

BOLETÍN DE FILOSOFÍA

Director Mauricio Langón

Año 36, N. 71

1º Semestre 2016

HOMENAJE A ENRIQUE PUCHET **Selección de sus artículos**

ÍNDICE

<i>Mauricio Langón Cuñarro, Marcelo Ubal Camacho, Sirio López Velazco y Andrea Díaz Genis</i>	
Presentación	3
<i>Enrique Puchet</i>	
Autopresentación	10
 Artículos de Enrique Puchet	
Hablar de educación	11
Laicidad aplicada	19
Humanidades (Fronteras)	24
Lo más hondo (las dos tradiciones)	29
Lo alto y lo bajo	36
Fatiga de Occidente	45
Dudas para Spinoza	57

AUTORIDADES DEL BOLETÍN

Director: Mauricio Langón

Secretario de Redacción: Juan Cáceres

Consejo de Redacción:

Ana Vieira

Mario López

Consejo Académico Asesor:

Acosta, Yamandú (Uruguay, Universidad de la República)

Bernard, François de (Francia, Grupo de estudios sobre mundializaciones)

Berttolini, Marisa (Uruguay, Inspección de Filosofía)

Bohórquez, Carmen (Venezuela, Universidad del Zulia)

Cruz, Manuel (España, Universidad de Barcelona)

Douailler, Stéphane (Francia, Universidad de París-8)

Fernández, Graciela (Argentina, Universidad de Cuyo)

Follari, Roberto Agustín (Argentina, Universidad de Cuyo)

Fornet-Betancourt, Raúl (Alemania, Universidad de Aachen)

Gómez-Martínez, José Luis (Estados Unidos, Universidad de Georgia)

López Velasco, Sirio (Brasil, Universidad Federal de Río Grande)

Montes, Jaime (Centro de Estudios Latinoamericanos, Santiago de Chile)

Reyes Mate, M. (España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

Scannone, Juan Carlos (Argentina, Universidad del Salvador)

Serrano Caldera, Alejandro (Nicaragua)

Sidekum, Antonio (Brasil, Universidad de Canoas)

Vermeren, Patrice (Francia, Universidad de París-8)

ISSN 0326-3320

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores, y no implican aceptación de sus afirmaciones por parte de la Dirección ni de la entidad editora.

NOTA: A las Instituciones que reciben este Boletín se les sugiere el envío de noticias que pudieran corresponder a los intereses de esta área de FEPAI. Del mismo modo, recibiremos libros para comentar, discusiones de tesis, designaciones de becas, etc.

Copyright by EDICIONES FEPAI, M.T. de Alvear 1640, 1º piso E- Buenos Aires- Argentina

E.Mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar. Queda hecho el depósito de Ley 11.723. Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este Boletín siempre que se mencione la fuente y se nos remita un ejemplar

Para leer a Puchet

Mauricio Langón Cuñarro

Enrique Puchet nos enseña. Nos muestra un estilo de filósofo y educador uruguayo. Su marca y modelo deja huellas en los que tenemos el placer de conocerlo, ser sus discípulos, colegas o amigos... Pero su sello no hierra ni ata. Libera y exige. Él observa, calla, piensa, recurre seguramente a sus experiencias y lecturas. Entonces habla. Una pregunta que descubre nuestra inseguridad dicha como certeza, que pone de manifiesto nuestra duda tras nuestro dogma, que toca los puntos más débiles de nuestro argumento; o presenta una objeción, un contraejemplo; o emite un juicio sólido que -lejos de ser lapidario- nos fuerza a pensar de vuelta, a seguir dándole vueltas al problema en cada vuelta de la vida, a seguir sacudiendo nuestras convicciones, a tomar en cuenta otras ideas, a seguir matizando, problematizando, comprendiendo, profundizando. No sé si actúa en nuestros corazones o en nuestras mentes, pero queda incorporado en nosotros.

“Nosotros”, aquí, alude al reducido núcleo de personas que en algún momento pasamos por sus aulas, o lo escuchamos en alguna reunión. Ya sabemos que recitar su currículo no será de ayuda para quien lo quiera conocer. En vano buscaríamos certificar su valía en certificados certificados por escribano público, en títulos de posgrado (que nunca le interesó tener), en cargos que haya ocupado, en el nivel o grado o visibilidad pública que haya tenido en su profesión docente, en premios u homenajes que se le hayan brindado (que rechaza amablemente diciendo no haber hecho nada para merecerlos). Y si tuviéramos esos datos, poco o nada dirían a otros de lo que significa Puchet para “nosotros”. Difícilmente podríamos transmitir a quienes no la tuvieron, la experiencia intransferible de aprender con él. Tampoco podríamos contarle a nadie su peripecia vital: cómo pudo sobrevivir a la dictadura sin que lo quebrara en lo más íntimo de su intimidad; cómo sostuvo con Carlos Mato una amistad inquebrantable que constituyó a ambos como puntales de generaciones posteriores; cómo logró mantener y desarrollar su pensamiento y su docencia al margen de los espacios académicos de “la filosofía”; cómo su pluma, que nos conmovió desde jóvenes con *Temor, resentimiento y otros ensayos*, encontró en la Revista *Relaciones* espacio para su reflexión constante filosófica y educativa, expuesta en libros colectivos y personales que preceden a éste, como *Inquietud de sí y educación* y *De filosofía y educación*. Cómo su “candela” sigue alumbrando bajo impotentes “celestines”, literalmente, desde los sótanos de su Facultad. Mabel

Quintela -para quien Puchet fue su más querido profesor- lo recordaba en su juventud hablando de Platón en el patio del liceo de Cardona, mientras se abría camino pateando con suavidad a las gallinas que lo estorbaban. Hoy continúa su marcha.

No sé cómo Enrique soporta que sus exalumnos, en general, y quizás por la distancia que nos impone el respeto que le tenemos, no le manifestemos lo que significa en nuestras vidas su docencia y su presencia. Para saldar esa deuda invité a algunas pocas personas a testimoniar de qué modo traen a Puchet a su corazón.

Porque, claro, imposible contar Puchet a quienes no lo han visto, escuchado o pasado por la experiencia de vivir sus clases, pues su filosofía y su enseñanza no entran del todo en sus escritos, que no incluyen voz, gestos, figura. En Enrique el filósofo surge del educador y el educador crea al filósofo. No se lo escucha y lee sin atención y sin esfuerzo. No busca atraer con magias retóricas o simplificaciones fáciles: hay que llegar a él para que nos llegue a lo hondo.

Por eso, más que presentar a Puchet, lo que importa es impulsarle a dar a luz este libro. Está integrado por trabajos recientes (éditos e inéditos) a los que el autor dio unidad y orden, y que responde a sus preocupaciones actuales en torno a la educación. No es una antología que recoja sintéticamente lo esencial de su obra escrita, que exima del trabajo de leerla. Por el contrario, es de esperar que estas páginas despierten el interés (o la necesidad) de seguir leyendo sus otros libros y artículos.

Hay que acercarse a estos textos de Enrique Puchet leyéndolo como él lee y enseña a leer. Como nos orientó, suave pero firmemente, a leer despacio, a escuchar, a detenerse a pensar, a darle tiempo al silencio. Antes de hablar. Leer con pasión, nunca indiferentes, pero sin desprecio; extraer de cada texto lo que da que pensar: la joya o el peligro que ahí se esconde, esas cosas con que cada uno se enriquece y contra las que lucha, para alcanzar mayor lucidez, mayor sensatez, mayor modestia, mayor efectividad en la acción. Sin renunciar a la franqueza, ni a una comprensión más fina, ni a la crítica más dura, ni a la indignación, ni al deseo de enseñar siempre.

Lean este libro como Puchet sabe leer. No los defraudará.

En pocas ocasiones se puede ser compañero de un gran maestro

Marcelo Ubal Camacho

Recuerdo pocos maestros en mi formación, a tal punto que los podría nombrar: Puchet es el último recuerdo de gran maestro que tengo.

Sus escritos -a máquina- siempre impecables, no solo en el contenido sino en su formato. Recuerdo un día que le dije que no sabía lo que se estaba perdiendo con las posibilidades de corrección y cortar y pegar de la PC, ante lo cual me respondió: “Pero yo no corrijo, cuando escribo ya tengo claras las ideas que voy a decir y las escribo”.

Además sin dudas un gran compañero. Nos sentábamos entorno a la mesa de trabajo y discutíamos diversos temas de igual a igual (o al menos así me hacía sentir). Era completamente diferente a otros compañeros que siempre terminaban el diálogo haciendo saber que su opinión valía más porque tenían Doctorados.

Puchet es un ejemplo claro de que el camino que está siguiendo el mundo académico en gran parte no es el mejor, desde el momento que no es el grado, posgrado o PhD lo que efectivamente tiene valor, sino que lo realmente valioso es saber (lo que no está separado de ser un buen tipo) y que el sentido del saber es aportar a que el mundo sea mejor. Enrique es un ejemplo de eso, más allá que si se lo preguntan va a decir que soy un exagerado. Con relación a esta carrera loca de méritos me preocupa mucho que se invisibilicen (o desaparezcan) formas de formar y cabezas como las de Enrique. O lo que es lo mismo: que estructuras matizadas por una lógica económica y agencias de investigación obturen una forma de pensamiento absolutamente fundamental para nuestra vida personal y colectiva.

Su sentido de justicia y rectitud es otra cosa que me han dejado pensando varias veces. Efectivamente, no tenía un trato igualitario con todos: la mayor cercanía equivalía a mayor exigencia; a tal punto que en cualquier evaluación “corría con ventaja” quien no tuviera el gusto de conocerlo.

Haberlo conocido sin dudas es un gran regalo de la vida. En pocas ocasiones se puede ser compañero de un gran maestro.

**Una imagen de Enrique Puchet:
Puchet, Vaz Ferreira y las ideas de otr@s**

Sirio López Velasco

Cuando aprendí a conocer a Enrique Puchet me convencí de que su actitud y palabra encarnan como en nadie, en Uruguay, varias dimensiones de la concepción vazferreiriana del filosofar; por ejemplo, ahí están su vigilancia de la falsa oposición (para que no se tome lo complementario por contradictorio), su cuidado para que no se lleve una buena idea más allá de los límites en los que tiene validez, y su desconfianza crítica respecto del dogmatismo.

Y, además, Puchet, cultivando el enciclopedismo, siempre rehuyó el modismo, rescatando pensadores del olvido del tiempo, y escuchando con profunda atención a viejos y nuevos filósofos, para reflexionar a partir de ellos y con ellos sobre desafíos existenciales, intelectuales, educativos y sociales de actualidad.

Por todo ello Puchet es un maestro no sólo en el contenido y en el modo del decir, sino también en la forma de hacer filosofía, practicando el diálogo presencial y a distancia, más allá de toda vanidad.

Gracias, Enrique, por tu vida consagrada a la Filosofía y a la docencia, por tu obra que trasunta una reflexión siempre viva y comprometida con la búsqueda de seres humanos mejores, y por tu saber oír y compartir ideas. Ante eso, palidece toda eventual discrepancia.

Nos ha hecho mejorar a todos

Andrea Díaz Genis

Para mí uno de los rasgos más notables del Profesor Enrique Puchet, es su relación con la disciplina filosófica y su relación con los demás.

Con respecto a la primera, diría que la filosofía, y la filosofía de la educación es para él una forma de ser y de estar en el mundo. No es algo que hace, es algo que es. Está muy lejos del ejercicio puramente frío y profesional, la filosofía es para él un modo de vida.

Y ser filósofo, está lejos para él de ser una cuestión de élite y de pocos entendidos, es para todos, y para entenderlo todo. Sus análisis alcanzan su vida cotidiana. El profesor Puchet tiene una particularidad: analiza la vida cotidiana, desde la filosofía, y lee a su vez a la filosofía, sobre todo a la gran filosofía, desde lo cotidiano.

Es bien interesante ver cómo en sus escritos puede comenzar con Platón, Hegel o los Estoicos, para luego hablar del programa de radio o la conversación que tuvo con la persona de la verdulería o la limpiadora de su casa (sacándole a lo particular la reflexión universal). Y lo hace con altura intelectual, sin rebajarse nunca a lo chabacano, de tal manera que uno comienza a ver naturalmente la continuidad de los problemas filosóficos con la vida cotidiana.

Todo es material para la filosofía. Pues la filosofía no se encuentra sólo en los libros, es una relación particular con el mundo, que indaga, se pregunta, cuestiona, critica. A estas búsquedas las podríamos clasificar como “puchetianas”, pues sí, si hay algo claro es que el profesor marcó un estilo de relacionarse con la filosofía a partir de una escritura muy particular y característica. No cualquiera puede crear un estilo, construir un mundo propio a partir de lo ajeno y él lo hizo.

Ese sería el fin más particular y universal de toda la educación, crear un mundo propio, por esto yo creo que Puchet, en este sentido además de un hombre culto, con una relación filosófica con el mundo, es sobre todo un hombre educado.

Otra cosa más, su educación no está limitada a la filosofía, pues Puchet es también un intelectual en el más amplio sentido que nos recuerda que también hay que incursionar en diferentes conocimientos para entender el mundo y sostener un punto de vista.

Puchet lee economía, por ejemplo (además de política, literatura, además de cultivar el amor por la pintura, la música, etc.).

Sí, hacía y hace el esfuerzo de entrar en el complejo mundo de un lenguaje técnico ajeno, para comprender los aspectos de la macro y micro economía que en definitiva sostienen y formatean nuestro mundo condicionándonos.

Otro sentido, que me gustaría destacar sobremanera, es que Puchet es un maestro en el sentido más elemental e imprescindible: nos lee a todos y nos critica. Nos toma en serio como intelectuales, a todos y cada uno que le haga llegar sus escritos.

Él se clasifica a sí mismo (como buen hijo de Maestra de Primaria que era) como “maestro ciruela”.

Sí, no le importa si lo que está criticando viene del Decano, de un gran filósofo, un grado 5, o del alumno de grado, o del hijo pequeño del alumno o profesor. Nos corrige y critica, nos enseña, sin hacer diferencia, a absolutamente todos. En la escritura, en las ideas, en el estilo, en el trasfondo ideológico (esto es un aspecto que también le preocupa mucho).

Defiende sus ideas. Es sobre todo un hombre de la cultura clásica y defensor de las ideas de la ilustración y la modernidad. Su defensa de la cultura filosófica va sobre todo hasta el siglo XIX y a algunos autores del siglo XX, principalmente a los grandes clásicos.

Pero no es que no lea a los demás, a los más contemporáneos, sí que los lee, para discutirlos, para distanciarse de ellos, o para tomar unos aspectos y dejar los otros prescindibles, para señalar incasablemente sus insuficiencias.

En la época de la computadora, sigue escribiendo con su máquina de escribir Remington.

Incluso aunque ya no está en nuestro Departamento de Historia y Filosofía de la educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la

Universidad de la República (donde trabajó los últimos 30 años), a alguien se le ocurrió la genialidad (a modo de homenaje), de ponerle su nombre a la Máquina Remington que quedó en el Departamento.

A pesar de su gusto y afición por la máquina de escribir, aprendió con dificultad, pero lo hizo, a usar la computadora, y no le bastó esto, también aprendió a hacer uso del internet y del Facebook.

Y hoy podemos ver, de manera imprevisible, en cualquiera de nuestros muros, la frase puchetiana del día, inesperada, y defensora de los ideales modernos y del liberalismo político, puesta a veces como crítica, a veces como rezongo o increpación. Ya todo el mundo conoce e identifica estas frases. Ya es parte de nuestro paisaje y se ha integrado naturalmente a todo este movimiento de la virtualidad y las nuevas tecnologías. Yo creo que este es uno de los fenómenos de la posmodernidad, muy a pesar de Puchet, a quien no le gustaba nada esta forma de enmarcación de la cultura. Puchet sigue siendo Puchet ahora através de las nuevas tecnologías, y sigue con su tarea de “maestro ciruela” reconvertido en orientador virtual, corregidor incansable de las nuevas generaciones.

Así lo queremos, así nos ha acompañado, así nos ha hecho mejorar a todos.

Autopresentación

Enrique Puchet C., nacido en 1928, pertenece a la generación que acompañó los primeros años de la universitaria Facultad de Humanidades y Ciencias (Montevideo, 1945), la que dio origen luego a la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Sus pasos iniciales en Filosofía apuntaron, no a la graduación sino a la enseñanza de la disciplina en el nivel secundario. Ejerció el profesorado de la disciplina en centros de educación media. Sus intereses intelectuales se vinculaban entonces con la descripción de situaciones de tipo sico-ético (es de 1968 el volumen de ensayos *Temor. resentimiento y otros ensayos*).

En las últimas décadas, ha desarrollado su actividad en la Universidad mencionada (desde 1986) y en centros de formación docente (Instituto de Profesores “Artigas”). Los temas de la Ética y de la Filosofía de la Educación definen su preocupación dominante. Esta colección de escritos breves responde a esa orientación que se mantiene viva desligada, ya, del desempeño profesional.

*

Estos artículos dan testimonio de la fase más reciente de una larga ocupación con temas involucrados en -o suscitados por- el ejercicio de la docencia. Se sitúan en un plano intermedio entre el trabajo de aula y la reflexión que quisiera motivar inquietudes más abarcadoras o mediatas.

El autor ha sido profesor de Filosofía y de Filosofía de la Educación en instituciones de enseñanza media y superior de Uruguay.

El texto inicial, *Hablar de educación*, contiene una discreta profesión de fe para militar por el cultivo simultáneo de la práctica cotidiana y de la teorización que no olvida sus orígenes ni su destino final.

E. P. C.

Hablar de educación

Enrique Puchet C.

Nota: este artículo continúa a otro, “Pedagogos”, publicado en *Relaciones*, N. 354, noviembre de 2013.

Pensar la educación... Por más que suene impreciso, no es una mala fórmula. No busca encerrar en el ámbito poco aireado de una disciplina acaso filosófica, sino todo lo contrario: quiere significar que el que habla sobre educación debe estar dispuesto a recibir todos los vientos, a otear todos los horizontes. En esto, por una vez, hay que dar razón a cierto “discurso” -no muy original, es verdad- que goza hoy de considerable difusión. El que *piensa*, precisamente porque lo hace, se dispone a ignorar a dónde lo llevará su inquietud - comienza, sin saber cómo concluirá.

Sucede que se ha vuelto necesario, en nuestro medio y tal vez más allá, llamar la atención sobre obstáculos en el camino. El que pretende “pensar la educación”, con lo que esto conlleva de amplitud de miras, se encuentra con rigideces en el ambiente intelectual y con indeseables ausencias entre los posibles participantes. Puede no ser inoportuno señalarlas. En lo que sigue habrá señalamientos que se originan en la vivencia de lo presente y en el dilatado transcurso de lo vivido. La necesidad de enfoques más sabios está admitida de antemano.

Actores

Una ausencia notoria en la discusión pedagógica es la de los *practicantes* de la educación, los diversamente llamados “docentes”, “educadores”, “maestros” / “profesores”. De educación se oye hablar, y con insistencia, a políticos de todas las tendencias, a sindicalistas que invocan preocupación por su trabajo (“vocación”, es un término en desuso), a progenitores que miran por el porvenir de sus descendientes, a empresarios para quienes el sistema no está a la altura de los tiempos. En cambio, no tienen voz los más directamente comprometidos, los enseñantes de aula, profesionales legitimados para ejercer una labor hecha de menudos desvelos y, a la vez, de grandeza. La proliferación de centros universitarios contribuye a desplazar la autoridad para investigar y reflexionar, de los formados en mayor número, a los minoritarios licenciados de nivel terciario y, sobre todo, a los posgraduados, sector que va en aumento. Una pregunta pertinente es si los primeros,

lo(a)s militantes de la faena diaria, sienten que la especulación refinada en las universidades refluye de veras sobre su labor, sobre su “larga fatiga” cotidiana.

El hecho es tan habitual, que pasa inadvertido. Es así que cuando se trata de organizar seminarios u otros eventos sobre temas tan vinculados con la docencia como “racionalidad”, “amistad” y conexos -tenemos delante un programa tal-, se da por entendido que los convocados son aquellos académicos de alta calificación de los que se espera que expongan/debatan cuestiones de interés teórico. Y, sin embargo, ¿quién no sabe que son precisamente los docentes de los niveles primario y medio los que enfrentan a diario problemas que involucran la relación de amistad –lograda o frustrada-, las potencialidades de la persuasión argumentativa, etc.? Ellos, verosímilmente, han recorrido todas las fases de *eros* y de *filía* cuya forma canónica nos ha dejado Platón (para no decir nada de la posible presencia de la *ágape* cristiana). De lo que ahora se trata es de que sean también ellos los que se vuelvan -¿por qué no?- filósofos de su propia experiencia. Si hay un caso en que “empoderamiento” es la noción adecuada, ese caso es este, por contener el tránsito, del realizar, al meditar sobre lo que se realiza.

* * *

Parece haber al respecto una cuestionable tradición republicana, benévola pero estrechante. Nos referimos al papel que se reservó al maestro en el seno de la Illera. República francesa (1878 y siguientes). Se lo convirtió en una especie de “brazo ilustrado” de la Nación necesitada de unidad moral tras el descalabro de la guerra franco-prusiana y la estremecedora experiencia de la Comuna. En palabras de un historiador:

“Ahora había que reconstruir, y hacerlo en condiciones singularmente difíciles. Vencida la Comuna, firmada la paz, todo quedaba por hacer. ¿Qué Francia iba a surgir de la humillación y de la derrota? No se trataba solamente de darle un nuevo régimen político. Había que preguntarse, además, por las causas de la repentina caída y repararla en consecuencia”¹.

¹ J. Madaule, *Histoire de France*, Gallimard, 1966, vol. 3. Es asimismo utilizable el preciso manual de E. Terzen, *Histoire contemporaine, 1848-1939*, que tiene el mérito de puntualizar la política educativa de la época, destinada a “ganar el alma de la juventud francesa” (Jules Ferry, abril de 1879).

El abogado y político prominente Jules Ferry (1832-1893) fue el impulsor de esta alianza de educación y nación que se sustanció en las “tres leyes escolares” (1879-86) de las que emana la tríada gratuidad-obligatoriedad-laicidad; la de 28.III.82 es particularmente importante. La disposición, que hoy nos parece inofensiva: “incumbe a la instrucción primaria la instrucción moral y cívica”, consagraba el principio de la educación sustraída al dominio de las congregaciones religiosas: el Estado, se dijo, recupera “lo suyo”; esto es, la victoria sobre el “catolicismo político”². El propósito era, ¡nada menos!, “ganar el alma de los jóvenes”, fórmula ferryana que hoy se lee, según los casos, con reverencia o con preocupación.

En esta empresa se les asigna a los maestros la tarea de *trasmitir*, de infundir en las conciencias inmaduras los valores del nuevo orden político. El sistema republicano implica una ética enfrentada con la tradicional (esta última dio origen en Francia a la elocuente expresión “Orden moral”). La misión de la “instrucción pública” es *consolidarla, no discutirla* a través de las prácticas de una escuela que ha de serlo de “republicanismo”.

Una *Carta a los maestros* (17.XI.1883), firmada por Jules Ferry -presidente del consejo de Ministros y, él mismo, ministro de Instrucción Pública y de Bellas Artes-, no deja dudas sobre lo que la IIIera. República espera, y sobre lo que *no* espera, de los profesionales de la enseñanza. Se les pide que difundan, ante todo con su propio ejemplo, la moralidad ambiente, lo que “todos” aceptan como conducta éticamente válida. . *No* se les pide que discutan las normas generalmente aceptadas, ni, menos todavía, que examinen sus fundamentos.

Son palabras del ministro por partida doble³ (3):

“La instrucción religiosa incumbe a las familias y a las iglesias—la enseñanza moral, a la escuela. [...] Hay otro aspecto en la ley: afirma la

² Un repaso, prolijo aunque algo ingenuo, lo proporciona E. Clay, *L’Instituteur* (1928). Volver sobre esta historia sigue siendo aleccionador. Ver, por ejemplo, en un artículo del sociólogo Fr. Dubet, de 1999: “Ferry asignó a la escuela un lugar excepcional en la sociedad, instalando una confianza en la educación y en el saber de la que haríamos mal en desentendernos. La impulsaba al mismo tiempo un ideal igualitario al que no debemos renunciar”.

³ La versión española más difundida es el volumen colectivo *La escuela laica*, Losada, Bs. As., 1945.

voluntad de fundar entre nosotros una educación nacional, basándola en las nociones de *deber* y *derecho* que el legislador no duda en inscribir entre las verdades primeras que nadie puede ignorar. [...].

“Se ha considerado enteramente natural que el maestro, a la vez que enseña a los niños a leer y escribir, les enseñe también las reglas elementales de la vida moral, que no son menos universalmente aceptadas que las del lenguaje y el cálculo. [...]

“El papel del maestro en materia de educación moral está muy acotado. Hablando con propiedad, el maestro no tiene que enseñar nada nuevo, nada que no les sea familiar a él y a todas las personas honestas. Cuando se le habla de misión y de apostolado, no hay que engañarse: usted, maestro, no es el apóstol de un nuevo evangelio. El legislador no ha querido hacer de usted un filósofo o un teólogo improvisados. No le pide nada que no pueda pedir a un hombre sensible y honesto.

“Lo que Ud. va a comunicar al niño no es su propia sabiduría, sino la sabiduría del género humano; es una de esas ideas de rango universal que muchos siglos de civilización han incorporado al patrimonio de la humanidad.

“[...] En esta tarea, no es cuestión de lidiar con dificultades de teoría y de alta especulación. El maestro tiene que entenderse las con defectos, vicios, prejuicios groseros. Y no se trata de condenar los defectos -esto lo hace todo el mundo-, sino de erradicarlos mediante una sucesión de pequeñas victorias logradas sin estridencias. Etc.”

Lo advierta o no su autor, no faltan grietas en este texto paradigmático. Si, como aquí se dice, la escuela debe combatir “vicios y prejuicios”, es que se está previendo que no basta con reproducir lo existente como tal. Por lo pronto, el educador republicano tenía que ir contra convicciones arraigadas, vueltas “sentido común”: el sentimiento monárquico, por ejemplo. Es en los casos de visiones en conflicto que surge la insuficiencia de mantener alejados a los educadores de la teorización (la “especulación”) y el juicio propio, si bien no-dogmático (“su propia sabiduría”). Con un criterio de nuestro tiempo, se diría que la lealtad a las instituciones se asegura mejor encauzando debates con equidad que transmitiendo pasivamente las opiniones prevalecientes (todavía habría que preguntar: ¿cuáles?). (Tema coadyuvante es el de si la ciencia de la educación de finales del siglo XIX favorecería,

o no, el inmovilismo. Examinarlo, daría ocasión para revisar lo que es, a su vez, un prejuicio tenaz: identificar a alguien como Durkheim con la pura y simple conservación de lo existente.)

Se comprende que esta tradición que encarnaba Jules Ferry, sin perjuicio de sus méritos en el terreno de la laicidad, haya contribuido a privar, a la discusión pedagógica, inseparable de la ética, de un actor insustituible: el maestro mismo, sujeto de pensamiento crítico, dotado de aptitud para explorar fundamentos e implicaciones. El discurso sobre la educación necesita recuperar la voz de quienes hacen, del venturoso desarrollo de los seres en crecimiento, el objeto de sus desvelos vocacionales y profesionales. Tener esto a la vista tiene que figurar entre los tópicos dominantes de la formación de docentes.

Deleuzeana

De actores comprometidos con la labor diaria –los enseñantes–, es inexorable que pasemos al nivel notablemente intelectualizado de la Academia. No es infrecuente oír decir que es allí, entre filósofos que no hablan específicamente de educación, que se encuentra lo más vital que los pensadores tienen para comunicar a los practicantes, inclusive a los científicos y a los técnicos. Los nombres de ensayistas como G. Deleuze y F. Guattari se han vuelto inesquivables. No hay manera de soslayar esta presencia que no se ha construido en los salones de clase.

Adelantemos una presunción que no deja de tener sus riesgos. La experiencia de ocuparnos con unos laboriosos cientos de páginas –sólo una porción de lo disponible, lo sabemos– arroja esta conclusión provisoria: es *incierto* (dudoso, necesitado de revisión) qué es realmente lo que aportan –qué de nuevo y estimulante– estos y otros chispeantes debatidores cuyo éxito es, él sí, indubitable (cinco ediciones españolas en 15 años, para una de las obras más resonantes: *Mil mesetas*, de 1980). Incerteza, necesidad de revisión: no son evaluaciones terminantes, sino más bien sospechas recurrentes.

Al menos en estas tierras, militan contra nuestra presunción los testimonios de deslumbrados estudiantes, estimables estudiosos heraldos de un nuevo sesgo en Filosofía de la Educación (que la filosofía vea restaurado su prestigio es, sin duda, en general auspicioso). Estos testimonios pretenden que el modo deleuzeano, apoyado en sus fundadores en una erudición que recuerda la enciclopedia, es un modo fecundo de hablar de educación en los días que corren.

¿Podrá el ensayo simpatizante que consideraremos enseguida arrojar luz sobre un desencuentro que tal vez se dé también en gentes del oficio, quienes vacilan entre la desazón y el entusiasmo? Intentaremos comprobarlo, no sin el “temor y temblor” que infunde el estar pisando terrenos movedizos - por nuestra parte, una voluntad de comprender asistida por un saber que se reconoce imperfecto, inacabado.

* * *

Con apoyo de abundante bibliografía deleuzeana, la profesora brasileña Ester Maria Dreher Heuser ha escrito sobre *De la filosofía de la discordia de G. Deleuze a la pedagogía de los sentidos y del problema*. Su competencia en el tema está fuera de discusión. Pero una cosa es *respetar*, y otra, diferente, *compartir*. La situación actual en estas materias, caracterizada por una floración de posturas filosóficas que tienen como efecto -si no como propósito- desplazar lo que ha estado hasta ayer vigente, obliga a discutir sin inhibiciones, a pronunciarse con franqueza.

Nuestra impresión -revisable, ni qué decirlo- es que el paso por la lujosa concepción de los ensayistas franceses, o bien sume en tinieblas, o bien va a dar a planteos que no contienen nada que ignoráramos. Expone *además* a su exégeta a dar perfiles caricaturescos a aquello que desea descartar.

Puntualicemos algunos puntos críticos que tienen que ver con la sustancia del escrito de Dreher Heuser.

1. Conflicto, es una de sus nociones cardinales. Aparece como reacción contra las unanimidades, contra el dogmatismo de las ideas convencionales, los “lugares comunes”, etc. Nada habría que objetar en esto si no fuera porque esta reivindicación de la discordia lleva a olvidar, a nuestro juicio innecesariamente:

a) que no es en absoluto una idea desdeñable, especialmente para la educación, ese “mínimo que se puede esperar de alguien que pretenda llamarse hombre” (es una cita no identificada de Kant, *Crítica de la facultad de juzgar*), siendo la búsqueda de lo humano esencial una tarea siempre abierta y siempre irrenunciable;

b) que, en este caso, el alegado factor de conflictividad parece pertenecer al orden de lo inefable: “aquello que sólo puede ser sentido, que fuerza a la sensibilidad a sentir” - lo que no es un modelo de claridad, de univocidad;

c) que la terminología de que se sirve la autora incluye un deslizamiento que Kant objetaría: “trascendente” y “trascendental” son usados como sinónimos, nueva razón para la confusión del lector;

d) que es improbable (no decimos que imposible) que este enfoque haya de beneficiar la formación de futuros docentes en Filosofía, de quienes se nos dice, precisamente, que “necesitan aprender a leer y escribir” (sic), así como apropiarse de las herramientas filosóficas” - a mil leguas, pues, de la intrincada dialéctica de Deleuze-Guattari. Hay una brecha demasiado grande como para dar por descontado que vadearla es un objetivo a la vista. Laboriosos empeños de cultura general y de lenguaje que dominar, nos están confiados entretanto, tanto en la práctica diaria como en el plano de lo teórico.

2. Problema, es la otra categoría analizada. Otra vez hay que decir: es posible participar de esta “pedagogía del problema”, en cuanto implica abordar en el aula cuestiones vividas por los involucrados desechando las respuestas ya prontas, y, sin embargo, hacer notar que:

a) la enseñanza “por problemas”, en filosofía o fuera de ella, no es algo inédito que desconociéramos, puesto que constituyó en nuestro medio buena parte del legado de Carlos Vaz Ferreira recogido por una generación de intelectuales y docentes nacidos hacia 1900-1910 y transmitido hasta el presente (la impronta bergsoniana ha contado por mucho en este proceso a la vez teórico y pedagógico): hablar de “falsos problemas” nos es familiar desde entonces;

b) en esta versión del asunto -problemas vs. soluciones-, se introduce una derivación indeseable: la ensayista brasileña escribe en términos no compartibles acerca de la trabajosa faena de los eruditos, de quienes habrá siempre que aprender - ¿acaso no hemos de valorar, desde nuestras carencias, “la consulta y verificación en otros libros”? ¿será tiempo perdido, pongamos por caso, determinar si en Platón se encuentra, o no, el término “metanoia”?

Por último: la exposición que comentamos concluye con afirmaciones sensatas, incluso respaldadas en recomendaciones de UNESCO. Leemos, hacia el final del texto de Dreher Heuser:

“No se trata de apuntar a lo inédito en la Filosofía, a algo que marque su historia, sino de crear condiciones en las que puedan ser planteados

verdaderos problemas, no únicamente por el profesor sino por todos los involucrados en el quehacer filosófico del aula”.

Manifestaciones inobjtables, cargadas de sentido común y de modestia. Pero, todavía, seguimos preguntándonos si para llegar a ellas hacía falta andar los accidentados caminos de Gilles Deleuze. *Hablar de educación*, tiene abiertos otros senderos más prometedores: la plenitud de experiencia de maestros y de profesores; el rigor de una reflexión a la que no pesan sino que estimulan las tradiciones aún vivientes.

Publicado en *Relaciones* (Montevideo) N. 359, abril de 2014: 6-7

Laicidad aplicada

Enrique Puchet C.

“Si estas ideas se pusieran en práctica,
quizás el hecho influyera en la variedad
y carácter de las relaciones morales”
W. Wordsworth, 1800

“La síntesis científica, o la integración de los conocimientos,
difiere de la del lego o de las síntesis dogmáticas,
sobre todo en el hecho de que no está cerrada
y siempre se halla lista para nuevas expansiones”
K. Manheim, 1950

Puesto que consideramos el espíritu laico como una alta cualidad, indispensable en los ambientes estudiosos y, más allá de estos, en las relaciones sociales comunes, no vamos a atribuirnoslo en exclusividad. La limitación de estas notas prueba la inexistencia de toda pretensión abarcadora.

Cuestión de virtudes

La ecuanimidad laica entraña un largo esfuerzo repetido a diario. Nada menos que en José Pedro Varela encontramos, junto a formulaciones que se han vuelto clásicas entre nosotros, y en los mismos lugares que estas, referencias tan definidamente autoeducativas como la que remite a la disciplina de las pasiones. Por equívoco que esto suene hoy, por descolocado que se lo vea en un mundo que celebra los desplantes y las intemperancias, está claro que el Reformador, que no había renegado de sus convicciones racionalistas, exhortaba a un dominio de sí en virtud del cual el educador no se deja arrastrar -es la expresión tradicional- por los desbordes de una autoafirmación invasora. Los educadores tenemos delante, o a nuestro lado, seres que tienen ya pasado vivido y buscan su camino en el presente: no sea cosa que nuestra vehemencia los inhíba o los induzca a conductas de complacencia interesada.

No está de moda hacer explícita esta deontología. Más bien hemos confinado la existencia del estudioso a una vida sin más cualidades que las intelectuales (y estas mismas, simplificadas), suponiéndolas autosostenidas. Así es que no es habitual

derivar en esta dirección un modo de ser que se quisiera reducir al campo de las prácticas en lo que estas tienen de menos comprometido e inquietante. Y, sin embargo, ¿cómo evitar esa derivación hacia la esfera prometedora y compleja de las relaciones interpersonales? Toleremos la deontología antes que alguna de sus caricaturas se nos ofrezca insinuantemente. Individuos que no se perciben como falibles, que eluden considerar (y criticar) la eventualidad de malas razones con las que se esquivo o desvirtúa el argumento rival, individuos así, vale decir, cualquiera de nosotros, tienen por recorrer un camino en materia de madurar el espíritu de la difícil laicidad. (Llevando las cosas al extremo, cabría recordar la observación de Fichte: fanático es aquel que siente que, si el adversario tiene razón, **él** es un canalla.)

* * *

Sobre estas u otras bases, la laicidad es una dura tarea de autocrítica que cumplir. ¿Busca entonces, el laico, hacerse espejo universal que nada omite y nada deforma? Viejo reparo, al que aquí bastará con responder que, normalmente, cada cual está en condiciones de saber cuándo se está sustrayendo a una argumentación incómoda o a una presencia que no entraba en los cálculos previos, y hace esto porque ellas desarreglan el esquema al que se preferiría mantenerse adherido, esto es, cuándo se veda la posibilidad de recomenzar.

Religiosos y laicos

Nuestras anotaciones procuran situarse en un terreno concreto, tienen su origen en una circunstancia precisa. Nacen del dictado de cursos, en la institución estatal posdictadura, sobre ideas y prácticas pedagógicas (o conexas con ellas) a lo largo de la historia occidental. Más precisamente: la exploración de tales prácticas e ideas en un periodo, el siglo XIX, en que la cuestión laica -en cierto momento, la “cuestión escolar”- alcanzaron particular relieve y virulencia.

Hay, pues, una pregunta recurrente, de alcance general: ¿cómo proceder, en plan de enseñanza laica, respecto de aquellas expresiones, fundamentalmente de raíz cristiana, que se dieron en el seno de una cultura que marchaba en el sentido de la laicización y de la independencia del poder civil-estatal también en lo educativo? ¿Cómo abordar a los discrepantes, que se hacen oír ante la ofensiva lanzada contra el “clericalismo”?

Traeremos ejemplos conocidos de todos; sugerimos respuestas de método que no entrañan novedad. Nos parece ser esta una buena hora para encarecer fidelidad a la

regla de **no** saltarse a los disidentes, así hablen en nombre del pasado. Con mayor razón, es una hora para recomendar el respeto por la **integridad** de los planteos según se han dado en la historia (individual y colectiva), sin que uno mismo, el expositor del caso, se presuma en posesión de un criterio infalible para determinar qué es en ellos lo “moderno” y qué, lo menguante o recesivo. La labor del docente laico, que es en esto el docente sin más, es **conocer y hacer conocer**, con todo lo que ello conlleva de amplitud de criterios y de información sin fronteras.

Al proponerse como temas aquellos realizadores y teóricos que actuaron animados de un acendrado evangelismo, la exigencia de **no mutilar** consiste, simplemente, en acoger la realidad de sus actos y de sus textos, los cuales incorporan el coronamiento de la convicción religiosa. Es lo típico en J.-H. Pestalozzi, en el tránsito del siglo XVIII al XIX. La inspiración religiosa es constante en su obra, aunque no se trate de un teólogo. Ya en la novela de ambiente aldeano, *Leonardo y Gertrudis*, de 1781, hace lugar a motivos oriundos del cristianismo, como la inclusión de un personaje, el párroco, al que se le oye una elocuente predicación, teñida de sentimentalismo, que contiene una opción por los pobres y una exaltación del amor-fraternidad (XXXIX). Así es que en el brevísimo capítulo CXXII, que describe el “sistema” pedagógico de Gertrudis, prototipo de madre, no es lícito que el lector actual separe -tanto menos si es docente- lo “mundano” y lo cultural: están, juntos, las máximas de prudencia, los aprendizajes prácticos y, por último, pero no insignificante, envolviéndolo todo, la oración con que el episodio concluye (“¡Oh, Dios...! A ti te lo demos todo”). Disociar estos aspectos es incurrir en abuso secularista; no es para mutilar las posturas que otros han adoptado en la historia que el principio laico se ha introducido en nuestros usos. Para Pestalozzi y su medio, no se trata de dos “maestras” asociadas circunstancialmente en Gertrudis. El cuidado maternal con que enseña costura o cálculo (y lo hace como en una “lección de cosas”) responde al mismo motivo filantrópico con que transmite reverencia al Dador de todos los bienes.

Temas más densamente doctrinarios se desarrollan en escritos posteriores. Para Pestalozzi, evangélico, el vínculo social no es lo bastante firme si sólo se lo funda en el reconocimiento de derechos según la tradición del constitucionalismo liberal. Se requiere, además, lo que el Nuevo Testamento ha acentuado decisivamente. Se necesita la comunidad en el amor entre seres -todos los humanos- que comparten una idéntica ascendencia divina. Incorporada a una didáctica de larga influencia, este humanismo supone una valoración de la existencia que no proviene tanto de J.-J. Rousseau como de las Epístolas de Juan.

Queremos decir que si persistimos en desconectar lo uno de lo otro la operación no hablará bien de la integridad con que cumplimos el propósito de **comprender**, con el que el espíritu laico tiene contraída una alianza irrompible.

Oficiales y confesionales

Nuestro segundo ejemplo tiene que ver, en el siglo XIX ya avanzado, no con un educador más menos solitario, sino con el enfrentamiento Estado-Iglesia católica en la Francia de la Tercera República. Es la tan conocida actuación de Jules Ferry, ministro de gobierno en el entorno de 1880, en favor -legislación por medio- de la abstención que debía observar la educación estatal en materia de creencias religiosas - escuela laica o, como Ferry declaraba preferir llamarle, escuela “neutral”. Visto desde hoy, lo más serio parece logrado: respeto por las conciencias, no-alineamiento de la escuela con tal o cual credo, Pero el estudio veraz no hace de los triunfos, aun legítimos, juicios definitivos que velen la presencia de cualesquiera oposiciones. Acallada la acritud de la disputa, queda todavía qué decir, documentadamente, en beneficio de una consideración equitativa de los argumentos. Una apreciación desapasionada debe admitir que los tradicionalistas vertían objeciones a la postura “oficial” que dan que pensar aún hoy.

Todo bando que lucha con ardor se disimula hasta qué punto puede estar instaurando una ortodoxia, acaso una **nueva** ortodoxia. Los discursos del ministro Ferry, aunque propendían a emancipar las conciencias, -por nuestra parte, no les negaremos el reconocimiento- tendían también a fijar un credo republicano que se pretendía inmune al cuestionamiento; una “República obligatoria” (como dijeron incisivamente sus adversarios), cerrada, al menos en el nivel de la educación elemental, a la pluralidad de las visiones contrastantes. El “punto de equilibrio” se lograba a costa de prevenir, con excesiva prolijidad, polémicas perturbadoras.

Cuando desde el campo ministerial se oye: “Acepto completa libertad de opinión... fuera de las escuelas... fuera de los colegios...”, se entiende que va en esto una dosis de prudencia, -no se pone en cuestión la autoridad paterna con alumnos de 3er. grado, por ejemplo- pero también cabe inquietarse por el inmovilismo, por el riesgo de estar homologando una cierta forma social y política sustrayéndola a la crítica y, por ende, al cambio.

No es tan inocua la tesis ministerial de que el proyecto sustentaba la neutralidad religiosa **y no** “la neutralidad filosófica”. Consta que a Ferry lo alarmaba la versión que ciertos manuales de historia - por ejemplo, con origen en la orden jesuita-

difundían en colegios religiosos y aun fuera de ellos (menciona la Academia militar de Saint-Cyr). Lo preocupaban especialmente los juicios sobre la Revolución. Desde el punto de vista laico, la alarma gubernamental no puede ser acompañada sin reservas. Pues, por más que se comparta la estima por el gran acontecimiento de 1789 y se aprueben los principios de la Declaración de Derechos, la propia lealtad a estos valores emancipadores pide no dar por concluida la controversia de las interpretaciones posibles, las cuales, en tanto que discrepantes, evitan que una “historia oficial” sea la única admisible. Simpático o no, reconozcamos que no es desdeñable el discurso de Chesnelong al increpar al político republicano: “Al fin y al cabo, ¿es la Revolución una doctrina cerrada? ¿Existe una doctrina de Estado acerca de la historia de la Revolución?”.

(Señalemos asimismo que, en nuestro país, cuando el reciente programa de Educación Inicial y Primaria, año 2008, dictamina que “durante el siglo XX el discurso dominante implantó un modelo de hegemonía cultural que implicaba la aceptación de los supuestos y mitos sociales...”, no hay duda de que se está empleando un lenguaje simplista y, en esa medida, abusivo.)

Tampoco dejará el estudioso laico de valorar positivamente la decisión ministerial que puso fin a cierto incidente que enfrentó al cura de Beaumont-les-Autels con el inspector escolar de la circunscripción. Había intransigencia contra intransigencia, y el pequeño escolar en medio de la refriega civil-eclesiástica: de un lado, un sacerdote que no iba a admitir como candidatos a la comunión a los instruidos en la enseñanza laica; del otro, el no menos intemperante inspector que exigía una compromiso paterno de imponerse a niños “rebeldes” adheridos al bando eclesiástico. La ejemplar resolución del ministro aplacó las aguas desaprobando la actitud del funcionario, porque, según dijo sabiamente el jerarca de Instrucción Pública, “de ningún modo han de sufrir los niños a causa de la discordia entre principios que se enfrentan por encima de sus cabezas”. La neutralidad rinde aquí un fruto altamente deseable.

* * *

En este artículo hemos encarado un aspecto parcial, si bien relevante, en el que el tema religioso aparece en primer plano. Se comprende que las cuestiones propiamente éticas -la violencia, la interrupción del embarazo, el ejercicio democrático del poder (tópico que no pertenece al campo exclusivo de la política)- suscitan reflexiones igualmente arduas, por el momento diferidas.

Publicado en *Relaciones* (Montevideo) N. 351, agosto de 2013: 10-11

Humanidades (Fronteras)

Enrique Puchet C.

No resulta fácil orientarse. hoy, acerca de las Humanidades: su lugar en la educación, su relación con los campos de estudio que *no* serían ellas mismas. El concepto aparece confuso. Si evocamos la idea clásica: “los asuntos propios del hombre”, no se ve qué quedaría fuera. Recordaremos que, en los orígenes de la finalmente denominada Facultad de Humanidades y Ciencias, su gran propulsor, Carlos Vaz Ferreira, observaba que bastaría con decir Facultad de Humanidades, puesto que es indudable que las propias ciencias, formales o empíricas, son obra humana.

La verdad es que, aunque todos intuimos que Física e Historia, por ejemplo, no tienen igual referencia a la conducta de los hombres, a la actuación humana en cuanto se despliega en sociedades y épocas, no es nada obvio sino más bien inexacto que no ocurra un constante reflujo, y enérgico, de la investigación y las técnicas aplicables a la Naturaleza, sobre los temas y los problemas propiamente humanos. Cualquiera piensa, entonces, en la Bioética o en la crítica moral que suscita la carrera armamentista, hija de los centros científicos tanto como de las fábricas. Las cosas se complican, en esto de qué ha de importar y qué, no, si tenemos en vista, como es normal, la comprensión y la mejora de la aventura humana. Todo confluye. Y no sería justo acusar a los `positivistas -al menos, a los fundadores- de haber desconocido el nexo entre científicos y moralistas. Auguste Comte lo señaló, hacia mediados del siglo XIX: si la Ciencia -y se trataba de las disciplinas naturalistas- se alejan provisoriamente de lo que más nos interesa, la vida de los humanos, es sólo para volver, *refluir* sobre ésta con beneficios de otro modo inalcanzables. Esto es cierto también en lo normativo. Dominar la prevención de epidemias torna obligatorio combatirlas sin exclusiones económicas ni geográficas (suelen ser una misma). Un aumento en los *poderes* se traduce indefectiblemente en un refinamiento de los **deberes**, sea para condenar, sea para exigir.

* * *

Las vinculaciones anotadas, que son deseables y, a esta altura, inexorables, no impiden que podamos distinguir entre las disciplinas por su mayor o menor

referencia a las personas que, en un ámbito educativo, desarrollan un currículo cualquiera, desde el básico al terciario. Esas personas, docentes y discentes, no están igualmente implicadas en una lección de Cosmología que en otra sobre Ética o Psicología. En estos últimos casos, sentirán que de ellos se trata cuando se habla, digamos, del Deber-y-las-Tendencias o de la realidad del Inconsciente. No se verán parecidamente comprometidos en las demostraciones de la Geometría Analítica que en la discusión acerca de Derechos Humanos. Un *calor vital* envuelve las cuestiones de este último orden. El sujeto se verá abocado a **decisiones** y no únicamente a demostraciones; no ya a comprobaciones sino, primordialmente, a opciones. Aunque la contribución del saber objetivo sea indispensable, lo esencial radica en actos de preferir, de estimar. Los individuos de tez oscura son mis semejantes: esta es una decisión de reconocimiento, la cual, a su vez, no puede menos que pasar por el conocimiento de la inexistencia de razas puras.

Tal parece que hay que persistir en la admisión de disciplinas y de experiencias que abocan a instancias culminantes de compromiso y deliberación. Que ellas hayan de ser, también, instancias de reflexión, sustraídas a toda brutalidad fanática, es responsabilidad del contexto en que se llevan a cabo, características “ambientales” en que, otra vez, importa la presencia de la ciencia con sus rasgos de objetividad, inclusive de impersonalidad. No se es menos “personal” porque se admitan las razones en las que “todo el mundo” necesita concordar.

* * *

En la actualidad, la inquietud respecto de las Humanidades se centra principalmente en un terreno de enfrentamientos cuasi bélicos: el debate en torno a la razón de ser -o, al contrario, la invalidez- de estudios tales como Filosofía y Artes en un “clima” mundial signado por el protagonismo del hacer técnico y la ardorosa carrera hacia ocupaciones de diverso nivel construidas sobre el armazón de la actividad tecnificada. Vistas las sociedades, y la relación inter-naciones, como sistemas en los que la pertenencia de cada cual depende del *saber-hacer*, la Educación, se piensa, es aquella pieza de los sistemas que provee capacidades, que favorece los valores de logro, ascenso, futuros promisoros. Esta es, por de pronto, la visión que, en aparente mayoría, teóricos y académicos difunden a diario y en la que encuentran contento generaciones de “formandos” cuyos componentes son, precisamente, los candidatos a consolidar ese mismo estado de cosas que, sin embargo, en círculos “ilustrados”, se acostumbra denigrar.

Nadie,- y, menos que muchos, el autor de estas líneas-, puede pretender abarcar, desenredar el complejo de nociones heterogéneas que se agolpan al servicio de este concepto ofrecido como clave para nuestro tiempo: la educación (se oye a cada paso) no quiere ser ya más que servidora de la “riqueza de las naciones” expresada en índices cuantificables de desarrollo económico-social inseparables del sentido de prosperidad y de satisfacción inherentes al propietario capitalismo. Nadie, decimos, consigue recorrer todas las direcciones que aquí se anudan. Habría que distinguir, por ejemplo, en tanto que actores del desarrollo, entre la pequeña ambición que nace en los “marginales” que aspiran a un-mejor-futuro (que bien puede reducirse a sustituir la labor de los brazos por la de una máquina elemental: también en esto se especializan individuos) y, por otro lado, los pujantes proyectos de posgraduación que encierran la promesa de distinciones y cargos conspicuos, privados o públicos; si no se contemplan estos matices, tampoco se sabe dónde nos encontramos. Luego, habría que tomar en cuenta, en materia de producciones de “expertos”, el muy reciente documento de UNESCO, “Replantear la educación” (2015), en el que no parece que se alcance perfecta claridad acerca de cómo conciliar la reiterada mención del desajuste educación/empleo con la invocación, asimismo repetida, a un Humanismo que por cierto necesita ser revitalizado: la verdad es que, allí, nos quedamos sin saber si “capital humano” es una categoría aceptable o aborrecible. Y así podría seguir enumerándose distingos indispensables y carencias conceptuales, propias y ajenas.

Entretanto, retorna, sin respuesta suficiente a la vista, la pregunta que desvela a los educadores: ¿Qué hacer con las Humanidades? ¿qué lugar indisputable asignarles a “la Filosofía y las Artes” en planes de estudio de los que están a punto de ser desalojadas...o lo han sido ya (se lo afirma desde países como México y España)?

Unas palabras de prestigiosa académica contemporánea aportarán vislumbres orientadoras - tampoco ellas han de bastarnos, desde luego.

* * *

^

Se ha difundido entre nosotros el discurso pronunciado por la filósofa estadounidense **Martha Nussbaum** en la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), en diciembre de 2015. Si no del todo original, sí exhibe las cualidades de precisión que uno puede esperar de una intelectual. Tal o cual de sus afirmaciones producirá, suponemos, cierto escozor en mentalidades de nuestros medios demasiado inclinadas a decidir taxativamente qué asuntos deben ingresar al aula

como “autorizables”. Es lo que sucede, por ejemplo, con la aparición inusitada del valor de la “compasión”, habitualmente confinado, por nuevos “espíritus fuertes”, al reino de las flojidades filorreligiosas.

Los siguientes aspectos merecen destacarse.

a) La tesis central de Nussbaum, si acaso carente de claroscuros, no ofrece dudas: la educación que gana espacio en el mundo de hoy, “basada principalmente en la rentabilidad”, relega u omite habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. Pues, si sólo es cuestión de hacer de los individuos “máquinas útiles”, si lo que se busca es mejorar la competitividad en el mercado global, es inevitable que resulten sacrificados el **sentido crítico** aplicado a las tradiciones y la **compasión** que hace del prójimo un semejante, quizás un semejante menoscabado material y culturalmente. La “crisis” no consistiría en que los sistemas realicen mal lo que se proponen, aunque no falten quejas a este respecto, por lo común empresarias-, sino en el hecho de convertir a la educación en “medio para promover el crecimiento económico”.-Todavía, señálemoslo de paso, habría que fijar las ideas en cuanto a qué es “crecimiento” y qué, “desarrollo”.

b) La referencia a la **criticidad** es especialmente válida y, sin duda, oportuna. Hay en las instituciones más autoritarismo que lo que generalmente se cree. Las instituciones educativas –las universidades, en particular- necesitan cuestionarse acerca de la inaceptable facilidad con que desarrollan ortodoxias. Ortodoxias hacia adentro y hacia afuera - queremos decir: sobrentendidos o consignas al consagrar modalidades preferidas (temas y autores; evaluaciones; existencia de “casos cerrados”) y al mostrarse poco dispuestas a ejercer su Autonomía respecto del poder político establecido (propensión a cultivar el género de la “historia oficial”, incompatible con la veracidad y la amplitud de miras que son razón de ser de un centro científico). Usualmente, la primera especie no es más que la cara interna de la segunda, y no para gloria de la libertad intelectual.

En otro sentido, coadyuvante con el anterior, valdría la pena examinar si el “parroquialismo” que Nussbaum denuncia no está presente en cierto prestigio readquirido por el concepto de “comunidad”, sobre el cual el antes citado documento de UNESCO manifiesta simpatía.

c) Está haciendo falta contraer, o recuperar, el hábito de “intercambiar ideas en un ambiente de respeto mutuo a la razón” (nótese este uso de “razón”, en singular). No hay que temer el retorno al refinamiento de la tradición clásica. Durante la

formación universitaria, afirma Nussbaum, se puede enseñar con nueva sofisticación y rigor, a través de cursos de ética filosófica y el estudio minucioso de grandes textos tales como los diálogos de Platón, que muestran el valor de esta capacidad y desafían a los estudiantes a participar en el mismo. (Mejor aún si ampliamos el clasicismo para incluir también a los modernos: si de Filosofía ha de tratarse, es verosímil que Descartes, Hume o Kant tengan todavía mucho que decir al estudiante de nuestros días.)

Nuestra filósofa se muestra más incisiva cuando desciende al trabajo de todas las horas. Mejor que con invocaciones, la prédica invasora de las “máquinas útiles” se ha de contrarrestar con una propuesta que no dejará de producir consternación en nuestro modo profesionalista de ver las cosas:

“En términos curriculares, estas ideas sugieren que todos los estudiantes universitarios deben aprender los rudimentos de la historia del mundo y tener una comprensión rica y no estereotipada de las principales religiones del mundo, y luego deben aprender a indagar con mayor profundidad en al menos una tradición desconocida...”

No es poco decir. Si, como es imperativo, ha de haber un nuevo Humanismo en educación, tendrá que enseñar el gusto bien informado por la obra humana, y esta es inseparable de sus manifestaciones en el tiempo. Aunque al precio de dejar atrás a teorizaciones que han sido, restablecerá el conocimiento histórico en el lugar al que tiene indisputable derecho.

Publicado en *Relaciones* (Montevideo) N. 386, julio de 2016: 16-17

Lo más hondo (las dos tradiciones)

Enrique Puchet C.

Nos guste o no, es comprobable que los hombres -también los de nuestro tiempo- no viven sólo de pan. En apariencia, la afirmación no estaría justificada. La desmentirían los frecuentes diagnósticos que registran una universal persecución del provecho, de la expansión del negocio lucrativo, para no hablar de la urgencia de obtener el pan cotidiano. Y, sin embargo, cabe sospechar que en muchos casos el bienamado “utilitarismo” (denominación impropia) no pasa de alharaca: “suena bien” declararse idólatra de lo material. Mas pensamos que el cuadro tiene un reverso. Gentes hay, de toda condición, que reclaman un lugar para la intimidad, una fuente confiable en que beber certidumbres más auténticas que las del cálculo, el beneficio y el reconocimiento dado al exitoso. **Tener** y **ser** representan todavía categorías sostenibles: no todo lo que encierra la segunda se deja absorber por la primera. En los medios más intelectualizados, que no son sólo los académicos, circula con facilidad la consigna de “ser uno mismo”, lo que no puede menos que acompañarse de escepticismo acerca de cuanto “la sociedad” -depósito de trivialidad coactiva, en esta ideología- está en condiciones de aportar para una realización personal acabada y, de cuando en cuando, desafiante.

¿Es que cabe seguir hablando de un *interior* sin medida común con lo externo; de un santuario (¡claro que sin dioses!) que albergaría lo que “uno mismo es” como diferente, y aun opuesto a lo que *se posee*, materia adventicia de la que “los demás”, sí, llevan buena cuenta? La exhortación: ¡Sé tú mismo(a)! resuena con tanto énfasis, por lo menos, como las más esperables: ¡Aumenta tus logros! ¡Encúmbrate!

Vale la pena indagar si las tradiciones culturales de mayor peso en nuestros ambientes confirman y aclaran la pretensión - por de pronto, envuelta en niebla- de que son cosas diferentes y entre sí heterogéneas la propiedad y el propietario. De otro modo: si, en efecto, es hablar con sentido referirse a un recinto inviolable de nuestras convicciones más depuradas, eso más hondo que nos caracterizaría sin precio y sin ambigüedad.

Importará determinar en qué grado algunos exponentes de la tradición ayudan a darles, a los conceptos aquí involucrados, -interioridad, posesión intransferible, lo

sustancial y valioso por encima de lo adventicio- sentidos más precisos que los que exhiben de ordinario¹. Es lo que se espera de los Maestros: que auxilien la reflexión más allá de la engañosa retórica.

En la tradición helénica

El clasicismo socrático-platónico ha tenido qué decir a este respecto, inclusive si nos mantenemos apartados de las grandes tesis espiritualistas y nos atenemos a análisis que se encuentran en escritos considerados menores. Más tarde, será provechoso remitirnos a los Estoicos, radicados en el ámbito helenístico-romano.

A) En *Apología de Sócrates* (29d-e), la contraposición exterior/interior -es inevitable, y a la vez prometedora de mayor lucidez, servirnos de términos modernos- portadora de un contraste relativo a valores, se pone de manifiesto cuando Sócrates resume así el constante reproche que hace a sus conciudadanos:

“...Mientras conserve el aliento, pueden estar seguros de que no dejaré de filosofar, de exhortarlos, de aleccionar a todo el que me salga al paso. Le diré, como acostumbro: ‘Cómo, caro amigo, eres ateniense, ciudadano de una ciudad que supera a todas por su ciencia y su poderío, y no te avergüenzas de ocuparte de la riqueza, para aumentarla al máximo, lo mismo que de la fama y los honores; y en cambio no te importan la razón, la verdad, tu alma, que necesitarías mejorar... ¡De eso no cuidas!’”².

Ya puede verse qué origen tienen las recriminaciones, más o menos habituales hoy, en las que individuos y naciones enteras son acusados de abandonar lo esencial por lo accesorio, de rendirse al ídolo de las cantidades crecientes. Si ahora transcribimos, juntos, los tres términos que hemos subrayado: “*phrónesis*”, “*alétheia*”, “*psyjé*”, podemos arriesgar un perfil de ciudadano convenientemente actualizado (¿cómo evitarlo?): es el individuo que pone los asuntos públicos en perspectiva, que los jerarquiza; el que practica una norma de racionalidad y cuida de

¹ Sirvan como reveladoras estas palabras que el discurso corriente da por suficientemente significativas: “La visión positivista del mundo, de las personas, de las ideas, de la educación, permanece enraizada fuertemente en nuestra cultura occidental, la cual limita, fragmenta la persona humana y supervaloriza la razón sobre la emoción”.-Pensemos que si con esto bastara hace tiempo que las cosas estarían en debido orden, siquiera sea por haberse cumplido el ciclo de influencia positivista.

² En el original, esta “razón” es algo de carácter práctico (*phrónesis*), no una facultad con que ascender a un orden ideal trascendente.

los efectos que acciones y sucesos tienen sobre él mismo como persona. Un avance importante hacia lo más hondo se habría alcanzado en esta forma del helenismo clásico. Si satisfactoria o no, si adecuada o no a su matriz textual, son cosas sobre las que nuestros contemporáneos harán bien en preguntarse. (Por otra parte, la literatura religiosa encamina a fijar la atención en lo que da origen a la advertencia del *Koran* mahometano, XVII, 7: “Si hacéis el bien, a vosotros mismos hacéis el bien, y si hacéis el mal, lo hacéis también a vosotros mismos”).

Por su parte, Platón ha sido más explícito en otro escrito de juventud. Es el cuestionado *Alcibíades mayor*, del que Ángel J. Cappelletti hizo una prolija exposición en *Tres diálogos menores de Platón* (Caracas, Equinoccio-Universidad Simón Bolívar).

B) En el *Alcibíades*, en efecto, el tratamiento del tema es mucho más extenso y complejo (¿también artificioso - lo que ha hecho dudar de su autenticidad?). Cappelletti ha insistido en que aquí se hallan las bases de la antropología platónica mientras esta permaneció cercana al legado socrático. Lo ha comparado con el desarrollo de una tragedia en cuanto forma literaria articulada en cinco actos.

Para nosotros, en este esbozo, lo importante reside en un hilo conductor de indudable interés ético. Más que metafísica, lo que encontramos —a nuestro juicio, para bien— es una reflexión acerca de *qué es lo que de verdad vale la pena*; esto es, una axiología. Que se nos diga, como efectivamente sucede en esta obra, que “el hombre es el alma” no nos orienta hacia una esfera metaempírica, sino a una consideración más cuidadosa de lo que ha de ser para nosotros, humanos, lo más relevante. No es salirnos del mundo inter.-personal, sino, al contrario, radicarnos en él en tanto establecemos, entre los bienes, grados diferentes de pertinencia—niveles de “intimidad práctica (moral)”, según nos gusta nombrar este espiritualismo tan próximo a las inquietudes comunes. ¿Qué puede ser, en cambio, una vinculación entre individuos que ignoran que, al mando de los instrumentos (saber, rango, poderío), existe una hegemonía personalizada que se crea y se recrea incesantemente?

A través del desconcierto que infunde en el joven Alcibíades, un ambicioso que pretende gobernar a otros sin gobernarse a sí mismo, el arte socrático de la discusión, la Ironía, va abriendo camino a esta triple certidumbre: no existe poder legítimo sin *saber veraz* que se ejercita en análisis dialécticos (inclusive sutiles) acerca de valores: justo, bello, útil, bueno; de todos los saberes, uno es el cardinal: el *saber de sí*, clave de la ocupación consigo mismo (*epimeleia heautou*); aquel que

recorre esta disciplina descubre qué es el hombre: un ser capaz de hacer imperar en sí la capacidad propia del alma, la Inteligencia - no tal o cual grado de aptitud sino la justa apreciación de los bienes, no dejándose distraer (enajenar) por los que son “relativos a...” (el cuerpo, la fortuna, el rango).

Con palabras que habría que releer (seguimos la versión de É. Chambry):

“No porque cuides de lo que te pertenece cuidas de ti mismo. No es el mismo arte el que sirve para cuidar de sí y el que sirve para cuidar de lo que existe con relación a uno mismo”.

¿Ejercicio sin efectiva aplicación? No; porque “cuidado” no es ocio sino afán (responsabilidad) de mejorarse, lo cual, como vemos, no es posible sin conocerse.

Puede servir que pongamos esto en término sintéticos y, nuevamente, con un trasfondo de interpretación/asunción “modernizante”: la discusión en *Alcibiades mayor* avanza ejemplarmente, de un análisis de valores y sus relaciones (¿es bueno lo que es bello?, etc.), a una dialéctica de la autoposesión. De no ejercitarnos en una y otra fases por igual, no estaremos cumpliendo con el objetivo del filosofar: una conducción razonable de la vida.

Que hay en esto un giro hacia la interioridad, es indudable. Pero no es la interioridad recóndita que siempre parece colocarse “más atrás”: es la progresiva constitución de un sujeto que balancea responsabilidades y derechos. Esta hondura va en busca de la medianía democrática de convivientes que se aceptan como iguales. Si para ello hay que desmentir supuestos elitistas de la ética antigua, ya se sabe de qué lado han de ir las preferencias.

C) En el estoicismo grecorromano reaparecen, si acaso vulgarizados, los temas que hemos relevado en *Apología de Sócrates* y en *Alcibiades*. Retornan con un tono de socratismo didáctico. Epicteto puede representar este movimiento por el que, desde la polis prestigiosa, conduce al individualismo de la demografía imperial.

Para lo que aquí interesa, esta fase del Estoicismo constituye la ratificación en la Antigüedad de la orientación antropológica de la que R. Mondolfo ha hablado como “comprensión del sujeto humano”. De nuevo, es una afirmación de carácter ético más bien que metafísico. Identifica lo humano como principio de valoración: es, en lo más íntimo, el principio hegemónico por el que las cosas revisten importancia unas respecto de las otras, son dispuestas en planos respectivos de relevancia -

resultan, digámoslo así, axiosignadas. De todo puede hacerse “medio”, recurso, oportunidad, *salvo* del sujeto que discierne y aprecia, acoge y rechaza³.

Necesariamente, esta actitud conlleva una acentuación de la reflexividad, El sujeto racional, tal como se define a la medida del estoico, es un benefactor público. Presta a sus congéneres, no ya miembros de una colectividad nacional, el eminente servicio de llamar la atención sobre las cuestiones que atañen al género humano sin distinción. Entiende que se le debe reconocimiento por apuntar más allá de la vida política ordinaria: también lo pretendía Sócrates, si hemos de adoptar el testimonio platónico.

En las *Conversaciones* a las que el historiador Arriano dio forma permanente, Epicteto habla en nombre de los sectarios de la Estoa:

“Pregúntame, si quieres, si un individuo así tomará parte en los asuntos públicos. ¡Tonto! ¿Puedes concebir una política más noble que la que tal individuo practica; preguntar si ha de irse a Atenas a debatir sobre impuestos y rentas, cuando hay que discutir con todos los hombres -atenienses, corintios o romanos-, no sobre ingresos o recursos públicos, ni sobre la paz o la guerra, sino acerca de la dicha y la desdicha, la buena y la mala fortuna, la servidumbre y la libertad? Cuando un hombre toma una parte activa en la alta política, ¿me preguntas si participará en los asuntos públicos? Si, además, quieres saber si ocupará un cargo, te contestaré: ¡Necio!, ¿qué cargo más noble que el que ocupa?”.

Grandeza y miseria del cosmopolitismo: el ciudadano de una nación moderna no puede menos que recordar que, precisamente como ciudadano, le incumbe ocuparse (cuidar) de asuntos inmediatos, nada menores, que van íntimamente entrelazados con los intereses humanos universales. Verlo así, no es la pobreza sino la riqueza, no menos que la responsabilidad, de los hombres de nuestro tiempo, para quienes “cuidar de sí” *sin* considerar lo inmediato es un permanente riesgo de caer en vaciedad o en egoísmo.

³ No parece dudoso que esta ideología esté en la base del concepto kantiano del hombre como fin en sí.

La tradición religiosa como Ética

“Si Amós fue el primero en identificar
la religión con la ley moral, y Oseas con el amor,
tocó a Isaías señalar la fe como condición necesaria para ser salvos.
Partiendo de su concepto de fe,
denuncia toda alianza militar como expresión del orgullo humano.
Como consecuencia, afirma el más absoluto pacifismo”
Daniel P. Monti, *Voces del pasado*, Buenos Aires, 1964

El llamado del Sócrates platónico y del sabio estoico a preocuparse por las cuestiones fundamentales antes que por los bienes instrumentales o aleatorios, se vuelve a encontrar, y con mayor énfasis, en los textos religiosos. Ciertamente, lo que nos hace fijar la atención en ellos no es su eficacia para provocar adhesiones fideístas, sino su aptitud para contribuir a la respuesta a una interrogación que nos planteamos insistentemente y para la que este escrito quisiera aportar atisbos: qué hemos de entender por una reflexión que dice asomarse a lo más hondo de la existencia. Tenemos siempre presente que, en sus manifestaciones cotidianas, esta inquietud se da con frecuencia y, a la vez, y con indeseable imprecisión.

* * *

En el profetismo hebreo, un texto como el Libro de Isaías es un documento adecuado para nuestro modesto propósito⁴ (4). Nos importa destacar un rasgo: así como en el socratismo encontramos el encomio de valores gnoseológicos, -la verdad, la razón,- y esta es sin duda una contribución inolvidable a nuestras búsquedas, los escritos bíblicos nos sitúan en un plano de ética social (qué conductas observar respecto de nuestros convivientes) y lo hacen de un modo que se ha vuelto desacostumbrado en los medios académicos o, en general, intelectuales. Omisión de la que por cierto no sale beneficiada la cultura viva de nuestros jóvenes.

Una observación nos parece relevante. Cuando los eruditos insisten en señalar que el mensaje apela a personas individualizadas, creemos que esto no debe llevar a desconocer que en la prédica del profeta se trata siempre del individuo-en-relación, no de un llamado a un perfeccionamiento autocentrado, eventualmente estetizante.

⁴ Utilizamos la versión española realizada por encargo del Centro de Ediciones Paulinas Latinoamericanas (Bogotá, 1979).

Es toda una colectividad, un pueblo, la que es objeto de advertencias a través de admoniciones que cada cual tiene que asumir por su cuenta. Lo colectivo y lo personal están como entretejidos.

Cuidar de lo esencial, poner en práctica los valores que son propios de una sociedad que se pretenda humana: de esto mismo hablan, aun con sus diferencias, Isaías y Sócrates cuando se dirigen a israelíes y a atenienses, respectivamente. Desde luego, el lector actual no deja de percibir el rasgo **laico**, la ausencia de un dios amenazante, característica del lenguaje filosófico griego: en la *Apología*, no tenemos a Yavé soberano que reclama fidelidad al pacto, a la Alianza que su pueblo ha celebrado con Él. Pero las diferencias se atenúan si pensamos en lo que es sustancial en ambos. “Volver los ojos al Autor de todo esto”, tal como se lee en Isaías, 22:11, no se distingue esencialmente, por su contenido, de pedir a conciudadanos que cuiden de la Ciudad más bien que de sus adyacencias superficiales (nombradía, prosperidad material). Serían incomparables en el caso de que el laico mencionara comportamientos que practicar entendiéndolos, y el religioso, prácticas cuyos efectos en la convivencia vivida escaparan a la comprensión de los actores para quedar en manos de una casta que se reservaría *el secreto* de su validez o de su eficacia. Sucede lo contrario: también en el discurso del profeta los valores implicados quedan a la vista de los propios miembros de la colectividad.

Es en este sentido que la tradición religiosa ha de ser tomada en cuenta en una indagación que va en busca del significado preciso que atribuir -honor debe ser rendido a las vilipendiadas Luces- a eso **más hondo** que se echa de menos en la experiencia en la convivencia diaria. Contiene, esta tradición, un diseño de lo que merece ser llamado **orden humano satisfactorio**. Para ilustrarlo, bástenos con reproducir un fragmento entre muchos otros (Isaías, 29:17ss.):

“Aun volverán los humildes a alegrarse en Yavé, y los pobres exultarán en el Santo de Israel, porque ya no habrá tirano, ni burlón, y habrán sido exterminados todos los maleantes, los que por nada declaran culpable a un hombre, los que, a la puerta, tienden lazos al joven, y sin razón declaran reo al justo”.

Digamos que, esta vez, por lo demás tan cercana a nuestra cultura, el temor a Dios quiso decir respetar y hacer justicia a los humanos.

Lo alto y lo bajo

Enrique Puchet C.

“No es nuestra misión defender ni combatir el socialismo.
Pero sí nos toca observar que la vida política y social es,
y permanecerá, caótica y desastrosa
en tanto no se desarrolle y precise un plan constructivo
semejante al que el socialismo no hace sino apuntar vagamente”
H. G. Wells, hacia 1920

Aquí nos ocuparemos, en grueso, de la **necesidad** -que, por cierto, no somos los primeros en señalar- de hacer lugar a planteos socio-económicos en la consideración de los temas de la educación abordados filosóficamente. Cuanto más exigentes sean estos últimos, mayor es, creemos, esa necesidad de encuadrarlos en un saber extra-filosófico; lo que acrecerá los requerimientos de la erudición y de la complementación de disciplinas. De un modo general, es nuestra opinión que el pensar filosófico, sin renunciar a su especificidad, debe abrirse a estímulos exteriores, fácticos e interpretativos.

Empecemos por admitir que, para mentes tempranamente inclinadas al quehacer que ha sido el nuestro, inclinación que en nuestros medios se da inseparable del cultivo de la Historia de la filosofía, es siempre placentero tratar con ideas en su pureza, asistiendo a su mutuo encadenamiento y a sus exclusiones mutuas. El ejercicio es tanto lógico como estético.

Que Hegel se haya debatido con el Deber-ser kantiano; que Kant mismo atacara la Metafísica escolar: el primer Sastre, en fin, crítico del objetivismo determinista...: una suerte de gigantomaquia, el bello espectáculo de espíritus que libran combates ardorosos y, para el neófito, disfrutables. Va implícito en esto practicar una especie de “atemporalidad metódica”: aunque se trate de seres radicados en su medio y momento, -y algunos de los Maestros nos lo han recordado con insistencia,- hacemos de cuenta que hubieran estado libres de esa inmersión tempoespacial; y ganamos así, en la medida de nuestra sagacidad, una superior lucidez acerca del juego de las ideas.

Habría entonces una historia de las ideas, una tradición de los grandes conceptos -inmanencia, subjetividad, etc.- matizada y tentadora. Y no puede negarse que este ejercicio representa una contribución a la formación de jóvenes ávidos de saber (cabe la sospecha: ¿de **qué** saber?); omitirlo, es signo de aversión a las “aventuras de ideas”, que ya Platón denunció como odio al hombre.

Hasta es comprensible que de este modo se vaya a dar a la postura que las mentes creadoras tienen inclinación a adoptar: el idealismo filosófico, que encuentra más racional conectar conceptos que averiguar causas reales.

* * *

La propensión eidética, que aparece como inherente al espíritu filosófico, no se ha desarrollado sin ser contrariada, cada vez, por maneras de pensar menos sujetas a la tentación de las batallas de abstracciones. Para fijar el límite que nos interesa: desde comienzos del siglo XIX, en Europa occidental, consta el desafío de los socialismos de variada orientación; el marxista, llamado a veces “científico”, es el de mayor ambición especulativa y ofrece, en estos días, mejores ocasiones de aprendizaje y cuestionamiento. Es posible que, pasado el torrente de la marxofilia, queden aspectos que rescatar en una consideración serena.

No nos prometemos una evaluación acabada. Lo que tenemos en vista es algo de máxima importancia, por igual, para el pensamiento pedagógico –la Pedagogía filosófica, si se prefiere- y para la reflexión ética, campos que estimamos unidos inseparablemente. Nos preguntamos en qué medida es obligado reconocer que los enfoques de formación humana, ambición de la que la educación reflexiva no puede desentenderse, deben tomar en cuenta las “condiciones de vida”, las “condiciones de existencia”, a las que alude con energía, entre otros textos, el *Manifiesto comunista* de Marx y Engels. Sugeriremos que esa medida puede revestir estas o aquellas formas, pero que no es dudoso que necesita estar presente en todo análisis, en toda iniciativa acerca del proceso por el que, decía Kant, el hombre se hace tal: humano.

Será, pues, cuestión de examinar planteos que, décadas atrás, circularon abundantemente y que, hoy, sería dado reasumir con más serenidad que en el pasado. No es cosa de adoptar soluciones con vistas a implantar tal o cual régimen. El vigor que conservan los socialismos es su capacidad para llamar la atención sobre puntos que acostumbramos ignorar: la condicionalidad social, ante todo. Por lo tanto, conllevan la aptitud para señalar limitaciones al crecimiento personal, no

menos que para los falseamientos que, en la cumbre de la escala, suelen transformar en retórica los generosos llamados a la virtud.

La discusión que aconsejamos entablar no podrá menos que llevar a rever el lugar de las Humanidades, de la “cultura general”, en el seno de los sistemas de educación básica. La Filosofía y las Artes, en cuanto pretenden permanecer y avanzar en los currículos escolares -pretensión que juzgamos justificada-, tienen que religarse con las “condiciones de existencia” de las que es imposible prescindir. ¿Para ajustarse a formas de vida carentes y a presumibles “destinos” en lo futuro? ¿Poca Historia para los urgidos por el presente? ¿poca Filosofía para los que sólo necesitan formular preguntas en lo inmediato? No: tópicos de interés *general* –los “estudios propios del hombre”- *para* quebrar el confinamiento de la clase y del rango (puesto que la estrechez de visión se da por igual en plebeyos y en eupátridas).

* * *

Un comentario de origen anecdótico proporcionará una transición hacia otros más doctos.

He aquí una madre cuidadosa de los suyos, azarosamente ocupada en el servicio doméstico, cuyo hijo adolescente, a la vez operario y estudiante de bachillerato, se halla ante la posibilidad de un aprendizaje técnico más avanzado. Implicarían, las jornadas de práctica, dejar de lado los cursos de carácter general que imparte la Educación Secundaria.

El caso nos pone delante esa tensión de Cultura y Especialización con la que, a nuestra vez, tenemos que aprender a desenvolvemos. El sujeto en cuestión, y la familia que lo sostiene, necesitan que la formación cultural, humanística, se continúe y, en los términos del sistema, se complete. De ello depende, inclusive, la perspectiva de alcanzar niveles profesionales más adelantados. Los mecanismos oficiales tienen que organizarse de modo que sean idóneos para evitar la desertión que irá en perjuicio de una vida en crecimiento. La llamada “formación integral” -concepto que ha reaparecido- está allí para desempeñar “oficios” en que es insustituible: fomentar la amplitud de miras, propiciar la mayor sensibilidad para una vida asociada...Reducirla, abandonarla a mitad de camino, sólo puede conducir a una indeseable amputación de capacidades de vislumbrar un porvenir preferible.

Pero, al mismo tiempo, en razón de las condiciones de vida que son las suyas, nuestro individuo necesita asimismo que lo cultural humanístico se conjugue

armoniosamente con la situación de quien es, en todo caso, un operario, un trabajador con sus manos y su mente. Y esto lleva a la idea, muchas veces formulada, de que el currículo contemple la consideración de las técnicas como indispensables componentes del trabajo moderno. **Ni omisiones ni batallas de prestigio:** del lado de las Humanidades, sí, una perseverante modestia para introducirse transversal y como subrepticamente en la totalidad del currículo--del Idioma a las Letras sólo hay un paso, y ni siquiera eso.

Nota. Naturalmente, es todo un tema en sí mismo el de las posibilidades de restablecer la cultura general en el seno de planes de estudio y concepciones que tienden cada vez más a reducir, por irrelevante, esa presencia que seguimos considerando benefactora. Por el momento, sólo sugerimos el modo de estar presente que se insinúa en todo tipo de asuntos sin necesidad de ofrecerse en la forma de disciplinas explícitamente diseñadas como tales: no se trataría de formar historiadores sino de mentalidades capaces de adoptar una perspectiva historicista; no de educar para la filosofía o el arte, sino, etc. Qué tipo de docentes de educación básica (¿o de todos los niveles del sistema?) se ha de preferir tiene sin duda mucho que ver con esto. Hacen falta expertos de visión amplia.

Una referencia clásica puede ser oportuna. Arnold J. Toynbee ha recordado el empleo, en la Atenas del siglo V, de un término, *banousía*, que se aplicaba al exceso profesionalista, tanto en artes mecánicas, dominio en que la expresión tiene su origen, como en tareas socialmente encumbradas; inclusive a un gran estadista podía serle reprochada la hiperespecialización alcanzada con sacrificio de una sabiduría entendida como “arte de vivir”. Seguramente, propendía a llenar ese vacío el elogio del individuo que reúne las cualidades de “bello y bueno”, ideal de formación integral *una* de cuyas fuentes helénicas -materia para pesquisar- se encuentra en Platón, *Apología de Sócrates*, c 25A-. La sugestiva observación de Toynbee y su desarrollo se encuentran en *Estudio de la historia*¹, el fragmento pertenece al párrafo: “El impacto de la civilización en la división del trabajo”.

* * *

Los movimientos sociales y las corrientes de ideas socialistas en el siglo XIX constituyen antecedentes con los que la reflexión sobre educación hará bien en establecer una vinculación estrecha, un nexo de aprendizaje y de revisión crítica. Para la actitud **liberal**, asimismo irrenunciable, representan una incitación a no

¹ Ed. Bs. As. Emecé editores, vol. IV, 1era. parte; pp. 251 ss.

conformarse con el esquema político del Estado de Derecho, indispensable e insuficiente. Este trabajo de integración, al parecer alejado de las novedades del día en el escenario intelectual, no resultará fácil -no lo es, en primer lugar, para quien esto escribe. Implica montos de información y capacidad de examen aplicada a lo actual- más inmediatamente gratificante es confinarse en las perspectivas que han sido propias de la filosofía pedagógica desde su madurez en Grecia.

Servirá de hilo conductor esta directriz: Desde la tradición de los socialismos modernos, se nos desafía a considerar -y se nos advierte al respecto- acerca del papel indescubrible de los factores del “mundo” (el medio humano; la adscripción a un estrato o clase del organismo social) en cualesquiera proyectos de formación personal, en todo intento de formular, hoy, teórica y normativamente, ideales de humanización. Conlleva, al mismo tiempo, el desafío de resituar “el otro lado de la cuestión”: el papel de la conciencia, la voluntad, la decisión personal.

Todo puede hacerse más aprehensible si nos ponemos delante algunos textos que pertenecen a la bien conocida literatura del Materialismo histórico².

1. (Lo que va a leerse pone de relieve el viejo y nuevo tema de la “formación integral”, que el difuso neohumanismo de la época -y, ciertamente, también de la nuestra- enfrentó en defensa de la multilateralidad de la educación: entre otros, aparece en Fr. Schiller y, con mucho mayor referencia a lo pedagógico, en J.-H. Pestalozzi. La tesis que recogemos en Marx-Engels viene a decir que, a menos que el individuo se desarrolle en ambientes que no lo confinen a una existencia acotada, clase o estirpe por igual, no podrá más que reproducir la mutilación de su origen y de su medio: será tanto la penosa limitación del carente al que le urge “ganarse la vida”, como la estrechez de miras del privilegiado que sirve a la continuidad ineludible de los consanguíneos. La idea central del fragmento que sigue es, pues, que “de las condiciones del mundo depende la medida en que el individuo puede desarrollarse”. Nuestra manera de tomarla en cuenta lleva la débil huella de nuestro

² Como sólo tomaremos en cuenta textos del llamado “socialismo científico”, será oportuno reproducir aquí la protesta de los “utopistas”, tan altisonante como generosa. En *El nuevo mundo industrial y societario*, de 1829, había escrito Charles Fourier: “El primer signo de justicia debería ser garantizar al pueblo un mínimo de crecimiento acorde con el progreso social. Vemos el efecto contrario en la influencia del espíritu mercantil, que tiende a cubrir, la zona tórrida, de esclavos arrancados de su país, y la zona templada, de esclavos blancos, por obra de las prisiones industriales, costumbre nacida en Inglaterra y que la codicia mercantil habría de naturalizar poco a poco en el mundo entero”.

modo propio de concebir una de las mayores preocupaciones contemporáneas - otros habrá más incisivos y prometedores de consecuencias.)

“Es un contrasentido creer que se puede satisfacer una pasión separada de todas las demás; que se la puede satisfacer sin darse satisfacción *a sí*, al individuo viviente en su totalidad. Si esta pasión asume un carácter abstracto, disociado, -si se enfrenta a mí como una potencia extraña, -si, por tanto, la satisfacción del individuo se manifiesta como la satisfacción unilateral de una sola pasión, ello no dependerá en modo alguno de la conciencia o la ‘buena voluntad’, y, menos que nada, de la falta de reflexión acerca del concepto de la cualidad. No dependerá de la conciencia, sino del *ser*; no del pensamiento, sino de la realidad; dependerá del desarrollo empírico y de las manifestaciones de vida de los individuos, determinadas, a su vez, por las condiciones del mundo.

“Si las circunstancias en las que este individuo vive sólo le consienten desarrollar *una* de sus cualidades a costa de todas las demás, si sólo le brindan material y tiempo para el desarrollo de esta cualidad únicamente, el desarrollo de este individuo será necesariamente unilateral y desmedrado. Contra esto no vale ninguna clase de prédicas morales.

“Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc., pero los hombres reales y actuantes, tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el intercambio que a él corresponde.

“No es la conciencia la que determina la vida sino la vida la que determina la conciencia”³.

³ Estos fragmentos, y el que se reproducirá a continuación, pertenecen a la obra de K. Marx-Fr. Engels, *La ideología alemana*, cuyo manuscrito data de 1845. Utilizamos la edición de Pueblos Unidos, Montevideo, 1968; traducción de W. Roces. Los citamos en el contexto de nuestro ensayo por su valor intrínseco y por su posible aplicación a nuestra situación educativa, impulsada generalmente por el principio de especialización, no porque los creamos invulnerables a la crítica.

2. En las palabras que van a leerse, en las que hay que prescindir de las alusiones de época, se destaca el señalamiento de las **condiciones** en que se realiza una obra, aun una obra excepcional. No cuesta trasladar este planteo a lo que se da en el caso de la educación, tema de nuestro actual interés. Los medios escolar y social amplio tienen una relación directa con las posibilidades de evitar que se frustre alguien “que lleve un Rafael dentro”; es decir, una responsabilidad con el florecimiento de individuos cualesquiera, puesto que cada uno está abocado a ser el artífice de su propia forma personal.

Se puede notar que los autores oscilan entre “estar condicionado” y “depender enteramente”; lo que abre camino a una discusión sobre en qué medida el medio (escolar, social) se ha de considerar determinante. Uno se puede preguntar, por ejemplo, qué es lo dado de antemano cuando precisamente se trata, - y, en diverso grado, de eso es cuestión siempre, - de labor creadora, de autoformación incentivada pero no “producida” por el medio y sus instrumentos.

“No se trata, como Stirner se figura, de que cada cual pueda trabajar substituyendo a Rafael, sino de que todo aquel que lleve dentro un Rafael pueda desarrollarse sin trabas.

“Stirner se imagina que Rafael pintó sus cuadros independientemente de la división del trabajo que en su tiempo existía en Roma. Si compara a Rafael con Leonardo da Vinci y el Tiziano, podrá ver hasta qué punto las obras de arte del primero se hallaban condicionadas por el florecimiento a que entonces había llegado Roma bajo el influjo de Florencia, como más tarde las del tercero por el desarrollo, totalmente distinto, de Venecia. Rafael, ni más ni menos que cualquier otro artista, se hallaba condicionado por los progresos técnicos del arte logrados antes de venir él, por la organización de la sociedad y la división del trabajo dentro de su localidad, y finalmente por la división del trabajo en todos los países con los que su localidad mantenía relaciones de intercambio. El que un individuo como Rafael desarrolle su talento depende enteramente de la demanda, la que, a su vez, depende de la división del trabajo y de las condiciones de cultura de los hombres que de ello se derivan”.

Un discurso, como vemos, lleno de interés para la educación. Por lo menos, cabría subrayar dos aspectos: -el vínculo entre “organización” y “genio personal” está vigorosamente presente (repetimos: aludimos, generalizándolo, al “genio” que todo individuo alberga en sí sólo por ser tal); -se puede observar que la dicotomía entre “instituido” e “instituyente”, a la que hoy se apela con frecuencia, no había

escapado a la lucidez de los socialistas de la primera mitad del siglo XIX - lo que no quiere decir, por supuesto, que lo hayan dicho todo a este respecto. Son los análisis concretos los que permiten avanzar en la comprensión de esa dualidad plena de consecuencias también pedagógicas.

3. Finalmente, este fragmento -que pertenece a *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, de 1852- muestra con nitidez dónde radican la fortaleza y la debilidad del planteo socialista. Por un lado, hallamos el esquema infraestructura / superestructura, que el materialismo histórico ha tenido el mérito de perfilar con claridad y, en este caso, aplicar a la rivalidad entre sostenedores de la dinastía borbónica y partidarios de la casa de Orleans, en el seno de la efímera Segunda República francesa. Por otro lado, nos sale al paso el gran problema del lugar que hay que asignar a la esfera de la subjetividad, a la superestructura de las ideas y las emociones. Es visible, aquí, que Karl Marx se inclinaba a una concepción objetivante cuyo efecto es convertir a las “clases” en personalidades actuantes y, a la “educación”, en mera reproducción de valores. Limitada como es, esta manera de ver nos entrega, íntegra, la cuestión fundamental que subyace a esta discusión: ¿educación emancipadora o simple polea de transmisión al servicio de intereses socio-económicos?

“Legitimistas /borbónicos/ y orleanistas formaban las dos grandes fracciones del partido del orden. [...] La monarquía legítima no era más que la expresión política de la dominación heredada de los señores de la tierra, del mismo modo que la monarquía de Julio /en el poder, desde julio de 1830 hasta febrero de 1848/ no era más que la expresión política de la dominación usurpada de los advenedizos burgueses.

“Lo que, por tanto, separaba a estas fracciones no era eso que llaman ‘principios’: eran sus condiciones materiales de vida, dos formas distintas de propiedad; era el viejo contraste entre la ciudad y el campo, la rivalidad entre el capital y la propiedad del suelo. Que, al mismo tiempo, había viejos recuerdos, enemistades personales, temores y esperanzas, prejuicios e ilusiones, simpatías y antipatías, convicciones, artículos de fe y principios que los mantenían unidos a una y otra dinastías, ¿quién lo niega? Sobre las diversas formas de propiedad, sobre las condiciones sociales de existencia, se levanta toda una superestructura de sentimientos, ilusiones, modos de pensar y concepciones de vida diversos y plasmados de un modo peculiar. La clase entera los crea y los plasma derivándolos de sus bases materiales y de las relaciones sociales correspondientes. El individuo suelto, a quien se los

imbuye la tradición y la educación, podrá creer que son los verdaderos móviles de su conducta”.

Un modelo de lucidez interpretativa desde el ángulo del Materialismo histórico y, a la vez, de limitada comprensión de factores que, no perteneciendo a la infraestructura, son, sin embargo, operantes.

Nota. Nuestro planteo procura hacer lugar al condicionamiento “objetivo” -los elementos propiamente históricos o “estructurales” por los que una tarea cualquiera no puede menos que estar circuida- y, a la vez, asegurar a la iniciativa individual, a la coloración específica que ideas y creencias revisten en la conciencia, un papel asimismo indesconocible.

No siempre los historiadores, no obstante la información que de ordinario exhiben, discurren acertadamente a este respecto. Argumentan como si, en una situación temporal determinada, se tratara únicamente de “espíritu objetivo”, en tanto que la asunción personal de adhesiones, creencias, etc. no pasara de un epifenómeno, esto es, lo adviertan o no, siguen los pasos del Marx que acabamos de citar. El fenómeno religioso parece ser el terreno predilecto en que ejercer esta simplificación que desorienta. Así es como, un historiador tan competente como Roland Mousnier⁴, estudiando la Revolución inglesa de 1688, incurre en la deficiencia de interpretación que aquí queremos subrayar: sobrentiende que la enérgica reivindicación protestante, que fue un motivo de primer orden en el movimiento que acabó con el reinado filocatólico de Jacobo II, tuvo el carácter secundario de un aditamento carente de sustancia propia. Al menos en dos ocasiones esto se vuelve visible en el texto de Mousnier: - cuando habla del “forcejeo por creencias religiosas mejor adaptadas al espíritu del capitalismo” (presenta la opción religiosa como una operación ad-hoc); cuando, a propósito de la Declaración de Derechos del nuevo régimen (1689), observa que vedaba la intervención monárquica “para reglamentar la vida religiosa y, en consecuencia, la vida económica de sus súbditos” (no hay manera de hacer rendir a “en consecuencia” un sentido preciso, a no ser que se esté pensando en la “vida religiosa” como en una mera envoltura superficial cuyo “secreto” se encontraría en la Economía - reduccionismo puro). En ambos casos, la economía ostenta una primacía excluyente que no corresponde a los hechos, si es que a estos ha de concebirse con la integridad que es deseable procurar.

Octubre de 2014

⁴ *Los siglos XVI y XVII*, PUF, 1954; hay edición española.

Fatiga de Occidente

Enrique Puchet C.

“En verdad, estamos demasiado cansados para morir.
Nos mantenemos vivos y lúcidos, en sepulcros”
Fr Nietzsche

Hay signos visibles y audibles: políticos e intelectuales, que por cierto no comparten intereses, desde la Europa opulenta, nos hacen saber de depresiones materiales y espirituales, debilitamiento o pérdida de la indispensable fe vital - fatiga occidental, en fin. Desde el Nuevo Mundo, el nuestro, la declaración de obsolescencia suele acompañarse de regocijo por el castigo merecido: lo que empezó mal, el empeño imperial de configurar un planeta “a la Occidente”, debía concluir igualmente mal, con crisis insanable de valores. (No es un hecho indiferente que esta actitud que se asemeja a venganza *no* se encontraba en algunos censores arraigados en el siglo XIX, mucho más animados de un espíritu de reconstrucción y de recomienzo; de ellos recogeremos testimonios todavía valiosos.)

Así es que se vuelve a diagnosticar una *decadencia* de Occidente. Se habla con insistencia del colapso de la Democracia, del bloqueo del Capitalismo, sin saltarnos los que deploran el vaciamiento de los templos. Se da por entendido que la tradición de 1789 sufre una extenuación irremediable.

* * *

Aquí y allá, asoman síntomas. ¿Cómo elegir entre las voces que proclaman la ausencia del “sentido de la existencia”? A nosotros, aquí, nos interesa recoger testimonios de esos que, según se afirma, “producen impacto”: otros, animados de parecido desvelo, procederán -o lo han hecho ya- a practicar un censo erudito de autores y tendencias.

Los dos testimonios con que comenzaremos tienen el valor de originarse en medios muy alejados entre sí: la alta administración europea y la briosa ensayística contemporánea.

Nada menos que el presidente de la Comisión Europea, Claude Juncker, a quien nadie va a negarle representatividad, declara un secreto a voces: “No es ningún secreto que los ciudadanos han perdido la fe... Por eso creo que necesitamos inyectarle *nueva vida* al proyecto europeo. Nos esperan enormes retos /nota: ¿no se los tiene ya?/ y depende de nosotros estar a su altura...” (reproducido en *El País*, Montevideo, 14-VI-2015). Y todavía no es esto lo peor en la confesión del jerarca. Se está refiriendo también, o preferentemente, a un desafío militar, el del “neozarismo” ruso, contra el cual nada es suficiente mientras no se cuente “con un poder duro, con capacidades integradas de defensa”.

De modo que, para agravar las cosas, el mismo párrafo que pide “inyecciones de vida”, contiene un llamado al refuerzo armamentista vestido de urgencia defensiva. Esta indeseable convivencia, este escenario de “paz armada”, se los advierta o no, forman parte de la fragilidad de Occidente tal como hoy se nos presenta. Es la dificultad para proponerse un restablecimiento **moral** sin conseguir desentenderse de la apelación a la **fuerza**. Y aventuramos una hipótesis: este ingrediente de *desesperanza*, de ordinario larvado en expresiones que no remiten a expedientes tan brutales, se encuentra en cierto estilo de desilusión a cargo de refinados exponentes de la esfera intelectual. Los estrategias claman por presupuestos de Defensa; los ensayistas, no menos escépticos, se contentan con embrollos ideológicos. Una esperanza de algún tipo es el gran ausente.

Los intelectuales, según su hábito, se muestran más locuaces y matizados. No dejan dudas de que, al hablar de Occidente, se refieren a un ciclo que agoniza: sí, además, concentran sus inectivas en la Modernidad, -en “la escuela moderna”, por ejemplo-, el diagnóstico crece en acritud, aunque no siempre en precisión.

Ya nadie se sorprende de que se nos inste a “cortocircuitar los valores establecidos”. De esta suerte se expide, a estas horas, M. Maffesoli, profesor emérito de la Sorbonne. Para él, algo (en verdad, mucho) necesita ser abandonado si Occidente ha de conocer, después de todo, su recuperación. Es el ocaso del “esquema racional del contrato social” (“racional”, “contrato”, se han vuelto palabras malsonantes). A la vez: no más “obnubilación por la ideología económica” y negativa a “permanecer obnubilados por la primacía, bien occidental, de la *conciencia de sí*”. Asimismo: “nada estable ni seguro”, “alcanzar el paroxismo”...

De tal modo resume su propuesta este adalid, sospechamos que no solitario, para quien es cuestión de rehabilitar, para humillación de la conciencia de sí, el goce

animal, la “forma primaria” , el “élan vital” (¿lo aprobaría Bergson?), la potencia de lo trágico.

Dicho con más sosiego: se trataría de “una acentuación de los particularismos arraigados que desafían el universalismo esquemático que prevalece en la representación monoteísta de Occidente”¹.

* * *

Entretanto, de Occidente siempre hay que decir, en homenaje a la veracidad, que en todo tiempo se han manifestado en su seno la disidencia, el pluralismo; rasgo no sólo característico sino también *irrenunciable*. Brotarán del infortunio perspectivas nuevas; habrá modos de convertir los sables en arados; el poderío amenazador, rencauzándose, se pondrá al servicio de todos... -mientras de Occidente se trate, los nuevos rumbos nacerán del libre buscar y descubrir, de los acuerdos que no admiten autoritarismos ni malentendidos.

“No más querer, no más juzgar, no más crear... ¡Lejos de mí, y por siempre, tamaña indolencia!” (Nietzsche).

Queremos decir que los cambios llevarán el sello del método liberador que han cultivado, a veces a pesar de sus propias doctrinas, Sócrates, Agustín, Descartes y Voltaire, para ilustrar con una escueta nómina a la medida de una cultura personal - la nuestra- menos que media.

* * *

Es así que el disgusto del occidental con su civilización se ha exteriorizado con frecuencia, y ello sin necesidad de tocar extremos de condenación que no dejan espacio para la rectificación superadora. Se lo encuentra en los románticos con quienes comienza el siglo XIX, lo mismo que en utilitarios de sus décadas finales. A semejanza (al menos, semejanza exterior) de las que hoy se escuchan, se leen entonces expresiones que denuncian males como la burocratización de la vida, la muerte de la fantasía, la presión que los hábitos más extendidos ejercen sobre la originalidad. No ha sido preciso llegar a nuestros días para oír decir, del Estado, que es “el nuevo ídolo”. Pero con una diferencia importante entre las protestas actuales

¹ De expresiones “paroxísticas” se sirve con gusto el filósofo en su texto “Estética, tragedia y extranjería”, en revista *Fermentario*, N. 9, vol. 1.

y las de 100-150 años atrás. Un crítico como John Stuart Mill (1806-1873), por ejemplo, al tiempo que denuncia, se abstiene de recurrir a remedios “primitivos”, puesto que extrae de su tradición -la del valor de la mente inquisitiva- buenos recursos con que rectificar las vías falsas.

Mill, algo oscurecido por coetáneos más notorios, es en efecto un testimonio significativo del Occidente que se cuestiona. Basta con recorrer algunas páginas de su ensayo *Sobre la libertad*. Los avances de la sociedad industrial, piensa, han traído uniformidad: de gustos, de ideas, de costumbres. Negar, poner en cuestión, se han vuelto sospechosos; lo aconsejable es sentir y opinar como todo el mundo. (Se puede evocar el tema nietzscheano del “anómalo” que acepta gustoso ingresar en el manicomio: volveremos sobre esto).

“Hoy está de moda despreciar la lógica negativa, la que indica los puntos flacos de la teoría o los errores de la práctica sin establecer verdades positivas. A decir verdad, semejante crítica negativa sería triste como resultado final; pero, como medio de obtener un conocimiento positivo o una convicción digna de este nombre, no hay palabras bastantes para alabarla” (trad. de L. Benito).

“La variedad se pierde día a día en Inglaterra”. Nos interesa retener cómo este juicio lleva a enfrentar críticamente el papel dominante del Estado en cuanto “normalizador”; esto es, precisamente, la existencia de una educación estatal, obligatoria y con contenidos uniformes. Consta que, desde comienzos del siglo XIX, esta era la tendencia, tanto en los países “centrales” como en los dependientes; en Inglaterra, la obligatoriedad de la instrucción básica se implantó en 1880².

Es probable que produzcan sorpresa las palabras del pensador decimonónico:

“Que toda o la mayor parte de la educación se ponga en manos del Estado, es cosa que estoy muy lejos de desear. Todo lo que llevo dicho acerca de la importancia de la individualidad de carácter, de la diversidad de opiniones y de los modos de conducirse, no se concibe sin conceder la misma importancia a la diversidad de educación. Una educación general dada por el Estado no es otra cosa que una combinación estructurada para encajar a todos

² Para este tema, es siempre utilizable el manual de L. Luzuriaga, *Historia de la educación pública*, Losada, Bs. As., 1946.

los hombres en el mismo molde: y como el molde en que se pretende encajarlos es el que más satisface al poder dominante (lo mismo si se trata de una monarquía que de una teocracia o de una aristocracia o de la mayoría de la generación existente), cuanto más eficaz y poderoso sea este poder, tanto mayor será el despotismo que establece sobre el espíritu y que tiende naturalmente a extenderse sobre el cuerpo. Una educación establecida e intervenida por el Estado no debería existir nunca”.

Es claro que ya no es posible volver atrás hacia las posiciones de liberalismo extremo del ensayista inglés. Pero sí es notable que, a diferencia de lo que suele suceder en nuestros días, se nos ofrezca aquí un sucedáneo vital compatible con el respeto a la individualidad. Porque, en Mill, la desconfianza sobre el poder estatal *no* viene acompañada de puro escepticismo acerca de otros modos posibles de vivir y producir asociados que responden a opciones voluntarias.

“Las operaciones del gobierno, escribe, tienden a ser las mismas en todas partes. Al contrario, gracias a las asociaciones individuales y voluntarias, se consigue una inmensa y constante variedad de experiencias. El Estado puede ser útil convirtiéndose en depositario central y propagador activo de las experiencias que resultan de numerosos ensayos. Su tarea consiste en hacer que todo experimentador aproveche los ensayos de los demás, en vez de no tolerar más que los suyos propios”.

Como puede verse, la resistencia a un enorme fenómeno de las sociedades occidentales, la estatificación que empezaba a producir **fatiga**, supo traducirse, 150 años atrás, en esperanzada confianza en la vía alternativa: el estilo de actuar cooperario.

* * *

Constituiría una omisión reproachable pasar por alto una referencia, siquiera tentativa, a Friedrich Nietzsche, a quien se deben algunas de las más incisivas denuncias de las falencias de su propio tiempo. Aun para el no especializado -entre los que nos contamos- la amplitud del cuestionamiento está a la vista. En nuestros medios, generaciones de lectores han asistido al abigarrado desfile de críticas más o menos recibibles. No han escapado los sistemas políticos y educativos, las normatividades éticas, la pesada herencia del encuadre religioso de las vidas. El intento de abarcar materia tan diversa tiene que admitir sus limitaciones. Por de pronto, estas dos: necesidad de limitarse a una de las obras nietzscheanas (será *Así*

habló Zaratustra, de 1883-85: “mi libro principal”), y la renuncia a un desarrollo exhaustivo e interiormente conexo, que supondría dotes literarias nada frecuentes y, sobre todo, mayor certidumbre sobre el verdadero significado de las tesis examinadas. Sólo se encontrará, pues, una sucesión de puntualizaciones, incluso contra el deseo del autor, que afirmaba haber escrito un poema y no una colección de aforismos.

Se tendrá en cuenta cuál es el objetivo en vista: determinar, hasta donde sea posible, qué puede hacerse con Nietzsche cuando la preocupación está centrada en usos y concepciones de la educación en el presente. Tarea cumplida aquí con perceptible imperfección³.

* * *

“Donde nada hay que amar, sigue tu camino”

1. (**Émulos**) El lector necesita estar alerta. Nietzsche no quiere concederse la facilidad de las invectivas nacidas del resentimiento, del afán incontrolado de venganza,, así sea verbal. Esto encierra en sí mismo una advertencia aleccionante. Reconozcamos que, hoy, se asiste a estruendos retóricos que acreditan al crítico como alguien al que no engañan mitos prestigiosos. Es justamente lo que se desprende del fragmento “Seguir su camino”, en el que “el mono de Zaratustra” -el nombre debería prevenirnos- enumera los vicios, las pseudo-virtudes, las trampas inherentes a las grandes concentraciones urbanas del mundo contemporáneo (la Gran Ciudad). (Se estima que, hacia 1890, la mitad de los alemanes vivían en ciudades; dato complementario: sólo un 19% de los trabajadores lo eran en el medio rural). Alude con énfasis a la dominación ejercida por la “opinión pública”, movilizadora a su vez por los medios de masas, los periódicos de gran consumo: “aquí, el espíritu no es otra cosa que juego de palabras, *wortspiel*”. (Es oportuno recordar que, a su manera, también Mill había hablado de la superior facilidad con que los poderosos del mundo se hacen oír “en el parlamento y en la prensa”). En último término, se está gobernado por “mercachifles”. Inclusive, puede leerse en este alegato del “émulo de Zaratustra” una referencia a la alianza del púlpito y la espada: se explicaría en una Europa militarizada -el imperio alemán, ante todo, en el

³ Conocemos la traducción francesa de G. Bianquis (*Ainsi parlait Zarathoustra*, Aubier, Paris, 1946), edición bilingüe.

que, aun con discreción, un historiador (R. Schnerb) asegura que “los gastos militares eran considerables”.

En suma: “muchacha devoción servil, sumisión para gloria del Dios de los ejércitos”.

Y, sin embargo, esta acumulación de epítetos no es la crítica que se propone seriamente descubrir vicios *sin* estar arrojando sobre su objeto desechos de la frustración propia.

Habla Zaratustra:

“Te llaman mi mono, loco espumajante. Pero yo te llamo mi puerco gruñón... ¿Qué es lo que te hace gruñir? ¿Es que no se te ha adulado bastante? Te fijas en la inmundicia para tener razones de gruñir sin medida... La venganza es lo que te hace gruñir”.

No vale practicar el repudio si el acusador no se pregunta por las raíces de las que su intemperancia se alimenta. Al furibundo, Zaratustra lo ha “adivinado”. Y no es eso todo. En lugar de dejarse llevar por el resentimiento, la sana inspiración ha de provenir del amor: “Mi desprecio, y el ave que me sirve de presagio, nacen del amor, no del pantano”. Allí donde sólo es cuestión de vehemencia, aconseja la sabiduría “seguir adelante”. (Sería tentador hablar de “buena voluntad”, pero es verosímil que este lenguaje resultará disonante en un contexto nietzscheano).

2. (Ecos en el aula) No es nada desdeñable que así se nos advierta -y de parte de un clásico del género contestatario- acerca de la necesidad de asegurarse *desde qué ángulo, en qué actitud* se formulan censuras y descalificaciones. La educación es el campo privilegiado para esta especie de autoconocimiento. (Zaratustra, a su émulo: “puesto que me previenes, ¿por qué no te previenes a ti mismo?”). Hoy, la atmósfera de los debates pedagógicos se ha cargado de reproches dirigidos a la Escuela -más específicamente, a la “escuela moderna”-, esa forma de atención a la infancia en la que el “arte de enseñar todo a todos” habría consagrado y endurecido (así se supone) sus rasgos más indeseables.

Circulan demasiados mensajes portadores de un descontento que, a nuestro modo de ver, no se han hecho bastantes preguntas sobre su propia legitimidad. No los diremos nacidos “del pantano”. ¿Por qué lo haríamos? El autor de este giro debe seguir siendo su dueño -nos interesa su sentido, no su tenor literal. La falla que

creemos notar tiene su origen en una debilidad lógica más que ética. Es la gozosa predilección por los planteos dicotómicos y la consiguiente preferencia por una argumentación a base de esquemas rígidos, no obstante ser la rigidez aquello de lo que se afirma discrepar.

Es sólito que se construya un gran esquema de este tipo: de un lado, regímenes, sistemas (el sistema educativo, por ejemplo) sostenidos y perpetuados por la Mayoría; del otro, denodadas iniciativas de la Minoría, destinadas, o a ser neutralizadas por el aparato mayoritario, o a permanecer en estado de contingencia testimonial.

Un Orden mayestático asfixia a los innovadores: una situación en verdad indeseable. El planteo conlleva dos conceptos capaces de trabar progresos ulteriores: dualización y determinismo, uno y otro apropiados sólo para acompañar el gesto de dejar caer los brazos, en teoría y en práctica.

Vivaces estudiantes, intelectualmente bien dotados, se acogen a este esquema de vasta difusión. Consideraremos una muestra valiosa del género, de la que transcribimos pasajes reveladores:

“- (El imponente Sistema) Una imponente organización burocrática estría el campo de la educación, limitando, coartando el surgimiento de lo nuevo. En nuestras aulas, desde el paradigma moderno, la contingencia es vista como una enemiga, y la contemplación de cualquier emergente es rápidamente neutralizada por las ‘exigencias’.

- (La réplica inconciliable) El profesor-militante busca producir diferencia en ese ahí ‘concreto’; no pretende orientar la labor docente en el porvenir, un acontecimiento [es] irreproducible por naturaleza.

- (¿Hay una convergencia concebible de Mayoría y Minoría?, No, porque...) Tal conciliación es imposible”.

En esta visión, el Ser y el Devenir se enfrentan como reinos paralelos; como tales, no se tocan. Y las cosas son llevadas tan lejos como para ir a dar, citando a los omnipresentes Deleuze y Guattari, a esta afirmación entre todas inaceptable: “Una ‘información’ es un conjunto de palabras de orden..., la información es exactamente el sistema de control”. Avances paulatinos, logros mutuamente comunicados, se

vuelven materia de injustificada sospecha. No se ve cómo una actitud semejante contribuiría a mejorar lo existente.

* * *

3. (Estímulos) De manera que no toda diatriba contra el “orden establecido” -no toda muestra de hartazgo de Occidente- concuerda con la intención y con los términos que el filósofo de Zaratustra eligió para expresarse en una época en que se hallaba en plena posesión de sus recursos⁴. Nos incumbe bosquejar al menos cuál ha sido entonces el estilo propiamente nietzscheano; como se comprende, renunciamos a descifrar todas las alusiones, todas las metáforas. Pensamos que es posible identificar en *Así habló Zaratustra* un haz de sugerencias aprovechables aún hoy, presuponiendo que tratamos aquí de Nietzsche como lo haríamos con cualquier otro ensayista—esta vez, es cierto, un autor nada vulgar,- prescindiendo del interés que tengan sus profecías.

Así habló Zaratustra transmite, ante todo, una sabiduría que exalta valores de creatividad, de abundancia de vida, de generosidad que se vuelca hacia los otros precisamente en razón de una necesidad (Not) de entrega incondicionada. Sea que esto ratifique o cancele el plano de la reciprocidad regulada o “contractual”, - algunos de nosotros queremos conservar, en lo suyo, la conmutatividad aristotélica-, es innegable que la disposición de entrega tiene que ser acogida como un ingrediente que anima y enriquece las relaciones entre los humanos.

Ha sido bueno que alguien nos lo recordara con peculiar énfasis. Poniendo aparte tal o cual exabrupto (“el hombre, torrente cenagoso”) y reservando para otro lugar las descalificaciones de temas y personajes bíblicos, resta que lo que se da, en este Nietzsche, es una forma exigente de fil-antropía. Pero esto no puede saberse sin hacerse personalmente lector de *Zaratustra* -lector: ni devoto ni prejuiciado. Nuestra educación está vitalmente necesitada de llamados a la comunicación entusiasta entre pares.

Nadie dirá que esta acentuación de lo creativo carezca de valor y de oportunidad también para nuestro tiempo. Como ha sucedido otras veces, Occidente, en su agotamiento, se aboca a la tarea de re-nacer, y esto supone escuchar a quienes han estado mostrando sus carencias. Los señalamientos que en John Stuart Mill se

⁴ Ver *La vie de F. Nietzsche d'après sa correspondance* (Rieder, Paris, 1932).

vertían en tono menor, revisten en Nietzsche una intensidad desusada. Serán más eficaces si se atenúa su vehemencia, cosa que va siempre sobrentendida cuando, como es nuestro caso, se está pensando en la cotidianeidad del aula y sus actores.

El trozo “Del espíritu de pesadez” (¿traduce bien *Vom Geist der Schwere?*?) es peculiarmente enérgico, sin duda más complejo de lo que nos es dado espigar en él. El que aprende es una personalidad actuante: un sujeto no objetivado por otros. Vive el aprendizaje bajo el signo de la búsqueda -“ensayar e interrogar, esa es mi manera de avanzar...”. O, con palabras que han conocido larga fama: “En verdad, *el camino no existe*”.

¿Es un modo de entender que pueda contentarnos -a nosotros, profesionalmente atareados con el empeño insoslayable de rescatar lo adquirido? No, si ello significa consagrar una suerte de creacionismo cultural. Sin embargo, cuando abogamos por métodos flexibles, cuando nos asumimos siempre dispuestos a recomenzar, -inclusive, cuando nos negamos a desechar “el relámpago que interroga”-, obedecemos a un imperativo de resistir la indolencia de las ideas hechas (así se hablaba unas décadas atrás).

La práctica de la educación supone hacer lugar a un cierto monto de *uniformidad* sin el cual se iría a la deriva reincidiendo tal vez en errores del pasado (6). Pero es obvio que ha de tratarse de una plataforma de partida y no de un peso muerto (¿“espíritu de pesadez”?) para destinar al “manicomio” (sic) al que “opina o siente” en disidencia con “los que quieren lo mismo”. Inequívoco precedente del “aprender a aprender”, tan celebrado en nuestros días. (Convendrá releer este largo fragmento titulado “Viejas y nuevas tablas”).

No es fácil conciliar esta apología de la iniciativa creadora, este llamado a la búsqueda sin límites con el tono complaciente con que pensadores de la actualidad describen lo que sería característico de la así denominada Posmodernidad. A. Badiou ha escrito: “El Sujeto contemporáneo es vacío, escindido, a-sustancial, irreflexivo”. Sea que nos complazca o no este perfil que afirma acogerse a la complejidad, no se diría que tenga su origen en una comprensión del Sujeto, la nietzscheana, en cuyo centro se hallan el *querer*, la *voluntad de procrear* (¿traduce apropiadamente el original: *Wille zur Zeugung?*). Lo que se lee en *Zaratustra* no es vaciedad o mera “disrupción”. No definible como subjetivismo, el libro no hace nunca la impresión de un diario íntimo -sí, la de un texto que insta de continuo a asumirse como protagonista, como individualidad, conciencia que aprecia y elige.

No es un juego de palabras distinguir entre los *pocos* que “quieren” (*wollen*) y los *muchos* que son objeto del querer ajeno (*gewollt*).

Ensayemos, por último, arrojar alguna luz sobre los conceptos de *dominación* y *voluntad de poderío* (*Wille zur Macht*), generalmente considerados centrales en el pensamiento de Nietzsche. Entre otros, el trozo titulado “Del autodomínio” nos orienta a una conclusión, no sin originar cierta perplejidad según interpreta la exégesis corriente.

Opuesta a lo que solemos suponer -sin exceptuar al autor de estas páginas-, la Voluntad y el Querer nietzscheanos se adscriben a abundancia de vida y no al partido de opresores y demolidores sin mañana. “La bondad suprema es la creadora”. Ejercer, esgrimir la voluntad de dominio no aboca al sufrimiento sino a la insaciable aspiración hacia lo más alto.

Las manifestaciones que siguen son reveladoras:

“Este es el secreto que la vida me ha confiado: **Soy el que debe superarse a sí mismo**. Sea que le llamemos instinto genésico, instinto de finalidad o tendencia ascendente hacia lo más elevado, lejano, multiforme, se trata de lo mismo, del mismo secreto. Percería, antes que renunciar a esta única aspiración; en verdad, cuando se ve morir y caer las hojas, es que la vida se sacrifica a la potencia. Por más que sea creador y ame mi creación, debo hacerme el enemigo de mi creatura y el adversario de mi amor: así lo quiere mi voluntad”.

Realmente, no puede decirse que no se nos ofrezca aquí una inspiración para desarrollar una educación del entusiasmo y la inconformidad productivos.

* * *

Cabe preguntarse si existe una diferencia entre viejos y nuevos críticos de la civilización occidental -de su forma originaria y de su encarnación americana. A falta de un relevamiento mucho más amplio que el que intenta este artículo, no carecerá de verosimilitud el siguiente atisbo de respuesta.

Notemos que los estilos polémicos de Mill y de Nietzsche tienen un elemento en común, un rasgo que no se encuentra en los desencantados de estas horas: declaran, aquellos, razones para restaurar la **confianza** -en el primero, confianza en

asociaciones espontáneas ajenas al poder estatal; en Nietzsche, confianza ínsita en un querer que no cesa de apuntar a metas siempre más lejanas (“más alto, más lejos, más múltiple”). Los nombres que podemos asignarles describen la disparidad de las respectivas ambiciones: se trata, en el primer caso, de voluntariedad que congrega, y, en el segundo, de voluntad creadora siempre renovada. Satisface comprobar que en ambos hay lugar para la **esperanza**.

Publicado en *Relaciones* (Montevideo) N. 378, diciembre de 2015: 7-9

Dudas para Spinoza

Enrique Puchet C.

“He querido llamar la atención de aquellos
que creen que el principio de que cada uno
ha de procurar lo que le es útil
es el origen de la inmoralidad,
no de la virtud y la moralidad”.
Spinoza

No hay que dejar de hablar de los clásicos, incluidos los de la Modernidad. También para exteriorizar perplejidades, que en su caso son siempre mejores -más productivas- que la desazón que provocan autores que no parecen haberse entendido a sí mismos.

Naturalmente, cabe que sobrevenga el desconcierto: la recompensa es ese sentimiento del esfuerzo por interpretar que no ha de resultar inútil. De esto, de **dudas en la comprensión**, se tratará en estas anotaciones a propósito de Spinoza en su *Ética*, y, en ella, de un aspecto bien delimitado. Explicitado con nuestras palabras: *con qué conductas contribuyen los individuos al bien colectivo*. Que las nuestras sean búsquedas sinceramente vividas en actitud de lectores no decide, desde luego, sobre su valor intrínseco.

* * *

Es indudable que los temas de la relación Individuo-Sociedad están presentes en la obra, aunque a veces ello suceda por alusiones. Sucede especialmente en la Parte IV, *De la servidumbre humana*¹. Pero es también cierto que el filósofo se ha expresado al respecto de un modo que suena a paradoja e induce a ensayar una interpretación que sería aventurado declarar concluida. El núcleo de la dificultad yace en esta coexistencia: dos nociones habitualmente consideradas opuestas -las de “utilidad para sí” y “vida y utilidad comunes”- aparecen afirmadas con igual énfasis.

¹ Conocemos la versión francesa de Charles Appuhn (Garnier, 1953, 2 volúmenes (edición bilingüe). Se tendrá en cuenta que las transcripciones del original sólo se proponen captar el poder evocativo que el latín tiene para nuestro propio idioma.

Algo como un exceso de concisión (¿favorecido por el idioma en que escribe?) nos hace experimentar, a la vez, afinidad y reserva con esta fórmula lanzada con naturalidad: “el hombre sabio se complace a sí mismo y sabe lo que más importa en la vida”. En efecto, son necesarias aclaraciones.

Aun sin estar seguros de solventar la dificultad, conviene ante todo ponerla a la vista con nitidez. La que reproducimos es una versión repetida de la paradoja a que nos referimos. Se lee, no por única vez, en Parte IV, Proposición xxxv, Corolario ii:

“Cuando cada hombre se empeña en lograr lo que le es útil son los hombres más útiles unos a otros”.

¡Es lo que todo el mundo consideraría *desmentido* por la más frecuente e irrefutable experiencia! A menos de admitir una improbable “armonía preestablecida”, ¿alguien es capaz de sostener que el fraude del fabricante de automóviles para eludir contralores medioambientales tiene otros beneficiarios que los autores de la maniobra? Y, en el diario vivir: ¿se dirá que exigir inopinadamente pagos exorbitantes va simultáneamente en beneficio de la contra-parte dañada, o que sana la convivencia en un aspecto esencial, la mutua confianza?

Veamos si es posible salir delante de este atolladero en el que el mayor desafiado es el buen sentido. Algunas precisiones tomadas del texto que comentamos pueden ayudar a que la tesis se vuelva plausible.

Distingos necesarios

a) Si bien no para gusto de importantes sectores de nuestra contemporaneidad, en los que toda sutileza aparece como un subterfugio, es preciso tomar nota de una distinción que encontramos en varios lugares de la *Ética* (la Parte IV es siempre la más importante a los fines de este ensayo de aclaración).

Es esta: guiarse, según se nos recomienda, por la “utilidad propia” es *diferente* de ceder a los afectos autocentrados que hacen que el sujeto obedezca simplemente a su “interés propio”. Este último es el estilo de afirmación de sí que emanando del fondo oscuro de la “complexión” (latín: *ingenio*) de cada cual condena, contradictoriamente, a la impersonalidad del “impulso”, terreno en que chocan entre sí rivales más atareados en destruir al prójimo que en hacerse bien a sí mismos.

Creemos que, en este punto, Spinoza se ha percatado de un mecanismo que llamaríamos **socialización imperfecta**, en la que por cierto colaboran familias y medios educativos; una suerte de alienación por la cual “contar *con* otros” se identifica con “contar **contra** otros”. Los valores que entonces están en juego tienen que ver, no con el **nombre** (autoestima), sino con el **renombre**. Es el imperio de la “opinión” (fama). Los individuos satisfacen un afán de prevalecer cuyo criterio de validación está fuera del individuo mismo imperfectamente socializado. Esta gloria no es otra cosa que vanagloria.

Afirmado en la originaria concepción estoica, Spinoza se habría anticipado a ciertos diagnósticos muy difundidos en nuestro tiempo. Lo hace no sin ironía cuando escribe (abreviamos la cita):

“Lo que se llama vanagloria es un contento de sí alimentado por la opinión reinante en el medio /esta expresión es un circunloquio: E. P.; si esta opinión se desvanece, el contento también lo hace -es decir, ese sumo bien que todos aman. De ahí que el que apoya la fama (gloria) en la opinión dominante, asediado por una inquietud incesante, se tensa, se agita y se daña para conservar su renombre... Más: como todos desean recibir los aplausos del entorno, cada uno se complace en rebajar el renombre de los demás. Siendo una lucha por lo que se considera bien supremo, se desencadena un furioso afán (libido) de humillarse unos a otros, y, finalmente, el victorioso se envanece, no tanto de haberse beneficiado a sí mismo, como de haber perjudicado a otros” (Parte IV, Prop. LVIII, Escolio).

Se advierte que el filósofo tenía el arte de extraer la exigencia más alta a partir de consejos que cualquiera atribuiría a la sabiduría de los mayores en edad. Es inequívoco, aquí, el llamado a volverse sobre sí, a potenciarse, a proponerse “lo que más importa en la vida”. Convoca, no a la humildad que debilita, sino a diferenciar entre lo que nos hace **seres activos** -tema típicamente spinozano- y ese “dejarse ir” en el culto a los ídolos del momento. Sólo en el primer caso hablará Spinoza de “utilidad”.

No pretendemos una aclaración suficiente. Quizás, porque, respecto de este estilo de pensamiento, sólo la praxis vital puede aportar respuestas. Con un agregado indispensable: el autor de la *Ética* (y sus cinco laboriosas partes) no se nos mostraría como el pensador que es si ignoráramos la severa argumentación que constituye la textura teórica de la obra, esa trama en la que todo lector concienzudo, inclusive con sus dudas, debe introducirse. Lo mismo para Maestros que para aprendices, la

reflexión filosófica es, a la vez, “razón práctica” y “razón teórica”. En todo caso, se trata de un camino “arduo” (sic), como de ida y vuelta: ascender a lo más abstracto sin perder de vista que el destino final de la especulación es enriquecer la cotidianidad. (En Epicteto, *Manual*, LII, se encuentra una exposición precisa de este doble movimiento). Los Maestros saben esto de una manera espontánea: los aprendices necesitan (necesitamos) mencionarlo con insistencia.

b) Al menos en dos lugares de esta Parte IV -Escolio de la Prop. XVIII; Escolios I y II de la Prop. XXXVII- aparece explícitamente subrayada esta distinción según la cual las conductas autorreferidas, egotistas (perseguir “el interés propio”, “actuar por impulso”, “obedecer a su idiosincrasia”) no merecen ser llamadas “útiles”. En verdad, “nada es más útil para el hombre que el hombre”. La asociación, la amistad, redoblan los recursos de cada cual. El extremo individualismo, que ni siquiera responde de sí, va contra los dictados de la Razón.

El siguiente fragmento, es cierto, exalta una solidaridad tan estrecha, que el lector puede temer que el comunitarismo ahogue las iniciativas que se aparten de la normatividad vigente:

“Nada más útil para el hombre que el hombre. Los hombres no pueden desear nada mejor para la conservación de su ser que concordar todos en todo, de modo que las almas y los cuerpos de todos compongan una sola alma y un solo cuerpo; esforzarse, todos juntos, en conservar su ser y procurar, todos, la utilidad común. De donde se infiere que los hombres gobernados por la Razón (*homines, qui Ratione gubernantur*), es decir, que buscan lo que les es útil conducidos por la Razón, nada apetecen para sí mismos que no deseen también para los demás hombres, y son justos, confiables y honestos. [...] He querido llamar la atención de los que creen que el principio según el cual cada uno ha de buscar lo que le es útil es el origen de la inmoralidad (*impietatis*), no de la virtud y de la moralidad” (Prop. XVIII, Escolio).

“No desear para sí mismo nada que, al mismo tiempo, no se desee para los demás”: si se lo toma en serio, el bello precepto no enuncia otra cosa que el reconocimiento, por cada cual, de la identidad de especie que lo vincula con sus semejantes. El concepto de “necesidades básicas”, al que hoy se recurre con tanta frecuencia, está presente en Spinoza con indescubrible nitidez.

* * *

No siempre se subrayan estos aspectos del humanismo spinozano. Hay en nuestros días una suerte de resistencia a toda forma de pensamiento que suponga poner de relieve la especificidad de lo humano, sobre la que la *Ética* se pronuncia sin reservas. Hay que admitir que, en algunos lugares significativos de la obra, el filósofo se ha expresado con una economía de medios que puede desconcertar. Es lo que se comprueba en este pasaje que conviene releer:

“Me ocupo de los afectos humanos y sus propiedades como lo hago con otros fenómenos naturales. Y, ciertamente, los afectos de los hombres dan a conocer la potencia de la Naturaleza –no la del hombre (*si non humanam*)- y su arte como lo hacen muchas otra cosas que nos sorprenden y que nos complacemos en estudiar” (Parte IV, Prop. LVII, Escolio).

Contiene, al menos, una sutil exhortación a no confundir *naturalismo* con *reduccionismo*. O, de otro modo: no por desechar el sobrenaturalismo hemos de caer en algún materialismo simplista.

Radicados

Puesto que Spinoza no omite situarse en el terreno de la inexorable cotidianidad, hagamos finalmente lugar a experiencias en las que “el hombre” es, sin más, **funcionario**. Ellas nos mostrarán que, pensada en su integridad, la noción de “sujeto útil” trae consigo la simultánea **reconstrucción** de los miembros que componen entes impersonales, instituciones, y de estas mismas.

Puede ser el caso -no excepcional- del docente universitario que ha empezado a encontrar razones para discrepar de la interpretación de hechos recientes generalmente aceptada en la institución. Para él, la “visión oficial” comienza a perder validez a la luz de documentos y testimonios que permanecían ignorados o desestimados. Acciones que han estado pasando por valerosas tienen ahora aspecto de maniobras oportunistas. Se instala, en el estudioso, ese perturbador efecto macizo por el que la “teoría” dominante aparece como incuestionable y la discrepancia como reino inestable de la “opinión personal”.

En la encrucijada, -y se adivina cuánto va implicado en la decisión,- ¿qué ha de hacer nuestro indagador desconcertado a quien el gran filósofo le indica “perseguir la utilidad propia”, a la vez que procurar el beneficio de los demás?

Convengamos en que la primera respuesta, la más obvia, es la que llama “útil”, abstenerse de contrariar lo establecido. La abstención –el silencio que deja las cosas como están- tiene una doble ventaja: evidentemente, el estatuto personal permanece inalterado, y en lo previo podemos suponerlo satisfactorio; el organismo, consagrado a educación en sentido amplio, “permanece en su ser”, y esto, según toda apariencia, interesa “a todos”. Puesto que de “racionalidad” se trata, se diría que nada reviste con mayor derecho ese carácter. Es el prestigio, y la comodidad, de la continuidad ininterrumpida.

Es verdad que subsiste un residuo de descontento. La raíz de este, hasta donde nos es dado advertir, es el sentimiento de que, así interpretada y puesta en práctica, la noción de utilidad presupone centros de cultura y desempeños individuales tan cerrados al cambio como para hacer coincidir vida y repetición, orientación y dogmatismo. Al contrario, un significado más exigente de **lo útil** incluye la confianza en que remover lo existente, no dar los temas por definitivamente “cerrados” *beneficia* a las instituciones y a la sociedad en que ellas operan. ¿Por qué no llamar “útil” a un móvil que anima y lleva adelante? Es el propio Spinoza el que ha dicho que “perseverar en su ser” *equivale* a “potencia activa”.

Con la precaución a que obligan textos tan originales como trabajosos para la comprensión de los neófitos (que somos), citaremos, despojada del aparato deductivo (pero, ¿no es una omisión riesgosa?), de la Demostración de Parte III, Prop. xxxvii, la tesis en que, como es habitual, la Tristeza es el estado de ánimo negativo por excelencia:

“La Tristeza (*tristitia*) disminuye o reduce la potencia activa del hombre, es decir, el esfuerzo por el que este pugna por perseverar en su ser: es contraria a ese esfuerzo”.

* * *

Utilidad, pues, no consagra “inmoralidad” alguna si se accede a incorporarle un elemento cualitativo: la eficiencia, en tanto que difiere lo mismo de la inacción sin esperanza (im-potencia) que de la imposición vacía de Razón. En el primer caso, Spinoza hablará de Tristeza; en el segundo, de “ostentación de fuerzas (*vires*)” (Parte III, prop. LV, Escolio). Siempre está presente la necesaria referencia al incremento de los recursos, a la multiplicación de los ángulos de enfoque, para recordarnos que no es posible desentendernos de “los bienes terrenales del hombre”.

Toda vez que la cualidad y la complejidad son acogidas con franqueza, las barreras que excluyen al prójimo se debilitan. Nos instalamos en un campo en que es imperioso “servirnos unos a otros” (la expresión es evangélica: ¿también spinozana?). Un trabajo conducido con el ánimo firme de llevarlo a cabo multilateralmente desborda con naturalidad hacia el Otro. Tratándose del docente y de su tarea más localizada: si me empeño por conocer a Spinoza con información creciente y reflexión más acendrada, -la lectura directa, omnipresente-, crece mi aptitud para transmitir mi saber a otros. ¿No es también posible que me reduzca a deleitarme en una apropiación que sería excluyente? Lo es. Pero la experiencia autoriza el optimismo: eso sucede por poco tiempo y para infortunio del narcisista.

Mayo-junio de 2016