

Antropología y educación

Fullat, Octavi

2015-03-04

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/233>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

La Universidad Iberoamericana Puebla publica en cuatro series: *Lupus Magister* (educación), *Lupus Inquisitor* (investigación), *Lupus Scriptor* (literatura) y *Colección Separata* (antología y textos críticos), textos de divulgación y creación que tienen como objetivo incrementar la participación universitaria en la región e incluso en el país, colaborando así de manera sustancial y propositiva en la transformación de una sociedad más justa y crítica.

En la serie *Lupus Magister* (educación), se presentan valiosas aportaciones pedagógicas, indagadoras siempre de los dinamismos y técnicas didácticas que contribuyan a una eficaz labor docente y a una educación integral.



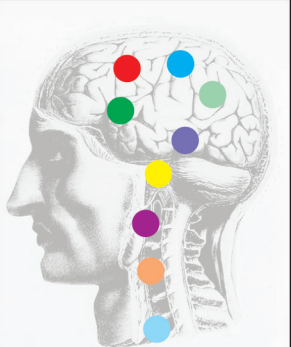
Este libro parte de la premisa de que la persona humana es más que pensamiento y más que voluntad. Aquí Octavi Fullat sigue siendo una mediación para desarrollar la reflexión penetrante, la lucha por una sociedad y vida mejores, en la búsqueda de la felicidad. Son reflexiones tan clásicas como actuales; donde se presentan categorías antropológicas como libertad, muerte, nacimiento, prohibición, dolor, necesarias para orientar y dar sentido a la política, la educación, la economía, la vida de una civilización que requiere con urgencia nuevos horizontes para su presente y futuro inmediato. Es una invitación a no abandonar el por-venir que se ha de hacer desde aquí y ahora.



ANTROPOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Octavi
Fullat

Octavi
Fullat



ANTROPOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

2ª edición



Octavi Fullat i Genis. Tarragona (España), 1928. Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona. Catedrático emérito de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor de Filosofía de la Educación de *La Licence à distance en Sciences de l'éducation* que coordina el *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie* francés. Doctor *Honoris Causa* de universidades de México y Chile y por la Universitat Ramon Llull por su categoría internacional como especialista en Filosofía de la Educación.

Estudió en París con Lévi-Strauss y Michel Foucault, Jean Wahl y Pierre Aubenque. Ha obtenido los premios: “Antoni Balmanya”, “Julio Marial” y “Vicens Vivens” por sus aportaciones a la pedagogía y la filosofía, entre otras importantes distinciones internacionales.

Entre sus últimos libros publicados destacan: *Filosofías de la Educación*, *Homo Educandus*. *Antropología filosófica de la educación* (3ª edición en esta misma colección), *Verdades y trampas de la Pedagogía*, *El pasmo de ser hombre*, *Els valors d'Occident*, *La peregrinación del mal*, *La meva llibertat* y *La meva veritat* (volúmenes de *Memòries*).



ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN







ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

OCTAVI FULLAT

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Biblioteca Interactiva Pedro Arrupe SJ

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación

Fullat i Genís, Octavi, 1928-

Antropología y Educación — 2ª Ed.

1. Antropología educativa. 2. Educación – Filosofía. II. t.

LB 45 F8.2011

Ricardo Escárcega Méndez

Coordinación editorial

Juan Jorge Ayala

Corrección de estilo, formación tipográfica y diseño de portada

Primera edición, 1997

Primera reimpresión, 2001

Segunda edición, 2011

ISBN: 978-607-7901-17-4

DR © Octavi Fullat

DR © Universidad Iberoamericana Puebla

Bldv. Niño Poblano 2901, U. T. Atlixcáyotl

Puebla, México

www.iberopuebla.edu.mx

libros@iberopuebla.edu.mx

Impreso en México

Printed in Mexico

ÍNDICE

<i>Prefacio a la presente edición</i>	7
<i>Presentación</i>	9
CAPÍTULO 1	
LA EDUCACIÓN ENTRE LA NATURALEZA	
Y LA CIVILIZACIÓN	15
1. <i>Paideia y antropogénesis o educación</i>	15
2. <i>Physis o la Naturaleza</i>	19
3. <i>Pólis o la civilización</i>	24
4. <i>Pneuma o nous o creatividad</i>	30
5. <i>Dos modelos antropológico-pedagógicos</i>	36
CAPÍTULO 2	
POLÍTICA Y EDUCACIÓN	41
1. <i>Lenguaje, política y educación</i>	41
2. <i>Política-dominio y educación</i>	47
3. <i>Política-programación y sistema educativo</i>	56
CAPÍTULO 3	
VALORES ANTROPOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN	67
1. <i>Introducción</i>	67
2. <i>De la paideia hasta el theós</i>	69
3. <i>El ontos anthropos</i>	80
4. <i>La dispersión autocomprensiva</i>	85
5. <i>El hombre del ocaso y el homo christianus</i>	89
6. <i>De cómo Occidente se muda en télos</i>	97
7. <i>Clausura</i>	104
CAPÍTULO 4	
DISCURSO, SENTIMIENTOS Y LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN ...	107
1. <i>Introducción</i>	107
2. <i>La acción educadora</i>	109

3. Razón educacional	112
4. Pasión educadora	120

CAPÍTULO 5

EDUCACIÓN, MUERTE Y SENTIDO	125
1. La Educación	125
2. El sentido de la Educación	126
3. La muerte como sentido	129

CAPÍTULO 6

NUESTRO VALOR JUDÍO DE LA EXPECTACIÓN-EXPEDICIÓN	135
1. Preludio	135
2. El tiempo del hombre	139
3. Los escritos preñados	144
4. El mythos como hontanar	151
5. El judío errante	155
6. El Todavía-no	164
7. Consumación	173

ANEXO

Una libertaria filosofía de la educación para el nuevo milenio	177
--	-----

PREFACIO A LA PRESENTE EDICIÓN

¿Por qué reimprimir un libro? Las intuiciones y la osadía del editor se inspiran en la demanda de los lectores y en la subsistencia de las condiciones de la primera edición. Éste es el caso de *Antropología y Educación*, obra de Octavi Fullat impresa por vez primera en Puebla, México, en 1997.

Pensamientos y proverbios de filósofos y literatos convergen en que la lectura, los libros, además de escogerlos; hay que leerlos bien, pensarlos, digerirlos. Sólo entonces, cuando son más que un adorno en la biblioteca, dan frutos. Esto ocurre con los capítulos del presente libro; son reflexiones tan clásicas como actuales; donde se presentan categorías antropológicas como *libertad, muerte, nacimiento, prohibición, dolor*, necesarias para orientar y dar sentido a la política, la educación, la economía, la vida de una civilización que requiere con urgencia nuevos horizontes para su presente y futuro inmediato.

Lipovetsky¹ señaló «lo efímero» y «lo frívolo» como características de la sociedad del momento, una sociedad hiperconsumista donde comprar y renovar sin límite se considera origen de la felicidad. La búsqueda constante de lo más gratificante hace al consumidor ser, incluso, infiel a las marcas; y en último término llegar

¹ Lipovetsky, Gilles (2010). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Barcelona: Ed. Anagrama.

a la «decepción». Pasadas tres décadas, reconoce como amenaza del hiperconsumo a la fragilidad psíquica y espiritual de los individuos y las sociedades, que se expresa en trastornos depresivos, de angustia, etc., por falta de estructuración y sentido. Reconocer un espacio a la ligereza hedonista así como a la superficialidad pueril, es una propuesta que recupera el autor pero no sin la necesidad de construirnos en el pensamiento y acción, en la profundidad y formación cuidada del sí mismo.

La obra de Octavi Fullat sigue siendo una mediación para desarrollar la reflexión penetrante, la lucha por una sociedad y vida mejores, en la búsqueda de la felicidad. Situados en una sociedad donde las condiciones de vida cambian con celeridad, y el vértigo nos produce inseguridades, la antropología filosófica nos aproxima al ser humano, a su constitución y a su necesidad de unidad y dirección para conducirse. Es una invitación al pensamiento, a la apuesta por ir más allá de lo inmediato, a no abandonar el por-venir que se ha de hacer desde aquí y ahora.

Este libro nos permite partir de que la persona humana es más que pensamiento y más que voluntad; si concedemos que es libertad abierta al absoluto al que está llamada a unirse, podremos entender la sed de saber que aparece desde la infancia, y la necesidad de salida para relacionarse con los otros y el entorno: una *capacidad extática* —en términos rielianos— cuyo ejercicio y actualización conforma y consolida la personalidad, convirtiéndose en la misión fundamental de la educación.

Nuestro agradecimiento al autor que muestra su generosidad hacia quienes recurrimos a sus escritos para abreviar intuiciones y categorías reflexivas que iluminan la existencia humana.

PRESENTACIÓN

El origen de esta publicación se encuentra en octubre de 1995. El Dr. Octavi Fullat i Genís acababa de impartir varios cursos y conferencias en América del Sur y logramos que antes de volver a Europa pasara con nosotros en Puebla, México una semana. Llegó a participar en la inauguración de la licenciatura en Educación de la Universidad Iberoamericana Golfo Centro. Después impartiría un curso para los alumnos del posgrado de la misma área, en aquel entonces formado por tres maestrías y la gestación de un doctorado en Educación. Por las mañanas se desarrolló el curso de axiología educativa, veinte horas de viaje a través de la vida y pensamiento de Occidente, en tanto que macrocivilización constituida en el multisecular conflicto e interacciones de las culturas griega, romana, judía y cristiana.

Las tardes fueron para deambular por las calles y gastronomía poblanas y, entre unas y otras, descubrir por boca del protagonista su biografía humana e intelectual. Actual catedrático de Filosofía de la educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Octavi Fullat es afable, abierto y respetuoso con cualquiera. Catalán de porte elegante con influencia francesa y español federalista. Culto e incansable orador interesado por sentir el país que pisa para descubrirlo. Indagador, crítico e irónico al estilo socrático en busca de lo racional y lo razonable. Amigo y respetuoso de las decisiones propias y ajenas llevadas con honradez y dignidad

hasta sus últimas consecuencias. El profesor Fullat escribe a mano, en español, catalán y francés, y reconoce que esta actividad es su mejor terapia. No en vano «hay una estructuración de la persona a través de la cultura» sin olvidar que «hay cultura porque el hombre padece malestar», como expresa en una de sus entrevistas (Ponce, 1996: 35). El hombre feliz no produce cultura. Ésta la generamos y elaboramos como respuesta y, tal vez, bálsamo a las grietas, incomprensiones e insatisfacciones de nuestra existencia.

Según aparece en el monográfico que la revista *Anthropos* le dedicó en 1994, tiene cincuenta y seis libros publicados y numerosísimos artículos que se pueden compilar bajo los rubros de Educación, Filosofía de la política, Ética, Antropología filosófica, y Filosofía. Filósofo entregado al magisterio y al pensamiento, se abandona a la razón hasta sufrirla. Nacido en 1928 en Alforja (Tarragona, España) tuvo una infancia jalonada por la vitalidad y alegría materna; la precisión e ironía paterna; el ambiente y métodos del Institut Escola y los tres años de la Guerra Española vividos en la libertad del campo tarraconense. Formado su pensamiento juvenil en la escolástica, fue sufriendo resquebrajamientos debido a las sacudidas e influencias de Marx, Freud, Lévi-Strauss, Foucault y Nietzsche hasta llegar a encontrar, con Husserl, Lévinas y Ricoeur, su necesidad de *Esperar contra toda esperanza*. Espera —así lo ha decidido— y quiere pensar que el hombre y la historia tienen sentido y dirección. Reflexiona que si «el hombre es y sólo es, materia biosocial» éste «y sólo es» no se ha probado, de manera que la afirmación materialista resulta tan metafísica como sostener que el hombre consiste en materia biosocial mas algo que no puede objetivizarse.

Le resulta evidente que una educación liberadora sólo se puede entender desde la concepción dualista del ser. Por esto diría: «Si, y sólo si, el ser humano era también algo más que materia —físicoquímica, biológica, psíquica y social—, podía yo contar

con una educación liberadora, con una educación en la que el educando gozara de poca, o mucha, autonomía, siendo de esta guisa algo más que un robot neurofisiológico reprogramado socialmente por unos educadores robotizados a su vez» (*Anthropos*, 17) y (Fullat, 1992). Su espera no es intrascendente o simple pasar el tiempo. Es una espera, compromiso existencial e histórico que no le da la seguridad anhelada: «Me descubro completamente desnudo de seguridades, de certidumbres, certezas. Pero, había que actuar y pensar desprovisto de razones contundentes» (*Anthropos*, 17).

En la presente publicación encontramos varios trabajos del Dr. Fullat junto con la aguda entrevista del filósofo Vicente Carrera Álvarez, profesor de la Universidad Iberoamericana Puebla. Los trabajos, algunos ya publicados, son: «La educación entre la naturaleza y la civilización» y «Política y educación», aparecidos en la revista *Educación* de Lima. También los artículos «Valores antropológicos de la educación», «Discurso, sentimiento y libertad en la educación», «Educación, muerte y sentido» y, por último, «Nuestro valor judío de la expectación-expedición», primer estudio de una trilogía donde profundiza en las raíces y fundamentos de nuestra civilización occidental.

Sobresalen algunas de sus tesis ya clásicas y elaboraciones actuales y novedosas sobre ellas y otros temas. Entre las primeras encontramos la definición del proceso educativo como humanización y antropogénesis —génesis del ser humano— que desde sus orígenes griegos y romanos sigue dirigiendo su mirada hacia la moral (Fullat, 1994).

La educación es modificación de la conducta humana, es decir, de ese todo funcional constituido por nuestro conocer, sentir y hacer. Se trata de introducir modificaciones en tres grandes ámbitos: el de las informaciones, el de las actitudes y el de las habilidades. Entre ellos el campo actitudinal, de los sentimientos y de las valoraciones es el más significativo, ya que articula nuestra existen-

cia más poderosamente que el campo de las informaciones o los haceres. La educación es un proceso en el que se relacionan elementos modificadores, elementos modificandos y elementos en función de los cuales se modifica la conducta, ya sean éstos objetivos pedagógicos, proyectos político-económicos o finalidades metafísicas.

Fullat denuncia la ideología de la tecnocracia y su impotencia para ofrecernos la pretendida moral científica, ya que aquélla sólo nos sirve para comprender y manipular los fenómenos, mas en ningún caso para ofrecer normas fundamentales. El análisis científico-tecnológico no abarca la experiencia valorativa y hemos de lanzarnos a la búsqueda de un porqué metafísico. La «educación-significativa» en contraposición a la «educación-learning», es la que partiendo de la duda nos lleva al campo del sentido, de los significados, de los riesgos, de las decisiones y el compromiso. El autor recupera el esquema antropológico paulino de la vida biológica —*sarx*—, vida cultural—*psykhé*— y vida personal —*pneuma*—. Esta noción de espíritu personal por la que podemos hablar de «educación liberadora» tiene relación directa con cuatro conceptos que se encuentran entre la naturaleza y la civilización sin identificarse con ninguna. La conciencia, libertad, responsabilidad y creatividad son maneras de la realidad humana. La educación significativa procura colocar a los hombres en situación de realizar deliberadamente su destino.

La muerte se convierte en signo ineludible de que hay que dar sentido, de que hay posibilidades dependientes de la decisión, que compromete a los que en libertad la toman. La muerte aparece como categoría antropológica, útil para conocer al ser humano y para orientar el proceso educativo.

La prohibición —ese límite no aceptado por el hombre— también se nos presenta como categoría que organiza lo antropológico o civilizado. Encontramos el origen y desarrollo de la

cultura en la tragedia humana, en la relegación del presente en favor de lo venidero.

Si hablamos de la categoría tiempo, la raíz hebrea de nuestra cultura sostiene que el futuro nos categoriza por encima del pasado o del presente. La «expectación», del hebreo «mirar desde» el interior, es constante éxtasis o salida, que señala el «porvenir como esencia del *antrophos*». La vida es un «desde» hoy y ayer «en vistas» a lo que nos aguarda, cuyo final es lo sublime. El valor proviene del porvenir, pone en marcha constante, engendra aventureros, expedicionarios. Abraham es prototipo de esta concepción.

Paul Ricoeur explica que el tiempo no lo captamos de manera directa, sino por mediaciones, destacándose como principal la narrativa. El relato está más próximo a la vida que la lógica de la ciencia. El texto inmemorial es respuesta a las preguntas de siempre, y anticipa conductas que están justificadas gracias a él. La autocomprensión de un grupo histórico queda expresada en sus valores. Sin tradición no puede haber comunidad histórica ni individuos. Los orígenes recónditos y comunes posibilitan la comunidad. La narración, que habla a los hombres, es la que conduce hacia algo, aun sin entregarles nada. En las narraciones míticas anidan los valores de una civilización, posibilidad de comprensión del grupo y sus individuos.

En «Política y educación» (Fullat, 1995), el autor nos presenta la realidad polisémica del término «política» en la historia y en la actualidad. Plantea que el mayor problema de los políticos, ante un proyecto educacional, es «tener que decidirse con seriedad entre dos modelos civilizatorios, el tradicional de Occidente montado sobre el valor *dignidad* del ser humano y el novedoso del tecnologismo que descansa sobre el valor *eficacia*». Y no se trata de cuál de los dos eliminar sino decir cuál de ellos se elige como primero y principal.

Parece que Fullat tiene necesidad de centrarse en la reflexión de los valores que rigieron el desarrollo de la cultura greco-latina y la judeo-cristiana, *alma mater* de la actual cultura occidental. En efecto, conocer los orígenes de las culturas y sus encabalgamientos y uniones con otras que pasaron a formar su ser y existir, perfilará nuestra identidad y facilitará la asimilación de nuestra realidad. Reconocernos y aceptarnos como hijos e hijas de múltiples comunicaciones y convivencias culturales, a veces armoniosas, a veces dramáticas, podrá ser base para un desarrollo intercultural, intersubjetivo y personal que sea tolerante y respetuoso con la dignidad de las partes.

Por todo lo anterior, esta publicación quiere ser un reconocimiento de la seria y prolongada tarea intelectual y vital que ha desarrollado y sigue ofreciéndonos nuestro admirado y estimado maestro y filósofo.

ISABEL ROYO SORROSAL

Puebla, octubre de 1996

BIBLIOGRAFÍA

- Fullat, O.: «La educación entre la naturaleza y la civilización», en revista *Educación*, vol. III, NQ 5, Lima, Perú, 1994.
- Fullat, O.: «Política y Educación», en revista *Educación*, vol. III, NQ 7, Lima, Perú, 1995.
- Fullat, O.: «Educación liberadora», en *Filosofías de la Educación. Paideia*. Barcelona: CEAC, 1992.
- Ponce, A.: «Sin contrafuertes... sólo gárgolas», en San Agustín, *El Maestro. Fundación de la teoría del signo*. México: CNCA- INAD, 1996.
- Monográfico: «Octavi Fullat. Una filosofía crítica y fenomenología de la educación», en *Anthropos*, NQ 160, Barcelona, 1994.



CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN ENTRE LA NATURALEZA Y LA CIVILIZACIÓN

1. *PAIDEIA* Y ANTROPOGÉNESIS O EDUCACIÓN

Así, de entrada, se diría que la *paideia* y el *anthropos*, la educación y el hombre, son realidades y conceptos dispares que a lo sumo se relacionan, pero que en modo alguno coinciden. Pues no es tan fácil la cosa si nos acercamos reposadamente y sin *excesivos partis pris*, o prejuicios, al asunto. Algo de *epokhé* husserliana, o puesta entre paréntesis, de nuestros saberes sabios previos facilitará la *alétheia* o develamiento de la relación entre *paideia* y *anthropos*.

Ni la *paideia* ni tampoco el *anthropos* se refieren a hechos estáticos y concluidos, sino a procesos. La *paideia* es producción y transmisión de cultura y el *anthropos* acaba en antropogénesis. Con lo cual una antropología pedagógica no es más a la postre que antropología humana; es decir, una reiteración porque quehacer educativo y engendramiento del hombre andan tan abrazados, que al final son una sola carne y una sola alma como dos amantes consumados.

Pasemos a la descripción del fenómeno griego tal como aparece ante la conciencia en acto, o *Erlebnis*. No demostramos, tan sólo leemos. ¿Por qué inspeccionar los escritos grie-



gos en vez, por ejemplo, de analizar la literatura clásica de la península indostánica, o bien, la producción bibliográfica contemporánea, tan científica y tan tecnológica a partir del positivismo del siglo XIX? Cada macrocivilización, y contamos por lo menos con tres —la del Trigo y occidental, la del Arroz o asiática y la del Maíz o precolombina—, arranca de la objetivación de experiencias antropológicas colectivas que atraviesan después toda su historia convirtiéndose en *aprioris* de la propia comprensión. Occidente configura una macrocivilización que se instaura a partir del *Trecento* italiano y que llega a ser ella gracias al conflicto multiseccular entre las culturas griega, judía y romana.

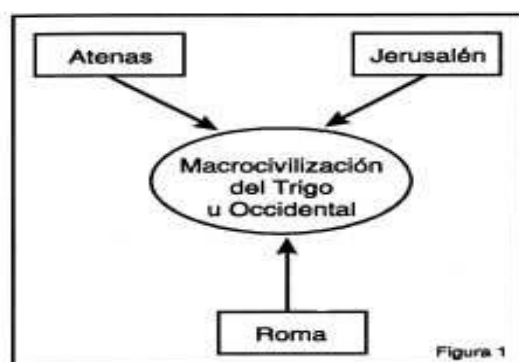


Figura 1

Considerar la *paidea* griega es ir al hontanar que condiciona y hace posible no sólo el hecho occidental, mas también la comprensión del mismo. Los productos escritos en la contemporaneidad son, de suyo, variopintos y carentes de punto de referencia mentalmente organizativo sin referencia a lo griego. Como además pertenecemos al Trigo, de poco puede servirnos la autocomprensión que los pueblos del Arroz hayan objetivado en su literatura originaria.

Platón, en el inicio del Libro VII de su obra *La República*, donde describe el mito de la caverna, asegura que va a tratar de la naturaleza del hombre y que va a tratarla, por lo que se refiere a la *paideia* —educación— y a la *apaideusia* —la falta de educación— o *anthropos* y *paideia*, hombre y educación, parecen ser inseparables. La *paideia* es preñez y a la vez parto inagotables de lo humano. En el siglo V antes de Cristo, el filósofo Protágoras aseguraba que el *anthropos* es el *métron* o medida, de todas las cosas —*panton*—. Este ir midiéndolas ¿no es tarea de la *paideia* misma? Para Platón, sin embargo, el *métron* es obstinadamente ucrónico y utópico y educar, o traer al hombre, no es otra cosa que enderezar la mirada de éste, que enfundado en la Historia tiende a perderse en la vulnerabilidad del tiempo, forzándole a mirar lo indefectible. Educarse es dirigir la mirada hacia lo que se aguanta. El pedagogo no es un fabricante de embutidos intelectuales, sino alguien que invita a cambiar el talante de los ciudadanos a los que instiga a dirigirse hacia lo que desafía la sucesión, como la Idea de triángulo o la Idea de Bien.

La *paideia* engendra lo humano a base de *phrónesis*, de saber decidir según lo definitivo. En los escritos homéricos del siglo IX antes de Cristo se tiene el convencimiento de que el hombre al que arrebatan las *phrenes* se queda sin saber lo que hace, pasa a ser un insensato y un ido. Por esto Demócrito —460-370— dejó escrito en uno de los fragmentos que tenemos de él: «Por el *phronein* tienen lugar tres cosas: el discutir bien, el decir bien y el hacer lo que se debe.»

La *phrónesis* con que la *paideia* trae al mundo al *anthropos* es «saber-decidir», «saber-cómo-obra», «saber-vivir» y «saber-actuar» según el designio que hace bueno al hombre. A la *paideia* le preocupa mucho más la *phrónesis* que la *episteme* o demostración. El ser humano llegará a ser tal a base de

katharsis, de separar lo mejor de lo peor como dice Platón en el «Sofista». El educado es un *katharós*, un limpio o purificado, que ya no cae en la *amathía* o ignorancia radical de creer saber no sabiendo.

La labor educativa en Grecia no se lleva a cabo individualmente, sino en la *pólis*, en la sociedad organizada políticamente. Puede esquivarse la nada a condición de que cada ciudadano se dedique a la tarea comunitaria. La *pólis* que lo unifica todo construye al individuo a base de superar a éste. En *Las Leyes* Platón quiere que la humanidad griega participe en la configuración de la inmortalidad; éste es el quehacer fontanal de la *paideia* que objetiva la vida espiritual del pueblo griego, el cual pretendió expresar no el sentir de una sociedad particular, sino el destino de la *oikumene* o tierra habitada. La ambición actual de reducir las ciencias humanas a tecnociencia es repetir el proceso a Sócrates condenándonos a la cicuta. Los griegos crearon una humanidad griega sirviéndose de la *paideia*, de la búsqueda del saber salvífico.

El nacimiento y el linaje son menos importantes que la formación del carácter y del intelecto; éste es el sostén de la *paideia* y también de la *ephebeia* o estrategia para producir ciudadanos. La *paideia* a la postre es actividad religiosa, tan digna resulta ser su tarea de formar hombres civilizados; es decir, sobre todo griegos. La *paideia* persigue el *kalós*, la fermosura, y el *agathós*, la excelencia o bondad. El ideal de la educación humana es ético y no es otro que la *kalokagathía*, la conciliación entre la belleza del cuerpo y el equilibrio moral. Estos rasgos de la *paideia* distinguen al civilizado, al griego, del bárbaro, del que a lo sumo balbucea unas pocas palabras griegas. La educación permite incluso al indígena alcanzar el estatuto de ciudadano de una *pólis*. La *sarx*, la carne del hombre, la *psykhé*, o capacidad de biografía temporal, y el

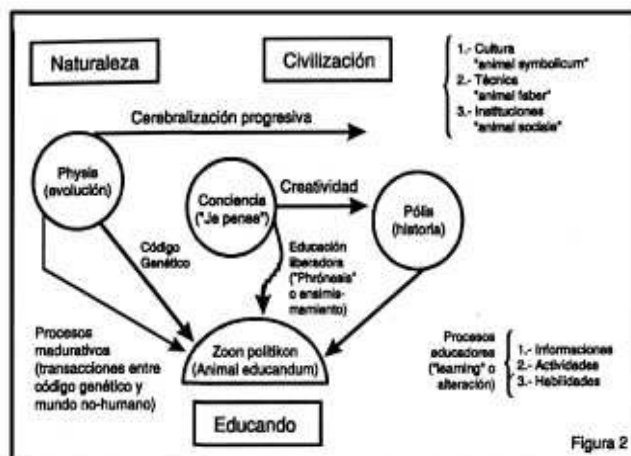
pneuma, o comprensión de la totalidad de los momentos biográficos, se educan al quedar formados por el *kalós* y por el *agathós*; al final hay que abrazar el *kosmos*, o compostura u orden o medida. El romano Cicerón tradujo magistralmente el término *paideia* por el latino *humanitas*. El proceso educativo no hace más que humanizar, dirigir la mirada hacia la moral. Quintiliano, nacido en Calagurris, nuestra Calahorra, en el año 30, trabajó este concepto que no fue otro que la *enkyklios paideia*, que siglos más tarde dio *enciclopedia*. La infancia sólo dispone de una justificación: abrazar la *andréa*, la adultez, la sazón y envero. Los niños muertos pasan a ser el gran escándalo porque carecen de legitimación existencial y tampoco disfrutan de la racional. La *paideia* procrea al *anthropos* y éste es tal cuando es un adulto civilizado. ¿Y el Emilio de Rousseau? ¿Y la Escuela Nueva?, como *métodos*, sí; como *télos*, jamás. Lección griega.

El *anthropos* occidental descansa sobre tres grandes memorias inmemoriales: la *Odisea* o el regreso a lo conocido; el Génesis o la salida aventurera de Abraham; y por último la *Eneida* o la permanencia en el tiempo definitivo que Eneas clava en la ciudad de Roma. Memoria, fantasía y percepción han luchado en el espacio europeo hasta ver el nacimiento de Occidente. Pero aquí nos ha bastado metodológicamente Grecia.

2. *PHYSIS* O LA NATURALEZA

Una vez sentado el principio que afirma la no distinción entre educación y hombre, procede ya abordar el proceso educador en cuanto que encarado a la *physis*, o naturaleza, y al *pólis* o civilización. El siguiente esquema gráfico ejemplifica

11

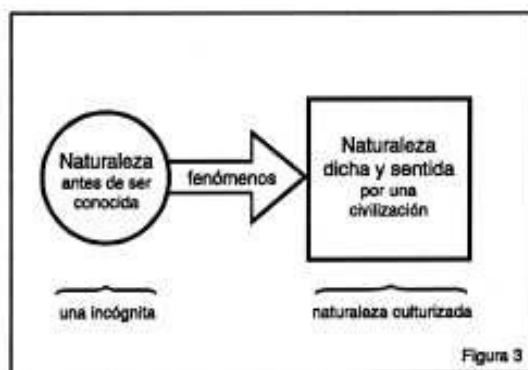


El esquema traído nos coloca ante una panorámica que impide al lector derramar su discurso en una pluralidad desmembrada e incoherente, es decir, caótica, devorada por el *kháos* o abismo de lo indiferenciado. La educación es algo que pasa entre *physis* y *pólis*; hablemos de la una y de la otra

en párrafos consecutivos a fin de inteligir con mayor acierto a la *paideia*.

¿Qué es natural y qué civilizado o culto? No resulta cómodo establecer la frontera precisa entre naturaleza y civilización. La función digestiva es asunto natural pero, cuidado, nuestro estómago humano de adultos ha perdido la inocencia hallándose sometido a una «memoria» nerviosa, que es el resultado de la educación o influencias sociales recibidas. ¿Dónde situar la naturaleza? ¿Podemos acaso referirnos a ella como no sea culturalmente? Los símbolos lingüísticos, por ejemplo, se interponen entre lo natural y nosotros. Así, en el esquema, las expresiones «código genético» y «procesos madurativos» manifiestan algo de la naturaleza y al propio tiempo lo velan y enmascaran. El mismo término *naturaleza* organiza ya lo que la naturaleza, sea categorizando a ésta según culturas y grados de cultura. Imposible acercarnos sin el pecado original del habla a lo natural de la naturaleza. Lévi-Strauss en *Anthropologie structurale Deux* (Plon, 1973: 273) lo dice así: «*Il n'y a pas de phénomènes naturels à l'état brut: ceux-ci n'existent pour l'homme que conceptualisés, et comme filtrés par de normes logiques et affectives qui relèvent de la culture*».

Estas ideas del francés Lévi-Strauss pueden representarse visualmente con un esbozo sencillo:



El significante naturaleza en la *Encyclopédie* de D' Alembert y de Diderot, redactada entre 1751-1772, aparece ya calificado de término vago e impreciso. Con anterioridad Aristóteles en el siglo IV antes de Cristo señala seis significados de la palabra *physis* en su obra *Metafísica* (Libro Delta, 4). Los romanos utilizaron el vocablo *natura* en catorce sentidos diferentes. Un diccionario norteamericano actual llega a indicar hasta 65 significados de palabra tan polisémica. Rousseau con sus ideas de «educación natural y de niño naturalmente bueno», no hace otra cosa en su libro *Emilio* que servirse culturalmente del término naturaleza, a fin de evaluar a su propia cultura. En el siglo XVIII el prusiano Kant sostiene en *Prolegómenos* (par. 44) que «la legislación suprema de la naturaleza se encuentra en nosotros; es decir, en nuestro entendimiento», y en el Prefacio a la segunda edición de la *Crítica de la razón pura* afirma: «Conocemos las cosas a partir de lo que metemos en ellas.» La *naturaleza*, pues, no va más allá de ser un concepto del entendimiento.

Los primeros que la conceptualizaron en nuestra civilización occidental fueron los griegos. Los presocráticos, con anterioridad por tanto al siglo V antes de Cristo, excluyeron la intervención de lo divino en el concepto de *physis*. La causalidad natural y regular sustituyó al capricho de los dioses. Así Heráclito, a caballo entre los siglos VI y V, en el fragmento B-1 dice: «Yo expongo definiendo cada cosa según *physis*»; es decir, según su nacimiento y crecimiento propios. *Physis* en Heráclito pasa a ser tanto la naturaleza de esto o de aquello como el fondo de cuanto hay que se manifiesta como lucha de contrarios. En el siglo V antes de Cristo hacen aparición en Grecia los sofistas, quienes introducen un corte en la homogeneidad anterior pasando a distinguir entre *physis*, lo natural, y *nomos*, lo arbitrario de los hombres.

El sofista Antifonte expone estas ideas en el papiro de *Oxirrinco*, y dice: «Lo que pertenece a las leyes humanas es puesto, mientras que aquello que pertenece a la *physis* es necesario».



Lo necesario	Lo contingente
1. La esencia de cada cosa. 2. Las leyes físicas, químicas, biológicas, geológicas...	1. La historia humana. 2. Credos religiosos, criterios artísticos, normas morales, leyes jurídicas...

Figura 5

Con los sofistas se introduce la distinción radical entre naturaleza o necesidad, e historia o gratuidad.

Aristóteles, en el siglo IV antes de Cristo, acepta de alguna forma esta separación ya que distingue entre *seres naturales*, animales, plantas..., que tienen en sí mismos la explicación de sus procesos, y los *seres producidos por los hombres*, como una túnica o una cama, que se explican desde sus fabricantes y no desde sí mismos. (*Física*, 11, 1, 192 b). Hay seres en con-

secuencia naturales y seres fruto de la *tékhnē* humana. La *physis* acabó siendo la fuerza íntima que hace nacer y crecer.

La separación entre mundo natural y mundo humano establecida por los sofistas ha persistido siempre, aunque cambien las modalidades de entender el uno y el otro. Así por ejemplo, en el siglo XVII Descartes geometriza el ámbito de la naturaleza en contra de Galileo que había defendido la experimentación de la misma, pero en todo caso los dos mundos no se confunden. Kant en el siglo XVIII distingue, en la *Crítica de la razón pura*, la naturaleza, natural, de lo humano, porque la primera se limita a ser lo que es, mientras el hombre se descubre sometido a tener que ser lo que todavía no es. Ser contra Deber ser.

El proceso educativo arranca de la plataforma natural —código genético...—, la cual asimila a lo largo de la vida una civilización histórica, asimilación o aprendizaje, que es educación.

3. PÓLIS O LA CIVILIZACIÓN

El cíclope Polifemo, de la *Odisea*, con su único ojo frontal simboliza el instinto y la pasión con que rigen las fuerzas oscuras de la naturaleza. Polifemo es la elemental negación del Otro. Ulises en cambio es aquel que señorea la palabra. Ulises, el astuto, controla la situación haciendo reír a los restantes cíclopes cuando Polifemo grita: «Nadie me mata.» Para el bestia Polifemo la frase es positiva ya que Ulises le ha dicho que su nombre es: *Nadie*. En cambio para cuantos escuchan, la frase resulta ser negativa. Triunfa quien domina el lenguaje; es decir, el civilizado. Lo que separa al bruto Polifemo del culto Ulises es la educación. El primero es sólo naturale-

za; el segundo en cambio es un pedazo de naturaleza civilizado. Con todo, después, en el decurso de la civilización occidental no faltarán momentos en que la naturaleza se presentará como el paraíso perdido. Rousseau y más tarde Shopenhauer, Nietzsche, Musil, Thomas Mann, Cioran... han visto en la civilización una enfermedad.



Se valore como se valore, con todo, el fenómeno civilizado ofrece unas características que lo distinguen nítidamente de los fenómenos de la naturaleza. La nutrición por ejemplo es un hecho natural; comen la gacela y el chimpancé selváticos. Ahora bien, en el caso humano la comida es cosa distinta. Cocinamos, empleamos cubiertos, incluso comemos sin hambre por simple glotonería, o bien para acompañar a unos amigos. Nuestras comidas andan cargadas de símbolos —*cultura*—, de técnicas como el arte culinario y, por último, de *instituciones* como son las agrupaciones gastronómicas vascas; lo que sea, menos comer al estilo de los brutos. Algo grave sucede entre la naturaleza y la civilización; ¿qué es?

Disponemos de diversas narraciones antropogenéticas en las que lo humano aparece atado al hecho civilizatorio y éste a la prohibición. Se trata de narraciones literarias que no expresan la ocurrencia de alguien, sino la experiencia colectiva de generaciones sucesivas. Entre tales descripciones de lo categorial humano destaca para Occidente la narrativa judía: el Génesis. La *Torah*, o *Pentateuco*, reúne los cinco primeros libros de la *Biblia*, los cuales datan del siglo X antes de Cristo. El Génesis, o *Bereshit*, es el primer libro de la *Torah*, ley, o instrucción judía. Leemos en él (I; 1, 2, 3, 31):

Al principio creó Dios el cielo y la tierra.

La tierra era un caos informe; sobre la faz del abismo, la tiniebla. Y el aliento de Dios se cernía sobre la faz de las aguas.

[...]

Y vio Dios lo que había hecho: y era muy bueno.

La bondad de la naturaleza no es bondad civilizada; es pura necesidad y exactitud funcionales. Adán y Eva viven tan naturalmente: Los dos estaban desnudos, el hombre y la mujer, pero no sentían vergüenza. Es decir, no había comenzado la civilización y únicamente se contaba con naturaleza. Pero he aquí que: «El Señor Dios mandó al hombre: Puedes comer de todos los árboles del jardín; pero del árbol de conocer el bien y el mal no comas.» (Génesis, II; 16, 17)

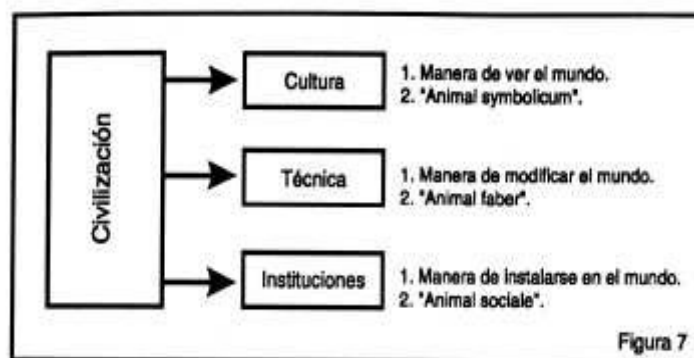
La prohibición es un concepto inseparable de los conceptos de *cultura*, *técnica* y *sociedad* institucionalizada. El hombre no es simple naturaleza porque está sometido al orden que no es necesariamente ni éste ni aquél; la prohibición es la categoría que organiza lo antropológico o civilizado. Los contenidos de la prohibición son históricos, pero la prohibición es categorial, hasta tal extremo que sin tal concepto no

hay modo de separar naturaleza y civilización. ¿Prohibición del incesto en el hontanar empírico de cada civilización? Lo seguro es que en el inicio del concepto de sociedad humana se coloca la categoría *prohibición*. El libro de Freud, *Malestar en la civilización*, y el de Lévi Strauss ya citado, *Antropología estructural Dos*, ejemplarizan tres mil años más tarde la intuición antropológica del Génesis. Cada hombre tiene una función y un valor, dentro del sistema social, a partir de la prohibición. Una sociedad es como un juego de ajedrez en el que cada ciudadano puede desarrollar operaciones que están prohibidas a otros. La prohibición constituye la base de la organización social. La *prohibición* es la condición de posibilidad de todas las prohibiciones empíricas. Educarse es aprender las prohibiciones de una civilización concreta. En 1807 Hegel publica *Fenomenología del Espíritu* y señala cómo el espíritu se separa paulatinamente de la naturaleza a base de *Bildung*, de cultura, de formación; tal separación, subraya Hegel, implica *esfuerzo*, trabajo y lucha. Así se lee en el Prefacio a la obra señalada. Someterse, *vellis nollis*, a la prohibición comporta irremediablemente el dolor de dejar de vivir de la necesidad e ingresar en el riesgo de poder desobedecer, siendo de tal guisa radicalmente culpable o libre o civilizado.

Con frecuencia se superponen los significados de civilización y de cultura; así ha sucedido por ejemplo en la producción bibliográfica tanto anglosajona como francesa; las publicaciones germánicas en cambio han diferenciado civilización y cultura; ésta ha representado el sentimiento y la identidad alemanes. Weber (1868-1958) distingue entre civilización y cultura en su obra *Kulturgeschichte als Kultursoziologie* publicada en 1935; su discípulo Norbert Elias sigue la misma dirección.

En nuestro texto separamos también los dos significados aunque al margen de la tradición germánica. Establece-

mos una relación según la cual el concepto de civilización engloba al de cultura, como un todo y una parte de este todo. El siguiente esquema facilitará la comprensión.



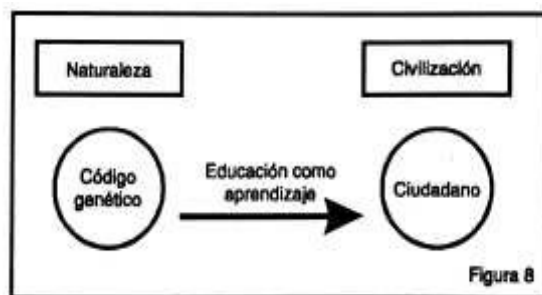
La civilización es el fenómeno global humano, mientras cultura, técnica e instituciones son especificaciones con que comprendemos la totalidad de aquélla.

La *pólis* griega es un concepto que facilita la comprensión del hecho civilizatorio, entendido éste, según nuestro esquema globalizante. Aristóteles en sus libros *Política* (1, 1252 a 6-7) y *Ética a Nicómano* (1, 1129 b18) se vale de los términos *pólis*, *koinonía* y *politiké* para referirse a civilización. Los latinos los tradujeron por *civitas* y por *república*. Según se indicó, antes de la aparición de los sofistas las leyes de la *pólis* se alimentaban de la ley *del logos*, el cual presidía *physis* y *nomos* tal como se lee en el fragmento B-114 de Heráclito: «Todas las leyes de los hombres se alimentan en virtud de una, la divina (*logos*).»

Pero con la producción escrita de los sofistas se implanta para siempre más la fractura entre lo natural y lo civilizado. La *pólis* deja de ser naturaleza. En la civilización lo que cuenta es el éxito en la vida, lo útil, la eficacia. Las culturas,

las técnicas y las instituciones o se muestran eficaces o desaparecen. La naturaleza en cambio sigue su curso inevitable y forzoso. La *pólis* pasa a ser el espacio del *nomos*, de la norma, de la ley, dictado o establecido por los hombres, el lugar de la prohibición gratuita. La *dike*, la justicia, es rosa del derecho positivo porque la *pólis* deja de sostenerse sobre *el logos* como antaño. Platón fue un nostálgico de la situación anterior a la sofística y en su *República* intenta legitimar la organización social de trabajadores, de guardianes, o soldados, y de gobernantes con el mismo *logos* que hace necesarias las leyes de la naturaleza. No lo logró; el latigazo de los sofistas había sido terrible. Lo mismo procuró a continuación Aristóteles; también éste fracasó en su esfuerzo de legitimar racionalmente a la *pólis*. Sostuvo que el fin del hombre como hombre se lograba del todo en la vida en sociedad, de aquí la importancia de su *episteme politiké* o saber acerca del ámbito de la existencia del hombre, el cual ámbito no debe confundirse con la parcela que es política. Vida humana y vida en la *pólis* coinciden y quedan justificadas por el *logos* omnicomprendedor. Nostalgias inútiles de Platón y de Aristóteles. Física y derecho han dejado de tener puntos comunes desde los sofistas.

Cultura, técnica e instituciones sociales son fenómenos históricos y por consiguiente contingentes y variables. Al educar hacemos pasar de la naturaleza a la civilización; es decir, arrancamos a los cachorros humanos de la esfera de la necesidad y de la seguridad introduciéndolos en el ámbito de lo cambiante y aventurado. Pero esto es, a la postre, producir hombres. A pesar de ser tan lábiles las culturas, las técnicas y las instituciones de cada civilización, sorprende descubrir su dogmatismo y su proceder despótico. Cada civilización se planta delante de sus educandos como legítima y soberana.



Nunca quedamos civilizados del todo, educados una vez por todas, por esta razón el destino humano es correr desde el animal hasta Dios sin terminar jamás su quehacer prodigioso y a la par terrible. Se diría que estamos malditos. El hombre es el animal incesantemente perfectible.

4. *PNEUMA* O *NOUS* O CREATIVIDAD

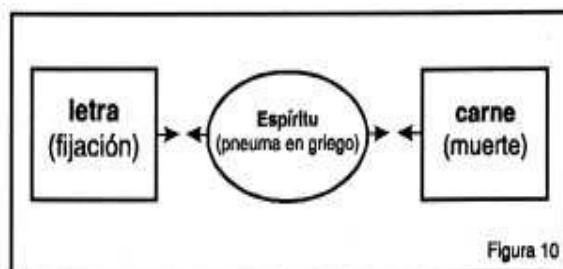
Las diferentes teorías pedagógicas oscilan entre el naturalismo y el culturalismo, aunque el primero presente dos modalidades según se entienda por *naturaleza*: «la naturaleza de los seres naturales», o bien «la naturaleza, o lo específico, del ser humano».

Concepciones pedagógicas		
Naturalistas		Culturalistas
naturaleza natural	naturaleza del hombre	
Erasmus Comenius Rabelais Montaigne Rousseau	Platón estoicos Kant libertarios	Fichte Kerschensteiner Hobbes Durkheim Marx Bergson Freud Pavlov Skinner

Figura 9

Nuestra tesis se aparta de esta dicotomía al introducir un elemento irreductible tanto al ser natural como al ser cultural; se trata de un componente que jamás puede ser objeto ni de conocimiento ni de voluntad. En todo caso se tratará del acto mismo de libertad entendido más allá de toda posible experiencia externa o interior. Grecia atisbó ya esta extravagante realidad; de Platón, el conocimiento superior. Antes, en la literatura arcaica, *nous* fue proyecto, sentido de la posibilidad del hombre de darse cuenta de, y asumir, la propia situación. Con el *nous* el ser humano puede arrancarse de la existencia inmediata. *Nous* es un término referido no sólo a los hombres, mas igualmente a los dioses, cosa que no acontece con el vocablo *psykhé* que jamás se refiere a la divinidad aunque sí alguna vez a los animales y casi siempre a los hombres. En el diálogo «Filebo», Platón se vale del término *nous* para designar la presencia del intelecto del *eidos* o idea inmutable de algo. En los dos primeros capítulos de la *Metafísica* —*Ta meta ta physika*, de Andrónico de Rodas, editor de las obras aristotélicas en el siglo I antes de Cristo— Aristóteles se refiere al *nous* como a un saber intuitivo, o de intelección, de los *arkhai* o principios de todo tipo de saber; se trata de una visión superior gracias a la cual conocemos las cosas en su ser inmutable. En las sensaciones, *aísthesis*, se produce también la inmediatez del saber, pero en el caso del *nous* aristotélico la presencia del *eidos* se lleva a cabo sin *hylé*, sin materia. Sólo el hombre goza de *nous*, afirmará Aristóteles, en cuanto que supera a la *physis*. El *nous* es *athánaton*, inmortal, porque es *choristós*, separable, del cuerpo.

El concepto de *espíritu* está emparentado con el de *nous*, aunque no coincide con éste. *Spiritus* se forjó a partir de la literatura neotestamentaria especialmente desde las *Cartas* de san Pablo en el siglo I. *Espíritu* se opone tanto a letra muerta como a carne pecaminosa.



Espíritu en san Pablo designa la libertad frente a la materialidad del texto judío de la *Torah* (2 Cor., 3,6) y también oposición a la pecaminosidad de la carne que nos ha traído la muerte (Rom. 7 y 8). El *pneuma* griego, anterior al planteamiento paulino, significó soplo, que en latín se dijo *spiritus*, pero san Pablo, quien conocía el griego, el latín y también el hebreo, utilizó *espíritu* en la doble oposición anterior. *Pneuma* se oponía semánticamente tanto a *soma*, o *sarx*, como a *psykhé*.

Griego	Latín	Castellano
pneuma psykhé soma / sarx / zoe	spiritus anima corpus / caro, carnis	espíritu alma cuerpo / carne

Figura 11

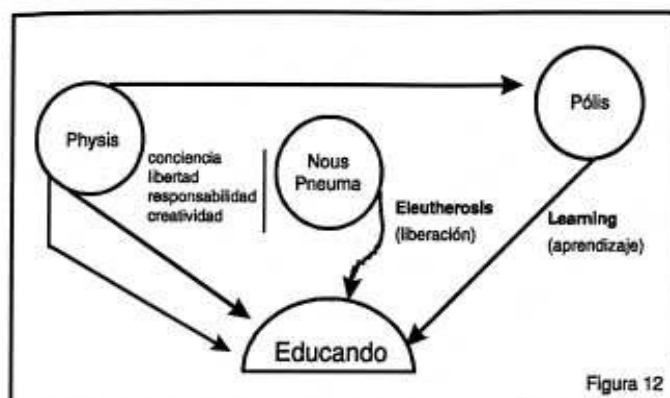
Soma significa cuerpo mientras *sarx*, *sarkós*, de donde *sarcófago*, como también *zoe*, *zoología*, apuntan a cuerpo vivo sobre todo cuerpo animal. *Psykhé* era la fuerza que proporcionaba vida, vida biológica que se desarrollaba cronológicamente. Finalmente *pneuma* dentro de los escritos paulinos señaló la unidad personal que abarca todos los momentos del tiempo posibilitando la biografía de alguien. En carta a los cristianos de la ciudad griega de Tesalónica, hoy Salónica, Pablo de Tarso, o san Pablo, resume esta terminología en el año 49 con el siguiente texto que se encuentra al final del escrito:

Que el Dios de la paz os consagre Él mismo íntegramente y que vuestro *pneuma* (espíritu personal) todo entero, y la *psykhé* (alma) y el *soma* (cuerpo) se conserven sin tacha en el advenimiento de nuestro Señor, Jesús el Mesías (1 Tes. 5,23).

Esta triple dimensión del hombre según la cual éste disfruta de vida biológica —*sarx*—, de vida cultural —*psykhé*— y por último, de vida biográfica o personal —*pneuma*—; es decir, de vida que vive en y desde el presente —sensaciones, percepciones, en y desde el pretérito —retentiva...— y finalmente, desde el futuro —imaginación y libertad—, es un esquema antropológico que más tarde se perderá. Descartes en el siglo XVII francés dejará el tema planteado nítidamente con una visión dual del hombre: *chose étendue* —*res extensa*— y *chose qui pense* —*res cogitans*—. Esto segundo, el espíritu, será el conjunto de características de la actividad que escapa y se opone a los procesos materiales, sean físicos o bien corporales.

Nosotros volvemos a la concepción antropológica neotestamentaria, no porque sea verdadera —*quid est veritas?*, que preguntó Pilatos lavándose las manos—, sino porque nos parece sugerente en vistas a plantear el tema *Hombre y educación*. De no hacerlo así carecería de sentido referirse a educación liberadora, o autónoma, pudiéndose tan sólo platicar de *educación-learning*. Ciertos conceptos quedan implicados en la noción de espíritu personal desde nuestra perspectiva histórica; son éstos: conciencia, libertad, responsabilidad y creatividad. No se desarrollan aquí estos cuatro vislumbres que son juntamente con *espíritu* cinco maneras de referirse a una realidad, ni *physis* ni *pólis*, ni naturaleza ni civilización, que hace necesario que el proceso educador apunte a la moral. Si, y sólo si, existe tan rara y nada objetivable realidad, tiene significado semántico la expresión «educación moral»; de no exis-

tir, la moral queda reducida a procesos psiconeurológicos y psicosociales. En otras palabras: no la hay, no habiendo forma en tal supuesto de legitimar la *obligación* —más allá del *sentimiento de obligación*, siempre suprimible con una psicoterapia adecuada.



Per summa capita, aprisa y corriendo, nos referimos a algunos de los conceptos que hemos vinculado al de espíritu. La palabra *conciencia*, en cuanto que «acto-de-conciencia» y no entendida como cosa o substancia, es de difícil definición. Lo reconoce Freud en *Introducción al psicoanálisis* donde confiesa que el punto de arranque de su estudio es un hecho extravagante que no puede ni explicarse ni tampoco describirse. Se refiere a la conciencia. Franz Brentano por el contrario coloca las bases que permitirán luego entender la conciencia como *erlebnis* o vivencia; escribe en su *Psicología* que los actos psíquicos se diferencian de los físicos en que los primeros están vertebrados por la intencionalidad; es decir, por el hecho de apuntar a un objeto sea éste conocido, o sentido, o deseado, o recordado, o imaginado, o..., mientras los fenómenos físicos como la lluvia acaban en sí mismos. La intencionalidad le sirvió a Husserl para caracterizar al acto de conciencia. La con-

ciencia es inexorablemente *conciencia de algo*. Sartre dará un paso más y sostendrá que el *acto de conciencia*, él, el acto, y no yo, consiste en no ser aquello de lo que se tiene conciencia. En el acto de apercibirme de que amo, en tal acto, no hay ningún tipo de amor. Al tomar conciencia de la materia, sea ésta fisicoquímica, biológica, psíquica como en Skinner o social como en Marx —infraestructura de la sociedad—, al apercibimos de la materia, el acto de conciencia no es materia alguna como antes no era tampoco el amor del cual se apercibía.

En el acto de conciencia revienta la libertad total. Libres de todo; desde la conciencia. Esta libertad resulta terrible porque únicamente es *libertad de*, quedando, ésta, tan libre que no hay *libertad para*. La *eleuthería*, o independencia, se muda en responsabilidad absoluta. Nada ni nadie más puede responder. El hombre pasa a ser *eleútheros*, libre, trágicamente libre. Descartes no llegó tan lejos ya que colocó dos momentos en el acto de libertad; en el primero se es libre para negar lo dudoso en tanto que en el segundo se pierde la autonomía puesto que la claridad del entendimiento determina la voluntad. Hegel al no separar el «ser» del «deber ser» negó la libertad. Kant la había postulado a fin de que el imperativo categórico no cayera en el absurdo.

Nosotros nos inclinamos por el planteamiento sartreano por ser, éste, más radical, aunque por razones lingüísticas de la pragmática, la *parole*, colocamos detrás de la conciencia el *je parle*, el *je pense*. Al quedar libres de todo, incluso de los valores que se mueven en la sociedad, nos vemos abocados a tener que crear valores aunque sólo sea para no desfallecer de asco. ¡Ah, si contáramos con valores eternos como imaginó Platón!, pero mientras aguardamos que alguien los pruebe para toda la humanidad, no queda otra salida que tener que crearlos. Creatividad.

Grecia no dio con el concepto de *creación*; se limitó a contar con una materia informe y preexistente que el Demiurgo modelaba según formas, o ideas, invariables y precisas. Lo contrario descubrimos en el Génesis de la *Biblia* judía. Esta cultura elaboró más certeramente el arquetipo de creación; Yhavé, o Elohim, creó el cielo y la tierra. Una cosa queda clara; lo creado no procede ni de la substancia divina ni tampoco de ninguna otra realidad preexistente como sucedió en Grecia. Dios es causa, o explicación, de algo enteramente distinto de Él. La actual Escuela Generativa en lingüística se refiere a la capacidad que tienen los hombres, y de la cual carecen los animales, de engendrar frases y de comprender frases jamás oídas. La competencia lingüística, afirmará Chomsky, es la capacidad de engendrar un número infinito de frases a partir de las reglas finitas de la gramática. Las nociones bíblica y chomskyana de creación pueden sugerirnos qué sea la creación consciente, libre y responsable, de valores para tirar adelante con una educación que además de aprendizaje tecnocientífico sea igualmente autonomía y *eleutherosis*.

5. DOS MODELOS ANTROPOLÓGICO-PEDAGÓGICOS

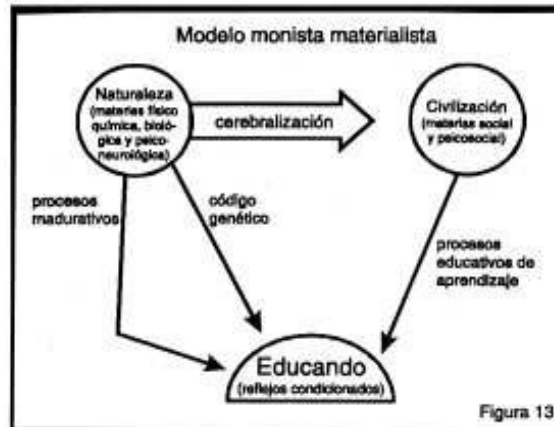
Han hecho aparición en lo que llevamos escrito dos modos totalmente diferentes, en el plano teórico, de educación: aprendizaje tecnocientífico —*learning*— y liberación de mente —*eleutherosis*—. Uno y otro se vuelven comprensibles en el interior de modelos antropológicos distintos.

Ya Platón advirtió hablando de *parádeigma*, plano de arquitecto, modelo, ejemplo, que *paradigma* se usa en dos significados: como *ejemplar*, o lo imitando, y como *ejemplo*, o lo

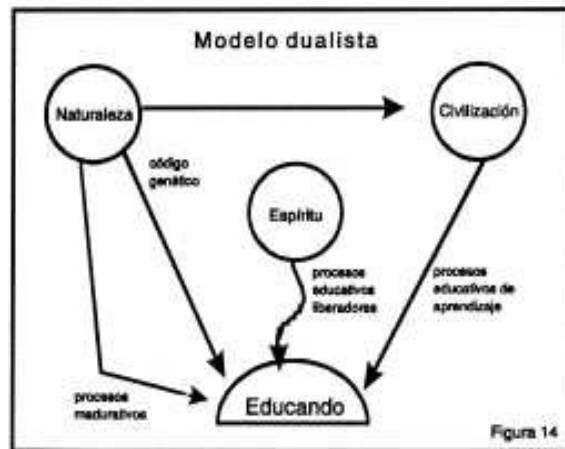
que nos ayuda a entender. Aquí no interesa el modelo que hay que imitar, sino el *modelo* que imita la realidad a fin de hacer inteligible a ésta. En estos dos usos semánticos de *modelo* se encierra ya la problematicidad de la verdad; ¿es ésta una «re-velación», un quitar el velo, *aletheia* en griego, o bien un simple constructo de la mente? Kant nos ilustra sobre el particular con su inicio de la *Crítica de la razón pura* donde escribe: «Si bien es verdad que todos nuestros conocimientos comienzan con la experiencia, no todo lo conocido proviene de la experiencia».

No se dan modelos verdaderos y modelos falsos; solamente disponemos de modelos útiles y de modelos inútiles. Utilidad e inutilidad metodológicas a fin de conocer o, acaso, de hacernos cargo de algún fenómeno. Un modelo es un mediador entre el hecho bruto y la teoría elaborada. La realidad se observa siempre desde una teoría, la cual señala las características pertinentes a observar. Esta pertinencia no es otra cosa que la elección de una perspectiva o punto de vista sobre la supuesta realidad. Un modelo no agota nunca el fenómeno estudiado; todos los modelos son vulnerables.

Nuestras dos modalidades de educación se inteligen desde topografías conceptuales harto distintas en torno al fenómeno humano. Hemos traído ya las dos; ahora las recordamos, oponiéndolas, a fin de señalar que no queda más remedio al final que tener que elegir entre una u otra. El primer modelo antropológico es monista materialista; en cambio, el segundo es dualista, es decir materialista y espiritualista. El mundo monista no tolera otros procesos educadores que los de aprendizaje; dentro del modelo dualista por el contrario tienen cabida la educación-aprendizaje más la educación-liberadora. Ni uno ni otro modelo es verdadero como ya se indicó. ¿Cuál es el más útil? Depende de lo intencionado.



Es cuestión de un modelo cerrado sobre sí mismo y autosuficiente de cara a ser entendido. Ciencias y tecnologías llenan en tal caso todas las posibilidades educativas. La moral se reduce a neuropsicología y psicología.



Se trata de un modelo abierto y teóricamente imprevisible por lo menos como posibilidad. No se defiende la actuación de la libertad, sino únicamente su virtualidad. Tal vez nadie empíricamente haya realizado actos libres y por consi-

guiente responsables; el modelo no se refiere a actos de libertad, sino a la posibilidad óntica de los mismos. Se intenta justificar de modo razonable una educación de la autonomía, aunque solamente se trate de ésta en cuanto que posible.

Los dos modelos resultan incompatibles y, por otro lado, no hay forma de que la razón dictamine cuál es el verdadero y cuál el falso, puesto que el primero sostiene: «Hay materia y sólo hay materia», en tanto que el segundo afirma: «Hay materia y además algo no material.» Los dos enunciados contienen elementos metafísicos, colocados más allá de toda posible experiencia, y por tanto no verificables. Que haya materia, no lo niega ni uno ni otro enunciado. El primero al añadir «y sólo hay materia» afirma algo no experimentable; el segundo hace lo propio al pronunciar «y hay además algo no material». ¿Cómo salir de la perplejidad intelectual? Hemos entrado en crisis.

Pero *crisis*, en griego *krísis*, no apunta a pesar del lenguaje coloquial a situación sin salida, o casi, a dificultad insuperable en que uno se descubre perdido. La lengua griega, de donde proviene la palabra, disfruta de mayor riqueza a este particular. El verbo *krino* significó: yo distingo, separo, prefiero, escojo, juzgo, acuso, condeno, resuelvo, decido. Sí; decido. *Krísis* es aquella situación en la que algo aparece como eterno problema intelectual, porque la razón confiesa sin desmayo su incapacidad. Así las cosas, sólo resta tener que decidir. Esto es la *krísis*, una decisión.

La vida del hombre es un problema invariable y permanente que sólo la decisión va resolviendo. Al fin y al cabo *problema* procede igualmente de la lengua griega, de *ballo*, yo lanzo, y de *pro*, delante. La existencia es *próblema*, *problématos*; es decir, tarea, trabajo, quehacer, empresa, peonada. Y así hasta que nos empuña la muerte.





CAPÍTULO 2 POLÍTICA Y EDUCACIÓN

1. LENGUAJE, POLÍTICA Y EDUCACIÓN

El vocablo «política» es polisémico, por lo cual es fácil utilizar sin saber a qué significado apunta en cada uno de sus usos. La historia de los escritos sobre la política constituye el lugar privilegiado del estudio semántico de este significante. De igual manera resulta útil el análisis de los usos actuales tanto gráficos como fonéticos de la palabra política. Sin tal precaución nada extraña que una conferencia o acaso una lectura pasen a ser o bien imposibles, o bien erradas.

Tanto Platón como Aristóteles se habían ya servido del término política; en griego, claro está. Tomás de Aquino, que enseñó en París entre 1252 y 1259, se vale también de la palabra política en sus libros. Pero el significado que estos tres notables insuflan a política es muy distinto del que da un renacentista, Nicolás Maquiavelo, nacido en Florencia. Este político y filósofo proporciona otra significación hartamente distinta, a la voz «política», de la que le habían dado los tres anteriores. A partir de Maquiavelo, política se abre a significados nuevos. Los ingleses Hobbes y John Locke, este último con su libro *Two treatises of government*, de 1690, y el francés Montesquieu con la obra *L'Esprit des Lois*, rompen con la sig-



nificación que provenía de los clásicos. Estos datos nos fuerzan a abordar la dimensión semántica de la palabra política.

Parece imposible estudiar los fenómenos sociales sin pronunciar al propio tiempo juicios de valor. No podemos comprender un pensamiento o una acción sin evaluarlos. Al referirnos a política, de los políticos, optamos por el enfoque que le dio Maquiavelo por parecernos un intento notable de objetividad. En los escritos maquiavélicos el término política señala lo que ésta es, o ha sido, y en modo alguno lo que nos gustaría que fuese. Se expresa así en el capítulo XV de *El Príncipe*: «Me ha parecido más conveniente atenerme a los hechos que dejarme arrastrar por especulaciones.» Y acorde con esta metodología positivista, *avant la lettre*, escribe unas líneas después: «Es necesario que un Príncipe, que quiera seguir mandando, aprenda a no ser siempre bueno».

No resulta adecuado confundir una actividad que vale por ella misma, como sucede en arte y en moral, con una actividad que vale en función de otra cosa como es el caso del quehacer político. Involucrar política y moral, por ejemplo, es quedarse sin saber en qué consiste el hacer político. Tampoco parece aconsejable mezclar política y religión como sucede en el Islam o ha acontecido en el Cristianismo, si de veras lo que se intenta es dilucidar el concepto de acto político.

Que la política es una lucha, parece ser un dato admitido por todos; lo que pasa es que para unos la política es esencialmente una contienda a fin de que reinen los valores morales, u otros, mientras que para no pocos pensadores la política se entiende desde ella misma, desde el ejercicio del poder. Nos inclinamos por esta segunda concepción por considerar que es la única que no confunde *juicios fácticos*, lo que las cosas son, con *juicios axiológicos*, lo que las cosas deberían ser. Maquiavelo ha sido el primer maestro que nos ha ense-

ñado a atenernos a los hechos si pretendemos conocer lo constante en los hechos políticos. *La buena política*, ha subrayado este pensador, es aquella que logra sus propósitos, lo cual no implica necesariamente que se trate de una *política buena*.

La Grecia clásica se enfrentó ya con este problema, y fueron los sofistas, a lo largo del siglo V antes de Cristo, quienes de alguna forma lanzaron la misma solución maquiavélica en lo tocante a política.

La Grecia arcaica estaba convencida de que la política se regía por leyes tan intocables como las que vertebraban los fenómenos naturales. El político no da leyes; se limita a reconocerlas.

Pero los acontecimientos forzaron esta manera de hacerse cargo de las cosas. En la primera mitad del siglo V antes de Cristo sucedió un hecho decisivo para Grecia; se trata de las Guerras Médicas que opusieron griegos y persas, dos mundos distintos. En este medio aparecen los sofistas, Hippias, Pródico, Eutidemo, Protágoras, Gorgias, Antifonte... Este último es el más significativo para entender la rotura entre el mundo natural y el mundo civilizado. Las leyes políticas son independientes de una supuesta moral natural o intocable.

El sofista Antifonte, según nos consta en el papiro de *Oxirrinco*, escribió algunas líneas muy claras al respecto: «Lo que pertenece a las leyes políticas es *puesto*, mientras que aquello que pertenece a la naturaleza es *necesario*».

Las leyes de la naturaleza son éstas no pudiendo ser otras; en cambio las leyes que rigen una sociedad son éstas pudiendo siempre ser otras.

Se acabó la Historia Natural; ahora quedan por separado la entropía y la evolución de la naturaleza, por su lado, y la historia de los hombres por otro.

Los filósofos griegos Platón y Aristóteles intentaron, inútilmente por cierto, recuperar el idilio racional anterior a los sofistas en que el *logos* daba razón también de la vida en la pólis. Pero la rotura sofística había sido tan mayúscula que siempre hemos llenado el tiempo intentando justificar por qué unos hombres tienen que obedecer incondicionalmente a otros, a los políticos en el poder.

¿Es justo que el súbdito tenga que obedecer al que manda? ¿De dónde provendría tal justicia o moralidad? Política y moral quedaron divorciadas siempre más.

Sólo el método positivista seguido por Maquiavelo antes del mismo positivismo del siglo XIX nos parece práctico para definir política. Para Maquiavelo el Estado jamás se identifica con una idea universal; los Estados son datos concretos y nada más. El político, en el plano de los hechos, no sirve al Bien, sino que su objetivo es la toma y la conservación del poder. Para Maquiavelo la religión no va más allá de ser un instrumento en manos del político a fin de manipular a sus súbditos. Fernando de Aragón fue para él un buen ejemplar en estos menesteres. No hay más dios, en política, que la relación de fuerzas. La fuerza no constituye un valor moral; sucede simplemente que en política la fuerza es la que decide. En esto consiste el *realismo político*.

Política, cultura y economía forman sistemas de interacción recíproca, constante y generalizada. Las producciones económica y política se intercambian dinero y poder. Los modos de producción político y cultural se intercambian poder —poder, por ejemplo, de la prensa ante el gobierno y viceversa— y también roles —un discurso político, pongamos por caso, se vale de la simbólica elaborada por la cultura pero, a su vez, ésta padece la influencia del Estado—. Por último, los modos de producción económico y cultural cam-

bian principalmente entre sí moneda y roles —la escuela, por ejemplo, proporciona modelos culturales a fin de adaptar los estudiantes a las exigencias de la economía.

Las ciencias políticas, económicas y sociales acusarán la interdisciplinariedad debido a la interrelación en la esfera de los hechos. Ahora estamos ya en condiciones de pasar al análisis semántico.

Se dan tres significados de política particularmente interesantes. Se trata de «política-dominio», «política-programa de acción» y por último «política-habilidad». No se trata de tres significados inconexos. No podemos con propiedad referirnos a polisemia, sino a un campo de relaciones semánticas. Los tres conceptos existen inexorablemente enlazados y con superioridad de la acepción de política-dominio.

Política-programa de acción y política-habilidad sirven de instrumentos a la política-dominio. Lo apabullante y decisivo es esta última. Una *Política de la Educación*, por tanto, que se ciñera a normativas legales, que pertenecen a la política-programación, constituiría una frivolidad.

Aristóteles hizo descansar la política-dominio sobre la Razón y así siguieron las cosas hasta la llegada de Maquiavelo en pleno Renacimiento italiano. Éste aseguró que la política-dominio se alimenta de concupiscencias y no de razones. Basta leer los capítulos VII, XV y XVIII de su libro *El Príncipe* para apercibirse de eso. Maquiavelo produce una revolución copernicana en el estudio del fenómeno político. Aparte llegará en los siglos XIX y XX el voluntarismo anarquista decidiendo suprimir el poder político, pero ha sido cuestión de un querer inane más, de los hombres.

El marxismo, como moda de pensamiento, invadió la filosofía política después de la segunda guerra mundial reduciendo el fenómeno político-jurídico a la lucha de clases, a

lo social. La política carecía de substancia propia acabando en epifenómeno de la infraestructura social, *La revolución poética de 1968* —Revolución de Mayo en París y en otras ciudades— con sus visos anarco-subjetivos al hecho político. Tampoco Nietzsche, Sartre y Michel Foucault tomaron la política como algo consistente que pueda entenderse desde ella misma. Todos intentaron desconstruir el Estado. Inútilmente por cierto. Pero el declive en que se encuentra actualmente la teoría marxista ha favorecido la vuelta a la consideración del dato político —Estado, derechos del hombre, democracia, justicia...— como dato propio y no subsidiario.

Políticos, tratadistas de la política, educadores y pedagogos hablan; todos profieren discursos. Los sistemas lingüísticos de los dos grupos primeros pretenden influir e incluso domesticar los contenidos lingüísticos de los dos grupos restantes. Los lenguajes políticos son variopintos y siempre precarios ya que no se trata de códigos lingüísticos que se refieran a lo que hay, sino a lo que quisiéramos que hubiera, lo cual no es, precisamente, nada constatable. Tanto el discurso del político como el del tratadista de la política se vuelven inteligibles desde el sujeto hablante; en lo yo del hablante se esconde la clave que hace comprensible lo dicho. Por ejemplo, *El contrato social*, *Las consideraciones sobre el gobierno de Polonia* y el *Discurso sobre el origen de la desigualdad*, del francés Rousseau, ¿acaso son algo más que la aventura del yo del afligido Rousseau sumergido en lo político, *vellis, nollis*, quisiera o no?

El lenguaje de la política de la educación es aquel lenguaje político que pretende dictar los lenguajes educacionales, sean éstos prácticos o bien teóricos. Estos últimos lenguajes, influidos sobremanera por lo político, implican maneras de pensar y de sentir y, en consecuencia, maneras de proceder. Los análisis metalingüísticos permiten descubrir el peso histórico de lo político sobre lo educacional.

2. POLÍTICA-DOMINIO Y EDUCACIÓN

El Estado es el motor de toda política educativa por tratarse de la realidad política por antonomasia. Modelos de escuela, leyes de educación, grados de intervencionismo estatal, proyectos educacionales, planes de estudio, formación de maestros, escuela pública, escuela privada, inversiones en la docencia, cuerpo de docentes, finalidades educativas..., son extremos sobre los cuales el Estado y sus aparatos se pronuncian de un modo u otro. Nos encontramos en consecuencia ante una noción, la de Estado, que resulta ser realmente de bulto para nuestro propósito.

La sociedad entendida abstractamente, en estado puro, no se da en la Historia. Las sociedades que los hombres disfrutan y padecen implican inexorablemente relaciones políticas y también relaciones económicas, religiosas, artísticas y otras. Referirse a la sociedad impoluta es hablar de nada o a lo sumo apuntar a deseos insatisfechos que se intentan colmar con fantasías. Exponer como hizo Marx y también los anarquistas una sociedad despolitizada es como describir centauros y sirenas. Se podrá renegar del dominio político pero reconociendo al propio tiempo que éste, en alguna de sus modalidades, ha estado siempre presente en los avatares de las sociedades históricas. No hubo primero sociedad a la que se añadió más tarde la política, sino que toda sociedad humana ha existido como orden y éste supone un poder ordenador que se realiza a base de que algunos manden sobre los restantes. No entramos en el tema de la legitimación del poder; nos limitamos a constatar que éste, el poder, se ha dado y continúa siendo *un* dato, pero no sólo constituye *un* dato para la experiencia sensible; además sucede que en el plano de la inteligibilidad no parece posible

concebir la sociedad sin orden, como tampoco resulta concebible el orden sin poder que ordene.

El Estado es en sí arbitrario. Los límites le vienen desde fuera. El propio Montesquieu, con su teoría de los tres poderes del Estado, no hace más que reconocer la arbitrariedad de éste; ¿por qué poner freno a algo si antes no se lo conoce como desenfrenado? No extraña que asimismo el Estado pase a ser objeto de apetencia desordenada por parte de los grupos sociales que quieren apoderarse de él, tan gustoso es el poder que proporciona.

El Estado legitima la violencia que ejerce a base de decir que con ella quiere suprimir toda violencia. Por aquí puede filtrarse la tiranía del Estado. Todos los Estados dictatoriales han asegurado que eran dictatoriales porque iban a suprimir el mal, el pecado original, se tratara de la propiedad privada como dijo Mao Tse-Tung, que proclamó la dictadura en la República Popular China en 1949, o como todavía asegura Fidel Castro, quien se hizo con el poder en Cuba en 1959 y aún lo conserva, o bien se haya tratado del desorden como pecado original según han dicho el general Franco y el general chileno Pinochet quien tomó el poder del Estado en 1973. La redención que quiere imponer el Estado ¿no será siempre deshumanizadora? ¿Acaso ser hombre no es vivir en pecado?

El Estado —según Max Weber— es la institución social que reivindica el monopolio de la violencia física legítima. En la definición, legítima no significa moral, sino según las leyes que el propio Estado se ha dado. Ya el filósofo Kant, en su libro *Metafísica de las costumbres*, consagró la irreductibilidad del derecho del Estado a la moral. Casi podríamos enunciar que moral y política —no los políticos— son inversamente proporcionales.

La misión del Estado es organizar la sociedad aunque

sea violentamente. De hecho, las comunidades de hombres llevan a cabo su historia dentro del Estado. Éste asegura la duración de aquéllas. Los Estados se definen como la lucha entre lo justo y lo eficaz.

Sea cual sea el modelo de Estado de que se trate, lo seguro es que la política de la educación se hace desde los aparatos del Estado: Parlamento y Ministerios de Educación, trátase de los centrales o bien de los territoriales; Länders, Cantones o Autonomías.

El sino del poder no es otro que el de mandar, manejar, intervenir, capitanear. La noción de poder excluye la de límite y borde; el poder o es omnipotente o deja de ser poder. El poder constreñido es impotencia. El poder es canceroso. Al poder político y particularmente al del Estado le cuadra el ser incondicional. El Estado es el lugar y el tiempo en los que el concepto de poder logra su máxima realización histórica.

El hecho de que el Estado se preocupe y ocupe de la educación de las gentes es asunto que se dispara, no en función de las necesidades educativas de los súbditos, sino en vistas a las exigencias del propio poder estatal. Como resulta más cómodo imperar sobre ignorantes que encima de conocedores, el poder de suyo no promueve la educación. No lo hará hasta que las exigencias históricas se lo exijan para continuar con su destino de Imperio. Cuando esto sucede, entonces controla directa o indirectamente los procesos del saber. Ya Platón en el diálogo *La República* (479,c) señala que el mando tiene que poseer el conocimiento verdadero: «Mientras los filósofos no sean reyes o mientras aquellos que ahora se llaman reyes, o soberanos, no sean verdaderamente filósofos, mientras el poder político y la *filosofía* no coincidan en el mismo sujeto..., no cesarán los males de la sociedad».

El control del pensamiento ha sido una constante del ejer-

cicio del poder estatal, unas veces se ejerce brutalmente y en otras ocasiones en forma sutil.

Si nos aproximamos a la relación más específica entre Estado y escuela, se constata cómo desde el primer momento el poder político controla celosamente el movimiento escolar. La escuela no aparece hasta que se cuenta con la escritura. Ésta encierra un poder y el Estado se lo hará suyo como hizo con el ejército. Los comienzos históricos de la escuela bajo el Estado resultan harto significativos porque señalan aquello que no es resultado de cálculo, y acaso de disimulo, sino que dejan en sus puras carnes las maneras propias de proceder, tal como pasa con las conductas de los recién nacidos, de los deficientes mentales y de las poblaciones actuales que viven aún en la prehistoria. Conocer estas conductas es conocer lo originario y propio del comportamiento humano natural.

A partir del IV milenio antes de Cristo los sumerios se apoderaron de las fértiles llanuras de Mesopotamia. En torno al 3000 antes de Cristo aparece la escritura, que fue cuneiforme. Los primeros textos, grabados en tablillas, contenían cuentas, contratos, fragmentos de códigos jurídicos..., todas, cuestiones que interesaban al rey, al poder. Los sacerdotes del templo enseñaban en nombre del Estado —valga esta palabra— los secretos de la escritura en unas escuelas a las que tenían únicamente acceso aquellos que servirían a la máquina de dominar. Hacia el 1760 antes de Cristo llegan a la región nuevos pueblos acaudillados por Hammurabi. El rey fue el Sacerdote Supremo, fue el Ministro de Educación y de Cultura a la vez. Hammurabi reinó 43 años. Su administración centralista exigía el control de la escritura y, por tanto, de la escuela. El círculo era: rey, escritura, escuela; escuela, escritura, rey. Estos remotos inicios hablan con contundencia

cia de la estrecha relación que de suyo se establece entre poder del Estado y saber, y la transmisión de éste. Después el funcionamiento continuará siendo el mismo aunque más sofisticado. No es cuestión de que el Estado domine por dominar a modo de *hobby* o pasatiempo o afición, sino que domina para ser simplemente Estado. Se trata de la sobrevivencia; en el fondo, de su esencia. En tiempos de Hammurabi todos los escritos y todos los maestros dependían de los grandes sacerdotes, los de la categoría *shangu*. Éstos obedecían al rey, el cual representaba a dios, a *Marduk*.

En Egipto las cosas pasan de manera parecida y casi al mismo tiempo. Un valle productivo, el del Nilo, y unos monarcas, los faraones, que encarnan al dios solar, siendo de esta suerte los intermediarios entre los dioses y los hombres. También en torno al 3000 antes de Cristo hace aparición la escritura que queda vinculada al palacio real. Igualmente en el Museo del Louvre se conserva una pieza escultórica notable de escriba. Se les representaba sentados en plan de redactar. El poder protegía y controlaba al grupo de los escribas y los centros donde éstos se formaban, llamados *escuelas de libros*.

En esta auscultación de los preludios y de los inicios hay que considerar a Roma. Con la llegada del imperio, pongamos con Julio César, que obtuvo el poder absoluto el año 45 antes de Cristo, el control de la educación por parte del Estado es cada vez mayor. La administración pública de vastos territorios exigía la creación de escuelas y su buen funcionamiento. El emperador Vespasiano fue el primero en pagar un salario fijo a los maestros, tanto latinos como griegos. Y quien paga, manda. El emperador Domiciano pasó a controlar toda la enseñanza superior.

Octavio Augusto censuró incluso lo que se decía y escribía obligando a quemar los escritos que consideraba inopor-

tunos. La censura procesó igualmente a profesores que proferían argumentaciones contrarias a los intereses imperiales. Estaban acusados de actuar contra el interés público —*laesae rei publicae*—. Tiberio persiguió a poetas, a oradores y a historiadores; entre éstos se hallaba Cordo que fue juzgado el año 25 por haber escrito una historia poco laudatoria del Imperio y un tanto proclive hacia la República.

Política de la Educación. El poder político en cualquiera de sus modalidades está llevado a domesticar la educación y a planificarla, política como *politics* y política como *policy*. La política de la educación, en sus dos direcciones, es tarea consubstancial al Estado. Éste tiene que dictar los comportamientos de los procesos educadores y la forma más racional para tal propósito es programarlos.

Una autoridad política que no pasara más allá de ser poderío dejaría de ser autoridad. El hecho de que un hombre domine a otro, y más aún si el dominio resulta ser incondicional, será siempre un acto con déficit de razón, un hecho por tanto desrazonado. Si una normativa legal sobre educación se funda sólo en la fuerza de la instancia que manda, se convierte *ipso facto* en una normativa irracional. Toda la historia de la filosofía política no ha hecho otra cosa que procurar cubrir de racionalidad a la sinrazón del mandar político. ¿Por qué, con qué derecho, un ser humano dicta la conducta a otro?; la razón no acepta lo arbitrario. Habrá que producir razones sin desmayo a fin de llenar el abismo que separa violencia y sentido. «La astucia», las ideologías, con su larga historia han cumplido con este cometido propio de Sísifo. La educación padece la misma condena que Sísifo: legitimar el poder, faena inacabable. De hecho se va transitando de una pseudolegitimación a la siguiente y así sin término. La educación las produce —investigación— y las transmite —escuela.

Las relaciones entre política-dominio y procesos educativos son constitutivas tanto de lo político como de lo educacional. No puede pensarse lo uno prescindiendo de lo otro. A la educación lo político no le es adjetivo, sino sustancial. También, claro está, puede la educación justificar la democracia; no es su trabajo tan feo como pudo parecer en un primer momento.

Diderot redactó el artículo «Autoridad política» aparecido en el primer tomo de la *Encyclopédie*. Dice allí: «Ningún hombre ha recibido de la naturaleza el derecho de mandar a otros».

Los hechos, en cambio, son apabullantes; contamos con hombres que mandan a otros y que los mandan incondicionalmente, es decir, políticamente. Escandalosos para la razón, hay que legitimar al mando y no sólo en abstracto, más también al poder concreto. Faena de intelectuales y de educadores que tienen que unir cosas tan dispares como *fuerza* y *justicia*; de no logrado, en vez de una autoridad tenemos a un tirano o a un *gangster*. Es tan importante justificar delante de los súbditos la obediencia de éstos que, de no conseguirlo, un poder histórico se derrumba como le pasó al Sha de Irán en enero de 1979. La violencia desnuda, sin el abrigo de la educación, sólo puede utilizarse excepcionalmente; lo imposible es meter en la cárcel o decapitar a todos los súbditos. En tal hipótesis desaparece el mando porque se ha volatilizado la obediencia. El último fundamento de lo político es sin duda la fuerza, pero ésta no es viable sin la *astucia* del discurso convincente. Entre nosotros este discurso se llama democracia; mientras creamos en él, el dominio proseguirá siendo autoridad.

En política acertaron los sofistas griegos para los cuales la verdad no era otra cosa que un ponerse de acuerdo entre interlocutores, con lo cual hay tantas verdades como acuer-

dos posibles. La ideología política es verdadera cuando pone de acuerdo al Mando y a la Obediencia; es decir, cuando tiene éxito. Ha muerto la *alétheia*, la verdad única, y no queda más que la *doxa*, la manera de ver de uno o de un grupo; se llamará verdad a aquella *doxa* que merced a una *tékhne* —técnica o habilidad— adecuada triunfa y, por consiguiente, persuade. En política no se dispone de otro criterio de verdad que la victoria. Lección perenne de aquellos griegos como Protágoras, Gorgias o Antifonte, que fueron pedagogos ilustres de la acción política. Aquí la palabra no es instrumento de la Verdad, sino del poder. Solamente circulan verdades que sirven de aperos útiles.

La educación es trágica y los educadores pueden experimentar en sus biografías la tragedia, puesto que su destino no radica exclusivamente en tener que legitimar al poder con la *doxa*, sino también en descubrirse simultáneamente hechizados por el grito de la *alétheia*, de la Verdad y de la Bondad. El maestro se halla al servicio histórico de lo político, pero asimismo sabe que es el portavoz de lo eterno. Calvario y drama de una función social —la escuela— y de una profesión —la de educador.

Las teorías legitiman el poder abstracto; las leyes positivas justifican un poder histórico. El libro *Du contrat social*, editado en 1762, particularmente el capítulo VI, «Du pacte social», es la obra de Rousseau que puede servir de modelo de teoría pseudo justificadora del poder político abstracto. Él mismo define allí el *pacto social* con estas palabras: «Cada uno de nosotros pone en común a su persona entera y a toda su capacidad bajo la suprema dirección de la voluntad general; y recibimos además a cada miembro como parte indivisible del todo.»

La Loogse o la misma Constitución españolas pueden servir de ejemplo de justificaciones del poder fáctico esta-

blecido en España después de la muerte del general Franco en 1975. Cada poder concreto dispone de sus legitimaciones legales. La normativa jurídica de un Estado es una de las técnicas que éste utiliza para asegurar el orden y la propia autoridad. El parlamento es un aparato de fuerza; el contenido de las leyes, en cambio, descansa sobre ideologías, sobre la astucia.

Cabría definir *ideología* como la concepción que dignifica la violencia del dominio político.

Si no se quiere reducir la vida social y política a un simple enfrentamiento de fuerzas, no queda otra solución que reconocer la existencia de un poder legítimo, de una autoridad. La función de la ideología es precisamente ésta: la de legitimar.

Ulises, el astuto, puede simbolizar a la ideología tal como se ha definido antes aquí. Pero la astucia desprovista de fuerza sirve de poco. La autoridad necesita, antes, la violencia, la potencia, aunque bien es verdad que sin ideología tampoco sobrevivirá. Los Estados cuentan con la propaganda para divulgar en la sociedad en general y en la escuela en particular, la ideología que les conviene. Los políticos no se expresan así, prefieren decir: hay que explicar a las gentes lo que hacemos. De aquí la importancia de la información y de las técnicas de la comunicación en general, para este menester de publicar la ideología del poder.

Se puede hablar en el siglo XX de una revolución comparable a la revolución industrial de finales del siglo XVIII; se trata de la revolución de las tecnologías de la comunicación. Comunicación y política son consubstanciales; lo vivieron ya así los griegos discutiendo las cuestiones políticas en plena *ágora* o plaza.

La retórica fue entre los griegos el medio de persuasión

más eficaz. Fue una técnica de comunicación. Al ejercicio del poder no le basta haber ganado unas elecciones; necesita tener al país en campaña de propaganda permanente. La música, la pintura, la literatura..., son otras maneras de practicar la propaganda política. La «comunicación-espectáculo» interesa mucho al poder.

Se da una intrínseca relación entre lo político y lo educacional. No puede ni tan siquiera pensarse el acto político sin referirlo al acto educacional. La educación es, pues, una actividad intrínsecamente política en el sentido duro de este vocablo —política-dominio.

Todo Estado honorable se caracteriza por su organización —violencia— y por su legitimación —cultura favorable, leyes incluidas—. A fin de que la cultura le sea favorable —y no se olvide que el proceso educador es transmisión de cultura—, el Estado será más productor de cultura que represor de la misma. Poder y saber se implican mutuamente. El libro del francés Michel Foucault *Surveiller et punir* publicado en 1975, ilustra tal implicación.

Siendo la política dominio del hombre sobre el hombre, dominio que necesita ser legitimado por la cultura-educación, y siendo por otro lado la educación, de suyo, como afirmó Platón, un esfuerzo por volver la mirada del alma hacia la «Verdad-Bondad-Belleza» irreductible al manoseo, comprenderá cualquiera que en la entraña del acto educador, y por consiguiente del maestro, se remueve inexorablemente la tragedia del tormento.

3. POLÍTICA-PROGRAMACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

El concepto de educación no puede ser pensado sin referirlo a la noción de poder político-económico. Resulta que no es

únicamente la autoridad la que engloba a la educación para presentarse razonablemente; se descubre que esta última, la educación, sólo puede volverse histórica si se prostituye entregándose aunque sea dialécticamente al poder. Esta fugaz meditación introductoria conduce hasta los poderes legislativo y ejecutivo que constituyen las dos figuras estatales más importantes en la elaboración de la política educativa. El dominio político ha violado a la *paideia* pero ésta, con anterioridad, había solicitado la profanación. Conviene abandonar los discursos demagógicos de tipo anarcoide que acusan a lo político de ser el hontanar de toda perversidad. El pecado de origen es perversión de todos y no sólo de Adán y Eva.

La *paideia* tiene como faena considerable la de producir al *anthropos* en una situación embarazosa que no es otra que la de ignorar cuál sea la meta del mismo; sabe solamente que la culminación del hombre vaga entre los límites prohibidos de la teología y los de la zoología. Por lo demás, el desconcierto es notable. Siempre se educa para algo. Pero ¿qué? Quizás el positivismo del siglo XIX una vez engendrado el tecnologicismo en nuestro siglo ha abierto la puerta a una tercera tentación insospechada: ya no es cuestión de volver a lo zoológico, sino a algo anterior, a los minerales. El hombre bailaba entre dioses y bestias. Ahora con el tecnologicismo «Todo es posible» y «Hay que ensayarlo todo» el *anthropos* se ha puesto a deambular entre el mecanicismo vivo de los animales y el mecanicismo inerte de las rocas y de los fósiles.

La categoría de nómadas, sin embargo, no concreta en el tiempo ni fines ni valores. Como la inacción del perplejo e irresoluto a la que llega la pureza ideal de la *paideia* resulta intolerable por inhumana, no se hace otra cosa que aguardar para que alguna instancia poderosa nos saque del atolladero y trampa. El poder político y el poder económico sacan a la

educación, de hecho —bien o mal es tema aparte de su pasmo y de su inactividad.

Lo que no logró la pedagogía, lo alcanzan los poderes legislativo y ejecutivo estatales. No hay política de la educación sin normativa jurídica y sin ejecución de lo normado.

Los Estados dictan normas legales que regulan los procesos educadores; pero ¿qué vale una ley? En España, por ejemplo, ¿qué tipo de valor encierran las leyes Lode, Lru y Loogse?; no interesan de entrada sus contenidos, sino su consistencia y no precisamente la legal. Los maestros españoles si ejercieran en Dinamarca, o en Alemania o en Holanda, se verían sometidos a otras normativas; ¿por qué? ¿Tiene algo que ver la pedagogía en la respuesta?, y ¿qué ley de educación de cuantas circulan por la comunidad europea es la mejor? ¿Con qué criterio valorarías? ¿Y si no dispusiéramos de otro criterio irrefutable en el plano de los hechos que el dominio del poder, del poder de dominio? En la tragedia, de Sófocles, *Antígona*, discuten Creón, rey, y Hemón, su hijo.

HEMÓN: —Estoy descubriendo que ofendes a la justicia.

CREÓN: —¿Acaso existe otra justicia distinta de lo que dice y hace el rey?

¿Hay leyes de educación *injustas*?; el lenguaje coloquial se refiere a ellas. Pero este hecho no va más allá de ser un hecho. ¿Y si las leyes fueran justas por el solo hecho de ser leyes? ¿Son justas las leyes de educación de Cuba, China, Francia y Alemania? Si la respuesta es afirmativa tratándose de leyes totalmente dispares, nos quedamos un tanto sorprendidos sobre lo que pueda significar el término *justicia*. Pero el asunto mejora mucho de ser la respuesta negativa; unas leyes serían en tal supuesto justas siendo las restantes injustas. ¿Quién estaría objetivamente en posesión de la jus-

ticia para pronunciar veredictos? Y si la normativa sobre educación no es justa o ignoramos si es justa, ¿puede todavía obligarnos al margen de los aparatos coercitivos del Estado?; durante la dictadura del general Franco, en España, no pocos maestros; desobedecieron. ¿Qué es una ley de educación?

Lo primero que produce la ley es orden. Se podría con todo cuestionar si vale la pena ordenar los sistemas educativos y si no fueran más enriquecedores el desarreglo y el desparramo. Inglaterra vivió sin Ministerio de Educación hasta la segunda guerra mundial, ¿les va mucho mejor ahora que entonces? Pero, bueno, las leyes de educación son actualmente hechos que están ahí y tenemos que hacernos con ellos. Los habitantes de nuestro planeta se ven sometidos a leyes de educación, muchísimas y diferentes; todas estas leyes, aseguran sus legisladores, son razonables, buenas, justas. ¿Puede fundamentarse la ley?

Una ley no describe lo que pasa, sino que dicta lo que debiera de pasar. La ley norma en función de algún valor; ahora bien, dicho valor no se deduce ni de la realidad empírica ni tampoco desde la axiomática; ¿de dónde sacan los valores los parlamentarios? Sus valores no son universales ni necesarios cuando legislan algo. Luego, los parlamentarios arrancan de valores arbitrarios. Por otra parte, esto no tiene por qué maravillarnos; si partieran de valores universales y necesarios, sus leyes serían leyes de la naturaleza y ellos se habrían convertido en físicos o en químicos dejando de ser legisladores; grandeza y miseria de la ley política.

Si alguno tiene la osadía de pronunciarse sobre una ley de educación diciendo de ella que es injusta, no le queda más remedio que indicar la razón, o *métron*, unidad de medida, que le da racionalmente derecho a formular su aserto.

La ley como el mando son hechos y nada más. Todo el valor de la ley proviene del solo hecho de ser una orden al margen de consideraciones morales o de lógica jurídica. Se obedece a la ley porque es ley. Si hubiera que aguardar a que quedara probado que una ley es justa o fraterna, no llegaría nunca el momento de tener que obedecer. Por razones prácticas nos inclinamos por esta concepción de las normas educativas. La Ley no es ley de educación de España porque sea justa, sino únicamente porque es ley. Hay que ser realistas en vez de perderse en divagaciones. Como sostiene Rousseau, necesitaríamos a dioses que fabricaran nuestras leyes si las quisiéramos perfectas.

Algunos políticos a lo mejor se consideran dioses; pero resulta que no lo son. Los parlamentarios a pesar de representar al pueblo —ideología de la democracia— no son más que pobres diablos humanos.

La justificación de la ley ha abandonado el ciclo platónico y ha adoptado actitudes positivistas. El positivismo jurídico afirma que las normas legales no tienen otra fundamentación que los poderes legislativo, ejecutivo y judicial del Estado. Cuando los aparatos estatales no disponen de fuerza suficiente para hacer cumplir una ley de educación, ésta queda desfundamentada. La desobediencia civil o la picaresca de los docentes puede deslegitimar una ley orgánica de educación. Un parlamento o una orden ministerial, solos, no fundamentan la norma; ésta tiene que venir avalada tanto por la ideología que aguanta *de facto* al Estado como por los mecanismos de coerción del mismo. Entonces, sí, *Nullum crimen sine lege*; entonces y sólo entonces el enseñante que transgrede una norma comete una falta legal. Hay que reconocer que con esta teoría quedan también legitimadas las leyes de educación hitlerianas —Hitler fue un dicta-

dor alemán que se suicidó en Berlín en 1945 al considerar perdida toda la guerra—. Pero ¿acaso no fueron, aquellas, las únicas leyes de educación entre 1934 y 1945?; si no lo eran las que eran, ¿acaso lo eran las que precisamente no existían? Todos los Estados han aceptado una concepción ideológica de su legitimación que se conoce como *Razón de Estado* —éste es siempre superior a sus súbditos— y que en otros tiempos se la conoció con la divisa siguiente: «*salus populi, suprema lex.*» Maquiavelo la expuso en *El Príncipe*: «Un Príncipe no tendrá otro propósito que el de vencer y mantener el Estado; todos los medios serán honorables si lo consigue».

El político dice y después aplica las leyes sobre educación. El Estado se reserva el monopolio del derecho. Kelsen subraya la interpretación del derecho; Rawls la racionalización del mismo empalmando razón y justicia; Habermas somete el derecho a la comunicación y al lenguaje. Pero la más útil es la postura positivista; si alguien valora negativamente una normativa legal sobre educación, pues que la burle, si puede, y que luche contra ella —según las leyes del Estado o incluso contra las mismas; caso de revolución— para que se instaure otra que valdrá en la medida en que se imponga.

Las leyes resultan insuficientes para que haya Estado; es necesario además ponerlas en marcha, cosa que se hace con disposiciones legales, aunque de rango menor, como son decretos y órdenes, y con la administración del Estado. No basta la Ley de recaudación de impuestos; encima hay que cobrarlos. Si en la España contemporánea la Loogse no se encarna en la vida escolar, la ley por excelente que sea es letra muerta. A los poderes ejecutivo y judicial incumbe de lleno el hacer cumplir la legalidad.

Un político no es un filósofo. Tal vez un político sea aquel que concluye en la práctica el discurso del filósofo, discurso

que éste no puede concluir. El político no está seguro de acertar según el sentido de lo humano, porque la acción incluso exitosa no es garantía de bondad. Pero el político de Estado se define por la acción eficaz y no por la justicia o verdad de sus acciones. El Ministerio de Educación no es una Facultad universitaria de Ciencias de la Educación ni tampoco un monasterio de monjes cistercienses. El cuerpo de inspectores es un cuerpo de control aunque disguste a la conciencia de *Antígona* o aun cuando se disimule su función. En España, la Lode no creó un cuerpo de directores de centro, con lo cual la administración estatal perdió fuerza y dio entrada a la ineficacia en los centros docentes so capa de un sentimiento confuso de igualdad.

La ejecución de las leyes educativas se lleva a término a través de la administración o burocracia que goza de grados de independencia fáctica elevados. Puesto que la administración es conservadora, resulta siempre difícil poner en marcha reformas e innovaciones.

En el encabezamiento de toda política educativa se plantea una cosmovisión o manera de organizar simbólicamente todo cuanto hay —o uno imagina que hay—. Una cosmovisión no se deriva de nada anterior; es hontanar. Sucede empero que una cosmovisión engloba también a una epistemología o teoría del conocimiento. Los Estados y los gobiernos imponen la *Weltanschauung* que les cuadra a ellos en vista a su respectabilidad. La política educativa decidida se vuelve inteligible, como un todo, desde la cosmovisión que la preside. La educación en la China de Mao, tanto su sistema escolar como la *Campaña de las Cien Flores* (1957), la *Gran Revolución Cultural Proletaria* (1965-1968) o el *Movimiento de los Guardias Rojos* (1968), cobran sentido y coherencia desde la cosmovisión marxista. La educación en Estados Unidos se entiende a par-

tir del liberalismo. Siendo el concepto de democracia poco preciso, no extrañan las fluctuaciones que se han notado tanto en la Francia de Mitterrand que accede al poder el 10 de mayo de 1981 como en la España postfranquista, iniciada en 1975, en que las políticas educativas de Adolfo Suárez y de Felipe González, por ejemplo, son dispares. Dentro de un Estado democrático acceden al gobierno partidos políticos con cosmovisiones opuestas que ordenarán de modo diferente la educación.

El político se sirve de una concepción para apuntalar su autoridad —función ideológica— y también para entusiasmar a los súbditos a quienes la realidad cansa o asquea —función utópica—. En política de la educación se utiliza la ideología —en el proyecto de educación—. En una ley, el preámbulo y los primeros artículos poseen valor utópico mientras el articulado restante reposa encima de alguna que otra ideología.

Un proyecto educativo supone una cosmovisión que jugará el papel de ideología o bien el de utopía. A continuación y dependiendo de la ideología, una institución —Estado, Autonomía, Región, *Land*, Cantón, Condado, Municipio e incluso un simple centro escolar— elabora a través de sus órganos competentes un proyecto global de la enseñanza, a partir de las necesidades dictadas y de las intenciones a mediano y a largo plazos decididas. La institución Estado se reserva la última palabra; un Estado centralista no permite que ninguna otra instancia dentro de su territorio prepare proyectos. Caso francés. Los Estados con talante más federal o dejan parte de la planificación a instituciones inferiores —caso español— o ponen totalmente en manos de estas otras instancias la determinación de los proyectos —casos alemán, suizo, belga.

Un proyecto de educación se objetiva en una Ley y des-

pués en decretos, órdenes y disposiciones que concretan los reglamentos y los programas. El conjunto de estas normativas no sale simplemente de las instituciones que las producen, puesto que dichos organismos están sometidos de manera explícita, o bien, implícita a diversos tipos de presión social —las próximas elecciones, los partidos de la oposición, los sindicatos, los consejos escolares, las asociaciones de padres y de alumnos, la patronal...

Conviene caer en la cuenta de que la elaboración de un proyecto educacional no constituye un ejercicio científico ni tampoco tecnológico, aunque se haga uso de trabajos científicos —biológicos, psicológicos, económicos, sociológicos e históricos— y de investigaciones tecnológicas —didácticas, organización escolar, diseños curriculares, técnicas de intervención sobre comportamientos...—. Un proyecto de educación es un texto político —salvo cuando lo elabora en su totalidad un centro escolar, cosa nada frecuente, ya que a éste es costumbre dejarle tan sólo elementos complementarios, en general de poca monta—. Y un texto político no se elabora ni con discursos científicos ni tampoco con discursos sofísticos; está confeccionado en su esqueleto con discursos probables. Esto explica que un cambio de partido político en el gobierno pueda acarrear el cambio del proyecto educativo anterior por otro nuevo.

El discurso retórico de los políticos debate, allí donde se puede, la cosmovisión intentando plasmar en la Constitución el acorde obtenido, extremo siempre difícil cuando las concepciones son muy contrapuestas. Cada partido, de todas formas, conservará su *Weltanschauung*, cosmovisión con que interpretará el confuso texto constitucional en caso de alcanzar el poder del gobierno. En el parlamento se debaten los valores que han de presidir una ley de Educación; se im-

pondrán los de la mayoría, si la hay, de lo contrario se pacta. También el cómo poner en marcha el texto legal —reglamentos, programas y planificaciones— son asuntos debatidos quedando en las manos del grupo parlamentario más fuerte.

La falta de preparación de muchos políticos se traduce en proyectos educacionales contrahechos y deformes que se embarcan, por ejemplo, en casar Positivismo —tecnocientismo, derivado de éste—, Ilustración o acaso el mismo Personalismo. La Loogse española acusa esta incoherencia presentando síntomas de hibridación o cruzamiento imposibles.

La determinación política de un proyecto educativo, con no ser un acto tecnocientífico, tampoco puede mudarse en un acto irracional.

El problema más grave que se plantea a los políticos, al tener que ultimar un proyecto educacional, es tener que decidirse con seriedad entre dos modelos civilizatorios: el tradicional de Occidente montado sobre el valor *dignidad* del ser humano, y el novedoso del tecnologicismo que descansa sobre el valor *eficacia*. No es cuestión de cuál de los dos suprimir, sino de señalar cuál de los dos es el primer valor y cuál el segundo. Miente una política de la educación que asegura que la dignidad humana es lo primero, y al propio tiempo produce una ley cuyo articulado muestra que el valor principal es la eficacia.

El concepto de eficacia —¿para qué sirve esto?— no encierra límite alguno. Se es o no se es eficaz. Problema técnico —e.g. en la ingeniería social—. No se topa con la prohibición; en todo caso se reconoce la impotencia. Si la *eficacia* es el primer valor, el proyecto educativo derivado será muy distinto de si el valor supremo escogido es el valor *dignidad humana*. Si la eficacia descansa sobre el sí, la dignidad reposa sobre el no, sobre la prohibición. No todo está permitido si

queremos hombre. Tanto la *paideia* griega como la *hokmâ* hebrea como la *humanitas* romana han codificado pensamientos, sentimientos y conductas del hombre occidental, o cristiano —significado cultural de este término—. Con el tecnologicismo se ha principiado la desconstrucción de nuestra estructura humana que vivía de los gritos apasionados de los profetas judíos, de los sistemas racionales de los filósofos griegos y griegos de las fórmulas aplastantes de los juristas romanos. La palabra justicia quiere ser la revelación de la dignidad del hombre.

CAPÍTULO 3

VALORES ANTROPOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La educación no es una moda aunque disfrute de modas; el proceso educador configura el destino y la fortuna humanas. El *anthropos* no es algo clausurado, no es un *objectum* —participio de *obicere*: colocar delante—, no es en faena y ocupación. El hombre queda siempre por hacer; ahora bien, hay que engendrarlo ¿en vistas a qué?, ¿a qué bien y a qué mal? La *phrónesis*, o cordura, y la *sophía*, o saber sapiencial —saber según el todo o *katholou*— orientarán el encaminamiento, o procepción antropogenético. Pero no es cosa llana ni tampoco confortable dar, con el *télos*, fin o acabamiento del hombre. De ahí que haya que buscarlo con tesón y al propio tiempo con estoicismo a fin de no caer en la precipitación.

El verbo griego *heurisko* significó hallar, encontrar, descubrir y también discurrir, imaginar, inventar, conseguir, alcanzar, obtener. *Heurística* es el trabajo que procura hacerse con algo, con algún dato o cosa finalmente dada. Aquí tengo la pretensión y el empeño de hallar cuál sea el destino del hombre, aquello que lo legitima en su labrarse y concluirse. ¿Qué proyecto justifica el hecho de pasarnos la existencia proyectándonos, avanzándonos a nosotros mismos?

El ser humano es esto —e.g. bazo y bioquímica del cerebro— y aquello —e.g. conocimientos físicos y sentimientos filantrópicos—. Pero el hombre no acaba en lo que ‘es’ hoy, o mañana, sino que a esto añade el ‘poder-ser’, añade la capacidad de proyectar proyectándose. Esta capacidad anda ciertamente condicionada por la herencia biológica, por la psicología profunda y por la herencia cultural; tales condicionamientos no anulan sin embargo el que el hombre también sea lo que puede ser.

Vivimos inexorablemente en situación, ésta con su realidad, no obstante, nos desazona y nos ponemos entonces a proyectar irrealidades.

Lo que hay, con lo que somos, hemos sido y vamos a ser de forma indefectible, nos causa insatisfacción. Uno puede instalarse en esta última de dos maneras: desesperada y clínicamente. Resulta además posible vivir la insatisfacción como trampolín que nos hace nacer la esperanza en lo que colma y todavía no hay. Valores.

El jabalí queda incrustado en su contorno a base de ‘estímulos-respuestas’. A un estímulo, una sola respuesta. Macizo. El hombre, aparte éste, disfruta también de otra estructura conductual: ‘un estímulo-varias-respuestas-pasmo-valores la respuesta’. El ser humano no está empotrado del todo en su medio. Posee un espacio en el que vagabundea inseguro buscando seguridades. El hombre es una bestia abierta permanentemente a los valores; ¿a cuáles? Crisis persistente.

Se perfilan ya desde un pretérito lejano dos paradigmas antropológico axiológicos. Uno optimiza el hombre como robot, como máquina eficaz en la sociedad; el segundo lo hace modélico en cuanto al ser humano se planta autónomo e independiente. Dos hontanares de axiología hartos contrapuestos; el primero valora el ser humano en cuanto éste se

socializa; el otro lo dignifica en la medida en que pretende ser él en vez de «perderse en el ser colectivo».

Dada la dificultad de conocer los referentes de nuestros usos lingüísticos a causa según estimo de saltar imprudente del significante al referente tan como si nada, sin caer en la cuenta que es imprescindible atravesar antes el puente del significado, prefiero especialmente subrayar este elemento indispensable para que el habla no se nos vuelva ebria y vacante. En consecuencia, 'significante-significado' de entrada; el referente aguarda tranquilo en el confín y límite del discurso. Y otros platicarán de él.

2. DE LA PAIDEIA HASTA EL THEÓS

Pais/paidós —el niño, el hijo, el muchacho, el joven, el esclavo, el criado— es un vocablo griego emparentado tanto etimológica como semánticamente con la palabra *paideia* e igualmente con el término *paideusis*. Son parientes pero no coinciden ni con mucho *pais* y *paideia*; ésta es algo más que la educación e instrucción de los niños y de los adolescentes. *Paideios* en cambio sí apuntaba únicamente a lo infantil y pueril.

Conviene prestar atención al significado que tuvo en Grecia —ésta ha sido como veremos uno de nuestros tres progenitores culturales— el término *paideia* y su sinónimo *paideusis*. ¿Enseñanza, instrucción, educación?, sí, desde luego. Pero también fue en sema o señal de mayor significación. La palabra *paideia* indicó igualmente la cultura entendida, ésta, no sólo como actividad perfeccionadora o educadora, como *opus operans*, sino también como *opus operatum*, como lo concluido porque se ha llegado al fin y a

la plenitud o sazón o envero. Según esto la *paideia* apunta y alcanza su cumplimiento en el *aner*, *andrós*, en el hecho de ser varón, marido, guerrero, héroe, la *andreía*, el valor, el ánimo, la hombría, la intrepidez, el temple y el coraje son virtudes, o *aretai*, de la *paideia* griega cuando alcanza su destino y desenlace. La *paideia* se acaba y perfecciona en el adulto —*adultus* es el participio pasivo del verbo latino *adolescere* que en Roma significó crecer— en cambio el adolescente —*adolescens*, el que está aún creciendo— no configura la ultimación de la *paideia*. Cicerón tradujo con acierto la palabra *paideia* al latín con el término *humanitas* o condición de ser hombre. Una persona es culta cuando ha desarrollado las virtualidades de lo humano. La *paideia* únicamente resulta posible en el vientre de la *pólis*.

Los griegos de la época helenística habían asimilado elementos de origen semita, egipcio, iraní...; además se descubrían dispersos por tierras varias y múltiples. Habían alcanzado ya desde el siglo VI antes de Cristo la oriental Empuries en el golfo de Rases, en la Catalunya hispánica. Ante tan variopinta realidad humana ¿qué permitía aún referirse a la *oikoumene*, al universo habitado, como a una unidad?; pues ni más ni menos la *paideia* o ideal antropológico colectivo. Eran civilizadas aquellas gentes que comulgaban con la cultura griega; los restantes no iban más allá de ser bárbaros, toscos, incultos. Comunidad en un ideal de hombre y en los métodos para alcanzarlo; esto y no otra cosa constituía la *paideia*. Los griegos de Grecia y los de Libia y de Asia Central y los de Italia y de Masalia y los de Empuries..., todos eran civilizados porque habían recibido idéntica educación, o *paideia*; todos se alimentaban del mismo modelo o prototipo antropológico, la *paideia* permite discernir al hombre del animal; es decir al griego del bárbaro. El griego dispone de elocuencia —*logos*— y de ciencia —*episteme*.

La *paideia* griega ha inspirado a la educación tal como hoy se entiende confusamente a ésta; es decir, de manera popular. La educación es un quehacer y también un ideal humano. Un «hombre educado» es aquel que encarna la *kalokagathía*, la belleza y la bondad; es el que objetiva en la *pólis* a la idea ejemplar de hombre. Metodológicamente es preciso comenzar con esa experiencia primigenia de lo educativo; sólo de tal guisa se procede con tino ya que se arranca entonces de los datos originarios. Hay que recurrir al *lebenswelt* en vez de partir del discurso elaborado, puesto que cualquier determinación científica acerca de la educación es un producto abstracto que depende del «mundo-originario-de-la-vida» —«*Lebenswelt*»— en el cual el hecho educativo se halla experimentado en vez de pensado. Cualquiera de las Ciencias de la Educación habla de modo indefectible de este mundo de la experiencia originaria de lo educativo y no de la educación en sí misma. La educación es para nosotros lo experimentado de la educación.

La educación en cuanto percibida por un yo que le da sentido y que anda implicado en tal experiencia configura aquel mundo irreflexivo sobre el que después, y sólo después, se organizará una reflexión sea, ésta, científica o no. La percepción del mundo educacional constituye la relación originaria del perceptor y de lo percibido. La reducción fenomenológica coloca ya la esfera de lo educativo delante nuestro sin suprimir lo irreflexivo de la experiencia primigenia, sino mostrándolo. El *lin-der-Welt-sein* heideggeriano es ya el resultado de la reducción o *epokhé*; es el resultado de negar a la complicidad del sujeto con el mundo. Lo primero sin embargo es la inmersión en la educación vivida; después será posible conocerla. La experiencia corporal —sensitiva— del fenómeno educativo por parte de padres, profesores, hijos y alumnos, antes de cualquier predicación o cualificación inte-

ligente, permite arrancar de lo palmariamente real. Hay que comenzar con la prole de este o de aquel educador, y no con *la langue* o con el lenguaje del pedagogo o del tecnocientífico de la educación si se pretende hablar del proceso mismo educador tal como éste puede únicamente ser conocido.

En la experiencia inaugural de lo educativo salta lo eludiblemente, lo intencionado con la acción de educar. Al educar se educa siempre a alguien para algo. «Para»; *télos*. Se vive la educación como actividad dirigida o encaminada hacia alguna meta. Los miedos educativos son medios, o mediaciones, que implican con su actividad alguna que otra conducta nueva a la cual se apunta. Los métodos prefiguran, crean un fin; los métodos son intencionales. El acto educante es intención, propósito, designio, proyecto. El fin puede hacerse más inteligible desde una voluntad —la voluntad del educador—, pero lo único que de pronto salta a la vista de la conciencia que inspecciona al *Lebenswelt* es: ‘acción-para’. En el *Gorgias* (464,c) Platón ciertamente vincula método y meta a través de la voluntad; afirma: «Si alguien hace una cosa para lograr otra, no quiere lo que hace, sino aquello por lo cual lo hace.» Sin embargo en la ‘in-formalidad’ de la experiencia inmediata de lo educativo aparece tan sólo el ‘hacer intencionado’ sin referencia a la voluntad.

Teleo significó en griego ejecutar y realizar; *tello* señalaba la acción de acabar. *Télos* fue: propósito, realización, cumplimiento, desenlace, salida, término, fin, cima y punto culminante. Según Aristóteles el *télos* de un *teknites* —de un educador, por ejemplo— es el *eidos*, o paradigma, que legitima la acción educante. La *poiesis*, o producción de un comportamiento nuevo en el educando está vinculada, de por sí, a esta conducta buscada que es de esta forma su *télos*. No es que éste legitime —como considera el nacionalista Aristóteles—

a la acción sino sencillamente en ésta aparece lo intencionado como dato y no a modo de ideal que nos aguarda. Hay *télos* porque contamos con *poiesis* y no al revés; cuando menos así, al pronto, a la primera inspección.

Lo metodológico en educación es asimismo límite del fin educacional. Un diseño educativo forma un todo a la vez poyético y teleológico. Lo *intentum*, lo intencionado, opera igualmente a manera de *intentus* de intento. Cuando la teleología educativa desempeña un papel de comprensibilidad del fenómeno educador, se produce entonces la escisión entre lo que se hace y aquello para lo que se hace; pero tal procedimiento ya no es cosa observable en el *Lebenswelt*. Sólo el interés altera algo en fin; de lo contrario hay únicamente actividad modificadora de conducta.

La acción educante es tal porque para. A partir del momento en que racionalizamos este dato inicialmente informe separamos actividad y fin de aquélla. El fin legitima entonces racionalmente los medios adoptados. No hay *curriculum*, recorrido, sin un punto a *quo* —conducta no aceptada— y término *adquem* —comportamiento deseado o mejor querido, o decidido—. El educando vive en una situación, que es ésta y no otra. Al tomar conciencia el educador del estado actual del comportamiento del educando aparece la no-aceptación del mismo. La conciencia por ser conciencia desgraciada —no identificada con lo presente— se dispara proyectivamente hacia un *desideratum* concretado en una conducta que se ve como mejor que la actual. Dado que el presente se revela como insatisfactorio salimos disparados hacia lo nuevo que aguarda al final del *curriculum*, final no sólo en el tiempo y en el espacio, sino igualmente final ontológico como consideraremos más adelante. La deficiencia se hace inteligible como deficiencia desde el *To Agathon* que producirá —se supone el *Makariotes* o felicidad sempiterna.

Tanto si lo intentado con la práctica educadora es un objetivo pedagógico o un proyecto económico-político de la educación, o bien, una finalidad metafísica de la misma, lo indiscutible está en que lo intencionado se capta como algo valioso. La *paideia* nos ha conducido al *télos* y éste nos remite ahora al *axios*. Puede discutirse si al educar buscamos algo porque es valioso o bien si lo buscado se percibe como valioso tan sólo porque lo buscamos. Lo que ya no resulta discutible es que algo se vislumbra como fin en la medida en que aparece a la conciencia como valor. La etimología griega ayuda a perfilar este tipo de estimación; *axios* significaba: juzgo digno o justo. *Axios* era lo digno o justo; un axioma es lo que parece justo.

Un valor educativo configura un ideal en el sentido prefilosófico de que es cuestión de algo que no es todavía real o cuya realidad no va más allá de ser una representación —para la conciencia— que aspira a realizarse. El valor apuntado desempeña la función de paradigma *de parádeigma* —modelo o ejemplar—, vocablo griego que proviene de *deíknymi* —mostrar— y de *pará* —a lo largo de—. El valor educacional es como la estrella que orientó a los Magos desde Jerusalén hasta Belén (Mateo, 11,9); el valor ideal guía a lo largo del proceso —de un proceso— educativo; muestra el camino o tal vez la verdad a seguir. Se supone que la conducta real del educando puede quedar configurada en mayor o menor grado por la idealidad del valor representado en la conciencia del educante. Las representaciones del valor no quedan ceñidas a un tiempo determinado valiendo para cualquier tiempo. Las representaciones en cambio de la realidad educadora se refieren a un tiempo y a un espacio concretos.

¿Por qué no basta el hecho educativo en su pastosa positividad siempre tan abierta al análisis científico y a la

acción tecnológica?, ¿por qué razón además pedir valores ideales? El fenómeno educador en cuanto es *positum* se origina antropológicamente en la intuición sensible, mientras el valor educacional —su presentación— tiene origen en el pensamiento imaginativo. La conciencia educante percibe el dato educador como deficiencia tan alarmante, ésta, que la fuerza imaginadora —piénsese en la de un colectivo y no sólo en la de un individuo— se dispara configurando un ideal que compense la insuficiencia de lo real. No se trata de anécdotas de la debilidad educadora —sociales, políticas, psíquicas, económicas...—, sino de la categoría insuficiencia de todo acto educador. Dicha limitación, o penuria, vertebrante procede de la temporalidad en que se desarrolla inexorablemente todo proceso educativo. La conciencia de los *posita* educadores se apercibe de que el tiempo, que atraviesa a éstos, resulta insuprimible y que queda siempre algo por hacer. La educación es un conjunto de fragmentos temporales de educación inesquivablemente inacabados y siempre consumidos. El tiempo destruye de modo ineludible la educación como totalidad. ¿De qué manera suprimir la deficiencia, en el quehacer educador?, ¿cómo eliminar al tiempo tan destructor de la educación coronada, cumplida, resuelta?, porque lo no discutido es que percibir algo como insuficiencia resulta únicamente posible si se apunta a la suficiencia, a la abundancia y a la saciedad y profusión. El valor desempeña imaginativamente el papel de contrapunto incluso epistemológicamente. La insuficiencia de la educación real no puede suprimir dicha debilidad estructurante por ser, ésta, temporal. Ahora bien, de la experiencia de la insuficiencia se deduce la necesidad de cambio, pero en modo alguno el rumbo que debe de adoptar dicho cambio. La educación es estructuralmente teleológica, pero ¿según qué axiología?; la capa-

ciudad de imaginar realiza aquello que no puede hacer la intuición sensitiva. La función del valor consiste en suprimir toda la negatividad que tiene la educación táctica y real.

Llegados a este punto de la meditación hay que retomar el tema desde otra perspectiva, que puede enunciarse así, ¿cuál es el valor del valor educacional?, o ¿de dónde le viene, el valor, el que valga? La representación del valor, según indiqué, procede del pensamiento imaginativo; ahora bien, ¿y el valor, él —si existe—, sobre qué se apoya? Si la imaginación fantasea exclusivamente valores aguijoneada por la producción social —Marx— o a causa de los mecanismos inconscientes —Nietzsche, Freud—, el valor imaginado es una variable dependiente de lo psicosocial andando él desnudo de autonomía. En tal caso no obliga de suyo aunque pueda obligar contingentemente a las conciencias que de manera ingenua así lo consideran. Una psicoterapia adecuada podría suprimir el sentimiento de obligación aunque jamás a la misma obligación si ésta procediera de una realidad independiente y obligante.

La *paideia* nos remitió al *tétos* y éste al *axios*. Acabamos de descubrir que el *axios* nos proyecta al tema del *ontos*, de lo real por sí mismo. El verbo griego *eimí* significó ser; *on*, *ontos*, era el participio del presente de este verbo y quería decir ente o aquello que participa del hecho de ser. Para los griegos arcaicos el ser fue la verdad de lo que hay, fue un escapar al ocultamiento de la nada y saltar a la luz de lo que está presente. Aquí no nos interesa tratar el asunto del ser del ente, que para algunos es síntoma de morbosidad (Filosofía analítica), sino referirnos tan sólo al *ontos* como bulto y no sombra de realidad. ¿Qué realidad sostiene y apuntala a los valores educacionales? ¿Acaso éstos se automantienen? Los valores son, existen; faltaba más. Pero ¿cómo y por qué?

Como realidades que son, los valores están percibidos por las conciencias educantes; ahora bien, dichos valores ¿son en sí, independientemente de su manera de hacerse presentes en la conciencia? Descartes aseguró que no resulta posible dudar de la conciencia presencializante aunque sí del contenido de conciencia. La conciencia de valores ¿acaba en conciencia o acaso en valores? Saber acerca de valores educativos ¿es un acto que anda condicionado por elementos exteriores al saberse a sí mismo del sujeto?; si la respuesta es afirmativa, el *axios* reposa entonces encima del *ontos*.

La experiencia de lo axiológico no legitima la existencia real de valores —ni tan siquiera psicosociales—, ya que queda siempre por saber cómo se constituye la experiencia; queda por elaborar una teoría de la realidad, la cual es previa como hontanar de lo real. El conocimiento —sea sensitivo, sea racional— de valores, ¿depende de los valores —objetos o contenidos— o del propio conocimiento? Si conocer supone una relación, el conocimiento no es posible si desconocemos el correlato de la conciencia. Pero en todo caso, ¿cuál es la entidad de dicho correlato? Y en el caso de los valores, ¿de dónde les viene a éstos el hecho que valgan; es decir el hecho de que obliguen?; si saber los valores educativos no es más que determinar que éstos determinen al que sabe, entonces tales valores no obligan objetivamente. Sólo si el *terminus ad quem* de la conciencia constituyente —u *opus operans*— queda frente a dicha conciencia como lo diferente, resulta posible referirse a la autonomía del valor y a la posible obligatoriedad de éste.

Sin resolver la problemática recién apuntada —que retornaremos a partir del apartado segundo—, saltamos a reflexionar en torno al último eslabón de la cadena de ‘significantes-significados’ que hemos traído dejándonos lle-

var de la lógica del lenguaje educacional. Los referentes han quedado en todo caso para otra ocasión. El valor absoluto de cualquier valor nos remite finalmente al significante *theós*, Dios o Absoluto. En el Éxodo (33; 22-23) de la *Biblia* se lee:

Entonces Moisés pidió a Dios: —Enséñame tu gloria.

Le respondió Dios:

—Mi rostro no lo puedes ver; nadie puede verlo y quedar con vida...

Ahí, junto a la roca, tienes un sitio donde ponerte; cuando pase mi gloria te meteré en una hendidura de la roca y te cubriré con mi palma hasta que haya pasado, y cuando retire la mano podrás ver mi espalda, pero mi rostro no lo verás.

El Absoluto —*Ab alío solutum*, el totalmente suelto o soltero—, si existe, es incognoscible por parte de lo que es relativo y por tanto es intrínsecamente indecible. Eckhart y Nicolás Cusano. Lo único no obstante gramaticalmente lógico es que si, y sólo si, hay Absoluto podemos referimos a un imperativo categórico del valor. Si no contamos con Absoluto, todo es relativo —lógica del lenguaje— y en tal supuesto los valores educacionales carecen de valor propio no poseyendo más valor que aquel que de hecho se les otorga, sea psicosocialmente, sea psicoindividualmente. Los valores quedan así, de suyo, desvalorizados y sólo valen si la Historia o la biografía de alguien los hace valer.

Dios es un nombre que disfruta de un particular significado en el seno de la experiencia judeocristiana. El referente del significante Dios no puede asegurarse ni por inducción ni por deducción ni tampoco por reducción. Ahora bien, la lógica del discurso asegura que en el supuesto de que todo sea relativo no hay modo de legitimar el imperativo categórico del valor. Dios con todo puede ser únicamente un con-

cepto que desempeñe el papel de mediación entre experiencia axiológica y objeto de esta experiencia. Cuando Nietzsche escribe, en *Así habló Zaratustra*, «Dios ha muerto», no hace otra cosa que publicar que el nombre Dios se explica a través de un concepto al que no corresponde ya experiencia alguna. Dios por otra parte no es otra cosa que la Razón ilustrada.

La experiencia fáctica de los valores educativos exige la obligatoriedad de éstos; no obstante, de la facticidad de la experiencia no se sigue la facticidad del contenido de ésta. La lógica se limita a contarnos que sin Absoluto no hay forma de hacer que obliguen categóricamente los valores. Y si no fuerzan de forma categórica, aceptar o no un valor dependerá del gusto o capricho o pereza de cada quien, o bien, de la mecánica o de la dialéctica social. Dios tal como señaló Kant es condición de imperativo categórico.

El recorrido lingüístico —cadena de ‘significantes-significados’— que hemos rastreado ha sido éste: *paideia*, *télos*, *axios*, *ontos* y por último *theós*. El análisis se ha visto forzado a construir una concatenación conceptual que ha desembocado en el Absoluto como concepto incondicionado. Lo que desconocemos es si al ‘significante-significado’ *Theós* —concepto que emerge con fuerza en el seno de la experiencia judeocristiana— le corresponde algún referente cargado de realidad. Como no conozco forma de salir de este apuro y de esta apretura, no me queda más remedio que dejar el asunto así en la penumbra y en la nebulosidad. Volvamos hacia el *ontos*, desarraigado ya y desafinado, por lo menos hasta que alcancemos un método que nos coloque delante de Dios, si tal método resulta posible.

De cara a la teología educativa nos importa sobremedida el valor hombre, un valor que se apoye al máximo sobre la consistencia ontológica del *anthropos*.

3. EL *ONTOS ANTHROPOS*

No ha sido posible descubrir un referente real desde el que, utilizando conceptos, se pueda deducir la realidad ideal del hombre, y a partir de ésta, señalar los valores y los fines de la educación. Puesto que no resulta aceptable por otra parte instalarse en el desamparo y en el desvalimiento en cuestiones educativas, intentaré desde la precariedad y lo efímero forjar un *ontos* aunque éste se muestre raquítico, desnutrido y feble; moldear, decía, un *ontos* que proporcione por lo menos aspecto de vigor a una idea ideal de hombre. No pudiendo en contra de Platón descubrir la idea Eterna de hombre tenemos que contentarnos con la realidad histórica de éste. Las condiciones de posibilidad de la experiencia y del saber acerca del ser humano limitan confesar la existencia de esta frontera epistemológica.

Las ciencias —biológicas, etnológicas, sociológicas, psicológicas...— investigan aspectos concretos de la existencia humana; la filosofía que vendrá dada por el sentido o dirección que legitima comprensivamente la existencia fáctica de los seres humanos. ¿Qué categorías —o conceptos no reducibles a otros y con función cognoscitiva— vertebran al ser humano en cuanto éste posee sentido o significación? Constatamos que el *anthropos* está inconcluso y que en tal situación la categoría más tentadora es aquella que significa al hombre como animal inexorablemente inacabado. Esto sería ya valioso para nuestro propósito. Pero no podemos caer en la precipitación; del hecho según el cual el hombre no está ultimado, no se sigue que este inacabamiento sea su destino o porvenir. No obstante, tampoco podemos prescindir de esta hipótesis. Si la aceptáramos el ser humano consistiría categorialmente en ser eterno problema. No tomo aquí el vocablo

problema en su significado coloquial y hasta banal, sino que estoy pensando en el valor semántico que tuvo en Grecia. *Bailo* significó arrojar, lanzar, *pro* quería decir, en griego, delante. *Proballo* era tenaz hacia delante y también consecuentemente proponer. *Próblema*, *problématos*, designó aquello que por su naturaleza arroja hacia delante. El *anthropos* sería, así, problema en el sentido de andar incansablemente abocado hacia su futuro el cual no tendría de suyo un final, alcanzándole éste siempre se tratara accidentalmente de una biografía o bien de la Historia toda. El hombre no quedaría nunca puesto del todo, sino que sería una constante pro-puesta.

Abandonemos esta hipótesis categorial antropológica a fin de ensayar otras, por si alguna se presenta con mayor fuerza o acaso sólo con interés más sugestivo.

¿Qué posibilidades ofrecen para la comprensión del *anthropos* los fenómenos, hechos o datos humanos?: estamos convencidos de que no es posible alcanzar una idea clausurada o definitiva de hombre. La actuación consciente de éste deja siempre abierto el horizonte de la comprensión de lo humano. Además, no podemos referirnos al ser humano desde una perspectiva exterior al mismo. No contamos con una comprensión sobre el hombre, sino únicamente con la autocomprensión del mismo. ¿Cómo, el ser humano, se ha inteligido a sí mismo? ¿Se da alguna constante en su entenderse?, ésta ¿es universal o bien plural?

La autocomprensión la ha llevado a cabo, el *anthropos*, sirviéndose del lenguaje y de la semiótica en general. No extraña; Husserl ha hecho notar en *Formale und transzendente Logik* que el lenguaje es el cuerpo del pensamiento. En *Ursprung der Geometrie* el mismo pensador ha subrayado que desprovisto del lenguaje el discurso mental no poseería valor intersubjetivo. El habla tanto como *langage* que como

langue y *parole* constituye el lugar privilegiado donde el hombre se entiende a sí mismo siendo la *parole* —que vive no sólo del pretérito, sino igualmente del porvenir— tan importante al menos como los otros dos aspectos. La diacronía engloba a la sincronía, pero no al revés. Ha sido a través de la *parole* como el ser humano ha incorporado en la cultura su autocomprensión después de haberla producido.

Las filosofías antropológicas del siglo XX han adoptado dos modalidades: la existencialista —Heidegger, Sartre— y la biológico-antropológica —Piessner y Gehlen—, Max Scheler trabajó todavía desde una perspectiva ontológica clásica aunque puesta al día. Yo prefiero enfocar el asunto desde la fenomenología, pero no desde la fenomenología de la ‘Ecosistencia’, sino desde la fenomenología de la autocomprensión humana objetivada en la cultura. El ser humano se regula socialmente mediante ideas que le permiten orientarse en el seno de la perplejidad. Estimo que en esta peripecia de dar con la orientación vital posee valor la manera como el hombre ha entendido el tiempo. Tener que conducir aunque sea una parte la biografía y la historia ha forzado a entender el tiempo antropológico de manera significativa. Mi hipótesis consiste en que el hombre ha elaborado la autohermenéutica, la propia interpretación, a base de comprender qué es para él el tiempo. La inseguridad de tener que existir a riesgo propio ha ido salvándose en cada momento con base en elaborar marcos culturales adecuados; todos ellos encierran un modo de percibir el tiempo como autopercepción. Tanto el humanismo como el ‘in-humanismo’ —estructuralismo, por ejemplo— descansan sobre el concepto de tiempo entendido a manera de autocomprensión antropológica —aunque se trate de una preterición, decidida, del tiempo.

El *anthropos* es —en no importa qué manifestación suya— indiscutiblemente temporal. El sujeto del hombre, de existir, será in temporal, pero sus manifestaciones objetuales estarán igualmente inmersas en el tiempo. El hombre se objetiva en objetos físicos —campos labrados, ordenadores, catedrales...—; estos objetos ocupan, todos, espacio y tiempo. El ser humano se objetiva igualmente en objetos psíquicos —ideas, juicios, razonamientos y raciocinios; sentimientos, emociones y pasiones; recuerdos, imágenes y fantasías; sensaciones y percepciones...—; tales objetos ocupan, todos, tiempo aunque no llenen propiamente espacio. El análisis del tiempo tal como la humanidad lo ha llevado a cabo a lo largo de la historia, proporciona una buena pista para contestar a la pregunta en torno al *anthropos*.

¿Qué es el hombre para el mismo hombre? La respuesta queda esbozada por lo menos en los modos como el ser humano ha entendido su temporalidad. Todos los productos cultural-históricos están atravesados por el tiempo en la forma en que el *anthropos* ha vivido a éste. El hombre equilibra su existencia hipertrofiada autointerpretándose a base de cultura temporalizada. El tiempo del 'ec-sistir' humano queda en sus puras carnes en el hecho de tener, el hombre, que estar constantemente reequilibrando su vida. No contamos con cultura alguna que sea estática e inmutable. Porque el ser humano es tiempo, su destino es el de crearse siempre de nuevo. El hombre es historia y cultura en marcha; es proceso, curso, tramitación y paso. Brevemente: es intervalo y tiempo.

El hombre va más allá del ser, el hombre es también deber. No consiste en ser únicamente lo que es —como le sucede a la gacela, a la rosa o a la pirita—, sino en tener que ser lo que todavía no es. La conciencia separa ser y deber, la conciencia extasía al hombre, le fuerza el tiempo como recuer-

do, como percepción y como esperanza. El *anthropos* es tarea, ocupación, cuidado y empresa de sí mismo; y lo es porque su especificidad es el tiempo, el tiempo engendrado por la conciencia, por la apercepción, por la negación intencional. No se trata, evidentemente, del tiempo de los astros.

Las diversas maneras como el ser humano ha percibido el tiempo expresan la comprensión que éste ha tenido de sí mismo. Al no bastarle al hombre la experiencia en la positividad de ésta, porque no le proporcionaba orientación en el pasmo de tener que tirar adelante, no le ha tocado más remedio que buscar una unidad antropológica que a manera de idea regulativa confiriera sentido a la peripecia inescapable de tener que 'ec-sistir'. «Los objetos culturales, morales, tecnocientíficos, artísticos, religiosos, jurídicos, filosóficos...» configuran el *opus operatum*, o vestigio, que permite una investigación —un ir tras el vestigio o huella— del *opus operans* o conciencia constituyente en la que se origina el tiempo antropológico como forma de autocomprensión. Ricoeur y Girard han trabajado a partir de este presupuesto. El hombre de ciencia conoce los productos culturales parceladamente; el filósofo pretende alcanzar una estructura globalizadora que permita hacerse cargo del paradero último del ser humano. Fenomenología y hermenéutica laboran en la *parole* viva y en *le langage* disecado con la esperanza de descifrar los objetos fabricados por el *anthropos*. El tiempo salta en cualquier punto de la consideración a menos que se adopte el método estructuralista, el cual es exigente pero pierde al hombre, extravía lo que hay.

El método heurístico que ensayo no nos va a señalar qué es el Hombre Eterno; se limitará a contarnos cómo los hombres, de hecho, se han entendido categorialmente a ellos mismos. La teleología que se derivará será forzosamente endeble

y enclenque, sólo aceptable desde un talante humilde que confiesa los límites infranqueables del ser humano. El *délfico gnothi seaton*, concóctete a ti mismo, sólo quería decir: no te dejes arrastrar por la demencia de hacerte Dios. En todo caso es cosa suya, de Dios, transportarte a su seno, *Kharls*, gracia, elegancia, liberalidad y donaire divinos.

4. LA DISPERSIÓN AUTOCOMPENSIVA

Ha habido últimamente ensayos sugerentes en torno al ser humano con ánimo de descubrir el punto de apoyo que lo hace unitariamente comprensible. La realidad humana ¿es una o bien múltiple?; el hombre ¿es una sola cosa o varias y además contrapuestas? No es prudente responder de inmediato sin advertir antes que en toda esta cuestión subyace un asunto mayúsculo que no podemos ahora tocar de frente, sino únicamente al soslayo. Cuando la humanidad se ha autosabido a través de la noción de tiempo, ¿en este saberse del sujeto está ya dado todo saber acerca del hombre o bien este saber está condicionado por elementos exteriores al saber?; no contamos con respuesta cómoda, ya que la pregunta no puede resolverse mediante la empiria, puesto que algo es considerado empírico o experimental a partir de una teoría previa del conocimiento. ¿El yo limita al no-yo o, viceversa, éste restringe a aquél? Sostener que el hombre paradigmático es real supone afirmar que todos los sujetos recipientes del modelo antropológico son, todos, condición de posibilidad del paradigma. Extremo francamente difícil de probar.

Con todo, como señalaba, algunos pensadores actuales han intentado descubrir la objetividad de lo humano o de

una parcela importante del mismo. Habermas distingue tres procedimientos de la Razón que llevan a distinguir entre ciencias empírico analíticas —Popper— ciencias histórico-hermenéuticas —Gadamer— y ciencias críticas, representadas por el propio Habermas. Estas últimas pretenden desbloquear la comunicación. El lenguaje presupone el diálogo; pronunciar una frase es decidirse por un consenso universal. Así el habla humana se sostiene sobre la intersubjetividad trascendental. El mismo conocimiento del mundo es un conocimiento comunicativo, el cual exige el diálogo, diálogo que da las normas para la realidad de lo real. La intersubjetividad trascendental define de esta guisa la misma realidad de lo humano. ¿Convincente? El paradigma de hombre así obtenido no va más allá de la fraternidad cristiana, y aún. Nos quedamos además sin obligatoriedad del modelo antropológico, obligatoriedad que por esta línea tampoco se alcanza a menos que dejemos de respetar el enunciado de la falacia naturalista, el cual no permite saltar del indicativo al imperativo.

Karl Otto Apel, nacido en 1924, insiste en los análisis sobre el lenguaje a fin de obtener cierto esbozo de hombre válido universalmente. El habla es de suyo intersubjetiva. Se refiere a un transcendentalismo lingüístico. El lenguaje viene producido por una comunidad de comunicación y a su vez fortifica a ésta.

Tales lecturas del fenómeno del lenguaje dibujan ciertamente alguna característica universal —¿necesaria?; ¿qué tipo de necesidad?— del ser humano. El hombre está hecho para la comunicación dialogal y ésta parece descansar epistemológicamente sobre una supuesta comunidad humana.

No parece que el lenguaje aporte más luz en torno al hombre modélico del cual derivan valores y luego los fines educacionales. En Habermas y en Apel descubro una vuelta

a la Razón tal como la entendió la *Aufklärung*, una Razón ilustrada que abarca tanto las ciencias formales y positivas como los saberes hermenéuticos. Aquella Razón ilustrada que ahora quieren recuperar desempeñó el papel metafísico de Dios. No maravilla, pues, que se le atribuyera a la Historia un sentido universal hacia el cual debía encaminarse la humanidad entera. Esto se me antoja, tanto en aquel entonces como ahora, un eurocentrismo difícil de legitimar. El discurso de los europeos, ¿por qué pretende ser universal?, ¿con qué derecho? Nietzsche ha engendrado la postmodernidad y ahora la Historia contiene múltiples y diversas orientaciones que no necesitan encontrarse jamás. El *anthropos* ha dejado de ser único para mudarse en plural. Los significados del hombre son varios y no hay modo de privilegiar uno por encima de los restantes. No parece que la unidad del ser humano constituya un dato objetivo y en consecuencia que pueda ser abordado por la razón como tal unidad. A lo sumo se tratará de una idea reguladora de los múltiples aspectos de lo antropológico.

Una civilización es un fenómeno humano formado por una cultura o interpretación del mundo, por una técnica —o modificación del mundo— y por un ámbito de instituciones —o maneras colectivas de instalarse en el mundo—. La multiplicidad de civilizaciones tanto en la línea diacrónica como en el plano sincrónico puede desorientar hasta el extremo de considerar inviable cierto orden entre ellas. Con ánimo de introducir inteligibilidad en el pluralismo desarraigado, podemos definir la macro-civilización como aquel fenómeno sociohistórico que se explica desde sí mismo como una estructura cerrada y por tanto autónoma. Las mesocivilizaciones serían subconjuntos de la macrocivilización, así como a su vez las microcivilizaciones se convertirían en subcon-

juntos estructurales de las anteriores. La llamada civilización Occidental, o inicialmente europea, constituiría un ejemplo de macrocivilización; las áreas latina, germánica, anglosajona, formarían mientras mesocivilizaciones dentro del área latina, por ejemplo, lo francés, lo portugués, lo catalán, lo castellano, lo italiano, concretarían microcivilizaciones. El todo, la macrocivilización, es un conjunto estructural independiente organizado en subconjuntos.

Por delante de este esbozo, no parece mayor dislate sostener que ha habido con seguridad por lo menos tres macrocivilizaciones: la del trigo —europea—, la del maíz —americana precolombina— y la del arroz —asiática—. Tres importantes modalidades de cómo el ser humano ha intentado hacerse transparente a sí mismo. Cada uno de estos tres paradigmas antropológicos ha sido hontanar de valores y de fines educacionales en el seno de la macrocivilización, valores y fines que han precisado los diversos subconjuntos civilizatorios.

Si esta hipótesis resultara fecunda en vistas a la inteligencia antropológico-teleológica, habríamos evitado tanto el monolitismo centralista de la ilustración como la dispersión caótica de la posmodernidad. El planteamiento de la Teleología de la Educación tendría tres espacios incommunicables en los que trabajar. Hallándonos situados en la macrocivilización del trigo, a nosotros nos incumbe averiguar cuáles son las características que perfilan al hombre desde esta autocomprensión. Ya avisé que esta inquisición intelectual la llevaría a cabo desde las maneras como se ha entendido el tiempo antropológico.

Cuando nos preguntamos por el tiempo tenemos ya alguna que otra conciencia del mismo, una cierta comprensión previa en la cual quedamos reflejados. Si pretendo indagar mi conciencia de tiempo, descubro que ésta se pro-

duce en el tiempo. El hombre es temporalidad, el tiempo ¿será antropología? El ser humano tiene tiempo y este último dispone del hombre como del lugar donde existir. Cada colectivo humano posee su experiencia del tiempo, experiencia que traduce en lenguaje oral y/o escrito. Cuando un grupo humano se aprehende lleva tal tarea a cabo temporalmente. Según se ha entendido el tiempo antropológico, así se ha entendido al hombre. Tal vez el tiempo no sea el destino del *ánthropos*, pero sí es su historia y también su biografía. La categoría tiempo permite hacerse cargo del fenómeno civilizatorio y consecuentemente del hombre mismo.

¿Cómo, el hombre de Occidente, ha comprendido el tiempo; es decir, cómo se ha interpretado a sí mismo? De aquí podrán deducirse finalidades educativas para los sistemas pedagógicos occidentales.

5. EL HOMBRE DEL OCASO Y EL *HOMO CHRISTIANUS*

Oriente —del *oriens, orientis* latino— es lo que nace, sale, se levanta o aparece de nuevo. Al otro extremo se coloca Occidente. De *occidens, occidentis* —latín—, occidente es lo que muere o aparece o simplemente cae o se pierde. Cicerón —Marcus Tullius Cicero murió en el año 43 antes de Cristo— escribió la frase: *In nihilum occidere* o «Reducirse a la nada.» El *homo occidentalis*, no obstante, no se define únicamente por la nada o perdición irrevocable. Aparte el entretenimiento etimológico traído, la Civilización del Trigo acusa también alguna traza oriental que le alcanza probablemente a través de Grecia. Nosotros vivimos y nos morimos para nacer de nuevo, aunque a una vida invariablemente diferente. Es nuestro sino y hado. Es Occidente. Se trata del Cristianismo en cuanto que civilización.

¿De qué forma ha inteligido al tiempo el Hombre del Ocaso? El rey francés Francois I, amigo de Leonardo de Vinci y de Benvenuto Cellini, estimulado por el humanista Guillaume Budé fundó en 1530 el Collège de France, que todavía vive cerca de la Sorbona o Sorbonne. En este centro se enseñaba griego, hebreo y latín. No fue resultado de antojo o de arranque. El hombre renacentista había tomado plena conciencia de su esencia occidental o cristiana. El *homo christianus* u *occidentalis* se reconoció como imbricación dialéctica entre el judaísmo, el helenismo y la romanidad. Hasta el Renacimiento no se produce este total esclarecimiento. Es preciso peregrinar por separado a Atenas, a Jerusalén y a Roma si pretendemos obtener cierto concepto de la peripecia occidental, en lo que ésta tiene de configuradora esencial del Hombre de Occidente.

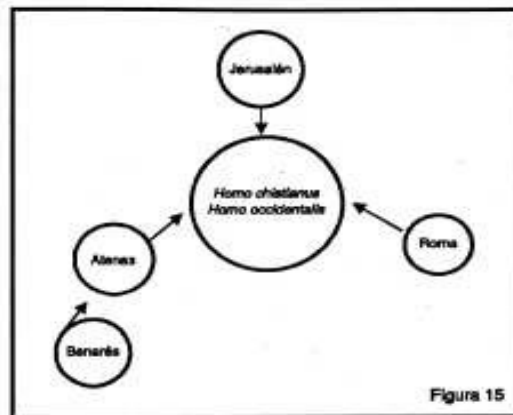


Figura 15

El orfismo griego estuvo ligado al culto a Dionysos, vocablo que significa «mente de Zeus». Los titanes devoraron a Dionysos, hijo del gran dios, pero se olvidaron de engullir su corazón. Zeus se lo tragó e hizo resucitar a Dionysos. Éste nació en consecuencia dos veces. Ya adulto descubrió la viña y el vino y el entusiasmo. Entusiasmo proviene del verbo

griego *enthusiazó*, estar inspirado por los dioses: *theós* significó dios y se encuentra en la palabra entusiasmo, *enthusiasmós*, arrebató, éxtasis, arrobamiento. Sin *theós* no resulta posible el *enthusiasmós*. Las fiestas dionisiacas fueron tumultuosas y estuvieron ligadas a la fecundidad. Pero lo que importa del culto a Dionysos para nuestro caso del orfismo es la resurrección de aquél, su linaje inmortal.

El orfismo griego aseguró la transmigración de las almas —el alma es lo real del ser humano siendo el cuerpo su prisión y sepulcro— y defendió la necesidad de purificar a éstas hasta el final. La ascesis —del verbo griego *askeo*, me ejercito; de donde *asketes*, atleta— purificará a las almas de la terrenalidad de los sentidos. El *soma* —cuerpo— es *sema* —sepulcro— del alma. Esta idea es extraña a Grecia, ¿vino de Tracia o de Egipto? La India la conoció, la predicó y la practicó.

¿Cómo comprendió al tiempo el Brahmanismo?: como lo vano, huero, insignificante, insulso, como aquello de lo cual es necesario despedirse y salir. Las *upanishad*, que recogen ya enseñanzas del siglo VII antes de Cristo, predicán la desaparición del yo individual —*atman*— en el Principio Absoluto de todo —*Brahman*—. El destino del *atman* no es otro que el de disiparse en la universalidad del —*Brahman*— y hontanar inagotable de lo real. Entre los siglos VI y V antes de nuestra era, el príncipe Gautama funda el Budismo —Buda significa «iluminado»—. Sólo suprimiendo la sed de sí mismo —el deseo— puede uno liberarse del dolor —es decir, del nacimiento, de la vida y de la muerte— escapando del ciclo de las reencarnaciones. El Nirvana es la felicidad inefable que se abraza cuando uno se convierte en buda o iluminado, en insensible, en indefinido. El mundo de las sensaciones y de los deseos conduce inexorablemente a la tortura, al calvario, al quebranto y a la pesadumbre. Hay que

negarse como yo u distinción. El Budismo fue en su origen una moral atea. Más tarde —siglo III antes de Cristo— lo mudaron en religión.

El tiempo es en la India la carátula del *Brahman*, del Absoluto. No conduce a sitio alguno. La verdad se sitúa allende el tiempo. La realidad temporal sirve únicamente para escapar de la misma. Andamos compuestos de un cuerpo perecedero y de un alma inmortal cuyo destino es el de transmigrar indefinidamente de una vida a la siguiente. Sucesión de vidas y de muertes; se trata del *samsara* o sucesión inagotable. El tiempo es cíclico para cada quien, también para el universo todo. El tiempo pasa interminablemente del Orden —*kosmos*— al Caos —*kháos*— para reemprender el Orden y volver de nuevo al Caos. Cada cual puede escapar individualmente de dicha obsesión rasgando el velo de maya, o conocimiento ilusorio, e ingresando para siempre en la beatífica nada del propio yo, o liberación definitiva —*mukti*—, a base de extirpar el más menudo de los deseos incluida el ansia de ser sí mismo. El tiempo se concibe en la civilización india como una espiral hacia dentro, en cuyo último centro hay nada de conciencia individual. El tiempo es una perversión porque 'divierte' —etimológicamente, aparta o distrae— de lo único real que es el *Brahman*, en el cual muere del todo y para siempre el *Atman* individual. El tiempo no es realidad, sino apariencia; simulación y superficie, epidermis.

Grecia repite de alguna forma esta doctrina oriental con el orfismo, el pitagorismo y el platonismo. El tiempo es en Grecia reiterativo; rueda sobre sí mismo indefinidamente. *Kosmos* indicó en la lengua griega orden, —estructura, compostura, ornato, universo, organización— para volver al Caos y penetrar de nuevo en el Orden, y así sin desmayo, intemperancia del tiempo, inútilmente aburrido, hastiado, enfadoso, plomífero.

¿Homero la engendró?; como sea que fuere la *Odisea* era ya cantada a finales del siglo IX antes de Cristo. Ulises abandonó el *kosmos* seguro y tranquilizador de su patria, Ítaca, para dirigirse a la aventura de la Guerra de Troya, un real *kháos*. Concluido el desorden del conflicto su destino no es otro que el de volver, que el de cerrar el círculo temporal y renovar de tal guisa el orden anterior. El tiempo es para Ulises: recuerdo, espera y aspiración. No se espera lo nuevo, sino que se aspira a lo de siempre, avivado, uno, por la retentiva. El tiempo no trae novedad, sino repetición de lo mismo. El tiempo se objetiva inexorablemente en Antes, Durante, Después. Según el imaginario de Platón el alma —o capacidad ética y estética del ser humano— abandonó como Ulises la patria de lo preciso y por tanto unitario para dejarse caer en la esfera de lo confuso y vagaroso, es decir de lo plural y perecedero. Pero de nuevo la memoria aguijonea y brota entonces el deseo —*eros*— de lo que falta dada la esencia —*eidos*— del alma inmortal por desgracia peregrina. Hay que volver siempre a lo definitivo e irrevocable. Apremia cerrar el círculo cronológico del *ánthropos*. La *imago temporis* de los griegos se resume en una sola figuración: Siempre. Dionysos es relativo y pasajero; en cambio Apolo —también se dice *Pholbos* en griego, «el refulgente» —es terminante y resolutivo, es substancial y culminante. Lo temporal adquiere significado desde el «sin-tiempo». La «perquisición» de lo eterno vertebró los aspectos y los avatares de lo eterno, vertebró los aspectos y los avatares del tiempo. Siempre buscando lo mismo, conocido y ya olvidado, a base de avivar el recuerdo. El sino de Ulises no es otro que el de regresar a lo definitivamente seguro: a la recordada Ítaca.

La *Weltanschauung* hebrea entiende también el tiempo antropológico a modo de un trayecto pero no hacia lo ya

conocido, sino a modo de recorrido en dirección a lo inédito y extraño. La Biblia judía reúne una colección de textos redactados entre el siglo XI y el siglo II antes de Cristo. El núcleo más primitivo está constituido por la *Torah* o *Pentateuco*, que congrega a cinco libros, el primero de los cuales, el Génesis —XI, 26- XXV, 11—, encierra la historia de Abraham, el Anti-Ulises. El patriarca bíblico abandona su tierra —Ur, en la desembocadura del río Éufrates—, se despide de la civilización sumerio-acadia con su lengua, sus costumbres, sus zigurats, su escritura cuneiforme, sus piezas de cobre, su irrigación agrícola; Abraham se ausenta para siempre más del regazo de los suyos perdiendo el cobijo, el puesto, el abrigo y el asilo. Le aguarda la aventura persistente y perdurable. *Ad ventura*; en la lengua de los romanos *venire* significó ir y *ad* hacia. Abraham ha sido el aventurero perfecto, ha sido aquel que consume los días de su existencia llenando el tener que ir hacia, el cual ir da significado a su vida. ¿Hacia dónde? Hacia lo nuevo y por tanto con destino a lo velado, oscuro, escondido, inexplorado, metido en tarea tan apasionante le sorprende la muerte sin haber abrazado todavía lo diferente y forastero. ¿Se puede en el vientre de la sucesión dar con lo definitivamente nuevo y extraño? El destino de Abraham es alejarse de lo conocido y buscar lo substancialmente distinto; su porvenir está en escudriñar y no precisamente en encontrar y conseguir.

La fantasía, la esperanza y el invento organizan el tiempo abrahámico, tiempo que se entiende como un «todavía no». Todavía no ¿de qué?; del *pleroma* —la plenitud—, del *eskhatos* —lo último— y de la *Parusía* —la manifestación—. Pero ¿qué senda conduce a la utopía?; si contáramos con caminos que desembocaran en la utopía, ¿no desmayaría, ésta, y desaparecería? Lo propio de la utopía es embrujar pero no

existir. Sólo la Pascua —*Pesach* en hebreo significó paso o tránsito— perfila el salto que irrumpe en lo ontológicamente nuevo. Si tal brinco se da, adiós entonces a la fantasía, a la esperanza y al inventar. Si hay *Pesach*, cruce o salida, no hay tiempo antropológico abrahámico. El hombre es viaje pero no arribo o llegada. Mientras Ulises vuelve a lo seguro, Abraham se aventura en la búsqueda siempre incierta y jamás lograda. A Yahweh —nombre con que la *Biblia*, en el Éxodo, III, 15, designa a Dios— se le alcanza con el salto —*Pesach*— mortal que acaba con el tiempo humano, el cual consiste únicamente en caminar esperando.

Los personajes literarios Ulises y Abraham los tomo aquí, tan sólo, como modelos epistemológicos que nos permiten inteligir dos modalidades del tiempo antropológico que ha configurado a Occidente, juntamente con una tercera modalidad representada por el personaje Eneas concretado por Virgilio. Ulises, Abraham y Eneas objetivan lingüísticamente experiencias colectivas de duración secular. Pablo de Tarso, o san Pablo, primer ensayo de lo occidental, ambiciona reunir dialécticamente los tres modelos —del latín *modus*, medida— o esquemas —del griego *skhema*, figura— o paradigmas —del griego *parádeigma*, muestra—. Occidente es también por último resultado de Roma y de la manera como ésta comprendió el tiempo antropológico. Los romanos se hicieron cargo de sí mismos como proceso venturoso que alcanza su cenit, acmé o plenitud, en el seno mismo de la historia. «A Roma condita», desde la fundación de Roma, ya sólo resta repetir porque deja de ser posible la verdadera mejora cualitativa. Los *mores majorum*, las costumbres de los antepasados, forman el paradigma social y educativo.

Publius Vergilius Mao —Virgilio— nació cerca de Mantua en el año 70 antes de nuestra era y falleció en Brindisi, en el

sureste de Italia en el año 19 antes de Cristo. El emperador Octavio —Caius Julius Caesa Octavianus Augustus— que imperó entre el 27 antes de Cristo y el 14 después, juntamente con Mecenas —Caius Clinius Maecenas—, ministro de dicho emperador, ayudaron y protegieron al poeta Virgilio. Éste después de haber publicado las *Bucólicas* —año 39 antes de nuestra era— y las *Geórgicas* —en el 29 antes de Cristo— emprendió el cometido de redactar la *Eneida* o historia de Eneas, príncipe troyano hijo de la diosa Afrodita —Venus en Roma—, quien después de la destrucción de Troya emprendió una peregrinación azarosa que le condujo a Sicilia y a Cartago hasta alcanzar finalmente las costas de Italia. Guiado por la sibila de Kume, población de Campania fundada por los griegos, descendió a los infiernos donde le profetizaron el destino de fundar una raza excepcional. Animado, gana el Lacio —*Latium*—, se casa con Lavinia, hija del rey, y deja una descendencia de la que proviene Romulus, primer rey de Roma y fundador de esta ciudad capital.

Durante ocho siglos, generación tras generación se reconocieron, ellas, humanamente en las recitaciones y cantos que narraban las hazañas de Eneas, el cual peregrinó hasta el punto exacto en que quedó Roma constituida. El nomadismo acaba en sedentarismo glorioso y definitivo. Las peripicias de Eneas hechas lenguaje humano concretan la manera como los latinos se reconocieron colectivamente hombres. Virgilio no hizo más que objetivar poéticamente una larga y densa experiencia comunitaria. En la cosmovisión latina el tiempo humano es llegada, fundación y después tradición repetida. El recuerdo y la perseverancia organizan a la sociedad. El tiempo es nunca jamás, es *nihil novum*, ya nunca habrá nada nuevo. La tradición lo es todo; *trádere* en latín significó transmitir, entregar. En Roma cuentan la costum-

bre, la conservación, la herencia, el pasado, los usos, la raigambre, el arcaísmo, el abolengo, el testimonio, la consuetud, la narración y la historia.

El tiempo humano es en Atenas una rueda colocada en forma vertical que busca inexorable y rotundamente lo eterno que reside en lo alto donde no alcanza el tiempo. Lo malo es que se cae siempre de nuevo en el mundo efímero de lo sensorial y es necesario comenzar otra vez el ciclo. El tiempo es Antes-Durante-Después en un siempre perpetuo que se apoya sobre la memoria.

En Jerusalén el tiempo humano es un dardo que apunta a un blanco poco preciso que queda situado más allá de lo temporal. El tiempo de los hombres es una recta disparada hacia lo resolutivo y clausurante. El tiempo es «todavía no» volando en la imaginación esperanzada hacia lo *ultimum*.

Roma entendió el tiempo humano como la trayectoria de una flecha que acierta la Diana colocada dentro del proceso histórico. Después se muda en rueda que repite el mismo tiempo.

Éste es a partir del instante fundacional «Nunca jamás», que exige sólo perseverancia.

6. DE CÓMO OCCIDENTE SE MUDA EN TÉLOS

La *paideia* dentro de la esfera civilizatoria cristiana, u occidental, deducirá sus finalidades educacionales de la antropología formada en la Civilización del Trigo. Parece, esto, más sensato que inspirarse en *Weltanschauungen* elaboradas en otros espacios que no son extraños o forasteros. ¿Cómo Occidente asume aunque sea contradictoriamente las tres autopercepciones temporales de Atenas, Jerusalén y Roma?

El letrero que el gobernador romano Pilatos hizo colocar en la parte superior de la cruz de la que pendía Jesús, si nos fiamos del Evangelio de Juan, estaba redactado en tres lenguas: «Pilatos mandó escribir un letrero y ponerlo en la cruz; decía: Jesús nazareno, el rey de los judíos... Estaba escrito en hebreo, latín y griego.»

El I.N.R.I. —*Jesús nazareno rex judeorum*—, en lo que supone de trilogía lingüística, se nos muda en el símbolo de la civilización occidental. Judaísmo, romanidad y helenismo abrazados, originariamente, en un rótulo preñado lingüísticamente de simbología.

Pablo de Tarso, sin embargo, y no Jesús de Nazareth, inicia la compenetración de las tres culturas que acabaría dando lo que se ha denominado Occidente. Jesús era todavía judío, y nada más. Pablo fue ya un judío helenizado y con ciudadanía romana. Del judío Jesús tenemos noticias muy cercanas todavía a su muerte; el Evangelio de Marcos se redactó entre los años 60 y 70. La enseñanza de Jesús, ¿rompe con el judaísmo?; ciertamente Jesús añade el Amor a la Ley, pero no rechaza a ésta —Lucas, XVI, 17 y Mateo, V, 18—, Jesús se sitúa en la línea de los profetas de Israel, como Amós, Oseas y Jeremías. En todo caso Jesús no rompe con el judaísmo más de lo que rompieron con éste los esenios.

Pablo de Tarso, o san Pablo, se destaca de Jesús en que mientras éste vive en una geografía local y rural, aquél se coloca en una geografía ecuménica y urbana. Esto resulta ya significativo; esto es, mucho más romano y helenístico que judío. Pablo —nacido en el año 5— pertenece a una familia judía de la Diáspora y sigue a la escuela farisea de Hillel. Pero nace en Tarso —*Tarsos* en griego—, en la provincia de Cilicia —Asia Menor—, población hartamente helenizada en la que destaca una escuela estoica. Por otra parte está orgulloso de

ser ciudadano romano según nos consta por el libro de los Hechos —XXII, 28—. Del judaísmo sacará la discusión sobre Creencia y Ley; del estoicismo griego recibirá su concepción del Cosmos y finalmente la romanidad lo facilita con la concepción de la Iglesia como cuerpo social.

El tiempo para Pablo corre desde el Principio —*Bereshit*— hasta la *Parusía* pasando por la Encarnación. Tentado por el dualismo platónico no reniega empero del monismo judío, si nos fiamos de su carta a los cristianos del *Corinto* —III, 54—. Nunca renunció tampoco a la *Torah*, la Ley judía. Aceptó la imagen abrahámica de tiempo que implica separación incesante y progreso incansable hacia el término y cumplimiento. Según el Génesis —XII, 1-5—: «Yahvé dijo a Abram: Abandona tu país, tus parientes y la casa de tu padre para encaminarte a la tierra que te mostraré. Y Abram partió.» Pablo invita a esperar contra toda esperanza —Romanos, IV, 18— y según el texto de la misiva enviada a los fieles de la ciudad de Filipos su destino es correr el tiempo en dirección hacia el final. «No es que haya conseguido el premio o que ya esté en la meta: sigo corriendo a ver si lo obtengo».

Ernst Bloch en su obra *Prinzip Hoffnung* recoge este mismo esquema mental de tiempo antropológico que la ilustración había hecho suyo con la categoría progreso, y el marxismo repite con el concepto escatológico de sociedad comunista en la cual desemboca la Historia.

Pablo asimismo se vale de conceptos de la filosofía helénica. Así en carga a los creyentes de la ciudad de Colosas, en la Frigia, se sirve de los siguientes filosofemas: Alma del mundo, *logos*, demiurgo, imagen, sabiduría, *eikon*, mediador, *mathesis*, *kosmos*, *moné*, *pmodos*, *epistrophé*, *pneuma*, *soma*, *tonos*, *pleroma*..., conceptos que pertenecen al mundo griego. El *kosmos* de Pablo es el *welt* alemán que desborda todo *umwelt*,

toda circunscripción. Por esto según la carta a los romanos, «La creación es espera impaciente, aguarda a que se revele...»; el deseo de lo distinto atraviesa incluso a la naturaleza entera. El tiempo se hunde en la eternidad, de hacer caso a la carta a los efesios —1, 9-12—; pero asimismo la eternidad se sumerge en el tiempo según el texto supuestamente mandado a los hebreos —1, 1-3.

También Roma se encuentra en la síntesis conflictiva del pensamiento de Pablo, en su reflexión sobre la convivencia y la organización del imperio. Según el libro de los Hechos —II, 44-45—: «Los creyentes vivían todos unidos y lo tenían todo en común, vendían posesiones y bienes y lo repartían entre todos según la necesidad de cada uno».

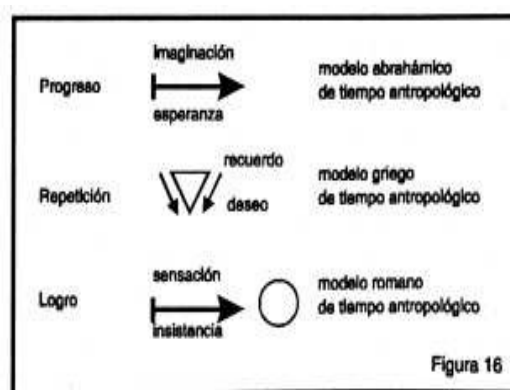
Este *panta koina, omnia communia*, constituye el signo del principio sociológico-religioso de la comunidad, la cual se muda en comunión. «No hay más griego ni judío, circunciso ni incircunciso, extranjero, bárbaro, esclavo ni libre.» —Colosenses; III, 11—. ¿Qué queda? La *koinonía*, la comunión de todos. El ser humano es relación, es *mit-sein*. Pero sin autoridad la relación antropológica no se aguanta, lo afirma en carta a los fieles de Roma. «Sométase todo individuo a las autoridades constituidas; no existe autoridad sin que lo disponga Dios... Los que mandan no son una amenaza para la buena acción, sino para la mala».

Sin orden no resulta posible el grupo. Sin autoridades desaparece el orden. Provincias del imperio, iglesias locales; imperio, iglesia universal. Roma impactó a Pablo.

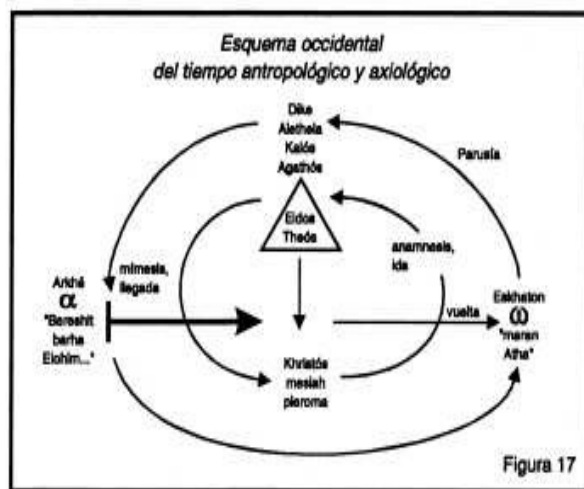
Roma fue para san Pablo el poder, el dominio, el orden, la eficacia, el éxito. Jerusalén le enseñó a valorar al *mysteros*, a aquel que sabe cerrar la boca y los ojos y guardar silencio, como aconsejó el primer Wittgenstein. Atenas se le presentó a Pablo como la sabiduría, la *sophía*, la búsqueda de razones.

Estoicos, cínicos y neoplatónicos se afanaron igualmente por la salvación, por la sotería, pero la síntesis cristiana que apunta Pablo no coincide por separado con ninguna de las tres configuraciones. Entre otras cosas porque el tiempo antropológico tiene que ser amor entre todos —primera Carta a los corintios; XIII, 2.

Con Pablo de Tarso queda abocetada la recapitulación de la civilización occidental o civilización cristiana. El ateísmo en nuestra área cultural se entiende exclusivamente desde el paradigma insinuado por Pablo y forma parte en consecuencia de la civilización cristiana u occidental.



Los siglos europeos acabaron sedimentando el resultado de los acontecimientos entre los tres modelos fundacionales de lo occidental. El *Trecento* italiano vive ya, del todo, de esta síntesis colosal, ingente; Pablo había constituido tan sólo el iniciamiento de la *Weltanschauung* que condiciona y hace posible nuestra autocomprensión y en consecuencia nuestros valores. El modelo de la manera como Occidente ha comprendido el tiempo antropológico, es un paradigma que globaliza los tres modelos originarios. Véase el esquema que lo visualiza.



La historia completa de la producción occidental con sus valores se hace inteligible desde la comprensión del tiempo antropológico que queda resumida en el gráfico. Ciencia, literatura, filosofía, tecnología, arte, derecho, política, religión... occidentales se conciben desde el resumen gráfico que acabo de aportar. En él, pues, está el fondo desde el cual proponer finalidades educativas adecuadas a nuestra macrocivilización. Sólo la postmodernidad, que nace con Nietzsche, salta fuera del paradigma presentado. Ahora bien, ¿tenemos posmodernidad para mucho tiempo? ¿Puede nuestra especie vivir sumergida de lleno en una concepción posmoderna?

«Al principio creó Dios el cielo y la tierra», de tal guisa da comienzo la *Biblia* su amplia antología de textos. «*Maran Atha*», «Ven, Señor Jesús», de esta forma concluye la *Biblia* su palabra. Alfa y Omega de la figuración temporal. Tensión, y sentido, entre el primer punto y el último del tiempo. Se va a alguna parte. Esto queda asegurado. Y ¿por qué?, responde Pablo en su misiva del año 56 a los cristianos de la población de Filipos; les escribe los términos siguientes refiriéndose a Jesús:

Él, a pesar de su condición divina, no se aferró a su categoría de Dios; al contrario, se despojó de su rango y tomó la condición de esclavo haciéndose uno de tantos.

Así, presentándose como simple hombre, se bajó obedeciendo hasta la muerte y muerte en cruz.

El Absoluto *eauton ekenosen*, se vació de sí mismo, y *morphen doulou labon*, y se transformó en esclavo. La eternidad queda encarnada en el tiempo. El sentido de éste le viene desde el exterior. Un día, sin tiempo ya, «Dios lo será todo para todos», según la expresión de Pablo en la primera Carta a los corintios —xv, 28—. De lo temporal quedará tan sólo la caridad o significado del tiempo. *Fraternité, Egalité, Liberté*, metas del tiempo. «Si no tengo amor no soy nada. El amor no falla nunca.» —I. Corintios, XIII, 2, 8.

El tiempo es don: ¿de qué? El Ser se hace Historia. Pero no según Heráclito. El hombre es el que puede: ¿el que puede qué?: el que puede ser. ¿Cómo eso?, porque el ente humano pregunta, porque el ser humano ha descubierto su ignorancia originaria, la cual sólo sirve para las apariencias. ¿Puede el tiempo revelar lo otro? ¿Será indispensable el *Mitsein* para tal brega? Si la Verdad de lo temporal se hallara clausurada en lo finito, el tiempo correría a la deriva. Necesitamos aquélla en el vientre de éste. La Historia de suyo tiene fin, pero carece de finalidad. El término de la Historia es tan sólo positivista; no es otro que la bancarrota y el cataclismo. Hay que otear al otro lado, si la pretensión del sentido nos muerde. ¿Seguridades? Ninguna, todo descansa sobre la decisión y sobre el proyecto. El tiempo queda iluminado por el No-tiempo. ¿Qué le ilumina? Todo queda por saber; ¿tal vez se esconda aquí el alcance de la Historia? Y si las palabras negaran las cosas —¿por qué no?—, ¿cómo conocer

entonces las cosas? ¿Acaso somos unos olvidadizos y desmemoriados que nos hemos instalado en el extravío? Que nos ayuden Eros y la Anamnesis. Pero ¿resulta viable representarnos el significado del tiempo? No lo sé. Sólo me consta que el tiempo solitario, resulta indigerible.

7. CLAUSURA

Cuando uno se va, cierra la puerta. Malos tiempos, estos nuestros tiempos, para olvidar la casa abierta. Abundan demasiado los expoliadores, los piratas, los cacos, los asaltantes, los birlescos, los maleantes y los descuideros. Cerramos la vivienda por si acaso. *Claudere* decían los romanos del hecho de cerrar, circundar, rodear, ceñir, contener, comprimir, detener. Clausura, acto de cerrar.

He intentado mediar entre la teoría y la praxis educativa a través del lenguaje que en Occidente ha hablado del tiempo del hombre. No ha habido ni racionalidad científica ni tampoco racionalidad tecnológica. No eran posibles ni la una ni la otra. Hemos leído los escritos de los experimentados —de quienes han acumulado experiencia— y de quienes han valorado la Historia. Nos ha interesado la comprensión por encima de la explicación; nos hemos ocupado de la autocomprensión del hombre en su tener que historiarse. No hemos entendido al ser humano desde una realidad distinta a él, sino desde él mismo en cuanto nos ha hablado del discurso histórico, y ha resultado que el mundo no se reduce al repertorio de cosas que se encuentran en él. La sintaxis nos ha resultado menos interesante, para nuestro propósito, que la semántica y que la pragmática.

Las obras literarias añejas que condensan siglos de ex-

perencia del tiempo nos han resultado valiosas, más valiosas que la rigidez lógica. Aquellos escritos constituyen el medio en el que el hombre comprende la peripecia temporal. El tiempo antropológico no se entiende tanto como lo que ya ha sido que como lo que queda aún por ser. Lo universal se perfila en el decurso, que es la suma de los momentos hermenéutico-lingüísticos, momentos que suponen la comunicación intersubjetiva, la *parole*, la *Logic of Science* resulta insuficiente para saber acerca del hombre.

El valor del *anthropos* no es otra cosa que el sentido, o dirección, de éste. La dirección se hace patente en el diálogo. El sujeto de la Historia, ¿puede reducirse, acaso, a objeto de ciencia? Carece de significación una simbólica sin interpretación del mundo, sin esquema interpretativo, que ha tenido que surgir inexorablemente del habérselas, los hombres, entre sí lingüísticamente. Hermenéutica y praxis objetivadas en textos seculares que comprimen el tiempo antropológico. Dichos escritos son, quiérase o no, valorativos, axiológicos, direccionales. La conciencia no es *receptaculum*, sino un *hermeneus*, un explicador o interpretador que lleva a cabo su tarea dialógicamente en la faena de hacer Historia. *Biblia*, *Odisea* y *Eneida* condensan coloquios hermenéutico-antropológicos de siglos y siglos, coloquios llevados a término en el quehacer existencial y no sólo tecnocientífico.

Ignoro si hay un horizonte regulativo antropológico común a todos los hombres de todos los tiempos. No atino a ver cómo deducirlo. En cambio sí podemos referirnos a un horizonte regulativo común a todos los occidentales, ya que contamos con obras referenciales que han posibilitado, de hecho, el nacimiento del espacio cristiano. Resulta atrevido postular un trascendental lingüístico para toda la especie humana; los juegos lingüísticos no dan para tanto. Sí parece

adecuado referirse a una colectividad lingüística —*langage*, ahora, y no *langue* ni tampoco *parole*— de ámbito occidental. Macrocivilización. No estimo prudente referirse a una competencia comunicativa universal si arrancamos de las literaturas que han sido. No contamos con interpretación, o hermenéutica, universal y necesaria. Esto no va más allá de ser un *desideratum*. Pero sí que se han producido hermenéuticas regionales. No existe una pragmática lingüística universal; sí existe una pragmática lingüística occidental que en la sedimentación histórica se ha objetivado en la *Weltanschauung* cristiana, en la Civilización Occidental.

En las *Confesiones* —XI, 14— san Agustín reflexiona de esta manera:

¿Quid est ergo tempus?

Si nemo ex me quaerat, scio;

si quaerenti explicare velim, nescio.

El tiempo es únicamente la experiencia antropológica de tiempo. Esto puede narrarse. Así lo ha hecho Moisés, Virgilio y Homero. La experiencia del tiempo en Occidente nos indica que no puede vivirse ni pensarse un presente que escape a la inquietud que nos proyecta hacia el porvenir. Pero al propio tiempo, esta experiencia colectiva y lingüística de tiempo nos avisa que tampoco puede pensarse ni vivirse una esperanza desnuda de recuerdo. Además, la muerte, que es el último hecho temporal, ¿puede constituir la última palabra sobre el tiempo del hombre?; ¿qué hacer con las figuras existenciales que protestan en contra de una concepción que reduce el *anthropos* a ser-en-el-mundo, a manera de última humanidad del hombre?



CAPÍTULO 4

DISCURSO, SENTIMIENTOS Y LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un *factum* o *positum* que se nos echa encima de la vista, de la memoria, de la fantasía y de la inteligencia. Está ahí; impresiona o hace presión sobre nuestra capacidad receptiva, la cual es ni más ni menos un esquema de receptividad. El proceso educativo no es un concepto ni tampoco un enunciado, es una actividad por la cual unos hombres modifican la conducta de otros. Tal actividad va acompañada de ideas, de proposiciones y de razonamientos como también de sentimientos, emociones y pasiones por parte de los agentes. Se trata de acompañantes, pero ésta no es la substancia o *quid* del acto educante. Lo serio y principal es el acto mismo educante, el gesto, la frase, la excursión en bicicleta, la representación teatral.

El proceso educativo es sobre todo una acción, un hacer. Pero un hacer tal que necesita, para alcanzar el puerto, de la razón, del decir. Pero ¿acaso no se requiere además el afecto y también el decidir?, ¿puede darse el acto educante sin decisión de fines y de valores?, ¿podrá además ser exitoso sin una complicidad, en el afecto, entre educador y educando?



Este trabajo se articula en tres enunciados fundamentales: 1) La educación es un *quehacer*; 2) La educación se vuelve razonable en el decir; 3) La educación resulta congruente desde el decidir.

La educación es, si nos servimos de la terminología aristotélica de la *Metafísica*: *empeiria* o acción fruto de la experiencia, *tékhne* o habilidad de quien conoce el por qué, y por último *phrónesis* o cordura en el hacer. A veces el educador actúa como tal porque sabe que aquel método, por ejemplo, resulta eficaz. Éste es el nivel del curandero. Se trata del plano de la *empeiria*; es el actuar del maestro experimentado sin más. En otras ocasiones el educador interviene sobre el comportamiento del educando con un hacer que responde al conocimiento del *porqué* del éxito. Es cuestión de *tékhne*. En este caso, el del *tekhnítes*, se trata ya de una *saber hacer* y no de un simple hacer, se trata de un saber válido para todos y no únicamente para *éste*, el que sea. Sucede en ocasiones que el educador se hace problema de su propia intervención, sobre la conducta de quien se educa, no sabiendo con seguridad cuál es la intervención más adecuada en vistas al bien del educando y no, precisamente, de cara al éxito técnico de la acción. Nos hallamos en este último supuesto delante de la *phrónesis* o saber decidir según el bien.

La acción educadora se nos ha concretado en tres modalidades: la experiencia, la técnica y la cordura. Tal actividad tridimensional se lleva a cabo gracias al discurso y a la decisión; el primero asegura la eficacia, el segundo la bondad ética. Pero en vistas de la comunicación entre educador y educando, no son suficientes la eficacia técnica y la decisión buena; además resultan indispensables los afectos, los cuales permiten la comunión entre los agentes educativos.

No me interesa en el presente trabajo la racionalidad de

la inspección de quien analiza, sino la racionalidad de la acción misma educante, su funcionar racionalmente. Lo propio hay que advertir en lo tocante al decidir y al sentimiento. Ahora y aquí, importa solamente lo que está exigido por el acto de educar y no, por cierto, lo que añade el analista con su proceder. Habrá, pues, un esfuerzo de *epokhé* a fin de que el fenómeno educador se manifieste eidéticamente a la conciencia.

2. LA ACCIÓN EDUCADORA

¿Qué es la educación, así, en resumen? Un acontecimiento o par de estados sucesivos de racionalidad práctico-tecnológica. Después, y por este mismo hecho, a la educación la descubrimos vinculada necesariamente con la racionalidad teórico-científica y con la racionalidad práctico-legitimadora. Una educación es un sistema de intervenciones, mediante actos, sobre propiedades, situaciones y procesos humanos con ánimo de obtener modificaciones en ellos. Tanto las intervenciones ejercidas como las modificaciones intentadas se llevan a cabo desde concretas ideologías y utopías. Las mentadas intervenciones configuran un proceso que es preciso definir como relación ternaria entre elementos modificandos en su conducta, elementos modificadores de la conducta y, por último, elementos en vista de los cuales se modifica la conducta. Estas intenciones se objetivan en tres modalidades: los objetivos pedagógicos, los proyectos político-económicos de la educación y las finalidades metafísicas de la educación.

Las modificaciones del comportamiento tienen lugar en tres grandes ámbitos: el de las informaciones, el de las acti-

tudes y el de las habilidades. Cuando se enseña el nombre de los colores, o bien geografía física, se está cambiando la conducta, ya que se mudan los conocimientos de quien adquiere los nuevos. Las informaciones se guardan en una memoria, trátase de un papel en el que se toman apuntes, sea cuestión de un pequeño ordenador, o bien se use el cerebro mismo; memorias mecánica, electrónica y neurofisiológica. Recibir información —sobre las señales de tráfico o acerca de la composición del átomo— es modificarse y en consecuencia educarse. Los padres, los profesores, los periodistas, los políticos, los sacerdotes, los locutores de radio y televisión, proporcionan gran cantidad de informaciones, sean éstas banales o bien serias; poco importa para el caso.

Además, al educar, se modifica no sólo el grado y la calidad de información que ya se tiene, mas también se altera la vida sentimental, se modifican las actitudes del educando. Cuando mamá acaricia al bebé, cuando el padre amonesta a la chica, cuando el sacerdote anima a un joven triste, cuando el político enardece a unos militantes o el militar arenga a unos reclutas, cuando el artista en una película entusiasma al espectador..., está modificándose la vida afectiva de los receptores; es decir, se está también educando. Esta modelación de los resortes sentimentales, esta vertebración afectiva de los educadores, es más importante, si cabe, que la modificación informativa. Los hombres quedan existencialmente más vertebrados por los sentimientos que por los saberes; sentirse seguro u optimista, por ejemplo, es de más bulto que conocer una fórmula de química orgánica. Los padres son los primeros y más decisivos formadores de la afectividad, de las actitudes.

Cuando se educa, se modifica también la conducta a base del aprendizaje de habilidades. Habilidad de hablar, de co-

mer, de contar, de montar en bicicleta, de tocar el piano, de conducir un automóvil, de convencer a las gentes, de nadar, de vender productos comerciales... Los hombres sabemos cosas, sentimos cosas y realizamos cosas: he aquí las tres principales líneas de intervención en todo proceso educativo. Aun cuando las he presentado por separado, salta a la vista que el *conocer*, el *sentir* y el *hacer* forman un todo funcional que denominamos conducta humana. La educación consiste en modificar a ésta. Acabamos de descubrir aquello nuclear que jamás puede faltar en un acto educador, sea el que sea y suceda cuando suceda: *educar es modificar conductas*, lo lleven a cabo individuos tradicionales, o bien progresistas de la *gauche divine*.

En terminología aristotélica el acto educativo es *enérgeia* de una *dýnamis*, *enérgeia* que presenta dos aspectos: la *poíesis* o producción y la *práxis* o acción; la *empeiria* y la *tékhne*, por un lado, y la *práxis* que implica el *télos* de la acción, por otro lado. La *poíesis* es habilidad; la *práxis* en cambio supone decisión moral. En educación *se hacen* cosas; tal proceder exige *decir* cosas y también *decidir* cosas.

La acción educativa en sí misma es una acción que posee como referencias insoslayables a la conciencia y a la volición. No le basta el solo concepto de decir; exige además el decidir. Decir y decidir son inversamente proporcionales.

Cuando el decir tecnocientífico no lo dice todo de manera apabullante, la acción exige el concurso del decidir. La educación es actividad *poiética* que produce un *ergon*, una obra, la modificación de conducta, sirviéndose de la *empeiria* y de la *tékhne*. Es un saber modificar la *circunstancia*, bien desde la experiencia, bien a partir de la *episteme*, de la ciencia. Pero no es suficiente ya que se requiere conocer el «Bien del hombre», el *télos* de éste, para dirigir la *poíesis* educado-

ra. Al fin y al cabo el *télos* de la educación no se esconde en el vientre de la propia actividad *poiética*; ésta es polivalente. Ni ciencia ni técnica son suficientes para hacerse cargo, uno, del acto docente. Saber ver, saber hacer y saber decidir intervienen, los tres, en la acción educativa.

Verdad es que educamos desde nuestras condiciones de existencia, pero esta condición de posibilidad del acto educante no suprime el fenómeno tal como acabo de describirlo. En su *Tesis sobre Feuerbach*, Marx subraya el hecho de que el hombre demuestra la verdad con su práctica; ahora bien, en una relación educante la sola práctica no se muda en la suprema instancia de la bondad aunque lo sea de la verdad, de la verdad de la eficacia. El mundo sensible y el mundo racional se encuentran en la acción educadora, pero uno y otro resultan insuficientes para que dicha acción sea buena. El *factum* educativo no se detecta, sino que se construye. Este tener-que-hacer el hecho educativo en su integridad remite al *télos* siendo insuficiente el simple *saber hacer* o tecnología.

3. RAZÓN EDUCACIONAL

Ninguna razón ha aferrado la Razón desde el exterior de ésta. Cuando una razón empírica piensa la Razón, ésta misma es la que se autopiensa. La Razón razonando, sea aquí o allá, es siempre presencia a ella misma, es adherencia a su propio recorrido. Lo otro con respecto a la Razón es la sinrazón; es decir, la alienación de aquélla en el disparate —error— o bien en la locura —delirio.

Pero, ¿qué fuerza señala la línea divisoria entre «lo racional» y «lo irracional»?; ¿no será nuevamente la misma Ra-

zón?; ¿no resulta incorrecto que uno sea juez y parte interesada en el mismo asunto? La aporía se resuelve habitualmente describiendo las condiciones del discurso racional e indicando a continuación que aquellos discursos que no las cumplen son discursos «irracionales». Actuando, no obstante, de esta forma, se ha escamoteado aquello que de hecho instaura la racionalidad en cada sociedad histórica, que no es otra cosa precisamente que el reconocimiento social de un determinado valor. La frontera entre lo racional y lo irracional la indican los valores y no la Razón. Ésta posee historia en su semántica. La historia de los valores reconocidos socialmente. Es cosa fácil, por ejemplo, confeccionar el listado de características de la *razón científica*; ya no resulta tan obvio en cambio inquirir por el valor fundante de la racionalidad científica.

Wissen en alemán significa *saber*. La raíz indogermánica de *wissen* es *veid* —ver—. Idea procede del griego *eidon* —yo vi o he visto—, emparentado con el verbo latino *videre* —ver—. Parece como si el saber fuera originariamente visión, presencia indiscutible de algo. A lo largo de la historia de la filosofía se ha introducido distinciones en este saber —o «ver originario»—. Se distinguió *nous* —intuición superior— de *phantasma* —imagen sensible—; se introdujo distinción entre *nous* y *diánoia* —sucesión ordenada de pensamientos—. Los medievales además contrapusieron *intellectus* —capacidad de intuición— y *ratio* —capacidad de discurrir.

Las modalidades de la racionalidad han variado en el transcurso de la historia. Incluso en la actualidad se dan notables divergencias entre epistemólogos. Piénsese, por ejemplo, en las diferencias de perspectiva entre Karl Popper —«lo verdadero en lógica es verdadero... en el método científico»— y Feyerabend —«la ciencia progresa únicamente transgrediendo las reglas impuestas por los lógicos»—. Cambio, pues,

en las maneras de inteligir la racionalidad y en las formas de nombrarla, y mudanza en las justificaciones de la misma —el *ser* y el *pensar* se corresponden; la razón domina la naturaleza permitiendo la previsión...—. Algo hay, no obstante, en que parece existir acuerdo, o casi: la Razón es una capacidad de conocer distinta del conocer animal; además de una capacidad delimitada por la voluntad y por el sentimiento. Realidades hay con las cuales la Razón no puede —así se lo parece cuando menos a muchos—; por ejemplo, con Dios. Éste no es objeto, se afirma, de un pensar racional; tampoco puede con el deseo, con la pasión, con el inconsciente. ¿Habrá cosas indecibles por parte de la Razón?; ¿cómo aseguramos de que lo indecible no coincide precisamente con lo *simplemente no dicho*?

La palabra es la mediación. ¿Cuál es el puente que une el *factum* educacional y la Razón Educativa?; o preguntado de otra manera ¿cómo la Razón se hace con la positividad de la cosa educativa?: mediante la *palabra*. Toda educación se vehicula a través del lenguaje. En este preciso punto se hará presente la racionalidad a fin de escudriñar lo educacional. En los pueblos carentes de escritura, sea en la prehistoria o bien en la actualidad, la gramática de la lengua hablada permite la identidad del grupo, su educación básica. El orden establecido en una sociedad sin documentos escritos, queda guardado más por las leyes sintácticas que por el jefe tribal o por el brujo de la comunidad. Una cultura primitiva permanecerá en sí misma si guarda su léxico y su sintaxis. Quedará salvada en consecuencia mediante educación.

El ser humano es hablante, es decir, se comunica con sus semejantes. Los animales también se comunican entre sí e incluso con el hombre —caso de los animales caseros, circenses y de zoo, particularmente—. Pero, el lenguaje de

los hombres, como señalaron los griegos, es *logos*, palabra y razón a la vez. El lenguaje humano es más que estímulo de posibles reacciones nuestras; es *signo* o bien símbolo, algo que no acaba en materialidad fonética, sino que apunta a un sentido o a diversos sentidos. En el caso del *símbolo* se trasciende la materialidad del signo mismo. La *Grammaire générale* de Port-Royal todavía posee interés como ha subrayado Chomsky. Con la palabra el ser humano aprende originariamente el mundo y se apropia de él. «Entonces el Señor Dios modeló de arcilla todas las fieras salvajes y todos los pájaros del cielo, y se los presentó al hombre para ver qué nombre les ponía. Y cada ser vivo llevaría el nombre que el hombre le pusiera.» —Génesis, 11, 19.

La palabra más allá de lo que sostuvo Bloomfield en su libro antimentalista *Language* viene sostenida por el «yo entiendo». Leyendo tanto a Wittgenstein —«*entiendo* cómo se continúa una serie de números»— como a Ryle —«*entiendo* cómo se deshace un bloque de pizarra»— llego al convencimiento que tal habilidad no está vinculada a que se realicen constantemente las dos operaciones mencionadas. El «yo entiendo» supone una disposición peculiar que también significa sustracción al contexto, pura virtualidad frente a proseguir la serie de números o a preparar el bloque de pizarra.

Hay palabras porque *entiendo*: es decir, porque en su radicalidad el ser humano no sabe, en contra del animal, que sabe siempre. Lo específico del hombre es saber que él no sabe, como gritaba Sócrates. A este «sabio no-saber» tanto Agustín de Tagaste como Nicolás de Cusa le llamaron docta ignorancia. Si no fuera por esto no existiría la pregunta. La ignorancia sapiencial permite rebasar constantemente los límites del saber actual, penetra en horizontes ulteriores. Como escribía Scheller, la pregunta evidencia que el hombre no está

«ligado al ser». Vete a saber, me digo yo. Quizás el hombre en su especificidad no esté hecho para lo inmediato y a esto se deba que pregunte.

La educación se vertebra alrededor de la *palabra*. La Razón se exterioriza en la *palabra*. La Razón también será Razón Educacional. Lenguaje pedagógico.

¿Se limitará, la Razón, a buscar lo *necesario*? Aristóteles escribió que «el ente es necesariamente, si él es» —*De interpretatione*; 9, 19, a—. Es posible leer este enunciado tanto desde la lógica como desde la ontología; en ambas lecturas la Razón se halla en juego. Claro que hay dos maneras de inteligir lo necesario; existe una «necesidad que se da si, o mientras, existe algo —otro—» y existe una «necesidad absoluta». La Razón se ocupará de ambas necesidades y a causa de esto andará inquieta hasta alcanzar *los arkhai*, los fundamentos de no importa qué. Aristóteles los descubrió en las causas —materia, forma, eficiencia, fin—, que también reciben el nombre de *principios* y de *razones*.

La Razón busca el fundamento del discurso; por esto discurre en dos direcciones: hacia delante y hacia el hontanar; discursos progresivo y regresivo. Agustín de Tagaste calificó de *sapientia* el conocimiento fundado que el alma logra una vez que se ha vuelto de espaldas a lo sensible y ha colocado la mirada en su propio fondo; así se conoce la Verdad Eterna, la fundante.

Leibniz formuló la fundamentación absoluta mediante el *principio de razón suficiente*; si cada juicio tiene que fundarse sobre otro juicio anterior, o todos quedan desfundados, por muy al infinito que se retroceda, o es indispensable llegar a unos principios supremos fundantes pero no fundados por otros. Husserl descubre el «principio de todos los principios» en la siguiente formulación: «Toda intuición dada

originariamente es una fuente de legitimación del conocimiento.» Aquello que fundamentará el discurso racional, ¿será siempre algo trascendente al propio discurso? ¿Puede darse la racionalidad sin referencia a *lo absoluto*?; lo grave de la respuesta que pone lo absoluto —única, por otra parte, que sostiene la racionalidad— reside en que —lo absoluto— no se convierte en realidad absurda, únicamente si nada existe fuera de él. Y esto es grave.

Bajo el amparo del significante Razón y de sus fluctuantes significados se llevan a cabo actividades —presuntamente racionales— harto distintas. Estas diversas actividades racionales constituyen otras tantas sendas del caminar de la Razón en la historia humana. Es conveniente esbozar las principales líneas de fuerza de esta praxis semántica de orientar mi propio discurso sobre el discurso de la Razón Educacional.

Tanto Platón como Aristóteles ya separaron la *theoría*, por un lado, y la *poíesis* y *práxis*, por otro lado. Los escolásticos siguieron la división no confundiendo la *vita contemplativa* y la *vita activa*. Se perfilan dos caminos de la Razón muy desiguales. La Razón trabaja para legitimar dichos caminos. En el caso de la vida teórica la justificación comienza preguntándose: ¿*por qué*? En cambio cuando se trata de legitimar la vida práctica, la Razón se interroga así: ¿*para qué*? Cuando las imágenes-de-mundo y las formas-de-acción recibidas no pueden ya aceptarse sin crítica, brotan las dos preguntas anteriores. Son muy diferentes los siguientes ejercicios racionales: ¿*por qué*?, ¿*para qué*? La racionalidad educativa se nos bifurca en *racionalidad teórica* y *racionalidad práctica*. Además está la *racionalidad crítica* o racionalidad que no proporciona contenidos al discurso heurístico, ni sirve para orientar la conducta o la actividad, limitándose a fustigar cualquier pensamiento que ande seguro de sí mismo.

Al comenzar el *Discours de la Méthode* Descartes apunta a la Razón teórica con estas palabras: «*La puissance de bien juger et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes.*» Lo que sucede, advertirá Descartes, es que no usamos siempre correctamente de la *Raison*. Necesidad, pues, del método, el cual pertenece ya en parte a la Razón.

Kant también apuntará a la Razón teórica en su *Crítica de la razón pura*, entendiendo a ésta como el conjunto de principios que presiden el conocimiento cuya verdad no depende de la experiencia, principios que sin embargo son inherentes al sujeto humano. El mismo Kant se refiere a la razón práctica cuando después de haber respondido a la pregunta ¿qué puedo saber?, se interroga sobre ¿qué debo hacer? Aunque no haga uso de la expresión, Kant llevó también a cabo un tipo de análisis que permite referimos a la Razón crítica. Él mismo nos confiesa que fue «David Hume quien interrumpió... mi sueño dogmático.» En el prefacio a la *Crítica de la razón pura* escribe: «La indiferencia es una invitación hecha a la razón a fin de que dé comienzo la más difícil de todas sus tareas, la de conocerse a sí misma, instituyendo un tribunal que le proporcione garantías en sus pretensiones legítimas... Dicho tribunal no es otra cosa que la *crítica* de la misma Razón pura».

El marxismo, y en concreto Mao Tse-Tung, intentará buscar una fuente de toda racionalidad en la praxis. Pero aun admitido tal supuesto no dejan de aparecer solamente tres direcciones principales del funcionamiento racional: la teórica, la práctica y la crítica.

El acto educador no es ni ebrio ni tampoco loco; es eficaz y pretende además ser bueno. Eficaz quiere decir según razón, según razón teórica y según razón práctica. La acción exige la palabra sensata cuando no es la acción de un de-

mente ni de un borracho. Cuando se busca la validez de la actividad educadora, se busca la racionalidad de ésta, su justificación, la que sea. La percepción del acto educante no coincide con el conocimiento del mismo como no son lo mismo saber directo y saber mediato. Vivir el acto de educación es vivir la ostentación de éste, pero se pierde la racionalidad del mismo. Ésta se da en la repetición, en el «re-conocimiento».

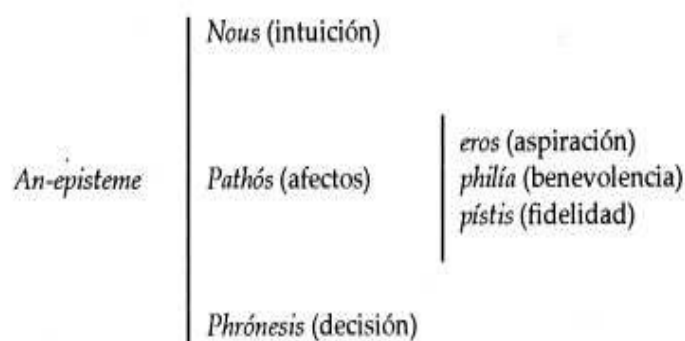
Cuando el educador *sabe que*, dentro del proceso de la percepción, sabe al propio tiempo que lo sabido es tan sólo un momento, un aquí y ahora, de un saber universal y necesario que tiene lugar en un sujeto del conocimiento. Se puede comparar un dato educativo con otro a base de aceptar como algo previo la norma de comparación. La razón educacional no acaba en la presentación de hechos; queda abierta a la ciencia, a la técnica y a la legitimación. Entre conocer y conocimiento media el dualismo platónico de multiplicidad y unidad. La acción educadora es racionalmente polivalente.

La razón del acto educador se manifiesta en el lenguaje, en un *Koinos logos*, en una palabra común, aceptada por una comunidad, científica, tecnológica y coloquial. Al fin y al cabo como dice Platón en el *Sofista* —263, d—: el pensamiento es un diálogo sin sonidos del alma consigo misma. Una razón, una palabra, un solo *logos*. El educador tiene que asegurarse de que sus palabras coinciden con las palabras de todos los demás; necesita para estar tranquilo la *mathesis universalis* de Leibniz. No basta la *empeiría*; son necesarias la *tékhnē* y la *epistēmē*, es decir la tecnociencia, la cual presume una *última ratio* para todos. La competencia pragmática universal del lenguaje asegura la comunicación. La palabra es *fatum* —lo hablado ya de antemano—, es *fundamentum* de la comunidad y es también *interpretatio* de la articulación del mundo. En las tres dimensiones se hace presente, la palabra,

en el acto educador convirtiendo así a éste en razonable. Lo múltiple de la educación se muda en síntesis, en el seno de una conciencia, gracias al lenguaje.

4. PASIÓN EDUCADORA

No se discute si en el acto educante contamos, o no, con elementos no racionales, sino que la cuestión que abordamos se pregunta acerca de la esencialidad de lo no-racional en la actividad educadora. Antes de proseguir es necesario precisar el significado de «racionalidad» o de «i-racionalidad». El racionalismo de los siglos XVII y XVIII contrapuso *razón* y *experiencia*. Aquí adoptamos el significante *racionalismo* en el sentido en que lo usaron la Ilustración, el Positivismo e incluso la Masonería. La racionalidad abarca en este trabajo tanto a la razón como a la experiencia metódicamente utilizadas, una y otra. Lo *i-racional* se refiere a la intuición, a la afectividad y a la voluntad.



El quehacer educativo no puede menos que partir de una intuición que dispara tres tipos cardinales de afectividad: la

aspiración a lo mejor, el bienquerer y la fidelidad a la memoria. Por último no queda más remedio que tener que decidir lo axiológico.

Ya Platón entendió el *noein* como considerar, o ver, lo esencial de algo, su *eidos*. El *nous* es la inteligencia o sagacidad que escapa a la *hylé* o materia. La *nóesis* es en Aristóteles plenitud de visión y no búsqueda o discurso. El *nous* ve de inmediato. En la faena educadora queda siempre presupuesta una intuición acerca del fenómeno humano. Tal intuición no queda puesta pero sí «pre-sub-puesta», colocada antes y escondida. Carecería de significado el actuar en educación sin referencia a lo definitivamente intuido acerca del hombre. Da trabajo la pesquisa histórica pero ésta se aguanta si, y sólo si, contamos con el *eidos* de lo humano.

La educación además sólo puede pensarse si incluimos el *pathós*, la esfera de lo afectuoso. La *pátheia* deja exánime a la educación. *Páthema* o *pathós* es lo que uno experimenta, siente o prueba. Por ejemplo, *Páthema* de Cristo, Pasión de Cristo. Sin afectos, muere la acción educativa. Educador y educando son eidéticamente *patéticos* porque su tarea resulta impensable sin experimentar placer, dolor, tristeza, odio, cólera, aflicción, pena, amor, alegría...; es decir, sin experiencia o saboreo o cata. La educación, de suyo, hace que educador y educando se sientan afectados. Los sentimientos, o maneras de sentirse los actores de la educación, son inconstantes, incalculables e incluso contradictorios. No puede pensarse, en consecuencia, una teoría sobre el sentimiento que disfrute de exactitud. Pero los sentimientos, ellos, no pueden faltar; tal como señaló Descartes, interrogarse acerca de las pasiones es preguntarse por el mismo hombre. Éste se realiza también a través de los afectos. El significado del yo queda abierto en el sentimiento.

A veces el yo tiene sentimientos; en otras ocasiones éstos son tan potentes que el yo y el tú se pierden en ellos. Educador y educando se experimentan tales, aquí y ahora, a través de la inmediatez del sentimiento antes de todo juicio y de todo querer. En el quehacer educativo se presentan sentimientos sensitivos, como placidez y cansancio; sentimientos psíquicos como alegría, tristeza, preocupación; y por último sentimientos espirituales como felicidad y también desesperación y esperanza. En *Pensées*, Pascal señala la esfera del afecto con la conocida expresión: «*Le coeur ases raisons, que la raison ne connaît point*» —fragmento 277—. El sentimiento posee también sus funciones cognoscitivas; maestro y alumno se conocen mutuamente a través de la afectividad.

Presto atención a tres afectos «precipuos» de la actividad educadora; se trata del *eros*, de la *philía* y de la *pístis*.

En *El banquete* —207, a— Platón describe *Eros* como la «aspiración a poseer eternamente El Bien». *Eros* es la fuerza vertebradora del acto educante que mueve a los actores de la educación a perseguir lo bueno, lo verdadero y lo bello y a no contentarse con los datos, con los *posita*. *Eros* es como una *manía* —*Fedro* 249, d, e— que conduce páticamente al educador y a los educandos más allá de sí mismos. Fuerza a una trascendencia inacabable. Una educación terminada no es educación. Lo concreto es el trampolín que lanza hacia lo definitivamente nuevo y total. El acto educador concreto se hace inteligible desde aquello que lo trasciende y supera. Los dioses no pueden educar ni educarse porque ya poseen la plenitud y han dejado de amar.

Phílos en griego significó *perteneciente a*. Al educador le incumbe experimentar su pertenencia al educando, su derritírsele el alma por él. *Philía* fue benevolencia, afecto, amor, amistad. El verbo *phileo* quería decir «amo con afecto

de amistad». Sin este sentimiento la relación educadora acaba en manipulación y desprecio objetual.

Hay un tercer sentimiento capital para que la actividad educadora sea educadora. *Pístis* fue en Grecia fidelidad, confianza, crédito, garantía, compromiso, pacto. El acto educante se apoya sobre la fidelidad a la memoria, individual y colectiva. La educación vive en el seno del re-conocimiento; aquí descansa lo que la hace posible. Desatada de la memoria antropológica, la educación es técnica carente de dirección. Fidelidad, pues, o *Pístis*. San Agustín constató que «*Ex memoria spes*»; contamos con 'esperanza en la medida en que vivimos de la memoria, en que le somos fieles. *Menón* de Platón y *Confesiones* de san Agustín. ¿Cómo educar sin memoria de lo humano, incluido lo humano temporal? La memoria constituye un nexo de mediación entre razón e historia práctica de la libertad en un mundo tecnocientífico que se ha vuelto ahistórico. No habría fe cristiana sin la «*Memoria passionis, mortis et resurrectionis Jesu Christi*.» Tampoco se da la antropogénesis de la educación sin la «*Memoria passionis, mortis et resurrectionis hominis*.» La educación vive inexorablemente de la fidelidad a una tradición humana.

Hay que saltar a una tercera categoría anepistémica de la educación dejando ya la esfera de la pático. En educación hay que decidir porque el discurso no basta para actuar educadoramente. *Phrónesis*: sensatez, cordura, buen juicio, presencia de espíritu, temple, ánimo. *Phrónesis*: saber decidir, saber la manera de actuar en la vida según el bien y el mal del hombre. La decisión abre la educación *hacia donde*. Decisión supone libertad, ámbito de lo que no se explica en forma causal. La tarea educante reposa sobre la fuerza de decisión. Esta última concreta la existencia. La decisión es la fuente de posibilidad de la existencia del hombre. El tecnó-

logo de la educación busca respuestas en la conducta del educando; el filósofo de la educación, en cambio, busca «*ec-sistencia*», decisión en el que se educa. Se abandona la causalidad para dar entrada a la decidibilidad. La educación decide, pero no tanto este o aquel paso, cuanto la misma existencia entendida como un todo. La decisión será desocultamiento de la historia humana. No hay decisión cuando no se está situado en el apuro de la decisión. En el acto de decidir, a la educación le va su destino. Se decide, pero no se cierra el futuro. La *Weltanschauung* es el objeto de decisión fundamental; el resto de decisiones en educación penderán de la cosmovisión decidida que posibilita a aquellas. Aparte están las simples salidas a apuros de la cotidianidad educativa, cosa de tecnocientíficos. El acto de decidir el *télos* se aparta de la abstracción científico-natural para colocarse en la perspectiva del autor. Ricoeur escribe a este respecto en *Le volontaire et l'involontaire* lo siguiente: «*Le motif ne fonde la décision que si la volonté se fonde sur lui*».

La acción educadora no sólo *se hace* —dimensión tecnocientífica—, además *se quiere* —dimensión metafísica—. Al quererla se quiere la libertad del otro, la del educando o la del educador. Un hombre solo no puede ser libre, no puede querer. La libertad que decide se funda en otra libertad y no en el objetivo pedagógico, o bien en un proyecto político-económico de la educación.

CAPÍTULO 5

EDUCACIÓN, MUERTE Y SENTIDO

1. LA EDUCACIÓN

El proceso educador define el *eidos* de lo humano hasta tal extremo que el *anthropos* no es otra cosa que un *animal educandum* y en modo alguno, como sostuvo Aristóteles, un *zoon politikon* o bestia que sólo vive de hecho en sociedad. Lo propio del hombre no es vivir en sociedad, sino tener que vivir en sociedad alejándose inexorable aunque inacabablemente de lo zoológico. El destino del ser humano es dejar de ser animal sin poder, no obstante, abrazar jamás su destinación andando, así, sempiternamente colgado entre la zoología y la teología. Ser hombre es vivir en la inseguridad del nomadismo inagotable y desafiante.

El quehacer educativo presenta dos respectos o semblantes; por un lado es heterónimo y procura someter las posibilidades genéticas, hechas neurofisiología y endocrinología, a las pautas de una civilización geohistórica que dicta conductas desde su cultura, desde su tecnología y desde sus instituciones sociales. Se trata de la *educación-learning*. Por otro lado, la educación parece que puede ser también autónoma o significativa, con lo cual el «tener que hacerse hombre» pende de la propia capacidad de existir desde la duda y des-

de la consecuente decisión; es decir, desde la ética. Este segundo respecto de la actividad educante queda abierto al *sentido* de lo que se lleva entre manos en la tarea educadora. Se trata de «educación-significativa».

La primera es educación gregaria sometida al criterio de la eficacia, la segunda en cambio es educación singular, de cada quien, vertebrada por el compromiso y el riesgo personales. Esta segunda modalidad educativa observa la realidad a fin de establecer un orden entendido como más perfecto. Este orden no se encuentra previamente en la conciencia de los educandos y de los educadores, aunque sí radica en ellos la posibilidad de determinar los fines del proceso educativo. La educación significativa procura colocar a los hombres en situación de realizar deliberadamente su destino.

La *educación-learning* cosifica la práctica educadora; en cambio la educación-significativa es vital porque vive del sentido que ella misma se autootorga. Los sistemas educativos que organizan la primera de las educaciones han acabado siendo *aparatos de Estado* siguiendo en esto las pautas que de hecho dio el positivismo. La calamidad de la segunda guerra mundial, en cambio, ha ensanchado las posibilidades de la educación-significativa abierta forzosamente a la educación moral, la cual deja de ser socialización para mudarse en autoeducación.

2. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Delante de la conciencia pasmada, de uno, hace aparición la pregunta por el sentido del acto educante. El sentido no es un dato, sino lo preguntado ante el fenómeno del pasmo causado por la posibilidad de poder ser esto, o bien lo otro.

Si el final de cada uno no proporciona sentido a la sorpresa delante de lo posible, quizá valga la pena entonces interrogarse por el cierre de la historia como dadora de significado. La educación-significativa resulta necesariamente riesgosa porque obliga a vivir desde la propia libertad y desde el fracaso posible en el que uno puede fracasar del todo.

Un lenguaje inteligible está organizado con sentido. ¿Es inteligible la educación-significativa? ¿Dónde obtener su inteligibilidad? ¿De dónde proviene su significado? Si contamos con simbólica de esta educación resulta verosímil, en tal supuesto, una hermenéutica de tales símbolos, hermenéutica que inyecte sentido a la educación autónoma o significativa. Sólo hay un modo de que los hechos educadores disfruten de significado: que no acaben en ellos, sino que apunten a algo anterior o a algo posterior a los mismos. No son las causas las que pueden proporcionar sentido a la educación autónoma, sino los símbolos en cuanto que interpretables. Esta educación significa aquello que está más allá de ella misma; la educación se vuelve significativa *a priori* ya que *a posteriori* acaba en simple dato bruto cuantificable, y tratable en consecuencia por las tecnociencias.

Resulta indispensable dar con aquel marco de experiencia dentro del cual la educación autónoma pueda adquirir dirección y lo percibido de la educación pasar a ser, de tal guisa, comprendido. El sentido de la educación hará que ésta deje de ser un fardo que hay que cargar convirtiéndose en la tarea con la que se identifican los actores de la misma educación. Las voluntades de educador y de educando deciden liberarse de sí mismos a fin de experimentarse como buscadores de lo que llena y libera. El sentido le esbozará las alternativas al acto educante. Pero el sentido ¿se funda o bien se descubre? El sentido constituye el *a priori* de la experien-

cia educadora. Pensamiento y voluntad proporcionan la significación y la exigencia a la tarea educativa.

La literatura homérica desarrolló el concepto de *moira* que los romanos tradujeron por *fatum* —del verbo *fari*, hablar—, que señaló lo ya dicho y hablado desde siempre. El fragmento VIII —*Diels-Krantz*— del *Poema* de Parménides presenta al *ser* como sometido a la Necesidad. El Destino coincide con la Naturaleza, con el *nexus causarum*; la inesquivable serie diacrónica de los acontecimientos configura el curso del mundo. Hegel hará una ontología de esta literatura al sostener que el destino de la conciencia humana no es otro que el progreso del Espíritu. Pero la biografía de cada quien, su educación, así como la historia global, la antropogénesis total, ¿no son más que *moira* y *fatum*? El *Dasein* de Heidegger en *Sein und Zeit* hace público que la historia del ser —*Seinsgeschichte*— es el destino mismo del ser —*Seinsgeschick*—, con lo cual la libertad acaba haciéndose destino y puede tomar la resolución de entregarse a la muerte, su posibilidad suprema heredada. Tampoco de tal guisa escapamos de la *moira* y del *fatum*.

Pero podemos ser *aporetikai*, sujetos que dudan; más todavía, individuos que han tomado la decisión de dudar. San Agustín se valió de la duda de los escépticos para correr tras lo indefectiblemente verdadero. En *Méditations métaphysiques* Descartes se sirve de este planteamiento agustiniano para dudar de todo metódicamente, es decir, de forma provisional en contra de Pirrón, quien se encerraba en la duda radical. El dudar fuerza a tener que preguntar a fin de salir de dudas; con ello volvemos a la tradición socrática protodialéctica que tanto Perelman como Habermas han retornado con sus conceptos de retórica y de diálogo.

En este trabajo supongo que la experiencia de la muerte, la del otro y también la mía, ésta en cuanto que anticipación

imaginativa, dispara un discurso atormentado por la duda y volcado a la interrogación, incertidumbre e interpelación que la voluntad tiene que resolver a la fuerza, quiera o no. Percepción del finamiento, discurso a la par dubitativo e interrogativo y por último libertad de decidir a la fuerza —sea esto o bien aquello lo decidido— y de manera trágica.

La muerte ¿orienta a la educación autónoma o significativa?

3. LA MUERTE COMO SENTIDO

Muerte individual y mortalidad de los hombres. La muerte más allá de su pastosidad y de su opacidad ¿puede mudarse en signo, en *semeion* o síntoma, que oriente el caminar educacional? Heráclito a caballo entre los siglos VI y V antes de Cristo dejó escrito —fragmento 22 B 93— que una de las funciones del oráculo de Delfos en el santuario de Apollon era *semainein*, señalar y significar; ¿y si la muerte fuera *semá-foro*, portadora de signos?

«Educadores y educandos fallecen», ¿qué significa esto? Bloomfield ha tiempo que se fue y el significado lingüístico ha vuelto a preocuparnos. Marginando la sintaxis ¿qué valor semántico posee el enunciado «Educadores y educandos fallecen»?; me inclino a pensar que es cuestión hermenéutica y nada más. Nunca puede darse por concluso un texto pues en él hay pluridimensionalidad y es necesario explorar en todas direcciones y en cada uno de los niveles. La semántica acaba, a la postre, en hermenéutica. El sentido de un texto es una paráfrasis al mismo. No contamos con isomorfismo entre el material lingüístico y el material extralingüístico. El lenguaje habla del mundo al construir, precisamente,

a éste; de ahí la importancia de la pragmática en lingüística. La pragmática estudia los cambios de sentido de un enunciado o de un texto según el medio en el que se produce. El inconsciente, la ideología y la utopía, el campo de las formas sociales..., son otras tantas cosas a tener presentes en la frase «Educadores y educandos fallecen.»

El fallecimiento ¿puede convertirse en *signum*, en signo, señal o seña de otra cosa? *La logique ou l'art de penser* de Arnauld et Nicole —siglo XVII— de Port Royal trató del signo como de aquella realidad que excita la idea de una segunda realidad. San Agustín había ya aprovechado este concepto al referirse a *sacramentum* y a *imago* —siglos IV-V—. Nos hallamos de hecho delante de la hermenéutica, metidos en la tarea del dios griego Hermes, hijo de Zeus e intérprete de la voluntad de los dioses; dios, Hermes, que inventó el lenguaje y la escritura, los dos instrumentos mayúsculos de la hermenéutica. El verbo griego *hermeneúo* significó traducir, explicar, expresar, interpretar. ¿Qué transmite la muerte? Necesitamos una *tékhne hermeneutiké* apropiada que nos lo cuente. La tradición judeocristiana elaboró la técnica denominada *ars interpretandi* para hacerse cargo de las Escrituras Sagradas; ¿cómo llevar a término una exégesis del óbito con ánimo de orientar teleológicamente al proceso educativo?

Schleiermacher —siglos XVIII-XIX— le dio un vuelco sustancioso a la tarea hermenéutica, para mi propósito. El *interpretans* resulta más valioso para tal trabajo que lo *interpretandum*; en la comprensión de un hecho, la muerte para el caso, es de mayor bulto el acto de inspeccionar que lo inspeccionado. La hermenéutica está mudándose de esta guisa en epistemología y en metodología. No sólo hay que contar con la psicofisiología del intérprete, para saber acerca del finamiento, pero también es necesario tener presente la

historia de la exégesis de la defunción. Las ciencias naturales explican —*Erklären*, en alemán— la ultimación del hombre, mientras las ciencias sociohistóricas la comprenden —*Verstehen*—. ¿Cómo legitimar epistemológicamente el valor de las ciencias sociales o humanas cuando hablan de la historia, de la sociedad y del mismo hombre?; la muerte biológica es un *positum* para las ciencias empírico-naturales y nada más. No hay en tal perspectiva ni *semeion* ni *signum* acabando todo en su espesor y pastosidad opacos. Las ciencias sociales, en cambio, han de volver a la *erlebnis* o experiencia vivida y desde ésta levantan sus discursos; *erlebnis* psíquica de alguien y *erlebnis* histórica del grupo humano.

Heidegger, fallecido en 1976, identifica hermenéutica y ontología; el ser se comprende en el *Dasein* o Aquí-del-ser. El *Dasein* es el hermeneuta del ser: *Sein zum Tode*. La comprensión, ahora, desborda la gnoseología pasando a ser una manera de orientarse en el mundo. Comprensión e interpretación forman un círculo hermenéutico que por ser ontológico deja de ser vicioso.

Gadamer en 1960 publicó *Verdad y método*. Los saberes en torno al ser humano tienen que huir de la trampa que les tienden las ciencias empíricas de la naturaleza. El sentido de la muerte no puede proporcionarlo la biología ni tampoco la química orgánica; hay que dirigirse al *Lebenswelt* de que habló Husserl y aceptar que *comprender* la muerte no es lo mismo que *explicarla*. Historia y existencia hacen posible la comprensión del tránsito. Comprender la muerte es ni más ni menos que inyectarle significado existencial, a ella, tanto desde la tradición como desde el presente que interpela.

La misma teoría crítica de Apel y de Habermas funda hermenéuticamente sus estudios y critica la ingenuidad positivista reconociendo en el lenguaje el *a priori* de la relación

social. El sentido del óbito se desprenderá del mundo originario de la vida —*Lebenswelt*— y jamás de las ciencias de la naturaleza, las cuales se limitan a atenerse a los *facta*.

Paul Ricoeur ha sentenciado en *De l'interprétation* que «*Le champ hermeneutique... est en lui-meme brisé*» apareciendo dos direcciones: la búsqueda de la verdad reveladora y la desmitificación de la verdad mentirosa. La primera dirección entiende la conciencia como mendiga de la verdad, mientras la segunda la concibe como espacio de la trampa. ¿Dónde reside la verdad de la muerte?, ¿podemos orientar teleológicamente la educación desde el fallecimiento de todos, educandos y educadores?, ¿resulta posible deshacerse de las ilusiones de la conciencia y engendrar el sujeto existencial de la verdad?; el sentido de la muerte ¿es una mentira o una verdad?

El *télos* del hombre ¿es la muerte?; en tal supuesto ¿cuál es el *télos* de la muerte?, ¿puede ilustramos en tal menester la *Teoría general de sistemas* de Ludwig von Bertalanffy a fin de comprender teleonomía tan estrambótica y estafalaria según se le presenta a la conciencia? Abandono este camino porque decido no desamparar a la conciencia.

«Muerte-signo». ¿De qué?; de posibilidades radicales. Lo posible se opone únicamente a lo imposible. Bloch aseguró que el mundo es una historia todavía inacabada; ¿la clausura la muerte o ésta abre posibilidades nuevas? Heidegger y Sartre; la posibilidad del hombre ¿es ser proyecto de sí mismo? Muerte: ¡narra tus posibilidades antropológicas! Aunque sea poco, no parece desatinado apuntar a la doctrina de los postulados kantianos en *kritik der praktischen Vernunft* en este asunto señalado y urgente. Hay que limosnear de entrada la capacidad de decisión, es preciso pedir la libertad. Ésta, si la hay, está inexorablemente forzada a sentenciar el *qué* y

sobre todo el *para qué* del fallecimiento humano. Hermenéutica inmemorial y también presencial de esta disposición o arbitraje. ¿Se muere para nada o quizás para Dios o tal vez para la Historia?, ¿la imperfección lo suma todo o acaso catapultula hasta la perfección? La muerte en cuanto *factum* —«lo ya hecho o acabado»— acaba con todas las exigencias gritadas por los hombres. ¿Puede en otro planteamiento, el de ser *signum*, apuntar a una actualización de las exigencias que han quedado siempre sin cumplirse? La historia humana ha apuntado a posibilidades jamás cumplidas, ¿dónde y cuándo el cumplimiento de las promesas históricas? Las aspiraciones humanas llegan siempre imperfectas a la muerte.

El óbito en cuanto que perspectiva apabullante impone al ser humano el tener que decidir históricamente y también biográficamente el *semeion* de aquél, su hermenéutica. La exégesis del *thánatos* es la elucidación del *anthropos* y por tanto de la *paideia*. La muerte es signo de tener-que-decidir las posibilidades definitivas, y no definitorias, de la existencia. La muerte significa que la tecnociencia no basta en educación ya que esta última, además de sometida a objetivos pedagógicos y a proyectos político-económicos de la educación, está abierta, inexorablemente, a las finalidades, es signo ineludible de que hay que dar sentido y no quedar cerrado en la presencia del aquí y del pretérito. El muro perceptible de lo último desafía, quiéralo o no, a la libertad, progenitora de la ética e hija de la duda, no por cierto de la psicológica.

El sentido de la educación autónoma se esconde en la muerte, entendida, ésta, a modo de *signum*, o *sacramentum*, de que las posibilidades penden al menos de la decisión, la cual compromete a cuantos son libres de tomarlas. Parece pertinente y apropiado que la libertad proceda según la *phrónesis*, es decir, esquivando la *hybris* o desafío desatinado

de hacerse Dios. La tradición y también el requerimiento actual entrarán, en la decisión a tomar, juntamente con la ascesis que desaloja la ilusión mentirosa de la conciencia constituyente.

La muerte es el *sentido* según el cual el quehacer educativo no es materia tan sólo para tecnocientíficos, sino que también es apertura a lo posible total: o hay dirección —monoteísmo— o sólo quedan direcciones —politeísmo—. Callarse es aceptar que la muerte del hombre acaba en descomposición biológica en vez de contemplar en ella la rotura biográfica.

La muerte humana desde la conciencia que tenemos de ella se nos ha convertido en una categoría antropológica, es decir, en un concepto no reductible a otro y que posee función cognoscitiva, siéndonos útil para conocer al ser humano y en consecuencia para orientar el proceso educativo o antropogénesis. El fallecimiento del hombre no acaba en *factum* u objeto para ciencias y tecnologías, sino que nos fuerza a tener que decidir su sentido pasando a ser, así, *symbolum* de la posibilidad radical y total que hay que decidir.



CAPÍTULO 6

NUESTRO VALOR JUDÍO

DE LA EXPECTACIÓN-EXPEDICIÓN

1. PRELUDIO

Dentro del espacio indoeuropeo, nosotros nos descubrimos instalados en la holgura latina y desde ésta hay que apreciar el término *preludio* en vez de hacerlo desde la charlatanería y el desparpajo.

Ludus, el juego, nace atado al verbo *ludo*, *lusi*, *lusum*, yo juego, yo jugué y lo ya jugado. Pero el vientre semántico de este verbo encierra más de un *sema* apuntando a otras significaciones más o menos emparentadas entre sí como divertirse, distraerse, entretenerse, burlarse de, pasar o perder el tiempo —*artem arte ludere*—, engañar e incluso frustrar —*ludere operam*—. Ante tan variopinto parentesco de acepciones me asalta, a modo de autoacusación, esta interrogante: *An me ludit amabilis insania?* ¿Por ventura me engaña un desvarío atractivo?

Lo de *prae* lo traduzco por: antes que, en vistas a, a causa de. *Praeludo* fue: prepararse, ensayarse a hacer alguna cosa o, si se prefiere, señaló el precalentamiento que para nuestro caso es intelectual. *Praeludium* indicó aquello que precede a una representación, teatral o no. Con esto damos ya con el



significado que a mí me seduce. El preludio antecede a lo que luego sigue, que no es por cierto una presentación —o hacer presente algo en su bulto—, sino una modesta representación, copia, esbozo, perfil, remedo, trasunto o acaso parodia de algo substancial a lo que no tenemos acceso directo ni con el cutis ni tampoco con el entendimiento —*Verstand* y no *Vernunft* dentro de la terminología hegeliana y no kantiana—. El sino del preludio no es otro que el de preparar para el *via crucis* de la re-presentación quedando siempre pendiente la presentación, la inmediatez, de los valores que valen en sí —y no escribo *por sí*—, que es el negocio que ahora y aquí no sólo nos ocupa sino que igualmente nos preocupa. Porque ya me dirán qué sea educar si las metas se limitan a estar ahí sin ton ni son, como aburridas de tanto pasar con el tiempo. Parece que apetecemos extremos que sean culminaciones indiscutibles.

La faena o labor que me propongo consiste en señalar un valor 'precipuo' para la educación occidental, que no es por cierto el único que a ésta le importa. El título del trabajo encierra la tesis —*thesis* en griego es la acción de poner algo— que defiendo: «Nuestro valor judío de la expectación y expedición».

Lo de *nuestro* se refiere a Europa y a su diáspora, es decir, a la cultura occidental desentendiéndome de otras macrohermenéuticas que los hombres se han dado también de sí mismos aunque sea a tientas y sin apercibirse de tan seria peripecia. Los grandes grupos humanos se han autointerpretado fabricando sentidos o valores. Occidente es hijo del judaísmo, del helenismo y de la romanidad. En el presente estudio me ciño al valor más importante del judaísmo, si no me equivoco.

Europa más que un *topos* geográfico con sus fronteras

inexorablemente fluctuantes es un constructo mental *cum fundamento in re*, es decir, con base real; pero algo, esto sí, construido mentalmente al fin y al cabo. Espacio indoeuropeo; Jerusalén, Atenas, Roma; invasiones desde el este con los benedictinos que salvan lo que pueden; el Islam como enemigo que fuerza a tomar conciencia del cuerpo europeo; peregrinaciones a Santiago de Compostela; universidades; *Quattrocento* italiano; Ilustración con Pedro el Grande; Revolución Francesa; Revolución Industrial; liberalismo y socialismo. Europa, cuna de Occidente, es un proceso a la vez de identificación y de distinción; es un ecosistema sociohistórico, una unidad de oposiciones. Pues bien, indago un valor constante dentro de este constructo y me apunto, para el caso, a la *Weltanschauung* judía como uno de los puntos de referencia originarios de la macrocivilización.

Pero ¿qué es valor? Lo único seguro es que se trata de un tema de discusión inacabable. De entrada, *valor* proviene del verbo latino *valeo, valui, valitum*, valer, ser fuerte o vigoroso, estar bien, disfrutar de poder, estar sano. Así *valere ab oculis* significaba «tener buena vista». Un valor que no valga de forma resistente deja *ipso facto* de tener valor; al menos así quedó fijado lingüísticamente por la primera comunidad de hablantes que engendró tal significante-significado. Podemos desentrenarlo y asesinar el hijo que el significante llevaba en su útero, pero para ello hace falta el coraje que lleva hasta el infanticidio de este retoño de Occidente.

Valores económicos, valores estéticos, valores éticos. Tomo *valor* en su significado absolutamente normativo; dicho de otra manera, en su significación ética, en su significación universal, como observa Kant en *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Un valor absoluto no puede ser reemplazado por otra cosa. Así la dignidad humana es un valor

absoluto mientras que el de las sardinas sólo es relativo. Nietzsche se rio de los valores absolutos; todos los valores eran relativos a la génesis histórica de la mente humana. Todos los valores en consecuencia quedaron reducidos a los de las sardinas.

«Nuestro valor judío», reza el título. Del judaísmo subrayo solamente el paradigma concretado en la figura de Abraham en cuanto tal figura objetiva el tiempo antropológico del pueblo hebreo. ¿Y cuál es dicho valor judío del *kairós*? Es expectación y expedición. Expectación es vocablo que arranca del latín *spectare*, mirar, examinar, contemplar, observar, apreciar, aspirar, referirse, considerar, tener por mira o designio. *Spectatio pompae circensis*, la vista de los juegos circenses. *Ex*, desde el interior de, desde. La *ex-pectatio*, la expectación, es el éxtasis que aventura el porvenir como esencia del *anthropos*. Éste, el ser humano, consiste de modo inequívoco en tiempo venidero. El judío sostendrá que el futuro categoriza al hombre —al hombre hebreo, claro está— por encima del presente y del pretérito. Hay que vivir desde —*ex*— lo que se es y lo que se ha sido, en vistas —*spectatio*— a lo que nos aguarda, que en su extremo consiste en apogeo y sumidad. Sólo el valor que proviene del porvenir merece total respeto; los valores presentes y los idos no van más allá de ser piezas de museo como aves disecadas. Aguado, espera y esperanza, pues, del *eskhaton*, de lo último, y también de la *parusía*, de la presencia que colma.

La expectación no designa a un valor que produce sedentarios. No es un pasivo mirar, sino un ponerse constantemente en marcha. El valor judío engendra nómadas y aventureros; de aquí el segundo rostro de este valor hebreo, la expedición. Del *ex*, de *ex-peditio*, hablé ya antes. Desde. El sustantivo latino *pes*, cuyo genitivo era *pedis*, ha dado nues-

tro sustantivo pie. Una *ex-pedición* no es otra cosa que un poner los pies adelante, desde aquí hacia ahí e incluso hacia allí y allá —en el sentido del *ailleurs* francés— en dirección a un espacio siempre residual, desconocido y extranjero, al que únicamente la fantasía tiene acceso aunque aquél acabe incierto.

Acabado el preludeo es el momento de iniciar la representación.

2. EL TIEMPO DEL HOMBRE

El tiempo es categoría *sine qua* no se puede inteligir al fenómeno humano; es categoría primordial antropológica. Pero al enunciar el significante *tiempo* el asombro acomete porque nos contemplamos remitidos a una significación multiforme. Ya los griegos conocieron tanta riqueza semántica en la entraña de lo temporal que no pudieron esquivar la creación de distintos significantes-significados, de referente tan peculiar como parece ser el tiempo. *Khrónos*, la duración devoradora, implacable, de todo cuanto se mueve o desplaza; tiempo que pretende ser objetivo. *Aión*, el tiempo de la vida biográfica, el destino de la existencia de carne y hueso de un alguien encarado a la muerte. *Kairós* es el tiempo de la ocasión, de la oportunidad, de la coyuntura favorable, tiempo de bailar o de recoger el trigo. El *kairós* camina hacia algún punto entusiasmante; posee sentido o dirección. *Moirá*, la parte que a uno le toca inexorablemente en el decurso de la historia, su destino. Pero el tiempo puede igualmente sorprender mudándose en *kainotes*, en novedad y sorpresa. Por tal motivo no extraña que lo temporal mire también hacia lo mejor pasando a ser *elpís*, esperanza, esperanza disparada

hacia el límite y extremo, hacia el *eskhatós*. Y ¿qué se espera allí, en el más allá del horizonte? Al *pleroma*, la plenitud y la consumación, la cual es *parusía*, presencia definitiva; es decir, manifestación de aquello que en el paso del tiempo se oculta siempre.

El tiempo en sus múltiples acepciones, helénicas o bien actuales, sin duda nos concierne de lleno. ¿Por qué? Precisamente porque formulamos preguntas. El animal que interroga, se confiesa por eso mismo temporal. En el inicio de *Was ist Metaphysik*, Heidegger escribe: «Ninguna cuestión metafísica puede formularse sin que el preguntador, en cuanto tal, no se halle comprometido en la pregunta.»

El hombre es la sola bestia que interroga y este dato hace que en el acto de preguntar el ser humano se ponga de manifiesto convirtiéndose así en *Dasein*, en inteligencia del ser. Al fin y al cabo la estructura formal de no importa qué cuestionamiento implica un horizonte de inteligibilidad que anida en el precomienzo del preguntar mismo. Preguntar comprende el preinicio del preguntar y asimismo el tiempo donde interrogar y también el tiempo donde aguardar respuestas. En el *Sophistés* el «Peri tou óntos» —246, a—, Platón se refiere a una *gigantomakhia peri tes ousias* a un combate de gigantes en torno al ser. ¿Qué combate? Precisamente el que enfrenta el ser y la nada; en esta pugna descubro el hontanar del tiempo, del transcurso. El hombre es una *gigantomakhia* en su preorigen. Siendo así ¿cómo se sostiene?, ¿dónde cobra fuerza el tránsito que lo configura?, ¿por ventura en la conciencia del propio hombre? La conciencia, sin embargo, es solamente conciencia presente, conciencia de un ahora. Así por lo menos parece, al primer momento. El presente encierra un doble no: no a la ausencia de lo ya concluido y no al alejamiento de lo-por-venir. El destino del presente es

acabar el pasado e inaugurar el futuro. Si admitimos esta continuidad del tiempo gracias al acto de conciencia, el presente deja de serlo todo y el ser lo desborda.

En el Génesis —11, 7— de la *Torah* judía se lee: «y da forma *Elohim* —*Yahvé*— al Adam, polvo sacado de la *Adamah* —tierra—, y sopla en su nariz un aliento de vida y se convierte en alma viva».

Elohim forma a *el Adam*, lo forma preciso, distinto, arrancándolo de la pastosidad de la *Adamah* y por si fuera poco le insufla aire y fuego —«aliento de vida»—. El verbo hebreo *naphoah*, que da el sustantivo *napah* —herrero—, mezcla el aire y el fuego; es decir, se trata de lo inagarrable en movimiento ebrio. Separado de la *Adamah*, *el Adam* pasa a ser *él* ingresando de tal guisa en la duración experimentada como tal, como transcurso. La *Adamah* no iba más allá de ser en sí misma; *el Adam* —lo humano—, en cambio, es *ec-stático*, es para. Y así suena bastante bien aquel verso de Quevedo:

Soy un fue y un será y un es cansado.

Escribo sólo *bastante bien* debido a lo de *cansado*. Esto último constituye ya una interpretación de los éxtasis antropológicos: el *soy*, el *será* y el *fui*.

A unos veinte kilómetros de Zamora descansa una iglesia visigótica del siglo VII; es San Pedro de la Nave. Armónica, exacta, apacible. Ocupa un espacio sin pretensiones de grandeza; con todo cautiva en su humildad. Lo serio, empero, en San Pedro de la Nave no es el volumen ocupado, sino el tiempo que acumula. Se trata de un tiempo concreto, siempre que *concreto* se entienda en su formación etimológica. *Cum* y *crescere*, con y crecer, dio *concrecere* en latín cuyo participio fue *concretum*, lo crecido por aglomeración. San Pe-

dro de la Nave es resultado, ahora, de un crecimiento temporal de conjunto. Su espacio es simplemente el donde del resultado de crecer; lo grave es el tiempo recorrido desde el entonces del siglo VII hasta el presente de casi el siglo XXI. Sin memoria humana no contaríamos con San Pedro de la Nave. Kant advirtió ya de la primacía del tiempo sobre el espacio al subrayar en *Kritik der reinen Vernunft* que el entendimiento no puede en manera alguna funcionar sin referencia al tiempo. De esta forma Kant tuvo ya el presentimiento que ser y tiempo andaban conectados. Aristóteles y sus seguidores quedan atrás con su naturalización del tiempo y permanece abierta la posibilidad de hacer inseparables acto de conciencia y tiempo. ¿Acaso se da algún fenómeno fuera del tiempo? El *ti to on* —¿qué es el ente? — aristotélico se abre a: ¿qué es el tiempo? Después de Kant, Husserl en *Logische Untersuchungen* ve en el tiempo algo inmanente, interior al sujeto, mientras que Heidegger, todavía bajo la influencia de Husserl, publica en abril de 1928 unos estudios sobre la conciencia íntima del tiempo en que sostiene que el sujeto es, él mismo, tiempo. Según Heidegger no se da por un lado la sucesión temporal y por otro lado las modalidades de la conciencia, a través de las cuales sería captado el curso del tiempo, sino que existe solamente un único proceso de temporalización. Tanto una biografía como la historia toda son kairológicas —de *Kairós*— en la medida en que determinan la relación que tienen con el tiempo, relación que es conclusión y cumplimiento de un tiempo que de suyo es indeterminación cara al porvenir.

No estamos situados en el tiempo; el tiempo es el que habita en nosotros fabricando así civilización pero, a lo mejor, como afirma Nédoncelle en *Sensation séparatrice et dynamisme temporel des consciences*, se da igualmente un tiem-

po existencial, emparentado con la autoelección, que saltando más allá del tiempo mundano se dirige hacia un futuro transhistórico. Ser al fin y al cabo es, esencialmente, ser memoria coherente entre lo ya sido, lo que ahora somos y lo que anhelamos ser. Bergson en *L'évolution créatrice* distingue entre *le clos* y *l'ouvert*; toda creación acaba perdiéndose en la imitación, en la repetición, en la fabricación —mundo cerrado—, pero sobreviene el tiempo abierto que todo lo cambia inventando siempre, creando sin desmayo, viviendo de la aspiración. Ilya Prigogine, el químico filósofo, en *La fin des certitudes* sostiene que la misma naturaleza ha dejado de ser automática y toda ella cognoscible, y se ha mudado en invención permanente sometida al juego de probabilidades.

Conciencia, cuerpo, mundo. Mi tiempo no se edifica en la ausencia del mundo y menos todavía en la ausencia del propio cuerpo que es la mediación. Disponemos de tiempo porque contamos con cuerpo y mundo; sin embargo, la temporalización es inevitablemente trascendencia del presente. El *khrónos* acaba en *thánatos*; pero ¿y el *kairós*? La vida está abocada a la muerte; mas la existencia no dice con el derrumbamiento del fallecer. Pertenecemos al mundo, pero éste no nos pertenece; somos apátridas, extranjeros al mundo. *Unheimlichkeit* heideggeriano.

En *Confesiones* (cap. XI) san Agustín comentando el Génesis escribe que cielo, tierra y tiempo son creados *semel et simulo*. No contamos con tiempo sin mundo pero tampoco desprovistos de conciencia, como señala Husserl en *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*, ya que el tiempo, de suyo, no incluye la interpretación del tiempo. En el *Dasein* —el aquí y el ahora del ser— tiene lugar la llegada del mundo y de la historia. La sola sucesión de lo temporal no incluye su significación. Sin conciencia perdemos el senti-

do, el para qué. El *khronos* es antes-durante-después mientras el *kairós* es todavía-no. La conciencia anticipa el todavía-no. En la cotidianidad del vivir descubrimos tan sólo dispersión y en consecuencia incompletud e inacabamiento. El tiempo adquiere únicamente significación desde el futuro, tal como dibuja san Pablo en la carta que envía a los cristianos de Filipos (III, 12-14): «No pienso haber obtenido ya el premio y sólo una cosa me interesa: olvidando lo que queda atrás y lanzándome a lo que está delante, correr hacia la meta —*epekteinomenos*—, para coger el premio».

No obstante la fe de Pablo, debemos reconocer que nuestro dato primordial no es otro que la mundanidad. Ahora bien, nuestra humanidad sólo es pensable referida a un porvenir extremo que no está a nuestro alcance dominar. No disponemos de otra condición de posibilidad que aquella que hace posible las realidades que ella posibilita, las realidades experimentables, y está a nuestro alcance experimentar hasta el límite, pero jamás el «Más-allá». Tanto Gadamer —*Wahrheit und Methode*— como el último Heidegger —*Unterwegs zur Sprache*— insisten en que las condiciones de posibilidad del comprender se encuentran únicamente en la historicidad del mismo comprender; es decir, en el contexto temporal de éste, lo cual comporta un comprender, siempre diversamente. El lenguaje, la narración, en consecuencia, es el lugar histórico de la comprensión. La *Historie* y no la *Geschichte* es el espacio del esclarecimiento de lo humano. Palabra y tiempo son inseparables. La narrativa objetiva el sentido.

3. LOS ESCRITOS PREÑADOS

Hemos considerado que el ente humano es tiempo. Ahora es cuestión de resaltar que hay narraciones que objetivan la

experiencia colectiva del tiempo antropológico y que dicha objetivación narrativa es esencial.

El discurso que se sirve de lo que los alemanes denominan *rede*, los griegos *logos* y los latinos *ratio* no da cuenta de la complejidad del *anthropos*. Éste desborda al concepto. La imaginación es harto más importante para el menester de esclarecer lo humano, como ha hecho notar Bachelard en su libro *La terre et les reveries de la volonté*. La imaginación sobrepasa a la lógica porque el hombre excede a la razón. La narrativa es la historia de la capacidad imaginativa humana. El lenguaje acaba siempre diciendo más de lo que dice. Sirviéndome de una terminología hegeliana diré que es más significativa la *Vorstellung*, o pensamiento figurativo, que el *Begriff*, o pensamiento conceptual. Además siempre queda pendiente la cuestión de si puede darse el concepto sin el apoyo de la representación imaginativa. Esta cuestión salta gracias al hecho que el hombre, más que consistir en posesión de lenguaje, consiste en poder plantearse el problema del lenguaje.

El discurso lógico tiene sus raíces en la experiencia vivida, en el *Lebenswelt*. Pero de este «Mundo-de-la-vida» nace antes la narración que el pensamiento lógico. El tiempo jamás lo captamos de manera directa, sino a través de mediaciones y la narrativa es la más significativa. Los tomos de *Temps et récit* de Paul Ricoeur explicitan este apunte. A falta de intuición de la totalidad, resta tan sólo la narración. La *doxa* acaba así ganando a la *episteme*; el relato está más pegado a la vida de los hombres, tan temporales ellos, que a la lógica de la ciencia. El *Dasein* posee estructura hermenéutica; existe verbalizándose. El habla es para ser participada y el habla imaginativa más todavía que el habla axiomática o bien empírica. Un texto inmemorial es una respuesta a preguntas perennes, y se trata por cierto de un texto que pide

interpretaciones. Los valores expresan la autocomprensión que un grupo histórico ha tenido de sí y que ha quedado plasmada en un mito legitimador. El relato no sólo acumula información en la memoria, mas igualmente anticipa conductas que quedan justificadas gracias a él. Siguiendo más o menos la línea argumentativa de *Die Vernunft in der Geschichte*, de Hegel, sostengo que los textos narrativos expresan la realidad en cuanto que pensada. Las contradicciones del texto originario —Génesis u *Odisea* o *Eneida*— dejan de ser escándalo pasando a ser la objetivación, en el tiempo, de la misma razón histórica humana. Un texto, o la parte de un texto, no va más allá de ser un ejemplo que deja al hermeneuta —que puede ser una comunidad— la tarea de la glosa inacabable en búsqueda de una riqueza que se quiere única.

El pensamiento griego definió al hombre como *zoon logon ekhon*, a modo de un viviente que disfruta de la palabra. Una palabra, sin embargo, no habla de la realidad; Spinoza decía gráficamente que el concepto de perro no ladra. Lo propio del lenguaje no es el de expresar la realidad, sino liberarnos de la inmediatez de la misma permitiendo de tal guisa la reflexión sobre ella. La literatura objetiva la experiencia que se tiene del tiempo histórico gracias a no estar totalmente pegados a éste; lo hablado es el cuerpo de la experiencia interior de un grupo. La historicidad existencial se experimenta a través de relatos, de mitos y de símbolos. El redactor del Génesis y de la historia de Abraham no procede como un literato actual puesto que escribe, o reescribe, atado a la conciencia colectiva de una sociedad concreta que ya cantaba oralmente sus entrañas, las cuales vivían el dolor, el pecado, la muerte, el placer, el origen y el final. El autor, o autores, de la escritura del Génesis parte de un material primigenio oral al que le da forma poética; se arranca de las vivencias de

generaciones y más generaciones. Los tres tomos de *L'Idiot de la famille*, de Jean-Paul Sartre, pretenden interpretar la producción de Gustave Flaubert, a base de analizar su subjetividad con los métodos psicoanalítico y marxista; *Madame Bovary* se debe a una madre fría no aceptada y a un padre agobiante que dispararon en Flaubert su vena literaria. El caso de la crónica de Abraham se sitúa al margen del estudio etiológico que realiza Sartre. Abraham no es un personaje concreto; es el símbolo de la comprensión colectiva del tiempo antropológico vivido por el pueblo judío. Richard Rorty en la obra colectiva dirigida por Gianni Vattimo, *Que peut faire la philosophie de son histoire?* —Seuil; Paris, 1989, pp. 58-94— distingue cuatro tipologías en la elaboración de la historia. En el caso del Génesis me importa aquella que voluntariamente quiere ser anacrónica y anhistórica y donde los relatos son necesarios porque ayudan a proporcionar significación a los problemas que atraviesan constantemente la existencia. ¿Qué relación se da entre un supuesto pasado y su representación literaria? No hay otra relación que la del significado de la vida. Gadamer en *Wahrheit und Methode* hace notar que la conciencia crítica no puede liberarse jamás, del todo, de la precomprensión del mundo que labora a modo de preestructura existencial. El Génesis se coloca en la precomprensión del mundo marginando el trabajo de la conciencia crítica. El pasado para el Génesis camina siempre delante nuestro proporcionando sentido al existir, a las urgencias y a los pasmos de éste. Lo abordado por el relato sobre Abraham trasciende indefectiblemente a la misma relación; al fin y al cabo no contamos con otra trascendencia que aquella que no puede ser dicha, narrada.

El habla, además del trabajo y de las instituciones sociales, tiene por misión insertar al sujeto en lo intersubjetivo. El

sujeto descubre su pertenencia a una comunidad concreta con las narraciones fundacionales del grupo. Sólo en el seno de una comunidad de mitos el sujeto humano pasa a ser sujeto; sin tradición desaparecen tanto la comunidad histórica como los individuos. Sin conciencia de pertenencia no hay sujeto humano. Los presocráticos intentaron apuntar al *arkhé* de todo, a la tierra, al agua, al aire, a lo indefinido; lo mismo procuraron los pitagóricos con los números y Heráclito con el fuego, así como los eléatas con el ser. Los orígenes recónditos y comunes abren comunidades aunque sean, éstas, científicas. Un autor contemporáneo como René Girard hace lo propio aunque se cambie el contenido. *La Violence et le Sacré* así como *Des choses cachées depuis la fondation du monde* colocan a la *rivalité mimétique*, con la violencia subsiguiente, en el hontanar de la civilización, del grupo. Las narraciones que hablan de los orígenes, hablan de lo nunca dicho; más aún, de lo indecible. ¿Cómo, contra el primer Wittgenstein, podemos pensar y decir lo que anda situado más allá de los límites del lenguaje? Al fin y al cabo esto es lo que ensaya el Génesis. ¿Acaso cuando Heidegger convierte al ente, aunque sea cuestión de un ente privilegiado como el *Dasein*, en fenómeno del Ser, no juega un juego parecido? Los relatos del *Dasein* son narraciones de lo indecible. Lo que sucede es que no sirven para formar pueblo —ni tan siquiera pueblo alemán—, porque se trata de ocurrencias de alguien tan sólo. Resulta necesario peregrinar a los orígenes. Decir, en su fuente primera, es *deíknymi*, mostrar lo que supera todos los órganos sensoriales; es en consecuencia *epanakamptein*, es replegarse hacia el origen, hacia el mito fundador.

Al leer la narración del Génesis sobre Abraham, carecemos de visión y tan sólo escuchamos a quien asegura haber visto. De nosotros depende aceptar o rechazar tal testimo-

nio; ahora bien, en el supuesto de rechazar todos los testimonios de lo originario, nos quedamos sin poder justificar el rumbo pasando a ser en tal caso la vida un pasatiempo o un *divertissement* absurdo y aburrido.

Elohim a modo de preorigen de los mitos fundadores puede únicamente ser contado, pero en modo alguno conocido. *Vorstellung*, pues, de Dios, pero no *Begriff*. El pensamiento aborda a Dios imaginativamente tan sólo, a través de la anécdota. Juegos de lenguaje en el fondo, en el sentido que da a éstos el segundo Wittgenstein. Cuando Mircea Eliade define el ser humano como *homo religiosus* no hace más que subrayar la primordialidad recitativa de lo antropológico.

Aristóteles —*Perí hermeneias*, 17 a 1— escribe: «*Esti de logos apas men semantikós*».

El discurso sirve para designar algo —a alguien, añadido yo—. La narración conduce hacia algo, pero jamás me lo entrega; con todo se indica que sin los otros, que leen lo narrado y lo aceptan, no se da el origen y queda solamente la *an-arkhé*, el desorden, la disipación, la turbulencia y el cada cual para él. Los textos sobre el origen no son descriptivos, pero tampoco se reducen a lo emocional con lo aumentar la información sobre el mundo. Se trata de textos cuya función es enraizar en un grupo dando significación a éste. Hay referencia en dicho lenguaje mítico, pero la referencia no apunta a la esfera de los objetos del mundo, sino a la manifestación imaginativa de lo siempre escondido que es fundamental para la legitimación histórica de un pueblo. Ante esta literatura el acto de *escuchar* es anterior al acto de entender; en este último predomina el yo; en el escuchar, en cambio, predomina lo recibido. Impregnándose del relato mítico el ser humano se autocomprende, aunque no se entere de la objetividad mundanal. Por estos motivos una exégesis de los textos bí-

blicos, como la utilizada por la *Formgeschichte*, o historia de las formas, se interesa por las tradiciones orales que preceden a los textos escritos, como intento de aproximarse más a los comienzos jamás dichos. En estas narraciones acerca del hontanar hay más habla a los hombres que habla de los hombres, por lo menos formalmente. Son textos donde el sentido tiene su representación.

El origen de los tiempos antropológicos se figura de manera diferente en el paganismo grecorromano —*Odisea*, *Eneida*— que en el judaísmo sinaítico —Génesis—. En la primera figuración todo es monocorde: el *Theós* pertenece a la *Physis*, el *Deus* forma parte de la *Natura*. No así en la literatura hebrea del Génesis y del Éxodo donde *Elohim Jahvé* es absolutamente lo otro con respecto a cuanto hay. El cristianismo posterior surge a partir de la contraposición asumida dialécticamente entre *lo mismo* del paganismo grecorromano y lo *radicalmente distinto* del judaísmo sinaítico.

El texto bíblico inicialmente es el conjunto de tradiciones orales del pueblo hebreo. A partir del siglo XI antes de Cristo —los hebreos conocen la escritura desde el siglo XIII a. C.—, y a lo largo de varios siglos, se va redactando la tradición oral en una multiplicidad de conjuntos narrativos, a veces contradictorios entre ellos. Había plurales versiones de lo que más tarde fue la Biblia hebrea. Se impuso finalmente la redacción de un texto único; ésta fue obra de Doctores de la Ley y de Rabinos. Hay que aguardar el siglo I para disponer el canon, o modelo, definitivo y cerrado de la Biblia de los judíos. Lo serio con todo es tener acceso de alguna forma a la tradición oral de los inicios del pueblo; es allí donde éste va tomando conciencia de su existencia y de su significado. La Biblia será inesquivablemente un texto siempre abierto a la exégesis. La narración inicial y los co-

mentarios consiguientes configuran la tradición con la cual Israel se proporciona una identidad histórica. La historia de Abraham pertenece todavía a la fase nómada de un clan originario, y será cuestión de un relato hartamente diferente de los escritos referidos a un Israel sedentario.

4. EL MYTHOS COMO HONTANAR

Los textos de los que acabamos de hablar encierran mitos originarios. Pues bien, en tales narraciones anida la fuente de los valores de una civilización. El *mythos* es hontanar de comprensibilidad del grupo.

El *anthropos* es el único animal que pregunta. Preguntar supone el pasmo de la conciencia. La pregunta implica a la vez ignorancia y barrunto de algo. Quien pregunta puede quedarse sin respuesta; es su riesgo. Quien interroga rompe el circuito zoológico estímulo-respuesta, ya que se coloca, en medio, la posibilidad de la nada. *Nada de*, claro está, y no nada absoluta. La *nada-de* es la proporcionada por el acto de conciencia. Gracias a tal estructura el hombre puede proyectar ante la estimulación, en vez de limitarse a reaccionar, que es lo propio de las restantes bestias. Lo curioso reside en que con frecuencia el ente humano acaba preguntando en torno a sí mismo, lo cual entraña desconocerse. Ninguna de las respuestas que se da, le causa satisfacción. De pregunta a respuesta y de ésta, de nuevo, a pregunta. Y así sin fin. El *anthropos* sólo sabe preguntar, pero no acierta en la respuesta. Esta situación resulta intolerable. ¿Cómo explicar animal tan estafalario e inseguro?

La prohibición constitutiva, que Kant denominará imperativo categórico, se sitúa en el principio óntico de lo huma-

no. No podemos ser lo que somos —bestias—; es preciso ser lo otro. Estar sometido a una conducta con designio universal, como sostiene Kant, exige no ser uno mismo. La prohibición del incesto o del homicidio es antizoológica. El hombre ha dejado de ser natural. La violencia hecha a la naturaleza introduce la ética. Que Caín mate a Abel es algo natural dadas las circunstancias en que se lleva a cabo el asesinato, pero asimismo resulta inmoral porque se enfrenta a la prohibición que narra el mito de los orígenes. Y en el mito no se encierra la legalidad, sino precisamente la legitimidad. Lo legal pertenece a los avatares históricos; lo legitimador, por el contrario, incumbe al mito que nos inicia. El comienzo de las civilizaciones descansa sobre algo irracional y al propio tiempo indispensable. Conciencia de prohibición; esto narra el discurso mítico.

En el *Cármide* de Platón —169, d—, Sócrates se refiere aunque oscuramente a la conciencia: «Saber lo que se sabe y saber lo que no se sabe».

La conciencia es inexorablemente conciencia de lo contrario. La apercepción nos despoja del narcisismo o persistencia en ser lo que se es. Y así puede aparecer el sostén de la moral, lo jamás dicho claramente. El «Conócete a ti mismo» del templo de Delfos, que tanto impresionó a Sócrates, indica los límites de lo antropológico frente a lo teológico. Aceptar humildemente las fronteras posibilita la justificación de la existencia humana. El hombre puede hacer el bien en la medida en que pueda igualmente realizar el mal, como hace notar el Génesis —11, 16-17—: «Elohim Jahvé mandó al hombre: —Puedes comer de todos los árboles del jardín; pero del árbol de conocer el bien y el mal no comas».

Únicamente el desorden posibilita el orden. Sin prohibición, no hay hombre. Esto, ni más ni menos, cuenta el mito del comienzo. El mito narra a la misma situación antropo-

lógica en el acto de nacer, en su estado arcaico e incoativo que prefigura el estado final o escatológico. El origen es la anticipación que hace existir a los humanos en constante «preocupación» y «proyección». Merced al mito se vive para la *parusía*. El sentido proviene de una anterioridad que se ofrece como vocación o llamada a ser hombres en una comunidad histórica. La anterioridad que esconde el relato mítico invita a una conversión infatigable, a convertirse constantemente a lo otro. No todo lo pensable es verificable; el destino humano no se verifica, simplemente se abraza. En este punto resulta atinada la consideración que Heidegger desarrolla en *Vom Wesen des Grundes*, donde la libertad pasa a ser el fundamento del fundamento, pero dado que la libertad es finita, que no es su propio origen, resulta que en cuanto fundamento la libertad es *Abgrund*, abismo. Tragedia de todo lo humano.

El mito fundador al que es necesario abrazarse para legitimar la historia de un pueblo, de una civilización, es *good* y no *right*, es bondad y no justicia. El mito resulta atractivo, pero no es de suyo imperativo. Ha sido Kant quien ha primado lo justo por encima de lo bueno. El bien del mito se vive como objeto perdido, sin el cual, no obstante, no podemos proseguir con sentido. La narración mítica no se experimenta a modo de *hedoné*, de relación exitosa con el tiempo; al fin y al cabo la *hedoné* aristotélica no es una actitud delante de la realidad, sino que es la actitud de la realidad misma. El mito no se presenta como realidad actual, perceptible, sino alejada. No es asunto del yo empírico hacerse con el mito, sino quehacer del yo escatológico, ya que lo mítico no se deduce de nuestra facticidad, sino que se palpa como tensión entre un final y un comienzo solicitado por el término mismo. Al hombre como ser-en-el-mundo le es imposible superar el horizonte de la historia; el sostén de la moral, el

sentido del ser humano, no es histórico; tan sólo escatológico. Pretender entender el mito desde lo que la conciencia es —psicología—, no hace más que entorpecer el análisis; al mito se va desde lo que la conciencia quiere —moral.

El fenómeno humano se ofrece en redes de significación que el propio hombre ha tejido en el seno del proceso histórico en busca de su sentido. El significado antropológico, que se indaga colectivamente, empero, supera lo humano; a fin de cuentas el hombre no comienza nada. La tradición posee su fuente en el pretiempo y solamente vale porque existen gentes que se adhieren a ella. Queda en todo caso supuesto que la inteligibilidad de lo mítico proviene de fuera, aunque no se halle en el exterior, tal como Heidegger, en *Was ist Metaphysik*, procede al cuestionarse sobre *to einai ta onta*. El ente no es el ser, pero éste da empuje a aquél, aunque nunca encontramos al ser al desentrañar al ente. Así sucede con aquello que proporciona fuerza al relato mítico. ¿Que el ser coincide con la nada no habiendo más que entes?, ¿que el soporte y cimiento del mito es nada?, entonces como hace Heidegger habrá que interrogar a la nada. A lo mejor esta nada es *nada de Eternidad*, toma de conciencia de Lo Eterno.

En el estudio del tiempo realizado por san Agustín en *Confesiones* —Libro XI, capítulos del 11 al final—, el proceso temporal resulta ininteligible sin referirlo al Dios Eterno. Escribe en el capítulo XIII: «*Hodiernus tuus aeternitas... Omnia tempora tu fecisti, et ante omnia tempora tu fecisti, et ante omnia tempora, tu es, nec aliquo tempore non erat tempus*».

Lo temporal queda definido en función de lo eterno; el tiempo es un ente no-eterno, es presente, pasado y futuro. El relato mítico, temporal, o bien pende de lo intemporal o bien carece de significación pasando a ser nadería. En *Sein und Zeit*, Heidegger separa *Temporalität* horizontalidad en el ho-

rizonte del tiempo en que yacen los entes que no son el *Dasein* —de *Zeitlichkeit*, éxtasis en que existe el *Dasein* como comprensión del ser—. Al *mythos* le cuadra más el concepto de *Zeitlichkeit*. El mito no puede entenderse con el concepto de verdad definido como correspondencia; en el mito la prueba resulta posible en el seno de una apertura al sentido, al proyecto comunitario. Saber en el mito deja de ser aprehender o comprender —*Begriff*— para transformarse en habitar; el mito pasa a ser válido como articulación de la autocomprensión de un pueblo, es decir, como hermenéutica. La razón práctica se muestra incapaz de garantizar, contra Kant, la existencia de una única respuesta razonable. Parece indispensable el recurso a las narraciones míticas. El relato mítico abre el espacio de lo humano ante un mundo que aparece amenazante e incierto; el mito vincula presente, pasado y futuro introduciendo así la significación. El mito objetiva a la conciencia colectiva en su estadio originario. La razón ilustrada es la responsable de la pérdida histórica del mito, como instancia legitimadora suprema de la valorativa de la existencia. El relato mítico justifica porque es considerado sacro, incontestable, y de esta forma configura un contexto de fundamentación de la realidad social con base en lo sagrado.

De no aceptar nuestros mitos fundadores de Occidente, será preciso inventar otros, pero esto segundo constituirá siempre una artificialidad. Preferible es recuperar los valores que provienen de la mitología grecorromana y judía. En el estudio presente me ciño a la cosmovisión hebrea.

5. EL JUDÍO ERRANTE

Ha llegado el momento de abordar de plano nuestro valor judío de la expectación y de la expedición.

La Biblia hebrea —del griego *la biblia*, los libros— se formó a partir de múltiples tradiciones orales que fueron fijándose poco a poco y desparramadamente por escrito. Los hebreos conocieron la escritura a partir del siglo XIII a. C. De los diversos textos escritos se seleccionaron y agruparon, de forma progresiva, algunos hasta alcanzar el texto definitivo, *La Escritura*, elaborada por los Doctores de la Ley y los Rabinos o maestros. Los cinco primeros libros de la Biblia —Pentateuco en griego y *Torah* para los judíos— están formados por cuatro tradiciones diferentes imbricadas entre ellas. Fueron redactados en hebreo, lengua que dejó de hablarse en la vida cotidiana a partir del siglo VI antes de Cristo. El texto penetró en nuestra cultura occidental, informándola, a través de traducciones griegas y latinas. La traducción griega más importante es la realizada en Alejandría durante el siglo III antes de nuestra era; en latín la traducción principal se debe a san Jerónimo, quien realizó su larga labor en el siglo III. Personalmente he trabajado con la versión francesa de *La Bible Dhorme*, de la Pléiade, con la versión catalana *Bíblia catalana, traducció interconfessional* y con la traducción castellana de *Pentateuco 1, Génesis, Éxodo*, de Ediciones de Cristiandad, comparando ocasionalmente estas versiones con el texto hebreo publicado en bilingüe —hebreo, francés— por la comunidad judía de Francia —Editions Colbo.

El judío vive obsesionado por los orígenes; casi no le interesa el fin en cuanto acabamiento. No es de extrañar que Ouaknin en su libro *Lire aux éclats* (1994) sostenga que las categorías del pensamiento hebreo son el erotismo, la lucha, el sentido, el enigma y la danza. Todo pende del manantial y venero, del *Be1'eshith bara Elohim*; todo se sustenta de las secuencias: *El Todo, desde nada y el resto*. La imprecisa antropología de la *Torah* con sus conceptos lábiles y escurridizos de

basar —que no equivale a *soma* ni tampoco a *sarx*—, de *nefesh* —que no coincide con *psykhé*— y de *ruah* —que no se iguala ni a *pneuma* ni a *nous*— es una antropología lo suficientemente insegura como para dejar al desnudo la problematización inacabable del fenómeno humano. El único punto de referencia seguro es Elohim o Adonai, el *misterio-hontanar*.

Los hebreos ingresan en la historia hacia el 1800 antes de Cristo como una comunidad de pastores del Próximo Oriente. Abraham inaugura el inicio del grupo convirtiéndose en paradigma. Moisés en torno al 1250 antes de nuestra era consolida el clan o pueblo de Israel, con la *Torah*, la Ley de Moisés. En el 2000 a.C. en Mesopotamia, entre el Tigris y el Éufrates, se han desarrollado las civilizaciones sumeria y acadia con escritura cuneiforme. Tribus semitas procedentes del desierto de Arabia se dirigen hacia esta riqueza y finalmente fundan Babilonia. Hammurabi es el rey más célebre de la primera dinastía. El clan de Abraham fue uno de los grupos que se instalaron en aquella opulencia. En el 2000 a.C. la ciudad de Ur en Caldea era ya rica y poderosa. Los nómadas semitas al invadir el espacio mesopotámico se implantaron gustosamente en la fertilidad. Alrededor del 1900 a.C., Abraham y su grupo se aposentan en la zona de Ur emigrando después hacia el oeste, hacia Canaán. Habitando confortablemente en Ur, he aquí que: «El Eterno dijo a Abram —más tarde Abraham—: Aléjate de tu país, de tu tierra natal y de la casa de tus padres, y dirígete a la tierra que te mostraré.» (Génesis, XII, 1). «Abram partió como había dicho El Eterno» (Génesis, XII, 4).

Abraham inicia la aventura desconociendo su destino. Simplemente creyó y esperó, como interpreta san Pablo: «Fue al encontrarse con el Dios que da vida a los muertos, y llama a la existencia lo que no existe, cuando creyó Abraham. Esperar cuando no había esperanza fue la fe.» (Romanos, IV, 18).

Lekh-lekha, aléjate, desentiéndete de lo conocido y amado —campos, casa, amistades, lengua, cultura, olvídalos todo en la medida de lo posible y ponte en marcha hacia lo desconocido y únicamente fantaseado—, «hacia la tierra que te mostraré», tierra imaginada, que no poseída. El texto hebreo no había de darle una nueva tierra, sino tan sólo de enseñársela. *Ec-sistentia*. Extasis y nomadismo de Abraham. *Ad-ventura*, hacia las cosas venideras. Aventurero de lo visto, pero jamás de lo tocado. Se pierde lo seguro a cambio de esperanza en lo lejano, tan alejado que igual no se alcanza en el vientre abultado del tiempo y del espacio. Abraham *es* en la medida en que *deja de ser*. Siempre oteando el horizonte de los entes, por si acaso despunta el ser. Inseguridad, imaginación y esperanza. Nada más que resulte palpable.

En Ur, Abraham era solamente el ente arrojado a la facticidad de la existencia. A partir del *Lekh-lekha* se transforma en el ente lanzado al mundo, pero no siendo éste, el mundo, su casa, su residencia. El paradero de Abraham ya es no tener paradero; en vez de *ser* se convierte en *tener-que-ser*, en quedar inexorablemente arrojado hacia el porvenir. La identidad, en contra de Grecia —Ulises es aquel que regresa a sí, a lo conocido— se obtiene perdiendo lugar y tiempo. Huida o abandono del emplazamiento e inquietud o persecución del porvenir. El *allá* por encima del *aquí* y del *ahí* e igualmente el *después* privilegiado frente al *ahora* y al *antes*. El destino de Abraham no es otro que el de vivir siempre delante de sí mismo, lejos del presente. Los romanos, en cambio, existían instalados en la presencia. Abraham persiste desde el *eskhaton*. Su caminar no le salva de su constante extranjería; de Harán a Canaán (Génesis, XII, 4-6), donde no es más que un extraño entre otras tribus cananeas viéndose forzado a ir de campamento en campamento. Al final de su vida se ve forzado a

confesar: «Yo soy un forastero, residente entre vosotros.» (Génesis, XII, 4).

«Abraham enterró a Sarah, su mujer, en la cueva del campo de Macpela, frente a Mambré, en país cananeo. El campo con la cueva pasó de los hititas a Abraham como sepulcro en propiedad.» (Génesis, XXIII, 19-20) «Abraham expiró y murió... Sus hijos le enterraron en la cueva de Macpela, en el campo de Efrón, el hitita, frente a Mambré.» (Génesis, XXV, 8-10).

El aventurero sólo disfrutó de un espacio que fuera suyo, y dicho espacio no fue otro que el sepulcro donde escondió su muerte. Nada más. Espacio propio pero para nada. Lo suyo fue huir hacia adelante. *Sein und Zeit* de Heidegger finaliza interrogando: «¿Contamos con un camino que conduzca desde el tiempo originario hasta el sentido del ser? ¿El tiempo se manifiesta como horizonte del ser?».

El símbolo *Abraham* es el ente arrojado lejos de sí mismo en busca de lo otro. Tal búsqueda, o arrojo, en su facticidad da testimonio de que Abraham no se halla hacia el origen de su tener que trascenderse, porque consiste en estar ya arrojado en la trascendencia. El *Lekh-lekha* convierte a Abraham en culpable permanente. *Sal de tu tierra* es tener que vivir siempre más en falta, en *falta de* lo otro. El hombre en cuanto que precipitado al tiempo hebreo no es ni el tiempo ni tampoco el dueño del mismo. Abraham pasa a ser un *convertido* porque su voluntad, como se señala en el *Menón* platónico, consiste en exigencia de lo diferente. Abraham es *pro-yecto*, o sea proyectil, a partir de la toma de conciencia de su destierro esencial; desde una tierra hacia otra tierra, desde un tiempo hacia otro tiempo, mientras se prosiga en carnes. Lo que se palpa, lo que es, inquieta en dirección a lo no palpable y a lo que todavía no es. El porvenir cuestiona no importa qué presente. El proyecto tranquiliza a la inquietud, aunque el úni-

co futuro propio de Abraham se reduce a su fallecimiento en Macpela. De disponer de otros futuros, éstos ya le vienen de allende. Bajo el modelo abrahámico, como escribe Lévinas en *Totalité et Infini*, la moral no pertenece a la manifestación, sino a la asignación. Abraham es un convocado que ha repondido con la expedición a su destino expectante. Ningún punto de la tierra ni ningún instante de la historia le pertenecen: «El eterno me ha hecho vagar lejos de mi casa paterna.» (Génesis, XX, 13). «Abraham residió en país filisteo muchos años.» (Génesis, XXI, 34). «Yo soy un forastero.» (Génesis, XXIII, 4).

¿Acaso el tiempo puede proporcionar sentido al tiempo? No, responde Abraham. La cuestión por la dirección de la existencia arranca del *ahora-del-tiempo*, del aléjate, del *Lekh-lekha*, pero la respuesta no anida en el caminar; éste acaba únicamente en alarma y sospecha, sin más. Cuál sea el sentido del ser pertenece al arcano y a la reconditez. Abraham interpreta el tiempo antropológico, pero sólo a modo de camino en dirección hacia lo inalcanzado. El símbolo se refiere al ser que todavía no está a pedir de mano; el símbolo hebreo *Abraham* deja de ser *Da-sein* —aquí y ahora del ser— convirtiéndose en *ente-hacia*. El símbolo no pertenece al orden de lo simbolizado, al orden del ser, ya que no supera el estatuto de los entes. El lugar y el momento abrahámicos no son ni *ser-aquí* ni tampoco *ser-ahora*, sino *ser-hacia*. Relación estrambótica, pues, aunque relación al fin y al cabo, en vez de inherencia. Relación hacia lo *por-venir*. El *anthropos* abrahámico es un recluso cuyo lugar acaba siendo un *no-lugar*, cuya existencia consiste en la violencia ejercida tanto al *topos*, como al *khrónos*; su esfuerzo se dirige, con todo, a que el mundo no actúe como estorbo del caminar escatológico. Abraham existe solamente *pasando*, tal como le aconte-

ce al peregrino; uno y otro aseguran que no puede vivirse en paz dentro del *espacio-tiempo*. Todos los lugares y todos los tiempos se definen como precariedad. El mundo resulta inhabitable. *Lekh-lekha*. Sin embargo, la carne —lugar y tiempo— es la condición *a priori* del nomadismo existencial. Dios no pertenece al mundo aunque la temporalidad y la muerte que aquélla encierra abren a lo posible. En todo caso *kairós*, pero jamás *khronos*. Tiempo, cuerpo y muerte, de suyo, no señalan jamás al Absoluto; es a través del *ser-hacia* y no del *ser-aquí* que lo posible total queda insinuado, que resulta verosímil mostrar aquello que el mundo cubre con su velo. La evidencia terrenal configura el horizonte, en el cual nace la presuposición de *Lo-totalmente-otro*. Temporalmente no contamos con otra teofanía, como no sea la expectación y la expedición abrahámicas que descansan sobre la imaginación de una voz: *aléjate de tu tierra*. Dios aparece sólo en lo provisional y fragmentario. Con respecto al Absoluto estamos sin fenómeno; ni las percepciones ni tampoco la conciencia lo fenomenizan. El comienzo no coincide con el *eskhatón*; Ur queda inexorablemente detrás. En la *Odisea* es distinto; comienzo y final se abrazan en Ítaca. La comprensión abrahámica del *Ahora-del tiempo* exige una *arkhé* y un *eskhatón*, pero no los entrega; la multiplicidad de los momentos se entiende desde fuera de la diversidad, aunque sin poder abolir a ésta, con lo cual no se alcanza el éxito. Ahora bien, el horizonte es ciertamente clausura, pero no necesariamente clausura negativa; puede igualmente aparecer como clausura positiva. El final del movimiento extático es el inicio de la apertura hacia lo que colma al caminante. Lo positivo obtiene clarificación a partir de lo negativo; la *Nueva Tierra* salta en el horizonte desde la negación de Ur de los caldeos, la *Vieja Tierra*.

Abraham contempla la muerte como el juicio definitivo

sobre su propia apropiación, a modo de prueba de que jamás poseeremos las cosas mundanales, si no es en forma de prórroga. Abraham se halla en la historia pero sin poseerla. El finamiento no es necesariamente nada; denuncia únicamente que el ser humano no es dueño de sí mismo. La pobreza óntica da significación a lo antropológico. Para el *Dasein* heideggeriano sólo hay inacabamiento, mientras el *Dasein* existe, autopercibiéndose entonces como espera; a partir del instante en que ya nada aguarda, se acabó el *Dasein* y sólo resta la muerte. Con la antropología abrahámica, en cambio, resulta imprescindible el salto en la línea en que Pascal escribe en *Pensées* (núm. 149, de la edición Louis Lafuma; Ed. Seuil, Paris, 1963): *Tout ce qui est incompréhensible ne laisse pas d'être*.

Hegel redacta en Frankfurt am Main sus *Theologische Judendtschriften*, entre 1793 y 1800. Uno de estos textos es *El Espíritu del cristianismo y su destino*; lo escribió en 1799. Me sirvo de la traducción francesa de Ed. Vrin, de 1981. Hegel intenta hacerse cargo de la esencia del judaísmo, y para ello trata la figura del patriarca Abraham y define a éste como *separación*. Y escribe —pp. 4 y 5— según la versión francesa realizada por J. Martin: «*Le premier acte par lequel Abraham devient le père d'une nation est une scission qui déchire les biens de la vie commune et de l'amour*».

Abraham se define, pues, como ruptura, ruptura con respecto a aquello que le era substancial: la comunidad de vida —paisaje, familia, cultura y trabajo— y ruptura igualmente frente a la armonía de lo establecido, ordenado e inteligible, que configuraba un *kosmos*. *Abraham ne voulait pas aimer*. (O.C., p. 6).

El patriarca abandona el amor, el cual daba precisamente sentido unitario y circular a su existencia en Mesopotamia. Abraham no sólo se expatría de la cultura caldea y de los suyos; además empieza a ser de forma nueva; existe en cuanto que exilado del mundo entendido, éste, como totalidad.

He leído a Hegel, pero no hegelianamente, sino según mi propósito.

Abraham no abraza la *Nueva Tierra* porque carece de descripción tanto de la *u-cronía* como de la *u-topía*; el Absoluto no aparece en la hermenéutica de la facticidad. Acaso podamos únicamente referirnos al *ente-delante-de-Dios* arrancando del *ente-hacia-la muerte*; de todas formas la preocupación y la angustia no pasan de ser figuras *pre-escatológicas*, pero nada más. Abraham en la medida en que se percibe como exilado del mundo ya: no puede experimentar la muerte como un dato más, sino a modo de posibilidad última. Abraham no dispone de lenguaje descriptivo de lo metahistórico; sin embargo, en su extranjería está indiscutiblemente forzado a vivir en el mundo pero, esto sí, con la categoría de forastero, de expectante en expedición. A lo mejor el saber no sirve para estar con Dios. Nos encontramos, en todo caso, con una intencionalidad que es pensable solamente desde la trascendencia, pero jamás desde el yo en exilio permanente.

Tiempo y provisionalidad coinciden. ¿Puede el tiempo incoar lo definitivo? Abraham vive, aunque sea en marcha, indefectiblemente en alguna tierra y en algún tiempo. También para Abraham el mundo es aquello más allá de lo cual hay nada. El mundo encierra el último horizonte de la facticidad. El estatuto de caminante —que huye de, y busca lo otro— de Abraham no le libera de la cotidianidad. Sus posibilidades radicales se hallan, finalmente, en un punto crucial: el de su *in hora mortis*. El estatuto de aventurero es lo suficientemente ambiguo como para descubrir vestigios allí donde los demás no descubren otra cosa que datos o hechos. Algo resulta cierto: Abraham está seguro que a partir del *Lekh-lekha*, la facticidad aparece insuficiente para interpretar la facticidad. Abraham existe siempre delante de sí mismo;

¿qué pasa con su muerte?, ¿el sentido de la muerte proviene de un después no presente todavía? La conciencia *in-quieta* se coloca delante de sí misma. El mundo es la condición del sentido, pero nunca constituye el sentido.

6. EL *TODAVÍA-NO*

Nuestro valor judío *expectación-expedición* que acabamos de considerar gira en torno a un centro nodal que es el *Todavía-no*. La cultura occidental aparece ininteligible si nos desprendemos de la herencia hebrea. De ordinario se ha hecho mayor hincapié en las otras dos fuentes de Occidente: Atenas y Roma. Por esta razón, me he remansado yo en el hontanar judío del tiempo antropológico de la civilización occidental o cristiana. Nuestros valores colectivos no vienen de la esquina, sino de tiempos inmemoriales, con perdón de los sociólogos positivistas que también tienen derecho a existir en el devaneo histórico aunque, esto sí, sin disfrutar de privilegios.

La ciencia renuncia a la esperanza; le basta la espera en los entes. Al saber le han retirado este movimiento alocado, que iniciado en el tiempo pretende saltar fuera del tiempo, y que denominamos tener esperanza. Lo existente, por el contrario, puede engendrar la fuerza esperanzada. *El tiempo-espacio* bíblico se halla orientado: caída y exilio, rescate y encaminamiento, Vida Eterna y Reino. Ahora bien; la experiencia no es significativa de suyo. Cuando el hombre existe inserto en el mundo, no alcanza otra cosa que lo alcanzado con los sentidos y la razón. En cambio, si se pone a vivir desde la conciencia se instala en la apertura de la esfera noemática. Heidegger con su concepto de *Erschlossenheit* peregrina todavía más a los orígenes; el *Dasein* realiza actos

de conciencia porque se encuentra previamente abierto al mundo. Tal apertura, sin embargo, no es jamás apertura al Yahvé bíblico, tan alejado del ser. La esfera noemática es el muro que separa al yo del mundo.

Pero, al *ser-en-el-mundo* histórico del *anthropos*, se le pega el *ser-en-el-límite* y esta segunda experiencia permite barruntar el *O Kyrios Theós* aunque en modo alguno a Yahvé, Elohim o Adonai; cuando lo sagrado pasa a ser una propiedad del mundo, lo sagrado pertenece a lo pagano, a la civilización grecorromana, por ejemplo. Cuando Pascal en *Pensées* se refiere al hombre como al animal sin naturaleza, cuya esencia es existir en situación en vagabundeo insoslayable, en confusión entre rostro y máscara, está apuntando a una posible categoría que no es otra cosa que atreverse a ir todavía más allá del *ser-en-el-límite*.

La huida de Abraham de toda concreción geográfica e histórica y su constante persecución de lo *In-finito*, del cual carece por cierto de intuición, le deja en la angustia —*Angst* y no *Furcht*— ante el todo o nada, que no es por cierto nada concreto. Por la voluntad Abraham se proyecta delante de él mismo; pero su futuro deja de ser descriptible dentro de las coordenadas espaciotemporales, donde todo queda limitado por muy vasto que se abra el horizonte. Abraham está en camino hacia un porvenir más allá del cual ya no hay nada, porque se trata de un futuro *In-finito*. ¿La muerte? No coinciden el *ser-para-la-muerte* de Heidegger y el *ser-hacia-la-muerte* de Abraham; en el segundo caso todo es aún posible.

La experiencia terrenal no es significativa; no se abre en consecuencia otra salida que el abandono de la seguridad, del recuerdo y también del presente. El gesto crea el sentido en la vida de Abraham; la expedición gestual encarna el sentido de la expectación. «Sal de tu tierra nativa... hacia la tie-

rra que te mostraré» y «Abraham marchó»: Expectación y expedición. El gesto implica renuncia y desistimiento de toda certeza y de todo resguardo. A base de ausentarse se otean horizontes inéditos; Abraham después de renunciar a su Mesopotamia altera su relación cotidiana con el mundo, la cual se convierte ya en *Un-zuhause*, en el modo existencial del *estar-fuera-de-casa*, se muda en *Unheimlichkeit*, en extranjería y destierro. Con la cultura caldea tenía, Abraham, familiaridad; al renunciar a ella ingresa en otra forma de estar en el mundo, más originaria, consistente en estar en él, pero sin plantar definitivamente la tienda en lugar alguno. Abraham descubre el *Geworfenheit*, descubre el consistir en *ser-arrojado*, e igualmente halla el *Entwurf*, el proyecto; es «Sal de tu tierra» ya la vez es «Hacia la tierra que te mostraré.» Expectación-expedición. Abraham camina en el presente con la preocupación de no caer hacia atrás, en el *haber-sido* de Caldea, y con la solicitud de quien es proyecto de futuro, de *Nueva Tierra*. Ilustración y marxismo viven desde las categorías abrahámicas aunque de manera inmanente; es decir, pagana. «Yo soy el Eterno que te saqué de Ur de los caldeas para que vayas a la tierra nueva.» (Génesis, XV, 7). «Os daré a ti y a tu descendencia la tierra hacia la que peregrinas.» (Génesis, XVII, 8).

Abraham existe según el modo del *in-acabamiento* y de la no consumación o ultimación. El más allá del horizonte que puede colmar no es *noema* alguno. El metahorizonte queda fuera de toda fenomenalidad, incluida aquella que se da a la conciencia y no sólo a los sentidos. A Abraham le queda únicamente el vivir kenóticamente —*kenos* en griego fue: vacío, sin fundamento.

Heidegger nos ha habituado a tomar el vocablo ser, no como sustantivo —«el ser»—, sino a modo de verbo, como

transición, como *fieri*, como *Werden*, como *Becoming*. La Biblia judeocristiana, e incluso el solo relato de Abraham, constituye un proceso; el inicio, «Al principio» (Génesis, 1- 1), al acabamiento o cumplimiento, «Amén. Ven, Señor Jesús. El favor del Señor Jesús esté con vosotros» (Apocalipsis, XXII, 20-21). El tiempo bíblico corre desde el origen a su término a través de la trama. Abraham cobra significado en el seno de esta categoría procesual. Si aceptamos los términos de Bergson, según *Les Deux sources de la Morale et de la Religion*, la *durée* o tiempo real, ayuda a hacernos cargo de la categoría de tiempo abrahámico aunque no coincidan. El tiempo de Abraham no depende de él, de su conciencia; se trata de un tiempo extático, de suyo, que adquiere valor únicamente desde el futuro. Abraham consiste en *poder-ser*, gracias a su inserción en el nomadismo existencial, desde el instante en que ha decidido dejar atrás a Ur de los caldeos.

Voltaire, d' Alembert y Condorcet conciben el tiempo histórico según el modelo de progreso. Tal paradigma define a la Historia como una andadura de la Razón hacia la transparencia salvando los prejuicios y las costumbres. Kant recogerá esta concepción ilustrada en el opúsculo *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in Weltbürgerlicher Absicht*. Este concepto ilustrado de progreso no es precisamente el tiempo según el destino de Abraham. Ni Popper ni tampoco Prigogine, actualmente, con sus conceptos de universo abierto y de sociedad abierta, se identifican con el paradigma del extañamiento existencial abrahámico. Para Abraham la temporalidad es desocultación, *alétheia*, o en términos heideggerianos es *Unverborgenheit*; el después último se halla en el ahora aunque velado. El tiempo es en consecuencia develamiento. Abraham en su condición de alejado del arraigo se muda en historia de lo definitivo, historia por cierto nunca ultimada

en la historia. El tiempo judío es finito, pero disfruta de sentido, de dirección, de significación: «El Eterno deshace los planes de las naciones, frustra los proyectos de los pueblos; pero el plan del Eterno dura siempre, sus proyectos, de edad en edad.» (Salmo XXXIII, 10-11).

La traducción griega de los Setenta vierte el término hebreo *aharit* por *eskhatón*; *aharit* señala lo último, el destino final. Abraham vale desde la ultimidad entendida como destino, vale a partir del más allá de lo dado y de lo dable. Lo provisional adquiere significación en el horizonte de lo definitivo; el *ser-en el-mundo* descansa sobre la facticidad, mas Abraham tiene que existir en vistas a algo no deducible de la historia de los hechos. Según la positividad somos hacia la muerte; pero con la esperanza quedamos abiertos al Eterno, en el bien entendido que El Eterno, Elohim, no forma parte de las categorías mundanas. Con todo, de no contar con la conciencia, no hay modo de referirse a la apertura hacia lo Trascendente, hacia lo radicalmente distinto. Tal apertura se da tan sólo en el juego intencional, en la huida temporal de sí. Abraham deja de ser el señor de su ser, pendiendo de lo extraño, en la toma de conciencia de su abandono de la seguridad de Ur. En este instante el futuro ya no es proyecto transformándose en propuesta o llamada. Abraham cobra significación en la medida en que se niega dentro de su temporalidad histórica y escucha lo diferente; el Abraham de Ur existía en y para lo relativo y contingente. Ayuda a inteligir al Abraham nómada el texto de la carta a los cristianos de Filipos, donde san Pablo se expresa así: «Olvidando lo que queda atrás (*ta opiso epilanthanómenos*), y lanzándome a lo que está delante (*tois emprosthen epekteinómenos*), corro hacia la meta.» (Filipenses; III, 13-14).

Abraham como san Pablo devienen la *epectase*, en la per-

secución que no tolera respiro alguno. No hay llegada, sino tan sólo camino, apertura ilimitada, tensión permanente hacia el *nec plus ultra* que aguarda al final de una esperanza temporalmente alocada. También la filosofía de Jaspers nos asiste en la comprensión del tiempo abrahámico; es cuestión de una filosofía del desgarró —«Sal de tu tierra nativa» en Abraham— y de la conciliación —«A la tierra que te mostraré», también en el caso del judío—. La conciliación jaspersiana no se alcanza, siendo únicamente objeto de fe. El saber científico queda encerrado en el mundo, es saber acerca de la inmanencia, es saber cerrado sobre él mismo; pero además se puede contar con el desafío de una voluntad decidida al salto, la cual descubre, en el fracaso, al Ser colocado allende al Ser. Eckhart, Tauler, Ruysbroek y la restante mística alemana.

La verdad de Abraham a pesar de los empeños jamás coincidirá con la Verdad del *Meta-ser*. El tiempo del paradigma abrahámico ni es ontológico como acaece en Hegel ni tampoco es óntico como sucede en el positivismo; es constante hermenéutica del caminar hacia la consumación, careciendo de todo tipo de seguridad. *Totalité et Infini* de Lévinas al afirmar la alteridad de lo no sintetizable, de lo no inteligible, de lo absolutamente otro, rompe con la tradición occidental de las teorías de la totalidad dentro de las cuales todo queda asimilado; pues bien, el destino de Abraham, su significación meta-Ur, aparece plausible en la confrontación de la alteridad ininteligible, de tan otra como resulta ser. El autor del *Eclesiastés*, inicia su texto de esta guisa: «Vanidad de vanidades, todo es vanidad.» (*Eclesiastés*, 1, 2).

El vocablo hebreo *hebhél* no señala en dirección a la nada, sino en todo caso hacia la banalidad y la insipidez, hacia lo vano, frívolo, insubstancial, hueco e inane. *Hebhél* es el soplo inconsistente, inagarrable. *Hebhél* vuelve indiferente a la

misma diferencia ontológica colocándose más allá de la nada, como hemos dicho, pero igualmente más allá de todos los entes. Éstos, los entes históricos, son *hebhel* observados con los ojos de quien peregrina ya después del terrible *Lekh-lekha*, del: *aléjate*. La cotidianidad ha perdido el sostén, se ha disipado —*atmis* en la traducción griega de *hebhel*, aunque los LXX lo traduzcan por *mataiotes*, fragilidad, vacuidad, ilusión—. A Abraham no le resta más que correr en dirección hacia el *fuera-tiempo* montado sobre una fe que se apoya en la frágil esperanza. Abraham camina gritando sin parar: ¡*Marana-tha!*; ¡Ven, Señor! El hebreo Abraham es un arrojado a lo que hay, pero con el proyecto, impuesto, de ausentarse de todo cuanto haya fin de entregarse a la expedición de lo nuevo, de lo otro, de lo *no-ente* —¿y del *no-ser?*—. A Abraham le toca tirar, siempre más adelante con *cura* —el latín *cura*, como igualmente el término alemán *Sorge*, con el que Heidegger construye una de las categorías del *Dasein*, implica a la vez preocupación y curar—. El caminante Abraham anda preocupado en su faena de curarse de los entes.

La estructura antropológica del *Todavía-no* posee tres componentes: radical posibilidad, radical heterogeneidad y, por último, radical conflicto. Los dos primeros componentes quedan incluidos en el concepto de expectación; el tercero, la conflictividad del tener que existir para el después y no sólo para mañana o pasado mañana, queda recogido en el concepto de expedición. El *homo hebreus* sobrevive desde la esfera de la posibilidad total, con el riesgo de negar torpemente lo real, lo a pedir de mano, que es precisamente lo inevitable. Abraham salva este escollo porque, mientras busca, no para de andar de un punto a otro, de un instante a otro. Se mueve entre los entes, aunque sin implantarse en ellos, ya que su biografía adquiere sentido tan sólo desde el

horizonte de la heterogeneidad. Conflicto y desacuerdo insuperables mientras se viva en el *Todavía-no*.

Thomas Müntzer, una vez desmarxizado, se coloca al menos como alegoría en la dirección abrahámica; no así en cambio Campanella o Marx o Lenin o Mao o Pol Pot. Estos últimos han imanentizado el tiempo abrahámico y con ello lo han asesinado. Shopenhauer, Nietzsche y Freud se colocan ya de entrada en las antípodas de Abraham. No interesan para inteligir a éste.

Abraham ¿espera alcanzar lo que ha perdido? En modo alguno; Abraham nada quiere de cuanto le queda detrás. A Abraham no le resta otra cosa que el futuro. El tiempo del desesperado es el infierno. Para Abraham es completamente distinto, sólo le queda el futuro. Al tener esperanza Abraham niega la negación; hegelianismo. La esperanza abrahámica engendra existencialmente a la trascendencia. Abraham no espera —*espoir*— la liberación, cosa de la segunda guerra mundial por ejemplo, y asunto histórico, sino que Abraham tiene esperanza —orden ontológico— en Yahvé, Elohim o Adonai. Abraham anda desprovisto de cálculo y de técnicas. A Abraham no le basta una historia contada por idiotas. Abraham posee memoria del futuro, ya que El Eterno le arrancó —*Lekh-lekha*— de la cotidianidad introduciéndole en el recuerdo del porvenir total y convirtiéndole en el único ente con vocación.

Nada mejor que san Pablo para entender a Abraham. He aquí un texto suyo sacado de la carta que envió a los cristianos de la ciudad de Roma: «La creación —la humanidad— otea impaciente —*apokaradoxia tes Ktiseos*— aguardando a que se revele lo que es ser hijos de Dios —*apokalypsin ton Theou ulon apekdekhetai*.» (Romanos, VIII, 19-20).

Lévinas atisba algo parecido al prologar los análisis de Husserl y de Heidegger y ver en el otro a una excedencia de

ser, a alguien que se coloca más allá de todo dato. Eliphaz, Bildad y Tsophar, los tres amigos de Job, en un primer momento atinan en lo correcto que no es otra cosa que guardar silencio delante del Absoluto; después se pondrán a hablar y dirán las sandeces propias del científico y del tecnólogo delante de lo *Otro*. Confundieron el dato con la significación. Abraham vivirá en todo caso en la desolación, pero en modo alguno en la idiotez. Para Abraham Dios no es, porque el destino de éste consiste en amar; El Eterno le conminó: aléjate, sal, apártate, de los entes. y Abraham obedeció, no porque esto fuera sensato, racional, sino porque El Eterno le amó sin condiciones, sin razones, absurdamente. Abraham obedece al Eterno sin contar con experiencia alguna del mismo. Es la aventura total. Abraham se acaba en pura exposición en la línea en que san Juan de la Cruz escribe en *Subida del Monte Carmelo*: «Dios no cabe debajo de imagen ni forma... En Dios no hay forma ni semejanza.» (11, 16, 7-8).

En *Homo viator* (Ed. Aubier, Paris, 1945; pp. 47-48) Gabriel Marcel plantea el tema de la esperanza, de tal forma que ayuda a inteligir el concepto de tiempo abrahámico. Distingue entre *espérer en* y *espérer que*, entre *esperanza en* y *deseo de*. Abraham tiene esperanza por encima de todo deseo. En Abraham su *ser-de-vocación* excede escandalosamente a su *ser-de-hecho*, a pesar de no poder prescindir de la experiencia de cada día. Abraham espera en un don, un regalo y no en algo que se le debe. En tal situación la frustración resulta siempre posible. En términos hegelianos la relación de Abraham con El Eterno no pertenece al plano del sentimiento, *Gefühl*, ni tampoco al del saber inmediato, *Wissen*, sino al plano del *conocimiento*, *Erkenntnis*, y aun eso último de forma metafórica, porque el patriarca judío se coloca propiamente más allá de toda sensatez. Una vez más la carta de san Pablo a los cristia-

nos de Roma nos viene en valimiento: «Estamos orgullosos en la esperanza del esplendor de Dios.» (Romanos, v. 2).

Sólo esperanza. Abraham no cuenta ni con hechos ni con datos. Esperanza desnuda en El Eterno que habló y le expulsó de la seguridad; le exilió de los *posita*. Para encaminarse ¿hacia dónde?, hacia lo que prescribe el Levítico (XIX, 1-2): «El Eterno habló a Moisés así: —Di a toda la comunidad de los israelitas: Sed santos porque yo, El Eterno, vuestro Dios, soy santo.» Y Abraham confió en el despropósito, en la incongruencia, en la irracionalidad y el absurdo. Y a lo mejor alcanzó la salvación. Sin duda, empero, se colocó en el *Toda-vía-no*.

7. CONSUMACIÓN

No se trata de consumición, sino de consumación; no arranque de *súmere*, de tomar, sino de *summus*, el punto más alto. *Consummare* entre los romanos significó alcanzar lo alto del podio; es decir, dar la última mano a algo. «*Consummare dignitatem alicujus*», escribe Séneca, ensalzar hasta al grado máximo la dignidad de alguien. Hemos alcanzado el punto más alto de nuestro discurso; ya no es posible, pues, proseguir. Caeríamos irremediablemente en el vacío.

La educación en Occidente malvive en la posmodernidad, desnuda de valores universales y necesarios. De ahí que aparezcan tantas obras divertidas, o sea distraídas, en torno a la moral ciudadana. Con más o menos gracia se platica de la nada del vivir histórico con apuntes pintorescos o con valores en autoservicio. Otros con vocación de párrocos, aunque sean ateos, se ponen a predicar la conversión a la fraternidad, a la tolerancia, a la democracia, por si algún abobado o

tonto se apunta. El asunto es grave. Nietzsche nos abandonó en la estupefacción y se fugó, refugiándose primero en la demencia y a continuación en la muerte.

No parece sensato obstinarse en continuar dentro de la hondura de la posmodernidad, a menos que nos importe la educación y el engendramiento de lo humano. El hombre se diferencia de la pécora y del mulo en que no puede tirar adelante como no sea desde una *Weltanschauung* u omnicomprensión de todo cuanto hay. Sólo a partir de marco tan vasto adquiere sentido lo que hace, lo que piensa, lo que siente y lo que decide. ¿Existe una cosmovisión que se presente universal y necesaria? Lo ignoro. Lo indiscutible es que en estos momentos carecemos de ella. Siendo así estas cosas —necesidad de una *Weltanschauung*, por un lado, y pluralidad de *Weltanschauungen*, por otro lado—, se me ocurre que lo juicioso es referirse a la cosmovisión en cuyo seno hemos hecho aparición. Se trata de aquella en la que nos descubrimos ya implantados, que no es otra que la que denominamos civilización occidental o simplemente cristianismo —término que ahora carece de significado religioso poseyendo tan sólo sentido cultural—. No descubro razones suficientes como para tomar los bártulos y abandonar Occidente en pro de la macrocivilización de Benarés o de la macrocivilización del maíz, trátase de incas, de mayas o de aztecas. Habría que contar con razones de bulto para desprenderse de la hermenéutica que la cuenca mediterránea y sus alrededores nos ha proporcionado del complejo fenómeno humano. Me quedo, pues, con la comprensión global de Occidente, mientras no se me proporcionen argumentos que me convencan para viaje tan arriesgado.

En tales menesteres ni Platón —monoteísmo— ni tampoco Nietzsche —politeísmo—, sino Sócrates —búsqueda de

lo total pero sin encuentro en el interior del espacio tiempo—. Ni dictado ni desafuero; humildad dialogante. Nada más pero tampoco nada menos.

Jerusalén, Atenas y Roma configuran los tres orígenes de la macrocivilización occidental. Ésta no se entiende sin recurrir a sus hontanares protohistóricos. Los valores de la educación en Occidente se desprenden de los mitos que han dado sentido a nuestra accidentada y contrapuesta historia. En este trabajo hemos llegado ya al *summum* dentro de lo que nos habíamos propuesto: referirnos al concepto de tiempo antropológico en el judaísmo, uno de los tres pilares hermenéuticos de nuestra civilización. Abraham ha sido el paradigma del cual nos hemos servido para el intento. ¿Qué valor?, nos vertebra la dirección. Lo dado jamás resulta suficiente. El futuro vale más que el presente y el pasado. Progreso. Se han hecho plurales lecturas del caminar esperanzado de Abraham: lectura judía, lectura religiosa cristiana, lectura islámica, lecturas paganas de la Ilustración y del marxismo. Todas estas interpretaciones aceptan el valor progreso. *Gradior, gressus sum*, fue entre los romanos: caminar, andar, ir, marchar. *Progreior, pro-gressus sum* dio, en el participio, *progressus*, el que se ha adelantado. El sustantivo *progressus* señalaba progresión, adelantamiento, aprovechamiento. Progreso es caminar hacia delante porque se supone que hay hacia dónde ir. Valor del adelantar. Desvalor del sedentarismo y de la conformidad. Valor de la insatisfacción; desvalor de la seguridad. Valor de la fantasía; desvalor de la memoria y de las sensaciones y percepciones. Claro que Occidente no descansa encima del solo Abraham, mas igualmente sobre Ulises y sobre Eneas. Pero en este trabajo me he ceñido al símbolo abrahámico para obtener un *axios*, que nos sostenga, entre otros.

Los entes y el ser de los entes producen insatisfacción. La esperanza supone la utopía con tal que ésta no sea ni inútil ni tampoco peligrosa. *Status viatoris* a condición que haya *status comprehensori*.

Un aforismo del médico griego Hippokrates decía así: «*Ho bios brakhus, he de tekhne makra.*» Aforismo que los latinos tradujeron por la frase más conocida: *Ars longa, vita brevis*.

Corta resulta ser la vida para tan largo trabajo. Pero «*Au den tes fortuna juvat*», que Virgilio dejó escrito en la *Eneida* (X, 284).



ANEXO

UNA LIBERTARIA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PARA EL NUEVO MILENIO*

VICENTE CARRERA ÁLVAREZ (VCA): *Algunas psicologías del aprendizaje identifican el aprendizaje humano y el del animal no racional. Concluyen que son idénticos, también, los productos educativos y que «se educan los animales». ¿Hay alguna diferencia específica en la educación de humanos?*

OCTAVI FULLAT (OF): El ser humano, comprendido como conflicto entre su *ser*, su *poder-ser* y su *deber-ser*, coincide con la educación. Un escarabajo es un ser que sólo puede ser esto: escarabajo. No hay lugar propio en él para la educación. Podemos someterle a aprendizaje, pero esto le será siempre extraño y añadido y jamás se convertirá por ello en *mejor escarabajo*. Un elefante de circo, supongamos, educado para subir encima de un taburete, es un elefante ridículo, sometido a otra especie para regocijo de ésta, ya que lo propio de los elefantes es vivir al margen de las educaciones humanas; éstas los caricaturizan y nunca los hacen *elefantes óptimos*. El elefante perfecto es el que se limita a ser elefante; lo suyo es *ser*, pero no *poder-ser* ni *deber-ser*. El proceso educador no cuadra a las bestias ni a los vegetales; para ellos se tratará indefectiblemente de una extravagancia y de una incongruencia. Los ani-

* Entrevista realizada al Dr. Octavi Fullat en Puebla, por Vicente Carrera Álvarez, catedrático de la Universidad Iberoamericana Puebla.



males domésticos y domados son animales educados por los hombres —les hemos transmitido algunos elementos de nuestra cultura—, pero ellos no tienen necesidad de esto; siempre se tratará de pegote y parche con respecto a sus exigencias específicas.

Cada individuo humano, en el punto en que se encuentre de su avance biográfico, es el resultado de su código genético, trabajado, o codificado —como si de un robot se tratara—, por la cultura de la sociedad en la cual ha hecho aparición dicha programación hereditaria. Además de quedar configurado, un individuo —por la herencia biológica más la herencia cultural (o conjunto de procesos educadores)—, interviene también en él el medio ambiente natural que le dispara los procesos madurativos. Hasta aquí radica el reto técnico-científico de la educación.

Según sea la respuesta dada a la opción fundamental educativa —«la *conciencia* es distinta, o no, del resto de la realidad»—, es posible enfocar una segunda modalidad educadora que arranque de la persona de cada quien. Si, y sólo si, se admite la heterogeneidad absoluta de la *conciencia*, resulta lógico hablar con propiedad —y no como mera metáfora— de educación liberadora; en caso contrario, la expresión *educación liberadora* constituye un juego de palabras más o menos emotivo para la bioquímica de un cerebro. *Materia y libertad* forman conceptos contrapuestos, aun en el supuesto de que se habla de *materia dialéctica* —¿Qué tipo de entidad es la dialéctica? ¿Es materia o es otra cosa?—. La *materia dialéctica* ¿no progresa necesariamente hacia una dirección?; en caso de respuesta negativa ¿de dónde le viene a la materia *ser libre*?, ¿de la misma materia?, ¿qué tipo de libertad sería ésta? Sin dualismo, los enunciados en los que se defiende la libertad son malabarismos verbales, elemental emotividad de hablantes y

oyentes. Sin dualismo, por otra parte, la Filosofía de la Educación pierde su ámbito metafísico quedando reducida a análisis del lenguaje educacional.

Para los monistas no existe diferencia cualitativa entre la educación de humanos —aprendizaje— y la educación de animales —doma y domesticación—. Las disparidad es son de grado, pero no de esencia. En tal hipótesis metafísica, el animal humano puede hacer más *monadas* en el circo o teatro de la vida, en sociedad histórica, por la sencilla razón de que su cerebro dispone de 14,000 millones de neuronas, cifra muy superior a la del resto de animales. Salta a la vista que una computadora industrial puede realizar más o menos operaciones según la riqueza y complejidad de sus circuitos. Pues, bien, las computadoras neurofisiológicas, que son los cerebros, proceden de forma pareja. Contamos con cerebros de chimpancé y con cerebros humanos. El monismo no puede distinguir entre educación de brutos y educación de hombres, no siendo viable, ni en uno ni otro caso, una educación propiamente liberadora.

Las diferencias entre animal salvaje y animales domésticos y domados vienen dadas por el hecho de que, en el segundo de los casos, el código genético del bruto, además de establecer transacciones con la naturaleza, las establece también con el ámbito humano. Una bestia doméstica —un perrito cariñoso, por ejemplo— está reprogramado por un grupo social humano como sucede con un niño cariñoso. Desde la homogeneidad ontológica, no hay forma de instituir disimilitudes sustanciales entre un perro cariñoso y un niño afectuoso; ambos han sido re-codificados para tal conducta. Si el niño presenta comportamientos diferentes, se deberá exclusivamente —siempre dentro del supuesto monista materialista— a la mayor riqueza neuronal de su cerebro. En tal supuesto, la Filosofía de la Educación carece de interés.

Sólo, pues, la irreductibilidad de la conciencia posibilita una segunda modalidad educadora: la educación que libera a la persona de cada quien, posibilitando de esta guisa un discurso metafísico acerca del proceso educador y haciendo posible igualmente el tema de las finalidades educativas. Ésta es la dimensión ética de la educación.

VCA: *¿Cómo se inserta lo cultural en el hecho educativo? ¿Cómo es educar con sentido cultural? ¿Cómo educarse es culturizarse?*

OF: A pesar de que la introducción en la cultura resulte tan lacerante, debemos confesar que ésta es precisamente lo que los seres humanos han hecho del mundo natural y de sí mismos. A la *naturaleza* hemos superpuesto los *símbolos* de la *naturaleza*. La cultura ha sido posible desde la naturaleza. Consistimos, pues, en unión y a la vez en separación de naturaleza y cultura. El símbolo ata y separa a la vez. Constitutivamente trágicos. El pecado original, del relato bíblico, introduce la libertad y a su vez al hombre; las bestias no pecan. La *culpa* es intrínseca al vivir en sociedad porque presupone la *prohibición* y ésta, a su vez, postula el poder, la estructura política, la organización. *Educarse es aceptar ser culpable* y consecuentemente andar necesitado de mando político. El dramatismo del hombre arranca de —en vez de consistir en *esse*— ser un *interesse*, un *ser-entre*; el hombre se halla entre la zoología y la teología, entre los animales y los dioses: el ser humano es un constante huir, inútilmente por cierto, de la naturaleza sin poder alcanzar jamás el estatuto divino. Tiene que conformarse con los símbolos.

A causa de tan gran infortunio —no ser ni bestia ni dios—, el *anthropos* es un devaneo cultural.

Un texto de Sigmund Freud resulta pertinente. Sostiene en *El malestar en la cultura* (Alianza Editorial; Madrid, 1973; p. 56): «Si

la cultura impone tan pesados sacrificios no sólo a la sexualidad, sino también a las tendencias agresivas, comprendemos mejor por qué al hombre le resulta tan difícil alcanzar en ella su felicidad».

Conviene insistir, para hacernos cargo de la oposición entre *naturaleza* y *cultura*, en las delimitaciones de ambos conceptos. Podemos denominar *naturaleza* a aquello que se produce sin dar señales de *finalidad* consciente alguna y sin tender a la realización de metas propuestas; la *cultura*, en cambio, es la totalidad de cuanto debe su aparición y su existencia a las intenciones del hombre que pretende realizar determinados fines. Probablemente, el hombre prehistórico y el arcaico en general desconocen esta dicotomía, viviendo sus culturas insertas en un orden cósmico englobante. Ahora bien, sus conciencias empíricas carecen de interés en el momento de definir *naturaleza* y *cultura*. Fenomenológicamente, para la conciencia trascendental —o conciencia en cuanto condiciona y hace posible los *noémata* o no importa qué *eidos*—, la *naturaleza* y la *cultura* aparecen como *fenómenos* —fenómenos de conciencia— distintos y contrapuestos. La teleología consciente los separa y los enemista.

El acto educante es el lugar privilegiado de la confrontación entre lo natural y lo civilizado, entre las *cosas* y los *símbolos de-las-cosas*. El educador se coloca del lado de la *cultura* mientras el educando defiende la *naturaleza*. La enemistad apunta y se manifiesta como irreconciliable. La agonía entre *naturaleza* y *civilización*, o *cultura*, convierte la tarea educante en actividad agónica, en rivalidad, acometimiento y oposición.

VCA: Toda filosofía de la educación contiene una antropología filosófica y, por ende, una lectura de la finitud y de la muerte. ¿Cuál es su filosofía sobre la muerte y la trascendencia?

OF: Para contestar a esta pregunta retornaré un fragmento de mi escrito *Educación, muerte y sentido*.*

El óbito, en cuanto que perspectiva apabullante, impone al ser humano tener que decidir históricamente y también biográficamente el *semeion* de aquél, su hermenéutica. La exégesis del *thánatos* es la elucidación del *anthropos* y por tanto de la *paideia*. La muerte es signo de «tener-que decidir» las posibilidades definitivas y no definitorias, de la existencia. La muerte significa que la tecnociencia no basta en educación ya que esta última, además de sometida a objetivos pedagógicos y a proyectos políticos-económicos de la educación, está abierta, inexorablemente, a las finalidades, a las *Weltanschauungen*, las que sean. La expiración, de todos y de cada quien, es signo ineludible de que hay que dar sentido y no quedar únicamente en presencia del aquí y del pretérito. El muro perceptible de lo último desafía, quiera ésta o no, a la libertad, progenitora de la ética e hija de la duda, aunque no por cierto de la psicológica. El sentido de la educación autónoma se esconde en la muerte, entendida ésta a modo de *signum*, o *sacramentum*, de que las posibilidades penden al menos de la decisión, la cual compromete a cuantos son libres de tomarlas. Parece pertinente y apropiado que la libertad proceda según la *phrónesis*, es decir, esquivando la *hybris* o desafío desatinado de hacerse Dios. La tradición y también el requerimiento actual entrarán en la decisión a tomar juntamente con la ascesis, la cual desaloja la ilusión mentirosa de la conciencia constituyente.

VCA: *En la investigación educativa contemporánea se han expandido metodologías interpretativas (que muchos llaman «cualitativas») y*

* Este texto constituye el capítulo 5 de este libro. El fragmento de referencia aparece específicamente en el rubro «3. La muerte como sentido». (N. del E.)

que provocan en los investigadores educativos un profundo cambio en la manera de percibir los fenómenos educativos, fundamentalmente percibiéndolos como «tragedia social». ¿Qué dice su filosofía de la educación al respecto?

OF: En los comienzos sólo hubo *physis*, naturaleza compacta. Esto fue así hasta que un pedazo de '*physis*' dijo qué era la *physis*. A partir de este instante se produce una irremediable fractura en la entraña de *lo-que-hay*. Con la *conciencia* de la naturaleza irrumpen la distancia y hasta el vacío y la nada. Es preciso contar, a partir de tal tragedia, con los *hechos naturales* y con el *apercibirse* de tales hechos; es necesario contar con el *dato* y con el decir sobre el dato, el cual *decir* en su actividad surgente, y sólo en cuanto tal, no es precisamente dato, sino aquello que lo posibilita. La *conciencia* se apofantiza y objetiva de hecho a través de hermenéuticas —Pensar— sobre la naturaleza y a través de técnicas —Hacer— que manipulan a aquélla. ¿Qué había sucedido?, un tremendo y glorioso drama: había hecho irrupción la conciencia. El mundo no estaba solo; la naturaleza comenzaba a *saberse* naturaleza. Habíase hecho añicos la primigenia unidad compacta y beata, estrenándose una era revolucionaria sin fronteras. En adelante habrá que contar con el «mundo» y con «lo-que-sabe» el mundo. Nos encontramos con tres ámbitos en vez de uno: *lo interpretado* —el mundo—, *el interpretador* —la conciencia del hombre— y, por último, *la interpretación* —los saberes y las técnicas—. Los humanos siguen dando la naturaleza a sus hijos como antaño, como los primates o como los leones; pero, además, les entregan las interpretaciones y las técnicas, y lo hacen con maneras novicias, inéditas; lo llevan a cabo sirviéndose de la educación. Hay, pues, educación porque ha habido drama, fractura, en la entraña de la realidad, la cual deja de ser únicamente natural para ser también cultura. Ha nacido la esquizofrenia fundamental.

La faena educadora ha sido engendrada por el drama. No interesa ahora si hay hechos educativos trágicos —esto preocupa al sociólogo—, sino si la tragedia es constitutiva del *eidos* educacional, si es vertebradora de lo que sea educar.

¿Cómo alcanzar nuestro propósito? Platón en su diálogo *Teeteto* nos brinda una pista. Dice, en él, Sócrates: «Yo poseo la habilidad de servir de partera a quienes están encinta... Pero mi trabajo es más difícil que el de las parteras porque las mujeres no pueden parir más que verdaderos hijos, mientras que mi mayor trabajo es distinguir si lo que han dado a luz mis interlocutores es verdadero o no...».

La educación tiene relación con la verdad y el error, con lo bueno y lo malo, con lo bello y lo feo, y hasta, si nos apuran, con el ser y con la nada. Y tales alternativas, entre las que se debate la tarea educante, son radicalmente trágicas, ya que «mi mayor trabajo es distinguir si lo que han dado a luz... es verdadero o no». La herencia, en cambio, «no puede parir más que verdaderos hijos.» La naturaleza no es trágica; la educación, sí. Alcanzamos la hombría pagando el elevado precio de renunciar a ser únicamente seres naturales. Gracias a que nos han reprimido, somos ahora hombres en vez de ser animales selváticos y dichosos. Merced a la educación, el hombre es un animal constitutivamente agónico.

La educación nació del drama y prosigue siendo dramática. Y, no obstante, aquí reside nuestra grandeza: en ser animales desgraciados.

La conciencia del hombre se ciñe a representar objetos; la conciencia se adjetiva de moral cuando es representación del deber moral. Desde la conciencia, por consiguiente, inteligimos el mundo; cada quien el *suyo*. Lo que sucede es que el mundo no sólo es *mi* mundo; también es el mundo de los demás. La conciencia es el lugar de la aparición del mundo individual y

del mundo genérico. Gracias a esto segundo resulta posible que individuos diferentes se entiendan entre ellos cuando se refieren al mundo. La conciencia es la unidad de momentos en que aparecen el sujeto y el objeto: lo representante y lo representado. Unos valores éticos comunes y obligatorios arrancarán inescusablemente de la observación que acabo de hacer. De aquí no puede deducirse, sin embargo, que existe un *en-sí* de los valores morales más allá de la conciencia; sería prescindir de lo incuestionable: que dicho *en-sí* es, de forma apabullante, realidad inmanente en la conciencia. La experiencia moral es experiencia de un supuesto *en-sí*, pero experiencia indiscutible de un sujeto consciente. En la conciencia se comprende el acto moral. La conciencia ética no es el resultado de una reflexión, de una mediación, sino que se trata de un saber inmediato. La conciencia sabe siempre de sí misma. El *sujeto* no es más que esto.

VCA: *En el debate modernidad-posmodernidad, la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas tiene un peso importante, junto a O. Apel. ¿Cuál es su juicio acerca de los aportes y límites de esta corriente ética de acción comunicativa?*

OF: A fin de dar respuesta a esta pregunta, me remitiré a lo expuesto en mi trabajo «Valores antropológicos de la educación».*

Habermas distingue tres procedimientos de la razón que llevan a distinguir entre *ciencias empírico-analíticas* —Popper—, *ciencias histórico-hermenéuticas* —Gadamer— y *ciencias críticas*, representadas por el propio Habermas. Estas últimas pretenden desbloquear la comunicación. El lenguaje presupone el diálogo; pronunciar una frase es decidirse por un consenso uni-

*Se refiere concretamente al apartado «4. La dispersión autocomprensiva» del capítulo 3 del presente libro. (N. del E.)

versal. Así, el habla se sostiene sobre la *intersubjetividad trascendental*. El mismo conocimiento del mundo es un conocimiento comunicativo, el cual exige el diálogo, diálogo que da las normas para la realidad de lo real. La *intersubjetividad trascendental* define de esta guisa a la misma realidad de lo humano. ¿Convincente?; paradigma de hombre así obtenido no va más allá de la fraternidad cristiana, y aún. Nos quedamos, además, sin obligatoriedad del modelo antropológico, obligatoriedad que por esta línea tampoco se alcanza a menos que dejemos de respetar el enunciado de la *falacia naturalista*, el cual no permite saltar del indicativo al imperativo.

Karl Otto Apel, nacido en 1924, insiste en los análisis sobre el lenguaje a fin de obtener cierto esbozo de hombre válido universalmente. El habla es de suyo intersubjetiva. Se refiere a un trascendentalismo lingüístico. El lenguaje viene producido por una comunidad de comunicación y a su vez fortifica a ésta.

Tales lecturas del fenómeno del lenguaje dibujan, ciertamente, alguna característica universal —¿necesaria?; ¿qué tipo de necesidad?— del ser humano. El hombre está hecho para la comunicación dialogal y ésta parece descansar epistemológicamente sobre una supuesta comunidad humana.

No parece que el lenguaje aporte más luz en torno al hombre modélico, del cual derivar los valores y, luego, los fines educacionales. En Habermas y en Apel descubro una vuelta a la razón tal como la entendió la *Aufklärung*, una razón ilustrada que abarca tanto las ciencias formales y positivas como los saberes hermenéuticos. Aquella razón ilustrada que ahora quieren recuperar desempeñó el papel metafísico de Dios. No maravilla, pues, que se le atribuyera a la historia un sentido universal hacia el cual debía encaminarse la humanidad entera. Esto se me antoja, entonces y ahora, un eurocentrismo difícil de legitimar. El discurso de los europeos ¿por qué pre-

tende ser universal? ¿Con qué derecho? Nietzsche ha engendrado la posmodernidad, y la historia contiene múltiples y diversas orientaciones que no necesitan encontrarse jamás. El *ánthropos* ha dejado de ser único para mudarse en plural. Los significados del hombre son varios y no hay modo de privilegiar uno por encima de los restantes. No parece que la unidad del ser humano constituya un dato objetivo y, en consecuencia, que pueda ser abordado por la razón como tal unidad. A lo sumo se tratará de una *idea* reguladora de los múltiples aspectos de lo antropológico.

El Absoluto *eauton ekenosen*, se vació de sí mismo, y *morphean doulou labon*, y se transformó en esclavo. La eternidad queda encarnada en el tiempo. El sentido de éste le viene desde el exterior. Un día, sin tiempo ya, «Dios lo será todo para todos», según la expresión de Pablo en la primera carta a los corintios —xv, 28—. De lo temporal quedará tan sólo la caridad o significado del tiempo. *Fraternité, Egalité, Liberté*, metas del tiempo. «Si no tengo amor no soy nada... El amor no falla nunca.» I Corintios, XIII, 2, 8.

El tiempo es don; ¿de qué? El ser se hace historia. Pero, no según Heráclito. El hombre es el *que puede*; ¿el que puede qué?: el que puede ser. ¿Cómo eso?, porque el ente humano pregunta, porque el ser humano ha descubierto su ignorancia originaria, la cual sólo sirve para las apariencias. ¿Puede, el tiempo, revelar lo *otro*?; ¿será indispensable el *Mit-sein* para tal brega? Si la verdad de lo temporal se hallara clausurada en lo *in-finito*, el tiempo correría a la deriva. Necesitamos aquélla en el vientre de éste. La historia, de suyo, no proporciona sentido. La historia tiene fin pero carece de finalidad. El término de la historia es tan sólo positivista; no es otro que la bancarrota y el cataclismo. Hay que otear al otro lado, si la pretensión del sentido nos muerde. ¿Seguridades?, ninguna; todo

descansa sobre la decisión y sobre el proyecto. El tiempo queda iluminado por el no-tiempo; ¿qué le ilumina? Todo queda por saber; ¿tal vez esconda aquí el alcance de la historia? Y si las palabras negaran las cosas —¿por qué no?—, ¿cómo conocer entonces las cosas? ¿Acaso somos unos olvidadizos y desmemoriados que nos hemos instalado en el extravío?; que nos ayuden Eros y la Anamnesis. Pero ¿resulta viable representarnos el significado del tiempo?, no lo sé. Sólo me consta que el tiempo, solitario, resulta indigerible.

VCA: *Vivimos en una sociedad científicista y tecnocrática. La universidad se siente atrapada con criterios eficientes y con el embrujo de la excelencia y calidad total, con gran menosprecio por las Humanidades. ¿Podría indicar su diagnóstico y algunas salidas?*

OF: Conviene subrayar que *razón de algo* no coincide con *causa de algo*; el primer concepto abarca al segundo y es más amplio que él. *Razón y consecuencia* no son lo mismo que *causa y efecto*; basta con pensar en la demostración matemática para caer en la cuenta de ello. Un teorema no es la causa de otro teorema aunque el segundo se derive del primero. Sucede, por otra parte, que no coinciden «proporcionar un *porque*» y «alcanzar un *por qué*»; en el primer caso obtenemos una razón que está más o menos a mano. En el segundo, en cambio, se pretende una razón que no está a pedir de mano, sino muy alejado, y no en el tiempo ni el espacio, sino en el discurrir. El tecnocientífico da el *porque* mientras el metafísico se interesa por el *por qué*. El tecnocientismo no hace más que sostener que toda posible razón se encuentra, y sólo se encuentra, en el *porque*. No opino igual y amplío las fuentes de responsabilidad. El positivismo sabe a poco.

Tal como indicaba, el cientismo es aquella doctrina, heredera del positivismo decimonónico, que se considera en posesión de

todo conocimiento objetivo, según afirmaba Jacques Monod. Aquí reside la ideología de la tecnociencia. Pronto, desde esta actitud, se invaden campos metafísicos como son la religión y la moral. Las razones del *porque*, cuando se auto declaran únicas, acaban predicando el bienestar de la humanidad —sueño religioso de la Ilustración— e intentan fundar —en vano para suerte nuestra— una ética —*moral científica*, que es, por cierto, una *contradictio in terminis*—. El cientismo considera que la ciencia puede saberlo todo, tal como ya sostuvo el racionalismo más rancio. Descubrimos el monopolio cognoscitivo del *porque*. Frente a esta postura hay que reivindicar la independencia de la norma y de la ontología. Los conocimientos proporcionados por las ciencias y por sus aplicaciones tecnológicas sirven para comprender los fenómenos y para operar sobre ellos, pero están desprovistos tanto de carácter normativo como ontológico; carecen, por consiguiente, de significado existencial. La tecnocracia contemporánea constituye una forma degradada de la ilustración y del positivismo. La experiencia valorativa jamás quedará agotada del todo con los análisis positivos de la ciencia y de la tecnología. Hay que buscar el fundamento de dicha experiencia más allá del *porque* científico, enredándose con el *por qué* metafísico. En la medida en que las ciencias humanas proporcionan sólo conocimientos científicos, no están en condiciones de ofrecer saberes normativos y existenciales.

El tecnocientismo funda tan sólo el fenómeno valorativo en su *estar ahí*, pero no puede legitimar la experiencia axiológica en su compleja globalidad; da razón del ente, pero en modo alguno de la razón dada. ¿Acaso la experiencia de los valores bailotea, ebria, sobre la sinrazón? ¿Cuál es el apoyo, estribo y raíz de los valores?; porque lo indiscutible es que nos vemos forzados a dar cuenta de la totalidad de la experiencia

axiológica y no sólo de su vertiente objetivo-fenomenica. El científico y el tecnólogo de la valorativa proporcionan explicaciones —razones— de lo que sucede, pero lo hacen tan sólo en el plano del *porque*; todavía quedan razones por dar a fin que la totalidad de la experiencia educante disfrute de razón suficiente, incluidos valores y finalidades. ¿De dónde que haya que aportar el *porque* y el *por qué*? ¿Y si fuera a causa de la *conciencia*? ¿Y si fuera igualmente ante la *conciencia*? Sin conciencia no existen sucesos valorativos, ya que éstos constituyen realidades con sentido, o por lo menos con exigencia de sentido.

Antropología y educación de Octavi Fullat,
se imprimió en noviembre de 2011
en los talleres de Siena Editores,
con domicilio en calle Jade 4305,
col. Villa Posadas, Puebla, Pue.
En su composición tipográfica se utilizaron
fuentes de la familia Palatino en 9, 10, 11 y 14 puntos.
El tiro consta de 500 ejemplares.

