilizado en la técnica concede dominio sobre la naturaleza e instaura sobre ella el reinado del hombre. Dewey, más allá de las ideas baconianas sobre la naturaleza, había ampliado, hasta abarcar también al hombre y su convivencia, su filosofía de la tecnología, que con su realización estrictamente pragmática quiso poner el ámbito de la praxis definitivamente bajo el dictado de la poiesis.

La revolución de Bacon y la “reconstrucción” de la filosofía de Dewey partían de una premisa común del conocimiento teórico, y muy notable. Esta decía: el hombre sólo puede conocer, en sentido estricto, aquello que él mismo ha producido. Giambattista Vico, quien en su autobiografía reconoce expresamente a Francis Bacon (junto con Platón, Tácito y Grotius) como su principal autor y “maestro” (cfr. De Mas, 1959), en realidad está de acuerdo con esto. Pero de todos modos, cuestiona este tema de la naturaleza tan radicalmente, que con toda razón se le pudo considerar como la gran antípoda⁴ de esa poderosa nueva concepción de la ciencia, surgida en los siglos XVII y XVIII, al modo de Descartes y Bacon. Vico ha hecho evidente la exigencia, ante la ciencia (natural) moderna, de querer imponer otra concepción de conocimiento, y lo hizo explícitamente en el título de su obra principal, en 1725: *Principios de una ciencia nueva* (1971). En nuestro contexto, esta crítica merece la mayor atención, porque parece muy adecuada para desarraigar completamente la idea de una educación como poiesis y rehabilitar aquella otra de la educación como praxis.

Este solitario filósofo de Nápoles se oponía a una concepción de la ciencia muy de moda en su momento, la cual ya había comenzado su marcha triunfal europea, y criticaba las unilateralidades de una cultura científica que omitía, al mismo tiempo que reinterpretaba poiéticamente, el ámbito ético social -y con ello también la educación- como una actuación interhumana. Así se enfrentó igualmente con el

racionalismo cartesiano y con el empirismo proveniente de Bacon y Locke (*cfr.* Flores D'Arcais 1977). Aquí, claro, no es lugar para exponer esta crítica en detalle ni para interiorizarnos tampoco de su metafísica, ya que se trata sólo de marcar su postura casi de guía para nuestros pensamientos posteriores.

Su polémica contra los cartesianos culmina con el reproche de que reducían el método científico a aquella clase de certeza que proviene de una comprobación geométrica, basada en la evidencia. Lo que los cartesianos entienden como *el* método, es en realidad sólo *uno* entre muchos, es decir, el geométrico. El italiano, en cambio, defiende decididamente la tesis de que hay tantos métodos diferentes, y tiene que haberlos, como objetos diferentes haya; y cuando el método cartesiano geométrico es aplicado a un objeto no-matemático, se hace necesariamente abstracto y produce una confusión, de graves consecuencias, entre verdad y certeza. Las largas cadenas de conclusiones que suelen usar los matemáticos y que, en su propio ámbito, tiene un lugar legítimo, condujeron a Descartes a la errónea suposición de que todas las cosas que aparecen en el conocimiento humano están unidas por similar cadena consecutiva, mientras que en la realidad, esta certeza matemática nada tiene en común con, por ejemplo, la política.

Aplicar ese método a la vida práctica del hombre, o sea: querer subordinarle el ámbito de la praxis, significa para Vico “pensar erróneamente mediante reglas racionales” y, sobre todo, despreciar la naturaleza humana, la cual siempre es incierta, dado que está configurada por un libre albedrío, el cual no es “calculable” (*cfr.* Vico, 1971).

Si estudiamos un poco más esta diferencia que Vico hace entre verdad (*verum*) y certeza (*certum*), vemos que *verum* nombra una verdad apriorística, como por ejemplo hallamos en la matemática, en la cual, también, paso tras paso, es demostrable. Pero un conocimiento apriorístico así sólo puede extenderse a lo que el cognoscente mismo ha producido; esto vale, claro, para el ámbito de la matemática, ya que ella es realmente un producto humano.

Un saber así es y seguirá siendo un invento del hombre, y el error cartesiano está donde este sistema simbólico para el descubrimiento de una estructura objetiva del mundo real, es tomado como sus propias características eternas y generales (*cfr.* Berlin, 1981). De modo que si él retiene la frase de que sólo podemos conocer, es decir, *per causas*, lo que nosotros mismos hemos hecho, y si hasta enuncia: *verum et factum convertuntur*, entonces para el hombre sólo puede haber verdad y ciencia en sentido estricto en aquello que nosotros mismos hemos producido (y por eso conocemos desde sus causas): en construcciones y creaciones geométricas, matemáticas, lógicas, poéticas. Y por esta razón, en cuanto a lo que nosotros no hemos producido y, por ende, sólo podemos contemplar exteriormente: la naturaleza, las cosas, los hombres, etc., sólo puede haber certeza y conciencia, pero no ciencia en sentido estricto.

Esto se destaca especialmente cuando echamos un vistazo a la crítica que Vico hace al principio cartesiano *Cogito (ergo sum)* y al racionalismo de la evidencia.

A este último no lo critica sólo en protesta contra la de- y subvaloración que esta filosofía racionalista hace de la poesía, la filosofía, la tradición etc. -es decir, los ámbitos que a Vico, por su formación humanista y jurídica, parecen especialmente valiosos-, sino también por la desazón profunda que proviene de la reflexión de que si, mediante el criterio de la evidencia racional, se deberá excluir cualquier forma de escepticismo y duda, se le debería negar a todas las disciplinas su carácter científico cuando no estén contruidas, ni puedan estarlo, sobre este criterio. Pues si se traslada el principio de la conciencia y, con él, toda la actividad humana, únicamente a la razón, entonces deberían degradarse y hasta eliminarse necesariamente todas aquellas capacidades humanas que no se basen en el principio de la certeza sino de lo verosímil, no en el principio de la razón *racional* sino en lo más o menos razonable: la sensibilidad, la fantasía, la capacidad imaginativa, etcétera.

Vico argumenta, pues, que el “cogito” cartesiano sólo puede dar la certeza de que pienso, pero me sigue debiendo la explicación acerca de qué es el pensar y cómo procede; sólo da certeza de mi existencia, pero no puede garantizarme la verdad y, con ella, la ciencia. El “cogito” es, en el mejor de los casos, un indicio o una ocasión para verificar mi existencia, pero jamás ha de ser su causa. Como dice en *De antiquissima Italorum sapientia*, el pensamiento no es la razón por la que soy espíritu, sino en todo caso un signo de ello:

Yo, que pienso, soy espíritu y cuerpo; y si el pensar fuera la causa de que yo sea, sería también la causa del cuerpo. Pero son precisamente los cuerpos los que no piensan. Entonces es válido: por estar compuesto de cuerpo y alma, por eso pienso. De modo que el hecho de que en mí estén ligados cuerpo y alma, es la causa del pensar. Pues si yo fuera sólo cuerpo, no pensaría; y si fuera sólo espíritu, únicamente pensaría (1971).

De modo que, si deseamos lograr verdadera ciencia y no sólo conciencia de nuestro yo, es insuficiente el “cogito” cartesiano, y deberemos seguir el principio del *verum est ipsum factu*, es decir, la convicción de que verdadero, en el auténtico sentido de la palabra, sólo puede ser para nosotros lo que nosotros hemos hecho.

Es claro que Vico se está adhiriendo a la tradición platónica, la que no ve el criterio de verdad depositado en el hombre, sino sujeto a Dios. Y así dice que Dios conoce la naturaleza y cada cosa, pues ha sido El quien las creó y produjo. Pero si la ciencia auténtica es un conocimiento a partir de las causas -un *per causas scire*, ¿alguien más que quien haya producido o creado algo puede entonces tener un verdadero conocimiento y, más aún, ciencia de ese algo? La principal condición para el verdadero conocimiento de algo es que el cognoscente mismo lo haya hecho; la ciencia es el conocimiento de las causas y, por eso, un conocimiento del proceso de producción mismo de aquella realidad.

De esta visión saca Vico no un total agnosticismo para el hombre, pero sí deduce la básica limitación y parcialidad de todo conocimiento humano: el hombre siempre piensa con límites; analiza, sin jamás poder lograr una síntesis final; describe, pero sólo ese poco que alcanza a divisar. Querer engañarse con respecto a esta limitación sería directamente una ultrajante *hybris*, pues toda la sabiduría del hombre es, como el hombre mismo, finita e incompleta.

Pero Vico, siguiendo estrictamente su criterio de verdad, abre por encima de estas limitaciones un ámbito para el hombre, en donde, creador y productor, puede tener conocimiento y ciencia, no sólo conciencia y certeza. La matemática es una construcción humana, el hombre es su inventor. Por ende, posee la ciencia matemática y sabe la verdad y seguridad de los particulares pasos y procedimientos. Pero -y aquí se diferencia la producción humana de la matemática, de la creación divina de la naturaleza- si bien se trata de una creación del hombre, son cosas sólo ficticias, abstractas, imaginarias, las que produce en la matemática; y así ésta sólo le brindará verdad y ciencia de ficciones, abstracciones e imaginaciones, no así de una realidad fáctica, concreta, asible.

Y sin embargo, existe una tal realidad del hombre, la que no sólo ha imaginado ficticiamente, como la matemática, y la que por eso no es un simple artefacto, sino que ha sido fácticamente producida por él mismo y, a diferencia de su matemática abstracta, representa una realidad concreta: el mundo de su actuar, el de la moral, el de la historia. A Vico le parece esto una verdad de la que no puede dudarse de modo alguno:

[...] que este mundo histórico con toda certeza ha sido hecho por el hombre: y por eso se puede (ya que se debe) encontrar sus principios en las modificaciones de nuestro propio espíritu humano. Esta circunstancia debe llenar de asombro a cualquiera que piense en ella: cómo todos los filósofos, seriamente, se han esmerado por conquistar la ciencia a partir de la naturaleza; la que, ya que fue creada por Dios, sólo es reconocida por Él; y han descuidado meditar acerca del mundo de las naciones, o el histórico, reconocible por los hombres, pues ha sido creado por ellos. Este sorprendente efecto es extraído de la pobreza del espíritu humano [...] que, tragado y enterrado por el cuerpo, tiende por naturaleza a captar sólo las cosas físicas, y requiere un esfuerzo y trabajo enormes para comprenderse a sí mismo; tal como el ojo corporal ve todas las cosas, menos a sí mismo, y para hacer esto requiere un espejo.

Bogdan Suchodolski remarcó enfáticamente que lo principal para Vico no era la construcción de la ciencia de la historia (por lo común, se considera éste su mérito), sino la importante revelación de la historicidad del hombre, que por principio lo sustrae de toda racionalización y lógica pura (Cfr. Suchodolsky, 1981). Así, la frase *verum et factum convertuntur* demuestra ser la tesis de la identidad (o por lo menos la analogía) entre el mundo histórico y la naturaleza del hombre.

Y esta tesis refuerza la crítica a la filosofía cartesiana: la naturaleza humana no se agota en su razón, sino que es primeramente sensibilidad y fantasía. Si se sigue el despliegue de la naturaleza humana en la historia de los pueblos -es pre-

cisamente el objeto de su *Nueva ciencia*-, es inevitable diferenciar, en el transcurso de esta historia, tres períodos: uno, en que predomina lo sensorial; un segundo dominado por la fantasía, y un tercero de razón reflexiva.

En un primer periodo, los pueblos viven salvaje y apasionadamente -Vico habla de "*bestioni*"-, pero en el fondo de su corazón Dios ya ha puesto un indicio de su humanidad, la que se manifiesta primero como reconocimiento de sus límites, es decir, la confesión de que debe haber algo por encima de ellos que va más allá de sus propias experiencias. La humanidad del hombre, la que lo saca de su incontrolado salvajismo animal, no es entonces una altiva conciencia antropocéntrica, sino al contrario, una metafísica teocéntrica, por rudimentaria que en este comienzo sea.

Así, los hombres primitivos se imaginan un Júpiter que dispara rayos, al que piden ayuda y protección; erigen los primeros altares. Abandonan la vida vagabunda; llevan a su cueva a una mujer, contraen el primer matrimonio y, en su refugio, fundan las primeras familias. Pronto crece en ellos la sospecha de una continuidad de la especie humana, y sienten el compromiso de venerar a sus antepasados y conservar su recuerdo: comienzan a enterrar a sus muertos. El matrimonio y la inhumación sacralizados son, para Vico, las primeras y más humanizantes instituciones.

Los hombres primitivos, con su viva fantasía, producen pronto sus primeros mitos, y en ellos creen, por reconocer allí sus propias pasiones y naturaleza. Y con esto el mito demuestra ser, no un error execrable, sino la expresión de la actividad de la fantasía humana y una especie de espejo de lo verosímil.

Lo verosímil corresponde al mundo de la fantasía y, si lo pensamos bien, representa lo verdadero desde el punto de vista de ella. Este mundo de lo verosímil jamás podrá pretender la unívoca seguridad de la verdad científicamente avallada, pero es de todos modos una verdad, en cuanto la humanidad, en concordancia con los mitos, da forma a su propio actuar humano. Y como a los hombres, en este segundo periodo, todavía les falta una ley que pudieran convertir en su propia ley íntima (y que podríamos llamar su conciencia), actúan como si ese mítico Júpiter existiese verdaderamente. Pero de este modo el mito, lo verosímil, se convierte en norma de su actuar práctico. Y cuando Vico dice que el hombre tiene un conocimiento de la historia porque él mismo la produce, no es un conocimiento del tipo de la lógica o de la ciencia racional, sino un conocimiento práctico por completo. "Primero sienten sin tener conciencia; luego perciben con el alma sorprendida y conmovida; por fin reflexionan con espíritu claro". Resumiendo, dice Vico: "Este es el desarrollo de las cosas humanas: primero estuvieron las selvas, luego las cabañas, luego las ciudades y, por último, las academias".

El momento racional recién llega con el tercer período; pero debe tenerse en cuenta que, para Vico, hay dos ámbitos que quedan excluidos de la capacidad humana de conocimiento: la naturaleza y Dios; la naturaleza, porque el hombre no

la hizo, sino Dios; Dios, porque -según su criterio de verdad- una ciencia de El (y con ella la prueba de su existencia) significaría que Dios ha sido producido por los hombres y, precisamente por eso, no existiría lo que queremos decir al hablar de Dios.

Es cierto que Vico se ocupó relativamente poco de la naturaleza y el problema de su conocimiento. Esto se debe a que su interés se concentra completamente en el mundo del hombre. Se puede suponer -y muchos indicios lo apoyan- que a él la naturaleza y las cosas sólo le interesaban en la medida en que tenían algo que ver con el actuar del hombre. En cuanto a Dios, considera imposible un conocimiento directo, pero sí uno indirecto: por un lado -según el modelo de la teología natural- por la creación; por el otro lado -y aquí está su propio pensamiento productivo- por la providencia divina, tal como se manifiesta en la historia de los pueblos y en la vital particular. Así se demuestra, con un examen más atento, la idea de la providencia divina como estructura fundamental de toda la historia humana, y de cada hombre. Esta “unidad de la fe en una divinidad providente [...] es la unidad espiritual que da forma y vida al mundo terreno de los pueblos”.

Con esto Vico se separa definitivamente de ese pensamiento antropocéntrico y se acerca a la concepción del mundo para la que hemos usado antes la metáfora del teatro. Esto se demuestra por completo cuando plantea aquella pregunta que, desde entonces, no es ya eliminable del pensamiento antropológico y que Bogdan Suchodolski ha formulado así: ¿cómo puede ser que un hombre sea tan grande, pero los hombres tan pequeños? Para Vico, sin duda, este mundo proviene de un espíritu, es decir: de un autor, el que siempre piensa con superioridad, por encima de las metas humanas, tan diversas, frecuentemente opuestas, que se han formado los hombres. Estos se proponen la realización de algunas metas y la satisfacción de algunas necesidades, pero en la realidad llegan a resultados totalmente distintos, en ocasiones incluso contrarios, muchas veces también superiores a lo buscado. Así se revela que la sociedad humana es conducida, aunque no determinada, por un ser superior, que guía los destinos mediante un plan perfecto.

Sin pretender ocuparnos de su concepto de la providencia, es necesario decir claramente que esta idea no elimina el libre albedrío humano, ni siquiera lo limita, pues sigue siendo cosa de cada uno cómo juega su papel, y con esto colabora aportando lo suyo a la obra; pero surge la gran misión pedagógica de escudriñar en este orden, de reconocer la propia vocación y de asumir libre y responsablemente cada uno su “rol” en el escenario del mundo.

Cuando diferencia entre las metas particulares de los hombres y las universales de la Providencia, subyace en esto claramente que las interpreta en forma trascendente, tal vez en el sentido agustiniano. De hecho, es una providencia “que repone lo finito en lo infinito, lo parcial en el todo; que amplía hasta llegar a un panorama total la visión por partes y limitada de los hombres, sólo orientada a sus

necesidades, sentimientos, deseos y esperanzas". Y precisamente de esta distinción entre mundo interhumano, actuar humano, por un lado, y la Providencia por el otro, se evidencia lo que el conocimiento de los hombres, en el periodo de la razón, puede o no lograr.

En el periodo de la fantasía, hay un conocimiento que se expresa en forma de mito, y es así una encarnación de lo verosímil. Sin duda se trata de un modo de saber particular, y no del verdadero, el que siempre es *per causas scire*. Pero tiene una eficacia, lo cual es mucho más importante para el hombre, para quien es absolutamente verdadero en cuanto a que se decanta en una actividad de su espíritu, en sus producciones, en su actuar. De esta practicidad de lo verosímil saca la verdad de su conocimiento. Verdadero es lo que el hombre hace, y en el actuar humano acciona, sin remanente alguno, su conocimiento. Pero éste, a su vez, no es filosófico sino poético; no es la "razón pura", sino algo razonable.

En *Nueva ciencia* dice, en relación con la explicación del principio por el cual el espíritu humano gusta de la unidad debido a su naturaleza:

Este principio se basa, con referencia a los mitos, en una costumbre del pueblo: éste inventa historias para cada persona famosa de algún modo, o que está en alguna situación especial; ellas corresponden a lo que conviene en esas circunstancias; son verdad según la idea, en concordancia con los méritos de aquellos para quienes el pueblo las inventa. Sólo a veces son realmente falsas, de no reconocerse el merecimiento justo a quien lo tenga. De este modo, la verdad poética, si se piensa bien, es metafísica, ante lo cual lo físicamente verdadero, si no concuerda, debe tenerse por falso. De aquí surge una nota importante para la teoría poética; por ejemplo, el verdadero estratega es Godofredo, tal como Torquato Tasso lo presenta; y todos aquellos jefes que no coincidan total y completamente con él, no son estrategas verdaderos.

Hay varias cosas notables en estas afirmaciones, que incitan a la reflexión.

Primero: el verdadero conocimiento humano es práctico, no teórico; vale para el accionar del hombre, su hacer, su historia. Y si el hombre busca la más alta verdad (teórica), sobre la que sólo Dios dispone, pues El ha creado y hecho todo, entonces encontrará que le está vedada, ya que para poseerla debería ser el creador de todo. No la alcanza teóricamente, pero la aprehende prácticamente: pues lo verdadero es lo que el hombre ha generado, y esto siempre es práctico. Lo verdadero en el sentido ontológico no es producido por el hombre, pero sí lo busca en un interminable proceso. Para Vico, esta verdad es Dios y, a su vez, a El no puede conocerlo el hombre directamente, sólo indirectamente en las manifestaciones de su actividad. La verdad divina misma, entonces, se muestra al hombre también como una acción y producción, y sólo como tal se le podrá humanamente conocer.

Segundo: En el ámbito del conocimiento humano, falla el "verdadero" o "falso" digital; en el mundo del hombre, la conclusión deductiva y la demostración lógica no son eficientes; aquí rige lo verosímil analógico, no la razón pura, sino lo razonable.

La diferencia entre la razón y lo razonable, en alemán, no resulta a primera vista tan clara como en italiano (Vico) con “razionale” y “raggionevole”, en francés (Pascal) con “rationnel” y “raisonable”, o en inglés (Bertrand Russell) con “rational” y “reasonable”. Si bien ambos conceptos provienen del mismo sustantivo, no son sinónimos, pues se refieren a dos modos distintos de la razón, y de lo razonable.

En un escrito del filósofo jurídico belga Chaim Perelman, quien más de una vez se ha dedicado con profundidad a nuestro tema, dice:

Entendemos la expresión *deducción racional* como conformidad con las reglas de la lógica, pero no podemos hablar de una *deducción razonable*. Por el contrario, podemos hablar de un *compromiso razonable* y no de un *compromiso racional*. Por momentos ambos términos son aplicables, pero con un sentido diferente: una decisión racional puede ser poco razonable, y viceversa. Hay casos en que lo racional y lo razonable están en completa antítesis (1979).

La razón en estricto sentido racional corresponde a la lógica matemática que conduce a necesarias conclusiones. La razón *racional* dispone en forma apriorística de algunas autoevidencias y verdades inmutables, que al mismo tiempo tienen valor individual y general, o sea, no sólo “validez privada” (Kant); pues si bien lo racional se evidencia también en lo particular, “impone sus temas a todos los seres racionales, dado que nada debe a la experiencia o al diálogo, y no depende de la educación ni de la cultura de un medio o una época” (Perelman, 1979).

Esta forma de la racionalidad, sujeta a verdades autoevidentes y necesarias conclusiones, está justificada allí donde se trata de un conocimiento teórico, abstraído de la realidad del actuar humano, por ejemplo, en la matemática o la lógica formal. Pero si la llevamos a acciones del hombre y nos imaginamos uno que planifique y configure su vida en forma estrictamente racional, deberemos darle la razón a Bertrand Russell cuando sólo puede imaginar a este *rational man* como un monstruo inhumano. Brand Blanshard ha dibujado irónicamente esta horrible imagen del hombre racional, y sus rasgos recuerdan inevitablemente a eso que el pragmatista John Dewey imaginaba vagamente como resultado de una educación guiada científicamente: este ser jamás actuaría impulsivamente, sino que calcularía con precisión sus actos; miraría hacia adelante y sujetaría estrechamente sus medios a sus fines; por sí mismo, no cometería error alguno evitable por pura inteligencia; miraría a través de todas las máscaras, retendría pedantemente todo error y debilidad ajenos, y los usaría despiadadamente en provecho propio. “Es heladamente competente, intimidatoriamente eficiente, libre de toda tontería sentimental y humanitaria, sabe lo que quiere y va a ello en línea recta” (Blanshard, 1961).

Tercero: Si bien Vico ha diferenciado estos periodos, y destaca claramente el tercero como el de la razón y la filosofía, no es casual que se dedique más extensa y agudamente al segundo, el de la fantasía y la verdad poética de lo verosí-

mil. La causa es clara: no son la razón *racional* ni la filosofía crítica -como la ve en el cartesianismo- las que asesoran y guían “razonablemente” los actos humanos, sino precisamente aquello verosímil de los diseños y ejemplos poéticos. En su discurso inaugural de 1701, diferenció al sabio del hombre común, diciendo que ninguno de los dos sabía nada, pero que éste cree saber, mientras que aquél reconoce su ignorancia, y agrega Vico que el sabio, en todo caso, dice la verdad cuando reconoce su limitación, y que se atenderá a su enunciado hasta tanto no se le presente algo que deba considerar más verosímil (1971).

Pero lo verosímil se manifiesta en forma poética, en el ejemplo y en la composición fundamentada. Y éstos principalmente nos son brindados por los poetas, y los literatos, no por los filósofos racionales. Y por eso define claramente que,

No es mi opinión que los poetas se complazcan en lo falso, más bien me animo a afirmar que ellos, al igual que los filósofos, buscan afanosamente lo verdadero. Pues el poeta enseña, mediante el placer, lo que el filósofo mediante la severidad; ambos enseñan los deberes, ambos describen las costumbres de la gente, ambos animan a la virtud y alejan del pecado; pero el filósofo, quien trata con eruditos, habla de ello en conceptos generales; en cambio el poeta, que se dirige al pueblo, convence mediante enaltecidas palabras y actos de sus personajes que, en cierto modo, ha ideado como ejemplos.

Pues es la más elevada misión de la poesía dar a las cosas no sensoriales una figura sensible, y llenarlas de pasión, tal como es una especial capacidad de los niños tomar en sus manos objetos inanimados y hablarles durante el juego, como si fueran personas vivas.

En su famosa carta a Francesco Saverio Estevan, toma nuevamente el ejemplo del ideal capitán Godofredo, de Torquato Tasso, y contra el reproche de que los poetas sólo fabulan, objeta que, precisamente, ése era ejemplo de un capitán como en todo tiempo y lugar debería serlo; y lo mismo sucede con todas las otras figuras poéticas, por más que se diferencien en sexo, edad, temperamento, costumbres, nacionalidad, condiciones vitales externas y destinos: son la imperecedera posesión de la cultura humana -diseñados por políticos, economistas, filósofos, y convertidos por los poetas en cuadros vivos.

La formación científica de hoy, contra la cual también Vico polemiza en esa carta, hace como si fuera necesario preparar a los jóvenes, para cuando terminen su educación e ingresen en la vida, para un mundo compuesto por líneas, cifras y fórmulas algebraicas, pues la escuela les rellena la cabeza con cosas tan altisonantes como “pruebas”, “evidencias” y “conclusiones verdaderas”. Y posiblemente tenga en poco aquello que, en mucho mayor medida, es más verdadero que esas construcciones lógico-deductivas, por darnos la norma para saber qué es importante para todos o, por lo menos, para la gran mayoría de los hombres.

Fuera de esta norma no hay medida segura por la cual guiarse -no para políticos que toman sus decisiones; ni para capitanes que guíen su barco; ni para

oradores que defiendan su causa; ni para jueces que den su fallo; ni para médicos cuando curan a sus enfermos; ni para teólogos morales cuando aconsejan a nuestra conciencia. Y es, por fin, también, la norma por la cual, en la convivencia humana, solucionamos peleas y disputas, asumimos compromisos, decidimos elecciones, damos consejos y proyectamos planes de futuro.

Pero esta capacidad para dominar y usar exitosamente la norma no la perfeccionamos con la ciencia y la crítica racionales, para esto nos sirven los tópicos como arte de conocer lo verosímil, el sentido común y esa autoridad que se manifiesta en la tradición de toda la humanidad. De modo que lo que debemos estudiar no son las astutas deducciones de los filósofos ni los atinados disparos de los científicos, sino que deberemos comenzar por aprender con los oradores, los historiadores y los escritores (*cf.* Vico, 1971).

Si nos apartamos aquí de Vico y seguimos el camino por el que sus reflexiones nos han llevado, llegaremos directamente a Isócrates y a los orígenes de una teoría de la formación retórica. En una polémica con su contemporáneo Platón, pregunta en *Panatenáico*: “¿A quién llamo culto si excluyo ciencia y estudios especiales?”, y su clara y distintiva respuesta es:

Primeramente, a aquellos que dominan las cosas con las que se enfrentan cotidianamente, que tienen una feliz sensibilidad para las ocasiones que se les brindan, y generalmente logran su provecho; en segundo lugar, a los que tienen la capacidad de hablar correcta y honestamente con cualquiera que traten, no dan importancia y soportan descortesías y ofensas de los demás, mientras ellos mismos se comportan placentera y razonablemente con su prójimo; tercero, a los que contienen su lujuria, no se deprimen en la desgracia sino se comportan valerosamente y con dignidad, según la naturaleza que nos ha sido dada; cuarto, y muy especialmente, a aquellos que el éxito no echa a perder, que no se pierden ellos mismos y no se ensobrecen, sino que mantienen su buena disposición y se alegran más por los bienes que les correspondan por naturaleza y modalidad, que por los que regala el azar (s.f.:30-32).

Como no estamos haciendo un estudio de Isócrates, sino -tal como lo hemos hecho en todo el recorrido de nuestras reflexiones- sólo tomaremos algunas de sus ideas para señalarnos el rumbo propio, bastará indicar que él toma precisamente para esta formación el concepto de filosofía. Más tarde comenzaron a imponerse con más fuerza el concepto y la filosofía de Platón, entendiéndose entonces por este nombre, sobre todo, un pensamiento educado por la matemática y la aprehensión del ser mediante la dialéctica. Para Isócrates, que concentraba lo filosófico totalmente en el actuar e interactuar de los hombres, eso era una ciencia exacta o una especulación paradójica.

Su convicción principal de que era mucho mejor, para el actuar humano, el tener opiniones coherentes sobre cosas útiles que conocimientos exactos sobre cosas inútiles, lo lleva a poner en el centro de su filosofía la *doxa*, o sea, lo verosímil, y esto lo condujo necesariamente a un debate con otra concepción de la formación, la que deseaba erigir la educación mediante estudios teóricos no acompañados a

la situación vital concreta. De modo que si toma la *doxa*, lo verosímil, como eje de su pedagogía, es que usa este concepto en oposición declarada contra un racionalismo, según el cual se debía configurar toda la vida científicamente.

Tal como luego Vico, el griego toma *doxa* como el incompleto conocimiento que concuerda con la incompleta naturaleza humana, y esta interpretación encierra la conciencia de no poder resolver jamás los complejos interrogantes del actuar práctico y de la convivencia humana mediante la ciencia y el conocimiento científico. No considera fundamentalmente inalcanzable e imposible un conocimiento así, pero está convencido de que, aun de alcanzarlo, en última instancia no sería determinante en manos de los hombres.

Pero si a Isócrates no le interesa en primer término la inobjetabilidad de un conocimiento científico unívoco, aparece entonces, con relación a la praxis, algo muy diferente en el centro de atención: el consenso y el entendimiento de los que tienen algo que ver entre sí. Este consenso, que a él le importa tanto en lo político como en el actuar interpersonal -como es sabido, a la construcción platónica de una república basada en el conocimiento, contrapone un ideal personal, basado en el consenso y la comunicación-, no significa el uso popular, ni se puede equiparar superficialmente con lo que luego Platón descalificó como simple opinión, que quiso ver eliminada del pensamiento filosófico. Isócrates apunta más bien a las suposiciones muchas veces no enunciadas, que siempre están en la base del actuar del hombre razonable; de modo que mira hacia experiencias comprobadas y tradiciones, en la medida en que puedan ser circunstancias orientadoras para el accionar. Sobre este rumbo es necesario que los hombres se pongan de acuerdo constantemente, y lo hacen en un continuado *diálogo* apoyado en el consenso.

Visto así, la instancia que garantiza la formación humana no es la ciencia, ni la matemática o la geometría, sino el *lenguaje* y la capacidad de hablar y de sostener un diálogo inteligible:

Sólo porque por naturaleza hemos nacido con la capacidad de convencernos mutuamente y de informarnos unos a otros lo que deseamos, hemos podido liberarnos de la vida animal, hemos podido formar comunidades, fundar repúblicas, establecer leyes e inventar artes. Casi no existe un logro que no se haya obtenido por la participación del lenguaje. Es la palabra (el *logos*) la que ha establecido leyes en cuanto a lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo; de no ser por los mandamientos, no seríamos capaces de convivir. Mediante la palabra castigamos a los malos y alabamos a los buenos. Con ella instruimos al ignorante y probamos a los sabios. Pues la capacidad de hablar es el signo más importante de una mentalidad razonable (*phronein*), y una palabra verdaderamente lícita y justa es la imagen (*eidolon*) de un alma buena y digna de confianza. Con el *logos* se discute lo discutible y se investiga lo oculto. Quien pueda hablar en público, a ése llamamos *elocuente*, pero *bienaconsejado* al que es capaz de ponerse de acuerdo consigo mismo en cuanto a sus problemas (*dialegesthai*). En breve, nada de lo razonable que sucede en el mundo lo hace sin el *logos*, sino más bien el *logos* es el conductor de toda actividad y todo pensamiento, y quienes más lo usan son aquellos que más espíritu tienen. Por eso se debe odiar a quienes desprecian la educación y la formación tanto como a aquellos que profanan lo divino.

Hemos llegado aquí al punto en que brilla un conocimiento decisivo en cuanto a la comprensión de la educación como praxis: el significado de *diálogo*. El tener-que-estar-en-el-mundo-con-otros, el tener-siempre-que-comunicarse-con-otros, tanto en el racionalismo cartesiano como también en la concepción baconiana de ciencia, y con más razón en la tradición de la ciencia de la educación que de allí surge, son tomados como algo irritante, de lo que uno debería precaverse o, mejor, uno debería defenderse aprehendiéndolo con la ciencia. Para Descartes, la infancia y el tiempo de nuestra educación son una fuente de posibles errores; Bacon advierte con respecto a espejismos que nos ha implantado la educación; Dewey desea, en lo posible, poner totalmente bajo control científico el actuar de la sociedad.

Pues la certeza fuera de toda duda y la univocidad del conocimiento científico no se logran por medio del consenso de quienes se relacionan, ni por la comunicación sobre lo que sea más verosímil. Al contrario:

La certitudo sólo existe en tanto René Descartes esté sentado solo ante su chimenea, sólo es duradera si el individuo se mantiene solipsista; en la pluralidad tiene que romperse, se convierte en acuerdo. Pero sólo logro el consenso de otros si me enfrento con lo que por ellos es aceptado como verosímil (Schmitz, 1982).

Lo decisivo de una educación como praxis resulta ser que el proceso educativo no puede ser pensado ni “practicado” de otro modo que mediante un diálogo. Pero el diálogo “análogo” significa exactamente lo contrario de aquel monólogo “digital”, como lo presenta el discurso lógico de la tradición racionalista y la unidimensional perspectiva de una visión estrictamente científica.

Pues, por lo visto, una concepción de la ciencia y del pensamiento científico que tengan en primer plano la deducción racional y la seguridad unívoca del Bien o Mal, conducen al monólogo, y cierran la posibilidad, en realidad, a cualquier forma del compromiso personal, obligación humana (excepto el helado comportamiento correcto), fiel unión, como también la intrincación de la actividad con el lugar y el tiempo, y por ende la situación histórica, como por la comunicación que se da entre los seres humanos.

Para el “puro” proceso del pensamiento racional de base monológica y digital, todo esto demuestra ser “un momento molesto y confundente”, tal como el “factor subjetivo” o “la teoría subjetiva de los implicados” para la intervención de la ciencia en la educación. Y sin embargo, la meta del actuar humano, y con ella también la de la educación, no es asible en forma de una abstracta verdad conceptual, y el actuar, al igual que el educar, no son logrables tampoco a partir de lo verdadero, respectivamente de los métodos críticos (deducibles); sino que, para lograr una meta -de esto se trata en el actuar y en el educar- esto debe ser mostrado como “parecido a la verdad” (el *verosimile* de Vico): pero esto sucede siempre mediante *ejemplos*.

Como la praxis humana, al igual que la educación, no son naturaleza que pueda ser dominada técnicamente (¡hasta que se “defiende”, como parece suceder en la actualidad!), sino mutabilidad y cambio, resulta aquí totalmente inadecuado un procedimiento que investiga lo general, para después encasquetárselo a lo particular como un caso; y una imagen del pensamiento que quisiera tomar este procedimiento como el uso “práctico” de un conocimiento “teórico” sería absolutamente necia.

Con referencia al actuar humano y a la educación, el conocimiento de lo general no es fácilmente delimitable de los conocimientos de lo que cada situación requiere. Para ambos es válido que el conocimiento de lo general sólo sea buscado y logrado en forma implícita, o sea, incluido en el conocimiento de lo exigido y debido en la situación (de acción o educación). Si se mira la relación desde el otro lado, se trata de algo particular, en el que se hace presente algo general. Pero un algo particular que señala algo general en él contenido es lo que de hecho llamamos *ejemplo*.

Recordamos a Godofredo citado por Vico. Tal como este capitán puede convertirse en ejemplo para todos los capitanes, por su conducta modelo y digna de imitación, todo ejemplo señala más allá de sí mismo, lleva la mirada a algo general por encima de todos los ejemplos y conduce a aquél a quien es presentado hacia algo nuevo. Le dice algo, lo provoca, requiere asumir una posición y tomar una decisión, y convoca a la acción.

El paso de ejemplo a ejemplo aparece como el procedimiento correcto para toda experiencia no estrictamente metodizable, y esto significa en *strictu sensu* no científica en exceso; por eso es el procedimiento por excelencia para la praxis humana y la educación. El conocimiento práctico no se interesa por aquello que, independiente y más allá de lo particular, es la circunstancia que excede la situación. No quiere una certeza independiente de la situación, como el conocimiento teórico. Este satisface la necesidad práctica elemental de seguridad y orientación en el mundo, precisamente por hacer uso de la posibilidad objetiva de considerar niveladoramente a las cosas como “casos de...”, y convertirlas en objetos disponibles. Se interesa por la posibilidad de insertar la situación en un contexto de acciones, y así respetar su particularidad. En cambio, también el conocimiento práctico supera lo particular, teniendo en cuenta un contexto mayor de situaciones, el que hace identificable a lo particular y casi permite su “lectura”. Pero no lo supera en forma de casos caprichosos, canjeables, de una generalidad formulada conceptualmente, sino como *ejemplo*.

Con el reconocimiento del fundamental carácter dialógico de la educación y con la identificación del paso de ejemplo a ejemplo como procedimiento pedagógico por excelencia, nuestras reflexiones llegan, por ahora, a su fin. Lo que por supuesto nos queda por agregar son dos visiones, las que nos muestran en qué

dirección deberá continuar (en otro libro) la meditación. Un punto se refiere al concepto de hombre subyacente aquí; el otro, a una necesaria concreción de ese procedimiento pedagógico.

Llevados por la distinción gramatical de tres personas, podemos diferenciar en la concepción humana una lírica del yo, una dramática del tú, y una épica del él, ella, ello. Esto significa que en la base de nuestros pensamientos hay claramente una antropología dramática, que arranca de una significación constitutiva de la relación yo-tú, una concepción propia de todo pensamiento humanístico.

Esta concepción de la vida humana no la interpreta como mera expresión lírica y el despliegue de los instintos, tendencias, necesidades e intereses individuales del yo; tampoco entiende la vida humana como la producción casi objetiva de una cosa describable con distanciamiento épico; más bien ve el encuentro y el acuerdo entre personas como constitutivos de la vida humana, y el acaecer en el escenario le parece paradigmático.

Una tal antropología debe comenzar partiendo de la casualidad del ser humano, o sea, de ese asombro por estar precisamente aquí y no allí, ahora y no entonces, sobre el que tan profundamente reflexionó Pascal. Este asombro puede conducir al cristianismo hacia el reconocimiento de Dios; al nihilista, empero, lo puede hacer chocar con el absurdo de su existencia; pero a nosotros nos remite de nuevo a la metáfora del teatro del mundo, a ese “estamos embarcados” del *Homo Viator* de Gabriel Marcel.

Luego, una antropología así debe reconocer la incapacidad de la *razón* racional para conocer la urdimbre de la vida humana y la historia en todas sus ramificaciones, para medirla “con la recta regla de la razón” (Vico), y así convertirse en guía segura en el “laberinto del mundo” (Comenius).

Además, esta antropología debe tomar en cuenta la fragilidad del ser humano, en la medida en que, con Kierkegaard, parta de la opción como acto generador de la personalidad y reconozca la apuesta y el riesgo como caracteres básicos de la vida humana. Entenderá esta vida humana como proyecto, supeditado a la incertidumbre de éxito o fracaso, y finalmente, una antropología así nunca emprenderá el híbrido intento de querer resolver el nunca totalmente develado secreto de la persona humana por vía científica, y así en realidad intentar destruirlo.

En cuanto a la segunda visión, a partir de nuestras reflexiones parecen ponerse en primer plano tres puntos de vista: el maestro como educador y representante de valores, ejemplos de vida vivida y el diálogo argumentador. Si en el fondo de nuestro discurrir hacemos la pregunta acerca de qué es lo que convierte en educativa una situación, esta característica diferenciadora parece consistir en que en una situación tal convergen diferentes proyectos de acción y de vida. Estos diseños salen al encuentro del educando -como aclaramos antes- siempre con ejemplos, ya

sea en la persona del maestro y educador, ya con aportaciones de vida vivida, ya sea en la forma de argumentos presentados por el educador para convencer al educando de la superioridad y las ventajas de ese proyecto.

Aquí, donde como hemos dicho, no podemos desarrollar esta visión, debe bastar con subrayar enfáticamente que, por supuesto, a los tres puntos de vista corresponde una significación fundamental. De ningún modo puede contemplarse al maestro y educador, según lo reflexionado, como en primer término un ingeniero social o de instrucción, profesionalizado, sino que el acento debe caer claramente en su persona, aun cuando una tal concepción de maestro y educador sople en la cara del *siroco* de la ciencia educativa tanto como del *bora* de la política de posiciones.

Veamos todavía lo que la educación y la formación han de transmitir al joven. Nuestro principal juicio y elección de todos los contenidos, sigue el criterio de si los ejemplos representan vida vivida, para así poder ser útiles en la orientación de la constitución de la propia vida. Este criterio obligará a una revisión profunda de algunos retazos de convicción que sobraron de la época de la euforia curricular.

Finalmente, en lo atinente al tercer punto de vista, el pensamiento de la educación como praxis nos lleva a postular al maestro y educador como un tú del educando, quien no puede retrotraerse al libertino dejar hacer, con cómoda indiferencia, ni tampoco puede ejercer despóticamente su poder educativo, sino debe imponer su autoridad en conocimientos, mediante la presentación argumentativa de su propia posición, la justificación dialógica de sus exigencias y la fundamentación elocuente de sus proyectos.

Sólo así puede un educador establecer una relación educativa que, como pedía Dewey, se convierta en embrión de una sociedad humanamente digna: una sociedad en la que los hombres se encuentren como *personas*, que *acuerden* entre sí y, en cuanto a sus acciones, constantemente *se entiendan*, realizando así una auténtica comunidad de personas.

NOTAS

- 1) Al lector crítico no se le escapará que introducimos aquí el concepto *socialismo*, en pareja con el concepto opuesto *naturalismo*, pero no en el estrecho sentido político-ideológico, sino con valor lo bastante amplio como para abarcar todas las posiciones concedidas por la sociedad a la prioridad de la persona.
- 2) Cfr. la brillante interpretación de Johannes Schurr: *Pestalozzis "Abendstunde"*. (El "ocaso" de Pestalozzi). Passau, 1984. Ver también: SOETARD, Michel. *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*. Berna, 1981.
- 3) En una conversación personal, Guardini aseguró a este autor que consideraba éste como su libro más importante, y que por eso lamentaba mucho que se le brindara tan poca atención.
- 4) Véase aquí Giuseppe Flores D'Arcais, en su introducción a la antología editada por él: *Giambattista Vico: La pedagogía. Antología degli scritti*. Brescia, 1962.

BIBLIOGRAFIA

- BERLIN, Jsaiah. "Vico's Concept of Knowledge". En: *Against the Current. Essays in the History of Ideas*. Oxford, 1981.
- BLANSHARD, Brand. *Reason and Goodness*. Londres, 1961.
- BUBER, Martin. *Bilder von Gut und Böse*. (Imágenes del Bien y del Mal). Heidelberg, 1964.
- COMENIUS, Johann Amos. *Pampaedia*. Heidelberg, 1965.
- DE MAS, Enrico. "Vico's Four Authors". En: *Giambattista Vico. An International Symposium*. Baltimore, 1969.
- FLORES D'ARCAIS, Giuseppe. *La pedagogía nel pensiero cristiano*. Milán, 1954.
- . "G.B. Vico". En: *Nuove questioni di storia della pedagogía*. Brescia, 1977.
- FROMM, Erich. *Tener o ser*. s.f.
- GUARDINI, Romano. *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*. (La oposición. Intentos para una filosofía de lo vivo concreto). Mainz, 1925.
- ISOCRATES. *Panathenaicus*. s.f.

Winfried Böhm

MARCEL, Gabriel. *Ser y tener*. s.f.

———. *L'homme problematique*. París, 1955.

MOUNIER, Emmanuel. *Das Personalistische Manifest*. (El manifiesto personalista). Zürich, 1936.

PANNENBERG, Wolfhart. "Person und Subjekt". (Persona y sujeto). En: *Identität*. Munich, 1979.

PERELMAN, Chaim. *The New Rethoric and the Humanities. Essays on Rhetoric and Its Application*. Dordrecht, 1979.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. (Mis estudios sobre el proceso de la naturaleza en el desarrollo de la raza humana). Heilbrunn, 1968.

SCHMITZ, Heinz-Gerd. *Lerner und Rhetorik*. (Aprendizaje y retórica). Sankt Augustin, 1982.

SUCHODOLSKY, Bogdan. *Anthropologie philosophique aux XVIIe. et XVIIIe. siècles*. Varsovia, 1981.

VICO, Giambattista. "Principi de una scienza nuova intorno alla natura delle nazioni per la quale si ritruovano i principi di altro sistema del diritto naturale delle genti" (1725). En: *Opere filosofiche*. Florencia, 1971.

———. *Opere filosofiche*. Florencia, 1971.

ZIMAN, John. *Reliable Knowledge*. Cambridge, 1978.