

TESIS

**VOLUNTAD, IMAGINACIÓN Y
APROPIACIÓN DE LA PALABRA**

CARLOS AUGUSTO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

DIRECTOR

GUILLERMO HOYOS VÁSQUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

FILOSOFÍA Y ENSEÑANAZA DE LA FILOSOFÍA

Bogotá, diciembre de 2011

1. Información General	
Tipo de documento	TESIS DE GRADO DE DOCTORADO
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	VOLUNTAD, IMAGINACIÓN Y APROPIACIÓN DE LA PALABRA
Autor(es)	Carlos Augusto Hernández Rodríguez
Director	Guillermo Hoyos Vásquez
Publicación	
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	Formación, musas, voluntad, imaginación, palabra

2. Descripción
<p>El trabajo de grado se propone explorar el querer, el imaginar y la palabra como fundamento de la relación con el mundo y como condición para el pensar y para la apropiación de los lenguajes de la academia. El querer dispone a la experiencia, es apertura a la experiencia. Pero no basta el querer; toda representación es un contenido mental inmaterial; lo que algo es para nosotros como objeto del pensar es fruto de la imaginación en el sentido desarrollado por Aristóteles en su tratado Del Alma. El mundo se nos da, aún en la percepción, gracias a la imaginación, que, por otra parte, es condición de posibilidad de representarnos al otro y lo otro. Pero se nos da ordenado y con sentido gracias a la palabra; somos seres sociales y establecemos vínculos a través de la palabra. Voluntad, imaginación y palabra hacen posible la experiencia como experiencia humana. Más que proponer una educación de la voluntad, de la imaginación o de la palabra el estudio muestra que no es posible prescindir de esos modos de relación con el mundo que son fundamento de la experiencia y presupuestos de la pedagogía.</p>

3. Fuentes
<p>Arendt, Hannah. (1971/2002). La vida del espíritu. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Aristóteles. (1988). Acerca del alma. Madrid: Gredos.</p> <p>Castoriadis, Cornelius. (1997). Ontología de la creación. Bogotá: Ensayo y error.</p> <p>Ferraris, Maurizio. (1999). La imaginación. Madrid: Visor.</p> <p>Gadamer, Hans-Georg. (1975/1993). Verdad y método. Salamanca: Ediciones Sígueme.</p>

Grassi, Ernesto. (1986/1993). La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra. Barcelona: Anthropos.

Mockus, Antanas; Hernández, Carlos; Granés, José; Charum, Jorge; Castro, María Clemencia. (1995). Las fronteras de la escuela, Bogotá: Magisterio.

Nussbaum, Martha. (2010). Sin fines de lucro. Uruguay: Katz Editores.

Salutati, Coluccio. (1391c/1951). *De Laboribus Herculis*. Zürich: Thesaurus Mundi.

Szilasi, Wilhelm. (1969/2001). Fantasía y Conocimiento. Buenos Aires: Amorrortu.

4. Contenidos

El objetivo central del trabajo es hacer una aproximación a la voluntad, la imaginación u la apropiación de la palabra como condiciones fundamentales del pensar y la experiencia, como fundamento de la relación con el mundo y, por tanto, como temas inevitables de la pedagogía. Se parte de un texto de Salutati (1331-1406) sobre las musas que guían la apropiación de la palabra (en *Los trabajos de Hércules*, 1391c) donde se parte del querer, el esforzarse y el perseverar (vistas en este trabajo como tres modos de la voluntad), se sigue con la percepción, la memoria y la imaginación (vistas aquí como tres facultades relacionadas con la imaginación) y se concluye con la razón, la búsqueda de la unidad y la palabra poética (todas posibles, según creemos, por la apropiación de la palabra). Se hace un balance histórico del concepto de formación en la línea de Gadamer (*Verdad y Método*, 1975), que recoge las ideas de Teoría y Tacto y se plantea la distancia entre el concepto de formación y la suma de las “competencias”. Imaginación, voluntad y apropiación de la palabra son esenciales para la formación. Luego se trabaja el concepto de voluntad descubierto según Arendt (1971) en la Edad Media como libre albedrío y pensado por ella, siguiendo a Duns Escoto (1266 - 1308) como espontaneidad, como condición de la acción. Se sigue con la noción de imaginación como condición de toda representación, elaborada por Aristóteles, olvidada por siglos y recogida momentáneamente por Kant y Heidegger y luego por Szilasi (1969), Castoriadis (1967) y Ferraris (1999). En la vía abierta por Heidegger se examina la palabra como relación fundamental que organiza el mundo y se examina el poder de la palabra. Finalmente se retoman las musas de Salutati como camino hacia la apropiación de la palabra.

5. Metodología

El método elegido para el trabajo es la lectura e interpretación de textos y la elaboración teórica crítica. El conjunto de la tesis podría verse como una reflexión amplia sobre los conceptos de voluntad, imaginación y palabra, considerados aquí esenciales para pensar el concepto de formación. El punto de partida es una cita de Salutati (1391c), para cuyo análisis crítico se recurre a otros autores. Como se señala en el punto relativo a las fuentes, se acude a Gadamer

(1975), Arendt (1971) y Ferraris (1999) porque estos autores han adelantado ya un “estado del arte” de las cuestiones de la formación, la voluntad y la imaginación, respectivamente. Gadamer y Heidegger son los filósofos que inspiran el análisis de la palabra. Los aportes de otros autores como Szilasi (1969) y Castoriadis (1967) son claves para la definición del enfoque que se ha elegido. Con el apoyo de esas lecturas críticas se hace posible establecer como propuesta del trabajo el examen de la tríada fundamental que da nombre a la tesis.

6. Conclusiones

La escuela contemporánea se ha centrado en los elementos racionales que se suponen indispensables para el trabajo, y ha descuidado la riqueza de la interacción. La formación corre el peligro de comprenderse simplemente como educación para el trabajo, para la comprensión racional de procesos artificiales, y no como formación para la vida y para el encuentro significativo con el otro. Esa hegemonía de lo técnico implica un sacrificio real de las posibilidades de realización de lo humano, una reducción efectiva del campo de ejercicio de las facultades humanas comprometidas con el querer como ejercicio de libertad y vínculo de amor con lo que se busca, el imaginar y el construir con la palabra. Estas tres facultades humanas están indisolublemente unidas entre sí y son esenciales en la vida. Sigue siendo válido proponer una educación centrada en la palabra, como quiso el humanismo renacentista. Un paradigma educativo de este tipo sería coherente con la capacidad de sentirse responsable de los otros y del planeta, y podría conducir al pleno ejercicio de la ciudadanía. La imaginación amplía el espacio de la voluntad, hace visibles posibilidades de acción antes ocultas y pone en evidencia la necesidad de cambiar lo que debe ser cambiado. Las palabras transmiten imágenes y, al mismo tiempo, transmiten deseos y poder para actuar.

Las tres dimensiones que hemos considerado se determinan mutuamente. La síntesis de la imaginación nos da la “huella” a la que alude la palabra. Aquello a que atendemos, lo que nombramos, nos es dado por una orientación de la mirada en la que el querer, como atención, juega un papel central en la elección y definición de los objetos. En la escuela, el deseo de saber es orientado a nuevos objetos, cada vez más abstractos, cuyo conocimiento implica esfuerzo y dedicación: voluntad de saber. La voluntad de saber nos lleva a vernoslas con nuevos lenguajes y nuevos significados. Los nuevos lenguajes abren nuevos territorios a la imaginación y la imaginación nos hace querer y querer conocer los universos abiertos por el lenguaje. La imaginación y las palabras mueven la voluntad; la voluntad y la imaginación transforman el sentido de las palabras y la voluntad y las palabras transforman el universo de la imaginación.

No se abusa en absoluto de la metáfora si se dice que las imágenes de la literatura deleitan ilimitadamente los ojos del espíritu. Este hedonismo del goce de lo simbólico que cambia nuestra mirada ampliando el horizonte del juicio y que, por tanto, amplía el espacio de la libertad, es distinto del hedonismo del consumo que satisface inmediatamente reafirmando la dependencia de los productos del mercado. El apasionado transmite su pasión. ¿Cómo aprendimos a amar las matemáticas o la filosofía? El terreno donde crecen los frutos de las palabras (y de los lenguajes, como las matemáticas, que abren horizontes) necesita del alimento de las imágenes. Aristóteles acude a la tríada fundamental: *ὄρεξις* (*órexís*: deseo), *αἴσθησις* (*áisthesis*, sensación) y *νοῦς* (*nous*, inteligencia). Si examinamos el modo como conocemos, podemos ver que para conocer requerimos de una sensibilidad (*áisthesis*) y de la capacidad de sintetizar, analizar y captar la regla (*nous*); pero se nos dice que hace falta además el deseo (*órexís*) que nos inclina hacia el conocimiento (como deseo de conocer) y que, igual que la sensibilidad y el entendimiento, pertenece a la naturaleza humana. El deseo de conocer es tan fundamental como las facultades de abrirse al mundo y de construir interpretaciones o dar explicaciones. Conocer es un fin en sí mismo. Educar en el deseo y la voluntad de saber requiere experimentar esa pasión y ser capaz de traducirla en acciones, imágenes y palabras.

Si algo produce justa preocupación en el campo de la educación es la hegemonía total de lo útil como criterio para elegir lo que debe ser aprendido. No se trata de negar el sentido práctico del conocimiento,

sino de reconocer el placer de aprender. En el proceso de la formación, el conocimiento se orienta hacia el mundo y hacia el sujeto, da explicaciones y hace predicciones y, en la medida en la cual predice, tiene importantes aplicaciones, pero también transforma la mirada y hace más claro, rico y certero el juicio; esta segunda dimensión de la formación es la que puede cumplir el proyecto de conquistar la autonomía y hacerse más libre y responsable. También es la que hace valiosa y única la experiencia de la conquista del saber.

La política puede aparecer como vacía de sentido cuando carece de la profundidad que resulta de establecer el vínculo esencial entre la vida y el proyecto, entre lo cotidiano y lo trascendente, entre el presente y la historia, entre la razón y la sensibilidad. Estas conexiones ocurren precisamente en el espacio de lo que, con los humanistas, podemos llamar lo poético. La acción está mediada inevitablemente por la palabra y su trascendencia depende de la profundidad de la palabra. La palabra poética, en cuanto devela (en cuanto muestra lo invisible de lo visible) y crea comunidad, cumple la triple condición de ahondar en la comprensión, comprometer la sensibilidad (o cambiarla) y hacer visibles las nuevas posibilidades de actuar y de interpretar los fenómenos y los acontecimientos. Al aproximarnos a la palabra como palabra poética entramos en el campo de la imaginación.

Este trabajo pretende alimentar preguntas que raramente nos hacemos y que a nuestro juicio debemos hacernos: ¿el mundo es como lo veo o puede ser muy distinto si se lo ve de otro modo?, ¿cambia el mundo si cambian los modos de nombrarlo?, ¿qué tanto de lo que veo es obra de la imaginación y puede ser cambiado por la imaginación?, ¿puedo querer otras cosas, en lugar de las que ahora quiero?

Creemos que una educación para la libertad debe abrir el espacio para la formulación de estas preguntas. En el ejercicio de la imaginación y en la capacidad de cuestionar nuestras elecciones y nuestras formas de querer reside la fuente de nuestra libertad; pero es importante recordar que la libertad no es simple elección interna, no es "libre albedrío", es voluntad convertida en motor de la acción, que asume la contingencia, es acción; y solo puede hacerse real, y construir mundo, gracias al poder de la palabra.

Elaborado por:	Carlos Augusto Hernández
Revisado por:	Dr. Germán Vargas Guillén (Codirector en ausencia del Dr. Guillermo Hoyos V.)

Fecha de elaboración del Resumen:	O3	12	2012
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	10
AGRADECIMIENTOS	11
PRESENTACIÓN	12
INTRODUCCIÓN	19
1 <i>El fin del lucro (Nussbaum)</i>	19
2 <i>Las musas y la scientia (Salutati)</i>	28
CAPÍTULO 1.	39
APROXIMACIONES A LA IDEA DE FORMACIÓN	39
1.1. <i>Formación y competencias</i>	42
1.2. <i>Formación y valores</i>	47
1.3. <i>Culturas y valores en la escuela</i>	51
1.4. <i>Facultades y competencias. Formación y evaluación</i>	57
1.5. <i>Humanismo: la atención al lenguaje</i>	72
1.6. <i>La formación como Bildung</i>	79
1.6.1. <i>La teoría. Hegel</i>	86
1.6.2. <i>El Tacto. Helmholtz</i>	93
1.7. <i>Formación práctica (Habermas) y sensus communis (Gadamer)</i>	96
1.8. <i>Crisis de la Modernidad y Comprensión</i>	118

CAPÍTULO 2.	126
VOLUNTAD	126
2.1. <i>Noción de voluntad</i>	130
2.2. <i>Querer, esforzarse y persistir: las tres primeras musas de Salutati</i>	137
2.3. <i>La fuerza del amor</i>	143
2.4. <i>La prioridad del conocimiento</i>	148
2.5. <i>Arendt: de la voluntad como negación de la política a la voluntad como condición de la libertad y la política.</i>	151
2.6. <i>Aristóteles: deliberación</i>	162
2.7. <i>Pablo y Epicteto</i>	172
2.8. <i>Agustín de Hipona: voluntad y amor</i>	181
2.9. <i>Tomás de Aquino: razón y voluntad</i>	190
2.10. <i>Duns Escoto: la contingencia</i>	192
2.11. <i>Necesidad y contingencia</i>	202
2.12. <i>Voluntad y voluntarismo</i>	211
2.13. <i>Anotaciones sobre pedagogía y voluntad</i>	217
CAPÍTULO 3.	229
IMAGINACIÓN	229
3.1. <i>Fantasía e imaginación</i>	232

3.2. <i>La imaginación “primera” o “radical”: el descubrimiento de Aristóteles</i>	234
3.3. <i>Sensaciones, imágenes, ideas</i>	245
<i>La imaginación como obstáculo y como fuente de conocimiento:</i>	254
3.4. <i>platonismo y neoplatonismo</i>	
3.5. <i>La imaginación y la τέχνη</i>	263
3.6. <i>El mundo como imagen</i>	267
3.7. <i>La imagen del tiempo</i>	277
3.8. <i>Imaginación y sociedad</i>	286
3.9. <i>El lugar de la imaginación en la escuela</i>	292
CAPÍTULO 4	299
 APROPIACIÓN DE LA PALABRA	299
4.1. <i>Las musas</i>	301
4.2. <i>Lo que pueden las palabras</i>	304
4.3. <i>Las palabras y las cosas</i>	310
4.4. <i>Metáfora, poesía y verdad</i>	327
4.5. <i>La palabra y la imaginación</i>	336
4.6. <i>La palabra de la pregunta, de la fábula, de la reconciliación</i>	341
4.7. <i>La palabra, creadora de comunidad</i>	348
4.8. <i>Sensus communis, comprensión y política</i>	355
4.9. <i>Las palabras en la escuela</i>	362

CAPÍTULO 5	
LAS MUSAS Y LA TAREA DE LA ESCUELA	371
5.1. <i>Clío, del ansia de gloria a la búsqueda y reconocimiento de la perfección</i>	372
5.2. <i>Euterpe: el placer del propio esfuerzo</i>	382
5.3. <i>Melpómene: la necesidad de la constancia</i>	387
5.4. <i>Talía: el universo de la percepción</i>	392
5.5. <i>Polimnia: la prodigalidad de la memoria</i>	398
5.6. <i>Erato: la inevitable metáfora</i>	403
5.7. <i>Terpsícore: el orden de la ratio</i>	407
5.8. <i>Urania, la celeste, mensajera del mundo integral</i>	411
5.9. <i>Calíope: poesía y verdad</i>	415
CONCLUSIÓN	424
BIBLIOGRAFÍA	439

DEDICATORIA

Este texto, que habla de las musas, tiene también su musa: Hannah Arendt. A ella quisiera dedicarlo, con admiración y respeto. También quiero dedicarlo a mi Maestro de tantos años, el Profesor Guillermo Hoyos Vásquez. Por último, quiero rendir un humilde tributo a la memoria de mi padre y a la de mi maestro y amigo José Granés.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi Director de Tesis, el Profesor Guillermo Hoyos por lo mucho que he aprendido y espero seguir aprendiendo de él, por su paciencia, por su generosa amistad y por sus valiosos consejos y orientaciones como Director. Si este trabajo tiene muchas falencias es problema del alumno.

Agradezco al Profesor Germán Vargas Guillén, que cumplió generosamente la tarea de co-director del trabajo, por sus enseñanzas, por su permanente ayuda, por su confianza y su apoyo incondicional y también por su amistad.

Mis otros profesores del Doctorado fueron muy importantes por su compromiso con el conocimiento, su lucidez y su disposición. Sólo menciono algunos por sus ayudas especiales. Harry Reeder fue mi profesor en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad de Arlington en Texas. Hubert Vincent fue mi tutor durante más de cuatro meses en la Universidad de París. Carlos Vasco revisó y corrigió la primera parte del trabajo. Julio César Vargas fue mi profesor de Hannah Arendt.

La Universidad Nacional de Colombia, y en particular la Facultad de Ciencias y el Departamento de Física, me apoyaron para realizar las pasantías del Doctorado en Estados Unidos y en Francia y para adelantar una investigación sobre Formación a la que debe mucho el primer capítulo. Mi pasantía en París fue posible por la generosa ayuda de la profesora Amparo Vega. La Universidad Nacional me ha dado siempre la libertad de elegir mis propios caminos y los temas de mis investigaciones.

Entre los interlocutores permanentes que valoro especialmente están Antanas Mockus y mis hermanos Daniel Arturo y Miguel Ángel. Mis compañeros de Doctorado fueron todos interlocutores muy valiosos, agradezco en especial a Guillermo Bustamante, Sonia Gamboa, Carlos Guevara y Ruth Milena Páez, cuyo trabajo fue un valioso insumo para este texto.

Sandra Bustos fue una compañía admirable en todo el proceso por su lucidez, su solidaridad y su paciencia.

Mis conversaciones con Juliana López fueron muy importantes en el proceso de escritura. Ella leyó y corrigió la totalidad del trabajo con cuidado y dedicación. Agradezco las importantes sugerencias que hizo en este proceso y más aún su apoyo incondicional y su amistad.

PRESENTACIÓN

La fuente inicial de este trabajo fue el texto de Coluccio Salutati, recogido por Grassi en su texto *La filosofía del Humanismo. Preeminencia de la Palabra*, en donde Salutati señala el camino del poeta inspirado por las musas. Las tres primeras musas (Clío, Euterpe y Melpómene) aluden al querer, al esforzarse placentero y al persistir, esto es, a la voluntad en sus distintas manifestaciones. Las tres siguientes musas (Talía, Polimnia y Erato) se refieren a la percepción, a la memoria y a la facultad de vincular las imágenes -que hace posible la metáfora-, esto es, aluden a las distintas funciones de la imaginación. Las tres últimas musas (Terpsícore, Urania y Calíope) representan la razón que discierne y analiza, la capacidad de sintetizar y encontrar la unidad de lo diverso que se expresa del modo más claro en la filosofía y la capacidad de crear y dar forma a lo bello que es propia de la poesía; estas últimas musas expresan modos de construir con la palabra.

La propuesta de Salutati aparece como una definición del camino de formación del poeta; cabría pues pensarla como una propuesta de formación estética. Pero tan pronto como se inicia la exploración de la voluntad, la imaginación y la palabra se pone de presente el carácter fundante de estos modos de darse la experiencia y es ese carácter lo que se convierte en el centro de la reflexión como aproximación a formas humanas de habitar el mundo (querer, imaginar, nombrar) que subyacen a la construcción del mundo y de la subjetividad y que son, por tanto, condición de posibilidad del proceso mismo de la formación.

Educarse es entrar en el universo simbólico de la cultura. Ese ingreso se hace posible porque el ser humano es un ser capaz de constituir un universo de signos, de palabras y de imágenes, en el que los otros y las cosas se constituyen como tales para cada uno y para los otros; se hace posible porque cada nuevo ser humano tiene una tendencia natural a abrirse a ese mundo queriendo entrar en él. La

dimensión del querer señala una forma de relación con el mundo y con los otros que nos instala en una red de vínculos -más o menos intensos, breves o prolongados, placenteros o dolorosos-, en un contexto de necesidades y aspiraciones y en un espacio abierto a la elección en donde se nos revela la posibilidad de actuar o no de determinado modo en una cierta circunstancia. Esa capacidad de elegir nos da cierto poder sobre las cosas y, al mismo tiempo, nos condena a la contingencia por el hecho de vivir entre otros seres que también eligen. El querer conecta el mundo interno con el mundo de los otros, el pensamiento con la acción. La voluntad, entendida en el sentido genérico del querer, orienta la mirada (la atención), le ofrece sus objetos a la sensibilidad y al pensamiento y configura un mundo como horizonte de la acción determinado por una elección.

La imaginación no es solo capacidad de vincular y transformar las imágenes; es la capacidad de crear imágenes y, por tanto, condición de posibilidad del pensar. Ella establece el puente entre el mundo de los estímulos físicos y el mundo de las creaciones mentales. La imaginación está en el fundamento de todo pensar y todo saber, porque el mundo se nos da como un mundo de objetos gracias al trabajo de la imaginación.

El pensar es posible porque el ser humano es un ser sensible capaz de crear, en un sentido radical, objetos intangibles como las imágenes y las palabras. Estamos abiertos a la experiencia gracias a nuestros sentidos y a la facultad de imaginar que integra los estímulos sensoriales y ofrece objetos a la percepción. Y ya en el proceso por el cual se nos dan inmediatamente las cosas, además de la facultad de imaginar, interviene la capacidad de elegir unas cosas y no otras como objeto de nuestra atención. La atención es una forma primaria de nuestra facultad de querer. Nos dirigimos a las cosas (a los objetos, a los acontecimientos, a los signos) siguiendo los dictados de la vida que se empeña en mantenerse y los de la cultura que ofrece formas de satisfacción en el universo de lo simbólico.

Compartimos con el mundo de los seres vivos la tendencia a mantenernos y la búsqueda de las satisfacciones del instinto, pero nuestro querer se extiende, más allá del mundo físico, al universo de signos en el que buscamos ser reconocidos por los otros seres humanos y aprendemos a deleitarnos con la belleza. Ese universo es el universo de la palabra, en el sentido genérico del término. Gracias a la palabra estamos abiertos a los otros y al mundo, existimos para otros y establecemos vínculos con ellos constituyendo la red de significaciones en que consiste la sociedad.

La relación con las cosas se establece, prácticamente desde el comienzo de la vida (y en todo caso desde el comienzo de la vida consciente), a través de la palabra. Gracias a la palabra, las cosas con las que entramos en contacto a través de los sentidos son cosas de la cultura, cosas cuyo significado va más allá de lo que son para nosotros como objetos de satisfacción o como obstáculos.

El propósito de este trabajo es hacer una aproximación a la voluntad (al querer), a la imaginación y a la palabra como modos fundamentales de relación con el mundo y como condiciones originarias del proceso de formación y, por tanto, como conceptos importantes de la pedagogía. El centro de la reflexión es el reconocimiento del carácter originario y fundador del querer, de la imaginación y de la palabra. Los dos primeros adquiridos con la vida misma; la tercera objeto de un proceso de apropiación en el cual el mundo se da como objeto de la conciencia y se accede al entramado de signos que sostiene la sociedad y que distingue lo específicamente humano.

No pretendemos hacer propuestas pedagógicas en el sentido de sugerir estrategias más o menos sistemáticas de trabajo en el aula, menos aún ofrecer una tríada de nuevas competencias genéricas; queremos volver sobre lo que la filosofía sabe desde sus orígenes en Grecia acerca de la imaginación y la palabra y sobre lo que, según Arendt, fue un descubrimiento de la Edad Media: la facultad

específicamente humana de elegir -la voluntad-, que introduce en el mundo social la contingencia y que se expresa, en el pensar, como libre albedrío y, en el actuar, como libertad. Hacerlo tiene sentido porque nos permite salir del paradigma de la relación entre los medios y los fines que ha legitimado la comprensión de la educación como un proceso de adaptación social y de apropiación de lenguajes más o menos eficaz.

El proceso de apropiación de la palabra coincide con el proceso de entrada en el mundo específicamente humano; la apropiación de la palabra es apropiación del mundo (y ese proceso puede ser, como indica Gadamer, un modo placentero de avanzar hacia un “sentirse en casa”); la palabra, que permite entrar en el mundo, es clave como medio de expresión y comunicación y como materia prima de la producción y de la transmisión del conocimiento; la palabra crea los vínculos sociales y nombra lo compartido. Las ideas compartidas, como afirma la *Política* de Aristóteles, son el soporte de la sociedad. Las palabras son el vehículo de la cultura pública cuya entrega como herencia a las nuevas generaciones es tarea de la educación.

La imaginación, como hemos dicho, consiste en un proceso de creación de imágenes, que parte de la sensibilidad pero que da comienzo a algo, un contenido mental, absolutamente distinto de la física de los sentidos, y radicalmente nuevo, que aparece de la nada en el universo de signos con el que trabaja el pensamiento; pero la facultad de imaginar no es solo capacidad de crear imágenes sino también capacidad de trabajar con las imágenes. Ha sido esta última función de la imaginación, más que su carácter fundante, lo que la ha convertido en objeto de trabajo en el aula. Pero reconocer que la imaginación no es solo ni principalmente la facultad de crear ilusiones, que ella hace posible la experiencia desde el nivel de la percepción de objetos, que ella produce las síntesis con las cuales trabaja el pensamiento, permite reconocer su papel como condición de posibilidad de todo pensar, de todo conocimiento y toda idea de realidad y advertir que ella puede ser

la condición de la aparición de mundos posibles y formas distintas de pensar y de ser.

La voluntad, en fin, es, como querer, un modo ineludible de vincularse al mundo que tiene sus raíces en la vida, en cuanto la vida es necesidad, aspiración y fuerza orientada a la supervivencia y al placer; pero se manifiesta también como deseo y voluntad de saber, como amor y dedicación a la tarea de investigar para comprender, como compromiso con la tarea; si enseñar se comprende como enseñar a amar lo que se ama, la voluntad puede encontrar nuevos objetos y transformarse en el aula.

El énfasis de este trabajo se ha puesto en las formas más originarias del querer, del imaginar y de la palabra porque lo que se quiere poner de relieve es que la conciencia sobre la que trabaja la pedagogía se construye sobre las capacidades humanas de atender y desear, de crear imágenes o de nombrar las cosas para hacer posible la expresión y la comunicación. El olvido de estas especificidades de lo humano puede llevar a desconocer el poder de las palabras (y por tanto a ignorar los usos ideológicos del lenguaje y su poder de cambiar la mirada y de hacer aparecer lo que antes de ser nombrado resultaba invisible); puede llevar a circunscribir la imaginación en el espacio reservado a las artes o, lo que es peor, a considerarla simplemente como ilusión, como fuente de error y, por tanto, a desconocer que la imaginación permite “ver lo que es en lo que no es” (Castoriadis) y reconocer lo dado como un modo entre otros de darse lo posible; puede llevar, en fin, a ignorar que la atención puede cambiar de dirección gracias a la imaginación y a la palabra, que el querer no está necesariamente inscrito en los objetos de deseo que la cultura del consumo crea (y que, por tanto, es posible salir del marco de aspiraciones creado por la competencia y el afán de lucro).

Hemos destinado capítulos diferentes a la voluntad, la imaginación y la apropiación de la palabra con el objetivo de seguir en el examen de cada uno de los

temas la lógica de la aproximación que sugieren las fuentes principales de la reflexión. Así, mientras que en el caso de la voluntad partimos del querer como amor en la filosofía de Platón (antecedido por Hesiodo y Empédocles en el reconocimiento del poder del amor) y acudimos al concepto de elección en Aristóteles, antes de detenernos, siguiendo a Hannah Arendt, en la filosofía de la Edad Media (y en particular en Pablo, Agustín y Duns Escoto) para explorar las relaciones entre voluntad, libertad y contingencia, en el caso de la imaginación retornamos (siguiendo el ejemplo de Szilasi, Ferraris y Castoriadis) al capítulo 3 del libro 3 del *De Anima* de Aristóteles, para reconocer el carácter fundante de la imaginación, y en el capítulo sobre la palabra partimos de reconocer el poder de la palabra, su papel en la construcción del mundo humano, para pensar el sentido de la palabra desde lo que devela la poesía, la conexión entre lenguaje e imaginación y la palabra como fundamento de la comunidad.

Sin desconocer que la pedagogía es un campo de encuentro y confrontación de perspectivas, la entendemos aquí como un saber que explora la naturaleza y los fines del proceso de formación por el cual el ser humano llega a ser lo que es como individuo y como miembro de una sociedad. En otras palabras, asumimos que la pedagogía piensa el proceso por el cual cada uno de quienes conviven en una sociedad se convierte en un ser único y adquiere, al mismo tiempo, las condiciones que le permiten compartir experiencias, propósitos, intereses, sentimientos, conocimientos y creencias; es una reflexión sistemática sobre el sentido y los fundamentos de la educación. En esta perspectiva, la pedagogía es un saber filosófico, que puede servirse de las ciencias pero que no se agota en ellas.

En el contexto de la hegemonía del lenguaje de las “competencias”, definidas como “saber hacer en contexto”, no cabe pensar la complejidad del proceso de formación de la persona humana en el entorno social que hace posible su existencia. Lo que cada uno de nosotros es excede con mucho el conjunto de habilidades que requerimos para llevar a cabo un determinado trabajo. “Saber hacer” es solo uno

de los modos de ser. Poseer las habilidades necesarias para una tarea no dice nada o casi nada sobre lo que somos como miembros de una colectividad que comparte visiones, actitudes y formas de juzgar y que, al mismo tiempo, está constituida por seres únicos y diferentes entre sí. El lenguaje de las competencias como “saber hacer”, en el que hoy se intenta encerrar la discusión sobre lo educativo, deja por fuera precisamente el debate sobre el sentido y los fines de la educación; deja por fuera la pedagogía.

La pedagogía, como señala G. Hoyos, es filosofía práctica; ella debe buscar sus fuentes en la filosofía y en la historia y se sirve de las ciencias humanas, e incluso de las ciencias de la naturaleza, sin perder su sentido como un pensar sobre el significado y el destino de lo humano. La pedagogía, según la entendemos, pertenece al mundo de la cultura, hecho posible por la aparición de un ser biológico capaz de crear símbolos, objetos inmateriales cuya realidad depende de que en cierto sentido pueden ser compartidos y constituir un mundo común; la pedagogía piensa el proceso por el cual los nuevos miembros de la comunidad se constituyen en tales, el proceso por el cual reciben e incorporan la herencia de la experiencia compartida accesible al lenguaje; piensa las tensiones, las posibilidades y las condiciones de posibilidad de ese proceso.

INTRODUCCIÓN

1. *El fin del lucro (Nussbaum)*

– Si los tiburones fueran hombres -preguntó al señor K. la hija pequeña de su patrona- ¿se portarían mejor con los pececitos?

– Claro que sí -respondió el señor K.-. Si los tiburones fueran hombres, harían construir en el mar cajas enormes para los pececitos, con toda clase de alimentos en su interior, tanto plantas como materias animales. (...) Para que los pececitos no se pusieran tristes habría, de cuando en cuando, grandes fiestas acuáticas, pues los pececitos alegres tienen mejor sabor que los tristes. También habría escuelas en el interior de las cajas. En esas escuelas se enseñaría a los pececitos a entrar en las fauces de los tiburones. (...) Lo principal sería, naturalmente, la formación moral de los pececitos. Se les enseñaría que no hay nada más grande ni más hermoso para un pececito que sacrificarse con alegría; también se les enseñaría a tener fe en los tiburones, y a creerles cuando les dijese que ellos ya se ocupan de forjarles un hermoso porvenir. (...) Habría asimismo una religión, si los tiburones fueran hombres. Esa religión enseñaría que la verdadera vida comienza para los pececillos en el estómago de los tiburones. (...).

B. Brecht, *Historias del señor Keuner*

En primera instancia, nos proponemos en esta introducción hacer, siguiendo la orientación de M. Nussbaum (2010), una aproximación al pensamiento hegemónico que reduce la educación a preparación para el trabajo y que a nuestro juicio lleva a sacrificar el sentido de la imaginación como condición de posibilidad del conocimiento y la experiencia y como apertura a lo posible y lo invisible, para ponerla al servicio de la “innovación”; lleva a desconocer el papel de la voluntad como presupuesto de la acción y de la libertad y a pensarla como sometimiento a la tarea o como voluntarismo, como imposición contra la contingencia, y lleva, en fin, a desconocer el papel de la palabra como medio de expresión, como apertura al otro y al género humano y como lugar de lo específicamente humano, para pensarla como instrumento de la representación y como medio para establecer relaciones productivas.

En segundo lugar iniciaremos nuestra presentación de las tres dimensiones que queremos estudiar acudiendo a Coluccio Salutati, en cuya referencia a las musas que inspiran al poeta encontramos una aproximación a la voluntad, la imaginación y la apropiación de la palabra.

En un libro que está generando gran preocupación entre el creciente número de sus lectores, y que lleva el sugestivo título *Sin fines de lucro*, Martha Nussbaum (2010) ha mostrado cómo la educación está siendo asimilada a un proceso productivo de apropiación de conocimientos y de preparación para el trabajo en donde se debilitan los intereses asociados a la formación integral de los ciudadanos (formación para la vida personal y social, apropiación y empleo de lo recogido como valioso para la construcción de sí mismo y de la colectividad y para el disfrute y enriquecimiento de la cultura) y predomina, empleando los términos de Jürgen Habermas (1964), lo técnico (lo útil, lo que responde a necesidades de la vida material y contribuye al éxito en la vida productiva) sobre lo práctico (la ética, la política, la vida social en general). La formación que hoy ofrecen escuelas y universidades es problemática, incluso cuando lo que se busca enseñar es aprendido, porque la atención se centra en lo útil y en el conocimiento sistemático de los procesos susceptibles de control y se descuidan otras facultades relacionadas con lo que Nussbaum (1997/2001) ha llamado “el cultivo de la humanidad”, como la imaginación y la sensibilidad que sirven de soporte a la solidaridad y al respeto y cuidado de las diferencias culturales.

En los últimos años se han dado, en efecto, importantes variaciones de lenguaje y de sentido en el mundo de la educación. El crecimiento acelerado de la preocupación por la “pertinencia” de la formación en relación con un futuro laboral cada vez más incierto (que exige la capacidad de afrontar problemas nuevos y actuar con eficacia y prudencia en situaciones inesperadas) corre paralelo con la asimilación de la educación a un proceso productivo, en donde se aplican criterios como la eficiencia y se busca eliminar lo “superfluo”. Se habla con

creciente énfasis de la formación para la vida, pero los esfuerzos mayores se dirigen a la formación para el trabajo. En este contexto es notable la emergencia y actual hegemonía de la noción de “competencia” como objeto y propósito de la tarea educativa y como eje articulador del currículo, la pedagogía y la evaluación.

Estos acontecimientos y elecciones conducen a la pérdida o el debilitamiento de un sentido de la educación como formación de seres humanos autónomos, sensibles y críticos en relación con las creaciones de la cultura y con las experiencias que esas creaciones hacen posibles, capaces de sentir “en carne propia” las urgencias y necesidades de los demás y de representarse un mundo más justo, más solidario y más respetuoso de las diferencias, y dispuestos a servir a su sociedad y a actuar como protagonistas del cambio hacia la vida colectiva que conciben como más digna y más amable. No parece que esta sensibilidad ética y estética se forme al margen del ejercicio de la imaginación; no parece tampoco que se aprenda a asumir lo posible y a cambiar lo que debe ser cambiado en ausencia del ejercicio de la voluntad y sin la apropiación de una palabra orientada a ese propósito y al encuentro consigo mismo y con el otro.

El espectro de aspectos que algunos humanistas del Renacimiento, y entre ellos el canciller florentino del siglo XIV, Coluccio Salutati, consideraron propios de la formación humana (la voluntad, la imaginación, la apropiación de la palabra) se ha descuidado problemáticamente en la escuela. A pesar de los esfuerzos de muchos docentes, el deseo de saber, la imaginación creadora y el goce de la lectura, la escritura y la conversación orientada a la comprensión mutua no son tan frecuentes en la escuela como sería deseable que lo fuesen. Y ello no ocurre solo por la creciente hegemonía de la cultura audiovisual y de las nuevas formas de comunicación que hacen posibles las nuevas tecnologías, sino también y ante todo porque crece el interés por la eficiencia económica y el lucro y se descuida la formación para la vida social, la libertad y la solidaridad. Las reflexiones

contenidas en este trabajo surgen de la preocupación por el debilitamiento relativo de estos aspectos esenciales de la formación.

La gran diversidad de la educación de hoy permite a unos pocos acceder al universo de las artes, adquirir el dominio de distintas formas de expresión (y en especial de la escritura) y descubrir la riqueza de los vínculos sociales y la alegría y la potencia del trabajo en grupo; pero la mayoría de los estudiantes parece disponer de poco tiempo para imaginar el futuro colectivo, para plantear con seriedad y con disposición a la reflexión y al diálogo problemas de la comunidad o de la vida cotidiana y explorar colectivamente soluciones a esos problemas o para apasionarse con una tarea, con el desarrollo y el goce de un talento, con el valor de una idea.

Hemos dicho que la escuela tiende a centrarse en el conocimiento y en la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes, pero tampoco hay pruebas de que la formación que hoy se ofrece en la mayoría de las escuelas responda al menos a las necesidades cognitivas básicas de los estudiantes (más bien, al contrario, las pruebas censales muestran graves falencias al respecto). Se han hecho intentos de atender prioritariamente a capacidades como la interpretación, la argumentación y la prefiguración de las acciones, pero el énfasis actual en la búsqueda de buenos resultados en las evaluaciones censales (que definen lo visible del proceso de formación y que por las condiciones técnicas de su aplicación excluyen el diálogo, el trabajo en equipo y hasta la escritura) puede llevar a que en la escuela se subvaloren aspectos claves de la experiencia de los niños y los jóvenes, se desatiendan los problemas y las posibilidades de la cultura y se brinden pocas ocasiones para enriquecer la comunicación y para intensificar el deseo y la voluntad de conocer.

Pese a la importancia de los afectos y las voliciones, pese al reconocimiento de que en la vida es esencial lo que se quiere y las formas del querer, pese al consenso

alrededor de la idea de que la apropiación de los lenguajes elaborados de la academia requiere disciplina y dedicación, se piensa poco en la voluntad y resulta extraño hablar del amor, como si la misma dedicación al estudio no fuera precisamente eso: deseo y voluntad de saber; lucha contra las resistencias internas y externas en el desarrollo de un proyecto; conquista de sí mismo; reconocimiento del valor de la tarea como alimento de la decisión de esforzarse y persistir; esfuerzo por comprender y elegir los fines y por disponer de los medios; goce del descubrimiento, amor a la pregunta y entusiasmo por el encuentro con la dificultad.

Aunque se reconoce el papel de la imaginación en la construcción de la propia imagen del mundo, aunque se habla cada vez más de creatividad y se acepta que la creatividad está esencialmente ligada a la facultad de imaginar, aunque se comprende que la imaginación es la condición para representarse un futuro posible y deseable y para “ponerse en el lugar del otro” y que, por tanto, es fundamental en la vida colectiva, pareciera que con demasiada frecuencia la imaginación es un asunto del rincón que se le asigna en el currículo a la literatura y a las artes. De ese modo se ignora lo que efectivamente es: la condición de posibilidad del lenguaje y la cultura, el soporte necesario de todo conocimiento, de toda forma de pertenencia a una historia personal y colectiva y de todo compromiso con una transformación social, la facultad que hace posible nuestra existencia humana como memoria y como proyecto.

Se sabe y se repite que la escuela es el espacio de la lectura y la escritura, que allí se aprende a argumentar y a establecer consensos, que allí se consolida la palabra que abre la entrada al territorio de las ciencias y se fortalece la palabra que hace posible el encuentro con lo universal y con el todo de la sociedad, que allí se aprende a valorar el legado de la cultura, se accede a los lenguajes propios de las artes y las técnicas y a las ideas que han permitido aglutinar las voluntades de grandes colectividades a lo largo de la historia, que, en fin, la escuela nos ofrece la palabra

que nos permite reconocernos a nosotros mismos y extender la mirada casi limitadamente en el espacio y en el tiempo. Pero prácticamente no se trabaja en el descubrimiento del modo como poseemos la palabra y ella nos posee; casi nunca se reflexiona sobre la riqueza de los significados y las posibilidades de construir, de jugar y crear con la palabra; pocas veces se aprende a distinguir entre la palabra que responde e informa, la palabra que conmueve y convoca y la palabra que vincula y construye comunidades de sentido. Pareciera que la palabra es asunto del área de lenguaje y no condición de posibilidad de reconocerse y construir vínculos sociales, de comprender cualquier contenido y de construir colectivamente en todas las áreas. Se lee poco, se piensa poco en voz alta y con otros, se escribe poco, y menos como expresión de ideas y sentimientos.

En algunos puntos cruciales se reconocen tensiones y vínculos pero se los interpreta a la luz de la hegemonía de lo técnico: la relación entre fantasía y conocimiento se piensa como una oposición en la cual la imaginación distrae e impide comprender cabalmente las relaciones abstractas de las ciencias; la atención a la relación entre entendimiento y voluntad se reduce a reconocer la dificultad de algunos temas y a insistir en la necesidad de una disciplina de trabajo; solo en los primeros niveles y en la formación específica de las ciencias humanas se piensa en la palabra poética. Poco se piensa en lo que en la perspectiva de un uso técnico de las palabras se condena al silencio; poco se reflexiona sobre la importancia de la voluntad, la imaginación y la palabra poética en el proceso de la formación. En síntesis, bajo el dominio del interés técnico se desconoce o se descuida el papel fundamental que juega en la vida humana la imaginación, sin la cual no hay experiencia; se piensa poco en la incidencia de la voluntad en la elección de lo que es digno de ser conocido y de lo que debe ser llevado a cabo; existe un interés muy limitado en descubrir mundos y experiencias vitales que hace posibles o visibles la palabra; se atiende poco al enriquecimiento radical de la vida que hacen posible la voluntad, la imaginación y la palabra.

¿Por qué ocurre esto? Nuestra hipótesis inicial, de acuerdo con Nussbaum, es que la orientación, planeación e implementación de las políticas educativas se hace desde el presupuesto de que la educación debe preparar a los niños y a los jóvenes para vivir en el contexto de un orden social centrado en el incremento sostenido de la productividad del trabajo y en la circulación y el consumo de mercancías, en donde el propósito del lucro orienta las relaciones de los individuos entre sí y con el trabajo. En este contexto la meta de toda nación es aumentar el producto interno bruto per cápita y las actividades sociales deberían orientarse en la dirección de cumplir este propósito.

Según ese modelo de desarrollo, la meta de toda nación debería ser el crecimiento económico. No importan la distribución de la riqueza ni la igualdad social. No importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática. No importa la calidad de las relaciones de género y de raza. No importan los otros aspectos de la calidad de vida que no están vinculados con el crecimiento económico... (Nussbaum, 2010, p. 34)

Para cumplir este propósito, las distintas tareas sociales deben coordinarse del modo más eficiente posible y la producción material y la producción simbólica deben orientarse por los mismos principios y metas. No se educa para una sociedad posible, sino para la sociedad existente en donde los individuos están permanentemente en competencia por obtener el máximo posible en el reparto de la riqueza social. La escuela no es una excepción entre las instituciones que sirven al orden social y debe educar en la lógica de la competencia y la productividad.

Los proyectos individuales y colectivos, las ideas sobre la vida y la sociedad, las formas de relación entre las personas, el trabajo, las creencias, el universo de lo deseable y legítimo, los valores compartidos y la educación en sus distintos niveles y modalidades deben orientarse por el proyecto social del incremento de la riqueza

social (independientemente del modo como ella se distribuya) y deben evitarse los obstáculos o las distracciones porque la competencia es cada día más exigente. Se quiere bien cuando se quiere lo que la sociedad ofrece y se habla de manera comprensible y realista, es decir, se habla bien cuando se habla de lo que interesa a la sociedad, de lo que resulta interesante para un pensamiento centrado en la eficacia.

Aunque existen minorías críticas en relación con el proyecto hegemónico de sociedad, se piensa en general dentro de la lógica de la competencia y la ganancia. Para decirlo con una metáfora incómoda, vivimos, pensamos y queremos dentro de la gran caja construida para los peces del cuento de Brecht, dentro de la jaula de la lógica del capital.

Imaginar un mundo diferente parece, dentro de esta lógica, un ejercicio gratuito de la ilusión. Hablar desde el exterior o sobre el exterior de la jaula parece delirio o literatura. Querer algo diferente de lo que puede efectivamente obtenerse en la sociedad de la mercancía, abundantísima en ofertas, parece un modo seguro de condenarse al fracaso.

Personas como M. Nussbaum y el maestro indio que despierta su admiración, el gran escritor Rabindranath Tagore, saben que no vivimos siempre en esa jaula, que hay comunidades que no conocen los límites de esa jaula y que es posible vivir fuera de ella; piensan que es posible una educación en donde se enseñe lo que se requiere para sobrevivir en la jaula y también a querer, a imaginar y a poner en palabras lo que es posible encontrar más allá de los límites de esa jaula, una educación en donde se aprenda lo que se requiere para inventar salidas y para sobrevivir fuera de la jaula.

No es difícil mostrar el absurdo de una sociedad violenta en donde se está dispuesto a cambiar seguridad por libertad y en donde crecen los desequilibrios. No es difícil recordar que vivimos en un mundo cuyos recursos se agotan, cuyo

ambiente se deteriora aceleradamente y que nos arrastrará en su destrucción. Lo difícil es reconocer las fuerzas y las posibilidades reales con las que se cuenta en la tarea de cambiar lo que debe ser cambiado. Quizás ese reconocimiento requiere una nueva mirada. Quizás la educación pueda contribuir a la formación de esa mirada. M. Nussbaum ve las humanidades como parte importante de los recursos con los que contamos para para imaginar y construir salidas.

Este trabajo, que aspira a ser solo el comienzo de una reflexión sobre aspectos fundantes de la educación (el querer, el imaginar y el hablar) cuya relevancia fue reconocida por los humanistas del Renacimiento pero se ignora o se encubre desde la perspectiva de la lógica del lucro, parte del supuesto de que estos aspectos merecen ser considerados en la discusión de propuestas pedagógicas coherentes con la necesidad planteada de cambiar la mirada. No avanzaremos aquí sobre esas propuestas pedagógicas (aunque aludiremos a algunos problemas importantes de la escuela); solo pretendemos aportar reflexiones que hagan visible la importancia crucial de la voluntad, la imaginación y la palabra en la formación.

Sabemos que hay importantes excepciones al cuadro que hemos trazado y que la falta de atención a la voluntad, la imaginación y el cultivo de la palabra no significa que estas dimensiones de lo humano estén completamente desterradas de la escuela. Desterrarlas es imposible: mostraremos que no es factible pensar sin las imágenes y las palabras y que la voluntad está en el comienzo de la acción y es condición de la libertad. Aunque el diagnóstico más pesimista resulte cierto y se pruebe que muchas de las preocupaciones humanistas expresan una posición nostálgica sin futuro porque resulta absurdo e inútil pretender ir en contravía de la historia contemporánea, sabemos que aún existen en la escuela enormes posibilidades insuficientemente exploradas de enriquecimiento y de cambio, y que tal vez reconocer la tarea fundadora de mundo de la voluntad, la imaginación y la palabra pueda ayudar a abrir espacios para pensar ese cambio.

En lo que sigue trataremos de poner en evidencia la importancia de considerar la imaginación que devela mundos posibles y nos permite sentir con otros, la voluntad, el mundo del querer y del actuar humano en donde nos realizamos como productores, como creadores y como seres políticos y la apropiación de la palabra, creadora y reveladora de vínculos y posibilidades de realización, puerta de acceso a los otros y a nosotros mismos, al misterio y a la magia de lo poético. Tomamos como guía la idea de formación que podría derivarse del humanista prerrenacentista Coluccio Salutati y encontraremos inicialmente los temas que nos importa examinar como formas de inspiración de las musas que acuden en auxilio del poeta.

Como acudir a un pensador de finales de la Edad Media puede resultar extraño, es necesario insistir en que este pensador ha inspirado la idea de trabajar sobre la trilogía compuesta por la voluntad, la imaginación y la apropiación de la palabra. Las nueve musas pueden, en efecto, separarse en grupos de tres y es fácil advertir, como hemos indicado en la presentación general del trabajo, que cada uno de estos grupos se refiere a uno de los conceptos que nos interesa explorar. Por ello, antes de comenzar el examen de los conceptos que nos ocupan centralmente, presentamos en esta breve introducción las musas que Salutati invoca para acompañar al poeta en el camino de su formación.

2. Las musas y la scientia (Salutati)

En *La filosofía del humanismo* (1986/1993), Ernesto Grassi explora las conexiones establecidas por el humanismo italiano entre poesía y verdad. Para reconocer esos vínculos, Grassi recoge y examina, entre otros textos, *De Laboribus Herculis*, de Coluccio Salutati (1951), escrito en 1391c. En este texto (Libro 1, Cap. 9), las musas enseñan a Salutati (1331-1406) el camino a la *scientia* y le ofrecen las claves de la preparación necesaria para escuchar y para crear la palabra poética.

Las musas conocen el camino a la palabra porque poseen la virtud del canto. Ellas ejercen el poder de la palabra: invocan, llaman, sugieren y, si quieren, engañan¹. Todas las musas intervienen en el acto de creación de las palabras, todas actúan para que sea posible el poema².

Según la teoría de las musas desarrollada en *De laboribus Herculis*³, lo primero que se requiere para acceder a la verdad de la poesía es la *fame celebritas*, el ansia de gloria, el deseo de construir algo valioso. Esta ambición de reconocimiento que ha movido a los sabios de todos los tiempos a pesar de sus frecuentes declaraciones de humildad, es inspirada por la musa **Clío**⁴. Clío impulsa el querer, orienta la voluntad hacia la obtención del objeto deseado.

La segunda condición para llegar a esa sabiduría que la poesía hace posible es ser capaz de experimentar el placer del propio esfuerzo. Esta actitud es inspirada por la musa **Euterpe**. Es gracias a Euterpe que nos enamoramos de la dificultad. Ya en el esfuerzo y en la disposición a asumirlo, e incluso a amarlo, se expresa la lucha de la voluntad contra las resistencias que encuentra en su camino.

No basta, sin embargo, con el descubrimiento del placer del esfuerzo; se requiere de la permanencia, de la dedicación, del ejercicio continuado de la voluntad, de la disposición a la entrega, del gusto por la disciplina que inspira **Melpómene**.

¹ Como dicen las musas al comienzo de la Teogonía: “Pastores que pasáis la vida al aire libre, raza vil, que no sois más que vientres: nosotros sabemos decir numerosas, verosímiles ficciones; pero también, cuando nos place, sabemos ensalzar la verdad.” (Hesíodo, Teogonía)

² También la Ilíada y la Odisea comienzan invocando las musas: “Canta oh Musa la cólera ...” (Ilíada, Rapsodia Primera). “Háblame, musa, de aquél varón de multiforme ingenio ...” (Odisea, Rapsodia primera).

³ Cf. C. Salutati (1391c/1951). *De Laboribus Herculis*, Thesaurus Mundi, Zürich, p. p. 40 -45.

⁴ En el campo de tensiones que es la práctica científica, nos recuerda Bourdieu (2000), los investigadores luchan por el “capital científico”. Ese capital no es el saber (que sin duda se busca y se respeta), sino el reconocimiento. En la carrera de la ciencia, cada científico lucha por ser reconocido por sus colegas, que son al mismo tiempo sus competidores.

Esta es quizás la nota esencial que distingue a quien ha asumido con verdadera vocación la tarea de la ciencia, del arte o de la filosofía. Euterpe y Melpómene, el placer de la dificultad y la continuidad del esfuerzo, convierten la disciplina, el sometimiento de la voluntad a la tarea, en la pasión propia de la vocación; en el goce de una voluntad que elige libremente su objeto. Las tres primeras musas invitan a una actitud necesaria para el que aspira al conocimiento. Convierten el deseo en voluntad y dan a la voluntad la fuerza y el goce propios de la satisfacción del deseo.

Grassi (1986/1993) señala que *Salutati* no ofrece aquí reglas racionales como las de un *Discurso del Método* (o un *Organon*), sino que se refiere a la actitud de quien se abre a la vocación, al llamado de las musas. Cabría, sin embargo, preguntar qué es lo que estamos entendiendo por método. Si el método es la secuencia de pautas definidas y precisas, es claro que no es eso lo que ofrece *Salutati*. Pero si recogemos el significado original de la palabra, si el método es un camino que se traza con vistas a un fin, podemos decir que, aunque sea en términos muy generales, *Salutati* ofrece un camino ($\mu\acute{\epsilon}\theta\omicron\delta\omicron\varsigma$) para la formación del poeta⁵.

El método concebido de esa forma es un camino que implica una transformación de quien lo sigue. “El método no es simplemente el enunciado de ciertas reglas; es,

⁵ Bien mirado, el método de Descartes, más que una serie de acciones repetibles, es un balance de principios que orientan la reflexión. Pensado como camino, el método es el resultado de la elección de una forma de aproximación a un problema, una forma de disponerse frente a un trabajo, una actitud que implica un cierto orden, una cierta jerarquía en las acciones. Vincent (2003) busca un método de enseñanza “como acto común del enseñante y el enseñado” (p. 53) que le permita al enseñante hacer bien lo que hace, esto es, enseñar, y aclara que “es propio del método, ciertamente, ser utilizado, ser útil, pero igualmente ser relativamente indeterminado en sus resultados” (Ibid, p. 55). Para poner la idea del método por fuera del campo de la técnica que lo restringe a la serie de las acciones que conducen a un resultado, Vincent recuerda la tesis metodológica que Alain enseñaba a sus discípulos: “Ejercítense en sostener lo mejor posible la tesis del adversario” (Alain, citado en Ibid. p. 53). Alude también a Valéry, quien encontraba la potencia del genio griego en la voluntad metodológica de someter a prueba lo evidente y anota que no se trata de “probar por probar, por establecer la verdad de un enunciado, sino de buscar probar para ver a dónde eso conduce, para aprender otras cosas” (Ibid. p. 55).

más profundamente, la experiencia de un sujeto que llega a ser lo que es fijándose ciertas reglas” (Vincent, 2003, p. 56). Salutati no hubiera caído en la trampa de pensar, por ejemplo, que existe una pauta segura para comunicar a alguien el saber y la inspiración del poeta. El camino del poeta debe más al esfuerzo y a la inspiración que al conocimiento de reglas. Sin una particular disposición, sin un trabajo entusiasta y constante, no se llega a las altas regiones de la filosofía y la poesía. Salutati seguramente sabía (aunque no usara nuestro lenguaje para decirlo) que nada se logra sin deseo, que sin la intervención de Clío no se ponen en evidencia la necesidad y el placer del esfuerzo, que no es posible comunicar la pasión del conocimiento si el interlocutor no está dispuesto, si no se abre y trabaja para aprender, si no lo mueven el deseo y la voluntad de saber.

El conocimiento que conduce a la *scientia* comienza con la percepción. Es gracias a ella que **Talía**, la cuarta musa, ocupada precisamente de la facultad de percibir, “siembra las semillas del saber”. Aristóteles mismo, el padre de la racionalidad del análisis, no ignoraba que la sensibilidad es el comienzo del conocimiento y que el asombro es el motor que lo impulsa (Aristóteles, *Metafísica*, 982b).

Todas las musas, como se sabe, son hijas de Mnemosine, la memoria, condición esencial del conocimiento. Pero es **Polimnia**, entre ellas, la que se ocupa de asegurar el recuerdo, la retención de lo que es dado a la percepción. Gracias a la memoria, nuestra experiencia crece, nuestra percepción se afina y aprendemos a juzgar y a actuar. Gracias a la escritura, que fija la memoria, la herencia intelectual de los grandes pensadores alimenta nuestro juicio y lo hace más prudente y más rico. Polimnia y Talía nos recuerdan hasta aquí los pasos de la *Metafísica* de Aristóteles en el camino del conocimiento.

Grassi (Op. Cit.) recuerda que la tradición filosófica encarga a la *ratio* la tarea de conectar y organizar los contenidos de la experiencia sobre la base de la percepción y la memoria; pero Salutati quiere que en este punto se advierta lo semejante no al

modo de lo que reduce las diferencias o las desplaza, sino al modo inspirado por **Erato**, la sexta musa, encargada precisamente de descubrir, gracias al ingenio y no a la *ratio*, las semejanzas que revela el lenguaje “ingenioso”, increíblemente rico, de las metáforas. Con Erato, que agrupa y transforma las imágenes, entramos en el territorio de la invención y la imaginación.

La séptima musa, **Terpsícore**, es ya la inspiradora de la *ratio*. Ella mueve el intelecto gracias al camino abierto por Erato; ella construye el juicio que ordena y asegura la invención que hizo posible la metáfora.

Encontramos a la razón en el espacio abierto por la semejanza que descubre la imaginación; pero el hecho de que la tarea de la musa del pensamiento racional se haya hecho posible gracias a la obra de la musa que inspira la metáfora no quiere decir que el pensamiento racional sea solo una forma de metáfora; tampoco quiere decir que el pensamiento racional supere y desplace la capacidad de encontrar y construir semejanzas propias de la metáfora. Sin la facultad de establecer relaciones, que promueve Erato, no es posible trabajar con conceptos, siguiendo la inspiración de Terpsícore, pero las relaciones que la imaginación establece como metáforas no son de la misma naturaleza que las relaciones entre los conceptos. La *ratio* correspondería al entendimiento, al tipo de conocimiento que hace posible la *techné* de Aristóteles; un conocimiento de tipo universal que es distinto de la imaginación y que no es aún el conocimiento filosófico de la totalidad.

Urania, la octava musa, recoge “... en un único horizonte lo que ha sido puesto al descubierto por la metáfora y definido como conclusión por la *ratio*: un mundo integral” (Grassi, 1986/1993, p. 70). Gracias a Urania, que integra el material de la percepción, la imaginación y la razón, el mundo se nos da como un todo. Ese todo al que Urania abre acceso recoge el conjunto pleno de lo dado y lo hace mundo, esto es, unidad de lo diverso. Podríamos decir que Urania es la musa de la filosofía. Para muchos, la inspiración de Urania sería el final del camino; pero para

quien persigue la última verdad de la palabra, la poesía, esta no sería la meta, sino la etapa más avanzada de una preparación del espíritu que se dispone a recibir el influjo de la última de las musas.

Será por virtud de la novena y última musa, **Calíope**, que ese todo, ese “mundo temporal, con sus dioses, con sus instituciones y con su historia, puede convertirse en materia de un poema, es decir, del *optime melos*” (Ibid. p. 71). Queda así establecida, para Salutati, la prioridad de la poesía que requiere del deseo y de la voluntad y que emplea la percepción, la memoria, la metáfora y la *ratio* en la construcción de un decir cuya verdad trasciende la verdad de la ciencia.

Podríamos decir que Terpsícore y Urania inspiran a Galileo, capaz de leer el orden del mundo desde el lenguaje de las matemáticas, Erato y Urania inspiran a Bruno, que explora los vínculos entre las imágenes, encuentra al macrocosmos en el microcosmos y piensa el universo infinito, pero sólo Calíope puede conducir a Juan de la Cruz al lugar de su poema:

Entreme donde no supe
y quedeme no sabiendo
toda ciencia trascendiendo.

Allí, en el espacio de de lo innombrable que el poema trae a la presencia, la *scientia* del poema trasciende toda ciencia.

Llegamos al fin del camino de Salutati, a su idea de una *scientia*. Solo la poesía puede reunir lo temporal y lo intemporal, la metáfora y la *ratio*. La palabra poética da razón cabal de la historia y construye comunidad. Esa palabra por el camino indicado por las musas transforma a quien lo sigue y le permite, sobre la base de una voluntad convertida en amor a la obra y al trabajo mismo, gracias a una percepción aguzada, una memoria educada, una imaginación fortalecida y una razón capaz de comprender el sistema de las relaciones y la unidad de lo diverso, hacer realidad las posibilidades abiertas por el lenguaje humano. Se diría que hacer

el camino de la palabra poética requiere disponerse, mediante el deseo y el esfuerzo continuado, mediante la atención que mejora la percepción y el entrenamiento de la memoria, mediante el ejercicio de la imaginación, el entendimiento y la razón, para el encuentro con lo que solo la poesía puede nombrar.

¿Cuáles de estos aspectos, cuáles de estas facultades (voluntad, percepción, imaginación, razón y creación poética) trabaja suficientemente nuestra escuela? ¿Acaso se puede decir de estas facultades que no son “pertinentes” o que pertenecen al pasado? ¿Pueden enviarse la imaginación y la palabra creadora al rincón de las cosas inútiles?

Es bueno aclarar inmediatamente que no se trata aquí de buscar en un pasado bastante problemático (sabemos que el tiempo del despertar del humanismo fue un tiempo de ignorancia y de violencia y que solo unos pocos afortunados pudieron en ese tiempo gozar las delicias del conocimiento), la pista para pensar la escuela del inmediato porvenir. Pero tampoco podemos caer en la trampa de una idea ingenua de progreso que desprecia el pasado y condena al olvido la riqueza cultural acumulada en la historia. No podemos renunciar a la posibilidad de examinar los acontecimientos del presente a la luz de un contraste que nos permita comprenderlos mejor. El humanismo del Renacimiento puede ofrecernos una mirada que, sin ocultar las diferencias de tiempo y lugar, nos permite ampliar el horizonte desde donde cabe imaginar lo posible; esto ocurre precisamente porque ese movimiento cultural se instala en un juego de intereses distinto del que es hegemónico en la actualidad. Pero también hay factores que lo acercan a las preocupaciones intelectuales contemporáneas: el humanismo del Renacimiento pretende librarse de los dogmatismos religiosos, reconoce la fuerza configuradora del lenguaje y aspira a la universalidad.

No podemos, por otra parte, desconocer aquí los aportes de los recientes debates en que se señalan los peligros de una defensa acrítica del humanismo: el riesgo de adoptar un concepto de humanidad que oculte las diferencias y contradicciones sociales, culturales y económicas; la unilateralidad de una definición del ser humano basada en el criterio de una racionalidad occidental que niega con violencia alternativas vitales distintas de las de la sociedad de la competencia y el consumo; la manera como un humanismo abstracto nos excusa de asumir la reflexión radical sobre la condición humana que nos lleve más allá de una idealización asociada a supuestos como el progreso permanente y la universalidad de la razón, presupuestos que hicieron crisis con los acontecimientos terribles del siglo XX; la tendencia a mantenerse atado a una noción de humanismo “libresco” que ignora los cambios radicales en las posibilidades de configurar consensos que se derivan de un desarrollo tecnológico que ofrece en las redes virtuales las posibilidades de diálogo y acción colectiva que antes eran propias de la cultura del libro; el modo, en fin, como la noción de humanismo ha servido para encubrir las desigualdades y contradicciones en el terreno mismo de la educación.

Marx, Freud, Nietzsche, Heidegger y Foucault, para mencionar solo algunos de los más leídos, han mostrado la necesidad de tomar distancia del humanismo del Renacimiento y la Ilustración y de abandonar el humanismo o reformularlo. Pero, atendiendo a esas críticas, nos parece que el humanismo puede ser visto no solo como culto a la razón y al libro, sino como también y ante todo como reconocimiento del valor de la palabra; no solo como reivindicación de un ser colectivo que avanza y se reconoce a través de la escritura (que permite dialogar con los muertos) y que confía en la superación de la violencia a través de la educación, sino también como un esfuerzo intelectual que revela posibilidades reales de encuentro alrededor de la historia y el lenguaje compartido y que mantiene vigencia en el debate sobre el sentido y las estrategias de la educación.

Grassi (1986/1993) propone visitar el humanismo del Renacimiento para reconocer en él la “preeminencia de la palabra” (este es precisamente el subtítulo de su libro *La Filosofía del Humanismo*). Quienes toman distancia de las ideas sobre lo humano que heredamos del Renacimiento y la Ilustración reconocen al mismo tiempo la importancia crucial de la apropiación y el cultivo de la palabra. Puede que se denuncie al lenguaje por su capacidad de velar, de engañar y someter; pero al mismo tiempo se advierte que el lenguaje es la herramienta de la crítica y que puede nombrar lo escondido y dar significados nuevos a lo visible.

Nuestra relativa distancia con este humanismo nos permitiría acudir a él para construir una perspectiva suficientemente distinta de la de la cultura hegemónica, pero suficientemente próxima a intereses y valores considerados aún legítimos (el respeto a las creaciones simbólicas que heredamos -el arte, la ciencia, la filosofía-, la tolerancia, la amistad, la imaginación que permite construir mundos posibles), desde donde es posible reconocer y poner de presentes los sesgos y limitaciones de nuestra cultura y, en particular, los problemas asociados a una formación centrada de modo casi exclusivo en la cultura de la productividad.

Reivindicar la poesía para explorar un espacio desde donde sea posible reconocer los límites de la civilización de la técnica no significa recogerse en la distancia de la pura teoría, en la contemplación; no se trata de una huída hacia un mundo imaginario creado por la palabra poética. Los grandes humanistas fueron hombres políticos; Salutati, en particular, fue canciller de Florencia a partir de 1375. Son conocidas sus defensas de la vida activa (Salutati, *Epistolario*, fragmentos recogidos por E. Garin, 1980/1986). Otorgar el más alto reconocimiento a la palabra poética es prácticamente opuesto al ideal pragmático de dominio del mundo natural y social, pero no significa, en Salutati por ejemplo, defender el apartamiento del mundo.

Por otra parte, hemos hecho, como introducción, una visita al texto de Salutati para advertir ausencias problemáticas en los grandes objetivos de la educación de nuestros días; pero no creemos que el humanismo ofrezca todas las respuestas a los interrogantes sobre el sentido de la educación. El humanismo ha sido importante para nosotros como un movimiento intelectual que pone en evidencia aspectos de la educación que consideramos subvalorados por la ideología de las “competencias” y como un rico punto de partida para la reflexión sobre aspectos de la vida que merecen toda nuestra atención; pero no nos circunscribiremos al humanismo. Con frecuencia buscaremos inspiración aún más atrás en el tiempo. Lo que constituye para nosotros un punto de partida “metodológico” es que podemos encontrar en la historia de las ideas los elementos de la crítica que queremos hacer a la visión de la educación como un proceso productivo que se orienta a alimentar de “capital humano” la producción de riqueza de la sociedad.

CAPÍTULO 1.

APROXIMACIONES A LA IDEA DE FORMACIÓN

Nuestro interés fundamental en este capítulo es poner de presente la riqueza del concepto de formación que se ha venido sustituyendo por una suma de “competencias”, concebidas desde la perspectiva del “saber-hacer”, es decir, desde el criterio hegemónico de la eficacia técnica (una perspectiva que, en la medida en la cual sirve a los fines de lucro, no solo descuida la pregunta por el sentido social de lo que se hace, por la legitimidad de los caminos elegidos y por las implicaciones de la acción, sino que se centra en las perspectivas del trabajo dejando de lado las múltiples exigencias de la vida). Para mostrar lo que la idea de formación toma como centro y la de competencia subvalora, partiremos de una breve presentación del problema señalando la importancia de los valores, como objeto ineludible del trabajo en la educación, y de las culturas que se dan cita en la escuela, como expresión de una complejidad que no puede desconocerse y planteando la transición de la formación a las competencias.

Para plantear la oposición entre las nociones de formación y competencias comenzaremos examinando la noción de competencia, cuya formulación actual recoge las aproximaciones de la lingüística de Chomsky y Hymes, y plantearemos la idea de formación como autoformación, como síntesis que es tarea de cada uno, aunque se esté sometido a las imposiciones y exigencias del medio. La competencia que se propone como nuevo lenguaje de la formación aparecerá como fragmentación de la formación y abrirá el espacio para una jerarquización de las competencias coherente con los intereses asociados a la hegemonía de la técnica.

Ya Herder había definido la formación como forma humana de dar forma a las capacidades y potencialidades humanas; pero el examen del significado de esas potencialidades muestra que las competencias de hoy ignoran aspectos esenciales que las “potencias” humanas de antes no desconocían. La historia de las

“potencias” humanas muestra que en Aristóteles, además del entendimiento, está presente la imaginación y en Agustín la voluntad, en Pico de la Mirandola el libre albedrío como capacidad de darse una forma propia, y en Kant la autonomía, el juicio moral y la capacidad de juzgar sobre lo bello. Cuando se explora el origen de las competencias como potencialidades o facultades se advierte cómo las competencias niegan o desconocen lo que podría reconocerse como sus orígenes históricos. Heidegger (1976/2000), yendo más atrás en el tiempo, explora los orígenes de “ser capaz” y advierte que en el sentido originario el ser capaz se asocia a la facultad de querer que hace posible que algo llegue a ser. Ya en esa exploración aparecen la voluntad y la imaginación, junto a modos de darse la palabra, como conocimiento, como juicio moral y como juicio sobre lo bello.

Después de esa breve historia de la noción de competencia, nos aproximaremos al concepto de formación también a través de una historia en la que recogeremos aportes del humanismo (lo que no es extraño dado que precisamente en *Salutati* encontramos la preocupación por los aspectos que nos interesan). La relación esencial entre el humanismo (tan crucial en la crítica de M. Nussbaum) y el concepto de formación, y la recuperación de esa relación en el contexto de la *Bildung* alemana del siglo XIX (el movimiento cultural que hizo posible la universidad de la ciencia) ha sido expuesta de manera clara y convincente por Gadamer en *Verdad y Método* (1975/1993). El pensador alemán se detiene precisamente en los conceptos de formación y *sensus communis*. Estos conceptos del humanismo centrales en la *Bildung* permiten, a nuestro juicio, poner en evidencia las limitaciones de una educación concebida como preparación para el trabajo y la pobreza de una concepción de la razón como aplicación de la lógica y el cálculo a la solución de problemas bien definidos (reducción que puede resultar útil en el espacio de la técnica, pero inaceptable en el mundo social). Siguiendo a Gadamer (1975/1993), veremos que el concepto de formación alcanza una formulación muy elaborada en la reflexión de los filósofos alemanes del siglo XIX que desarrollaron

la *Bildung* y nos detendremos en Hegel y en Helmholtz, dado que estos dos pensadores plantearon lo que para nosotros son las ideas básicas del concepto de formación que nos interesa oponer a las “competencias”: la Teoría y el “Tacto”; el conocimiento universal y la sabiduría y sensibilidad necesarias para vivir en sociedad respetando y comprendiendo a los otros seres humanos.

Lo que el humanismo no hubiera separado, la racionalidad y la sensibilidad, se convierte prácticamente en una tensión de opuestos en el paradigma de la hegemonía de la técnica y el afán de lucro: Habermas (1964) critica la universidad alemana de los 60's por centrarse en la formación de las habilidades técnicas y descuidar lo que resulta crucial para la vida en sociedad. Esta unilateralidad se ha hecho cada vez más visible hasta hoy en todos los niveles de la educación.

El énfasis en la técnica y en la racionalidad analítica coincide con el impresionante desarrollo de las ciencias y su unión con la técnica en la tecnología. Lo que comenzó como un saber capaz de resolver las necesidades básicas de la vida (y que se asoció desde el principio a los intereses de la guerra y a las preocupaciones de los constructores de máquinas y edificios⁶) terminó multiplicando la riqueza material y cumpliendo la promesa de ampliar el poder bélico, sin resolver los problemas asociados al desequilibrio social. El poder de la ciencia aplicada a la producción transformó velozmente el planeta y la vida humana y, desde finales del siglo XIX, comenzó a desplazar a las humanidades (consideradas disciplinas insuficientemente desarrolladas desde el paradigma hegemónico de las ciencias empírico-analíticas) de su lugar central en la universidad y a tolerarlas como residuos de una tradición, como simples complementos de una formación centrada

⁶ Galileo (1638/1981) presenta sus “dos nuevas ciencias” (el movimiento de proyectiles -la cinemática- y la resistencia de los cuerpos a la fractura -la resistencia de materiales-) como un saber capaz de dar razón de las máquinas y como una ciencia del movimiento. Se trata de un saber con implicaciones prácticas y no solo de una “filosofía natural”.

en lo útil. Se abrió de este modo el espacio para el olvido de la humanidad y la retirada de la interacción que Habermas y Nussbaum denuncian.

La vuelta al humanismo, al *sensus communis* y a la comprensión (en el sentido de Arendt, 1957/1995) parece, en este contexto, una necesidad de la vida humana, recortada y condenada a la ignorancia de su propia trascendencia por el afán de lucro.

1.1. Formación y competencias

Buena parte del debate actual en torno a la formación por competencias podría plantearse de una manera muy esquemática como la tensión entre dos objetivos de la formación: la formación para la vida y la formación para el trabajo. Salta a la vista que no necesariamente estos objetivos son excluyentes u opuestos y que sería difícil encontrar una posición que negara alguno de los dos; parece que las “competencias ciudadanas” podrían sumarse, simplemente, sin traumatismos, a las “competencias laborales”, así que cualquier tensión entre ambos tipos de competencias tendría que verse como un asunto de énfasis. Las tensiones, sin embargo, existen porque las diferencias de énfasis aquí son diferencias esenciales.

En primer lugar, resulta difícil aceptar pensar la persona como una “suma de competencias”, como tampoco fue fácil, hace unos decenios, aceptar pensarla como “suma de comportamientos”; si se intentara comprender la totalidad de lo propiamente humano en alguna de estas descripciones se negaría la compleja y dinámica unidad del ciudadano; este es un caso paradigmático de que el todo no es la suma de las partes. En segundo lugar, estos modelos se han revelado muy pobres para dar razón del universo de las emociones y de la sensibilidad y tampoco parecen suficientes para comprender los asuntos cruciales de la ética y la política; es precisamente desde la reflexión sobre estas dos dimensiones de la vida

humana desde donde se han lanzado los mayores ataques a los partidarios de pensar y educar por competencias o por modificaciones de comportamientos.

El concepto de formación, en cambio, cuando implica la dialéctica de la construcción de sí mismo y no se reduce a nombrar acciones coordinadas orientadas a “dar forma a la persona”, parece suficientemente rico para incluir lo que los enfoques de la suma de partes niegan. La palabra “forma” proviene del griego *phòrein* (φορῆν): portar, llevar (de aquí también: “porte” como aspecto); pero también, muy probablemente, de la raíz sánscrita *dhar* (en el latín *for*): tener, sostener, contener; por ello “forma” se derivaría del sánscrito *dhar-i-mian*. Forma no es sólo la figura, sino lo que se porta, se tiene, se contiene. “Formación” proviene del latín *formatio*: acción y efecto de formar, dar forma (y también, claro está, instruir y adiestrar); pero formación es también forma adquirida, lo que se posee y se lleva en sí (φορέω), sin que necesariamente eso que se lleva en sí aluda a una conformación impuesta por un “formador”. La formación sería lo propio; el propio aspecto, lo que se porta, lo que es más propio y se lleva a todas partes.

Cabe pensar en la formación como resultado de la acción externa de un instructor que realiza su tarea de obligar a la materia plástica a adquirir una forma preestablecida; puede entenderse como adiestramiento o manipulación que supone un debilitamiento del sujeto, que ignora la dialéctica del aprendizaje y que lo piensa sólo desde la perspectiva del docente. Pero también hace falta reconocer que al proceso de formación contribuye un universo complejo e indeterminado de interacciones y que la acción de la escuela es sólo una parte de la totalidad de la experiencia que nos constituye, experiencia cuya síntesis nadie puede hacer por nosotros. Tomamos distancia de la formación concebida como imposición externa de una forma y entendemos este proceso como una construcción de sí mismo en el cual lo que heredamos como materialidad y como cultura se transforma sin cesar en la relación dialéctica con el mundo y con los otros a lo largo del tiempo de la vida.

Pensar la formación como un proceso dialéctico en el que nos construimos a nosotros mismos no significa desconocer el poder del maestro y de las instituciones; no significa olvidar que la escuela funciona también como lo que Althusser, 1970, llamaba “aparato ideológico”, como lo que Foucault, 1977/1991, llamó “dispositivo”. Además tendría poco sentido ignorar la responsabilidad de los adultos con los jóvenes y los niños y pasar por alto el modo como el mundo adulto sirve de pauta y referencia en el proceso de la formación. Pero insistimos en que la influencia de la escuela y el maestro no es omnipotente y en que es distinta para cada uno. Cada estudiante y cada grupo cultural establecen su propia relación con la escuela y con cada uno de los maestros. Desconocer esas “mediaciones” (Martín-Barbero, 1987) significa hacerse una imagen muy pobre del modo como el poder de la escuela se ejerce en cada caso.

Comenzamos, se diría, con demasiadas aclaraciones. Habíamos señalado que el concepto de humanismo puede ser problemático y ahora, antes de comenzar la reflexión que nos ocupará en este texto, encontramos conflicto también alrededor de la idea de formación. De hecho, si la formación se comprende como ascenso a la humanidad y la humanidad se entiende como pertenencia a la sociedad en la que vivimos, la verdadera dificultad de este lenguaje se hace visible. La sociedad real ofrece mil oportunidades de darse una forma adecuándose a la norma (a lo común, a lo dado); pero basta examinar las imágenes de la vida de la mayoría de las personas (imágenes inevitables en el mundo de la televisión) a la luz de las ideas de justicia social, de equidad y de libertad, que la sociedad se supone que comparte, para reconocer que el orden social real es un orden detestable, montado precisamente sobre las falsas promesas de un destino humano y sobre la más inhumana explotación, sobre el total desprecio de lo humano. Hay órdenes sociales peores que el nuestro -o los ha habido-, pero eso no es excusa para la resignación y la inacción. En todo caso, hemos llamado inhumano el orden que cierto humanismo contribuye a maquillar con sus pretensiones de universalidad

abstracta, y al llamarlo inhumano ponemos de presente precisamente que el sentido de lo humano es un campo de batalla y que la formación del ser humano hacia lo humano puede ser antagónica con la formación como adaptación a la sociedad existente. (¿No es acaso verdad que muchos de los críticos actuales del humanismo se han levantado contra él precisamente en defensa de los seres humanos?).

Reconocer que el término “humanismo” es problemático no debe impedirnos explorar aspectos del Humanismo del Renacimiento que pueden ayudarnos a revisar los contenidos de la formación. Se ha dicho con razón (Arendt, 1996) que parte de la crisis que vive la educación, al menos en los últimos cincuenta años, proviene de ideas equivocadas sobre la infancia y sobre la relación de “los nuevos” (los niños y los jóvenes) con el mundo de los adultos. Estas ideas (que existe un mundo infantil autónomo, que basta que el maestro conozca la pedagogía y no es necesario que conozca bien su disciplina, que solo se comprende lo que uno hace) están asociadas a la dificultad de reconocer el lugar y la función del maestro en un mundo en cambio en donde todo el énfasis se pone en el futuro y se llega a la pretensión absurda de cortar todo vínculo con el pasado. Se puede así desconocer una herencia cultural que sería, precisamente, el lugar en donde deberíamos encontrar las herramientas que nos permiten comprender y afrontar la inevitable contingencia de la vida humana. Desde este olvido de la historia se puede llegar al extremo de rechazar como caducos conceptos cuya fuerza interpretativa y crítica crece con el tiempo (o de banalizar esos conceptos desconociendo su complejidad), se puede terminar aceptando sin crítica descripciones muy pobres de la vida humana que parecen válidas en tanto se acomodan a un mundo dominado por la eficacia de la técnica.

La palabra “formación”, en el campo de problemas que nos interesa (como proceso que lleva a cada persona a ser lo que es), se usa con frecuencia como sinónimo de educación. Pero mientras que, dicho de modo muy esquemático, entenderemos la

educación como el cambio resultante de la acción planeada de las instituciones encargadas de la socialización de las nuevas generaciones, hablaremos de la formación como un proceso de construcción de sí mismo siempre inacabado -ya que el río de las experiencias que la constituyen no se detiene mientras dura la vida- y nos referiremos a ella también como un producto, en cada momento de la vida, de la totalidad de experiencias vividas por cada uno (planeadas o no planeadas, individuales o colectivas, institucionales y no institucionales).

Así, la identidad que resulta de la formación es una síntesis, realizada a lo largo de la historia personal, que sirve de horizonte a los propios fines e intereses vitales. Y como es posible siempre vivir nuevas experiencias significativas que nos cambian, también lo que somos está en movimiento. Se pone de este modo en evidencia la importancia crucial que tienen en la formación tanto las determinaciones del contexto como el trabajo del propio individuo sobre sí mismo.

La dialéctica entre lo externo y lo interno, entre determinación y autonomía, pertenece esencialmente, como antes recordamos, a la idea de formación. Las formas de aproximación al problema de la educación y la elección de las estrategias pedagógicas están asociadas al peso relativo de los términos de esta polaridad. Se puede, por ejemplo, enfatizando en lo externo, en la determinación, pensar la formación como acción de una institución (la escuela) o de unas ciertas personas (los padres, los maestros), que dota al educando de ciertas habilidades y conocimientos. Se puede llegar al extremo de pensarla como un aprendizaje de conductas, como un proceso que cabría entender desde el paradigma de lo técnico, desconociendo, en el espacio de la escuela, la autonomía del discípulo, e incluso la del maestro. La formación como trabajo del individuo sobre sí mismo sería casi invisible en esta perspectiva.

La idea del ser humano como ciudadano responsable y como constructor de sí mismo (en un contexto de múltiples determinaciones) corresponde al proyecto de

una sociedad democrática y a los derechos y deberes universales que expresan la dignidad de lo humano. En este marco filosófico-político no se puede hacer caso omiso de la noción de formación como autoformación en un contexto material y social que ofrece opciones y posibilidades distintas de realización.

1.2. *Formación y valores*

Nacemos en un mundo material y en un mundo simbólico previamente construido por la sociedad que nos precede y en cuyo seno creceremos y construiremos una identidad. Lo simbólico determina nuestra relación con los otros y con los objetos y fenómenos del mundo material. Lo que tiene sentido para nosotros se nos da en el universo del lenguaje. Las nuevas generaciones deben aprender a moverse en un mundo donde se dan inevitablemente juntas las palabras y las cosas. La formación podría ser vista desde esta perspectiva como el proceso a través del cual los individuos se convierten en herederos activos de un mundo cuya comprensión y apropiación está mediada por el lenguaje; el lenguaje mismo aparece como parte de ese mundo. El lenguaje determina nuestro modo de ver y de actuar, nuestros fines y la idea que podemos hacernos de nosotros mismos.

Somos herederos del lenguaje, de la cultura como entramado de signos que da sentido a las acciones⁷. Ese acumulado cultural ha recogido aquello que es necesario saber para el propio desarrollo y para la participación en la construcción colectiva de la sociedad. Cada sociedad define su legado como un resultado de su historia. Generalmente suponemos que el legado de Occidente, que es en gran medida el que la escuela intenta transmitir (la ciencia, la filosofía, el arte occidental, la idea de la democracia), es legítimo porque se soporta en unos valores

⁷ Al respecto, Geertz (1991) declara: "Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones" (p. 20).

pretendidamente universales (lo bueno, lo verdadero, lo justo, lo bello), que sirven de fundamento a la sociedad como orientadores de la acción colectiva⁸. Los valores expresan lo valioso, aquello que la sociedad considera que debe ser compartido. A través de la educación (que la familia ofrece desde la cuna), los nuevos miembros de la sociedad se apropian de los valores de la sociedad. Un individuo que comparte esos valores, y que actúa coherentemente guiándose por ellos, se considera bien formado. El bien, la belleza, la verdad y la justicia son valores con vocación de universalidad.

Es necesario explicitar y discutir esos valores porque pueden ser distintos para distintas sociedades y porque son susceptibles de diferentes interpretaciones. Aunque hoy estamos dispuestos, por ejemplo, a reconocer en la ciencia la fuente de importantes verdades sobre la naturaleza, sobre la sociedad y sobre nuestro mundo interior, es claro que la palabra verdad admite interpretaciones distintas (algunos preferirían no hablar de verdades sino de representaciones validadas por tradiciones de estudio más o menos sistemáticas y por métodos más o menos rigurosos, esencialmente falsables y siempre condicionadas y modificables; Y. Elkana (1983), que ve las ciencias como sistemas culturales, piensa que las distintas comunidades científicas tienen sus propias imágenes del conocimiento y que esas imágenes determinan, entre otras cosas, las fuentes válidas y las formas de legitimación de los conocimientos). La filosofía ha discutido a lo largo de su historia el problema de la verdad y continúa haciéndolo.

Las vanguardias artísticas del siglo XX cambiaron radicalmente el sentido, el lugar y los cánones de la obra de arte. El encuentro entre culturas y etnias apareció como una fuente asombrosamente rica de motivos y formas de la creación estética. En el

⁸ En la *Política*, Aristóteles afirma: "... la palabra ha sido concedida para expresar el bien y el mal y, por consiguiente, lo justo y lo injusto, y el hombre tiene esto de especial entre todos los animales: que sólo él percibe el bien y el mal, lo justo y lo injusto y todos los sentimientos del mismo orden cuya asociación constituye precisamente la familia y el Estado" (Aristóteles. *Política*, 1253a).

contexto de esas novedades radicales, la relación entre el arte y la belleza (que antes había sido muchas veces puesta en cuestión) cambió de modo sorprendente. La noción de belleza se volvió más y más problemática y se hizo manifiesta la relatividad del valor de lo bello.

El contraste entre culturas y la diversidad de las posturas en relación con los dilemas éticos del presente ponen en evidencia que las ideas de bien y de justicia no son tampoco tan universales y que dependen de los contextos culturales y de creencias religiosas, filosóficas y políticas.

Como enseñó Aristóteles, la sociedad se soporta en acuerdos sobre valores compartidos. Ya hemos hecho mención de la necesidad de poner en cuestión la sociedad (lo que implica examinar los valores compartidos y el modo como se los asume y comprende). A. Heller (1978/1979) piensa, incluso, en una línea más cercana a Marx que a Nietzsche, que la tarea central de la Filosofía Radical es precisamente reflexionar y someter a crítica los criterios que orientan la acción, esto es, los valores. En todo caso, parece necesario compartir valores si se aspira a vivir en sociedad. Es por ello que toda sociedad forma a sus nuevas generaciones en valores. Los acontecimientos de la historia (y en particular los del último siglo), acontecimientos que han puesto en evidencia las contradicciones entre los valores supuestamente compartidos y los hechos sociales, sumados a los cambios de perspectiva a los que acabamos de hacer referencia, han puesto en crisis los valores, de modo que la escuela, encargada de inculcar esos valores que se pretenden universales, parece separada del mundo social real. Esto no sorprende a estudiosos de la cultura como García Canclini (1995): la escuela tiene la responsabilidad de formar ciudadanos solidarios (y ahora ciudadanos planetarios) en un mundo de consumidores que compiten.

Lo que no puede ignorarse es que sigue siendo verdadera la idea de Aristóteles de que la comunidad de valores es el fundamento de la sociedad. Las leyes reposan en

principio en acuerdos ligados a valores compartidos. Estos valores definen la legitimidad de las normas y de las acciones y permiten establecer acuerdos básicos en procura de lo que se reconoce como el bien común. Sociedades muy diferentes entre sí logran establecer acuerdos básicos sobre principios y derechos que consideran universales. Quienes se identifican con un ideario (como los credos religiosos y los movimientos políticos) o comparten una tarea compleja de largo plazo (como los miembros de una comunidad académica) llegan a constituir colectividades bastante diferenciables de individuos que se comunican con eficacia y actúan coordinadamente gracias a ideas, lenguajes, criterios y pautas de acción compartidos. Las comunidades constituidas alrededor de valores e ideas comunes pueden ser relativamente pequeñas, como el grupo de científicos que comparte el paradigma de la teoría de cuerdas, o muy amplias, como el inmenso colectivo de quienes reconocen la validez de los principios expresados en los Derechos Humanos.

El proceso de formación de un especialista aportaría los lenguajes, procedimientos, criterios de validez y valores propios de la comunidad que lo reconocerá como uno de sus miembros (Cf. Kuhn, 1962/1971). En todos los casos se pretende asegurar al menos una idea lo suficientemente común de verdad o de validez que permita distinguir entre lo que puede constituir un avance del conocimiento y la superchería. El proceso de formación de la escuela básica y media aportaría los elementos necesarios para la participación en amplias comunidades nacionales, y en la comunidad planetaria alrededor de ideas compartidas de verdad y de justicia.

Hoy puede hablarse de una comunidad planetaria desde el punto de vista económico, pero no desde el punto de vista cultural. El ideal legítimo de una comunidad de sentido universal alrededor de propósitos como el derecho a la vida y a una vida digna implicaría la construcción de acuerdos sobre el significado de estos términos, manteniendo el principio del respeto por la diferencia cultural.

Aunque la formación es resultado de múltiples experiencias (y no solo de la acción de instituciones y tutores de distintas clases), los valores propuestos por los discursos y las prácticas educativas son determinantes en el proceso de construcción del sí mismo porque constituyen un sistema de guías para la acción.

Los valores y los conocimientos apropiados dentro y fuera de la escuela dan las pautas para la acción, para el trabajo, para la vida colectiva, para el encuentro consigo mismo, para imaginar el futuro y para juzgar sobre el sentido y el valor de las acciones. Lo que la escuela intencionalmente enseña como institución es, en principio, lo que la sociedad reconoce (o afirma que reconoce) como bueno, como verdadero, como justo o como bello; pero lo que se aprende en la escuela es el resultado de las múltiples interacciones establecidas dentro de ella, interacciones que enfrentan cada vez con más frecuencia sistemas de valores distintos y casi irreconciliables.

1.3. *Culturas y valores en la escuela*

Angel Pérez (1995) describe la escuela como una “encrucijada de culturas”. En la escuela se dan cita, según Pérez, la *cultura pública*, la *cultura académica*, la *cultura social*, la *cultura escolar* y la *cultura experiencial*. La *cultura pública* es el saber “... destilado por el contraste público y sistemático, por la crítica y reformulación permanente, y que se aloja en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas y literarias, en la especulación y reflexión filosófica, en la narración histórica...” (p. 8); la cultura pública es el conjunto de significados sistematizado y transmitido a lo largo de la historia como patrimonio colectivo. La *cultura académica*, por su parte, está constituida por “... la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela” (Ibid., p. 10); se trata de un conjunto de herramientas conceptuales (y también metodológicas y actitudinales) que, en principio, deberían ser útiles para interpretar el mundo al

que llegan las nuevas generaciones y para actuar en él. La *cultura social* está compuesta por "...los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas y regidas por las leyes del libre mercado e invadidas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas" (Ibid., p. 12); esta cultura, señala Pérez, promueve hoy el individualismo exacerbado, el conformismo social, la obsesión por la eficacia, la concepción ahistórica de la realidad y del conocimiento y la primacía de la apariencia. La *cultura escolar* incluye "...las tradiciones, costumbres, rutinas rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar" (Ibid., p. 16); esta cultura depende del tipo de escuela, pero es común en ella, según Pérez, el aislamiento de los docentes, el espíritu conservador, el pragmatismo y la competitividad. La *cultura experiencial* recoge los significados y comportamientos que determinan la vida cotidiana desde antes de la escuela y siguen determinándola paralelamente a la acción de la escuela; incluye las formas de relación con familiares amigos y vecinos y puede depender mucho de los contextos en que transcurre la vida de los estudiantes.

Las distintas culturas que se dan cita en la escuela, como se ve, expresan valores distintos y a veces contradictorios y guardan entre sí relaciones complejas, de las cuales depende el modo como se cumple la tarea de la formación. Aunque en principio la *cultura pública* es la fuente de la *cultura académica*, las relaciones entre ambas no tienen nada de obvio; el modo como el saber de la cultura pública se lleva a la escuela mediante el proceso de "recontextualización"⁹ (que implica elegir, jerarquizar y reorganizar los contenidos para llevarlos del contexto propio de su producción y conservación por parte de una comunidad académica al contexto del

⁹ Debemos a Basil Bernstein la noción de "recontextualización" como "... el movimiento de los textos, prácticas del contexto primario de producción discursiva, al contexto secundario de reproducción discursiva" (Díaz, 2001, p. 69).

aula) es un problema central de la pedagogía¹⁰ que involucra aspectos tan heterogéneos como las condiciones intelectuales y culturales de los estudiantes y las opciones políticas implicadas en el diseño curricular.

Las relaciones entre la *cultura escolar* y las otras culturas que se encuentran, se superponen y chocan en la escuela abren el campo a una reflexión muy amplia y compleja sobre las tareas de la educación formal en el contexto del conflicto de los valores. Ya es muy claro para los educadores que en el mundo actual existe una tensión muy fuerte entre la *cultura académica* y la *cultura social*. La cultura académica hereda de la cultura pública los contenidos y las pautas para la formación de los ciudadanos; la cultura audiovisual de la publicidad (parte central de la cultura social) apunta, en cambio, a la formación de consumidores¹¹. La enorme movilidad de la cultura social, en la cual se ofrecen modelos diversos y fugaces de vida, choca de frente contra la inercia natural de la escuela como institución que conserva y transmite los elementos de la cultura pública que se consideran esenciales para la formación de los ciudadanos capaces de convivir y de contribuir a la producción de la riqueza social. Los principios que la cultura académica hereda de la cultura pública (sus pretensiones de universalidad, de racionalidad, de búsqueda de consenso, de reconocimiento de deberes y derechos, de libertad y responsabilidad) son puestos permanentemente en tela de juicio por una cultura social basada en la competencia, en la novedad, en la eficiencia, en la satisfacción inmediata de necesidades siempre nuevas y en la pluralidad de los intereses y de las orientaciones morales. La autoridad de la escuela se debilita

¹⁰ Olga Lucía Zuluaga (1987) define la pedagogía como "...la disciplina que contextualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas" (Zuluaga, 1987, p. 21).

¹¹ Néstor García Canclini (1995) ha puesto en evidencia las tensiones y diferencias entre la formación ciudadana (que se soportaría en lo que A. Pérez llama cultura pública) y la formación del consumidor en una cultura social dominada por la lógica de la mercancía. Jesús Martín-Barbero (1997) ha mostrado las dificultades generadas por grandes distancias que existen entre la cultura "libresca" de la escuela y la cultura audiovisual de los jóvenes.

frente a la relatividad de los valores puesta incesantemente en evidencia en el mundo de la cultura audiovisual.

Pero no todos los contenidos de la cultura académica sufren el mismo ataque por parte de la cultura social. Mientras que los presupuestos de una ética universalista son tan radicalmente puestos en tela de juicio en el mundo abierto por las nuevas tecnologías de la imagen y la comunicación, los edificios levantados por la ciencia y la técnica parecen capaces de asimilar y soportar mucho mejor el temporal de los cambios. Las ciencias se transforman sin cesar, pero en el espacio de su recontextualización en la escuela se presentan casi siempre como verdades indiscutibles. Comienzan a hacerse propuestas de abordajes interdisciplinarios y la información que circula en la Internet suscita nuevas preguntas que no pueden responderse desde los textos escolares y que no habían aparecido nunca antes en el horizonte de conocimientos e intereses de los docentes, pero el saber escolar en las ciencias mantiene cierta autoridad amparado en el reconocimiento social de que sus contenidos, aplicados de algún modo a la tecnología, han cambiado radicalmente la vida. Los jóvenes que han asistido a la transformación vertiginosa del mundo virtual, de la telefonía celular y de las técnicas de reproducción de imagen y sonido saben que el dios de la ciencia está detrás de esos maravillosos cambios. Las decisiones éticas, en cambio, no parecen tener un soporte suficientemente universal en un espacio cultural en donde se confrontan valores muy distintos. Como las decisiones técnicas parecen acomodarse a la universalidad de las ciencias, el universo de las técnicas parece tener ciertas reglas claras; pero el universo de la interacción se hace cada vez más difícil de abarcar y comprender. La formación para la vida no puede evadir la incertidumbre porque la interacción está atravesada por la contingencia.

Pese a la rápida transformación del universo de la producción, parece que existe consenso alrededor de la importancia de los saberes que se supone que preparan para el trabajo. En comparación resulta difícil imponer un sistema de valores

pretendidamente universales que choca con las experiencias, las creencias y los intereses de los jóvenes. La complejidad de los temas relacionados con la cultura y la creciente relatividad de los valores llevan en muchos casos a los docentes a poner el énfasis en la formación para el trabajo, dejando la formación para la vida a merced de la multiplicidad de las interacciones. Somos conscientes de la crisis de legitimidad que se desprende del olvido de la naturaleza de la escuela como lugar de encuentro con el conocimiento acumulado en la historia (Arendt, 1996); sabemos que una tarea central de la formación continua del docente es su actualización permanente en el saber disciplinario de su especialidad; pero nunca fue tan urgente como ahora, en el tiempo de la crisis de la cultura, promover la reflexión colectiva de los profesores de la escuela básica y media sobre el sentido y los fines de la educación.

Que durante generaciones hubiera sido posible emplear los mismos textos escolares (o textos ligeramente modificados o actualizados) muestra que existen consensos importantes sobre contenidos que deben ser apropiados por las nuevas generaciones; las ideas acerca de la pedagogía han cambiado pero también hay importantes consensos en relación con la forma más legítima de enseñar y aprender. Sin duda es necesario que lo que se aprende tenga un significado para quien lo aprende. Se sabe que el conocimiento es significativo cuando se asocia a las experiencias previas, cuando se pone en evidencia su utilidad y cuando se revela su coherencia interna; también se sabe que el conocimiento puede convertirse en un fin en sí mismo cuando su apropiación satisface el deseo de saber y cuando conocer se ha hecho una tarea cotidiana; por último, parece claro que lo que importa es desarrollar una actitud de indagación, una voluntad de saber, una capacidad de formular preguntas cada vez más elaboradas y de aplicar los conocimientos adquiridos en nuevas circunstancias (Cf. Hernández, 2000). Estos consensos provienen del trabajo de investigación y se validan en prácticas exitosas, lo que no significa que deban ser aceptados sin discusión; han sido incluidos en el

lenguaje actual de las “competencias” y no pueden ser ignorados por una idea contemporánea de formación.

La conciencia contemporánea de la importancia crucial de las ciencias en el desarrollo de las técnicas y en la satisfacción de necesidades sociales ha tenido efectos inquietantes en la escuela. Es inapropiado hablar sobre la escuela en general porque hay muchas escuelas y existen enormes diferencias entre unas y otras, pero pareciera que en muchas escuelas hay una desesperada preocupación por enseñar desde muy temprano los conceptos, las teorías, los lenguajes especializados. Hay demasiadas cosas que aprender y el tiempo disponible para aprenderlas parece demasiado corto; entonces muchas veces se termina sacrificando lo fundamental: se opta por tratar de enseñar fórmulas y modos de proceder, en lugar de estimular el deseo de saber y de contribuir al desarrollo de la voluntad de saber. En vez de invitar a pensar y hacer preguntas sobre lo que acontece en el mundo de los niños, o de volver interesantes los fenómenos con preguntas inquietantes y descubrimientos que revelen su riqueza ilimitada, se construye un saber extraño, de palabras y fórmulas ajenas a la vida y vacías de contenido. Pese a lo que explícitamente se pretende, no se logra que el estudiante se reconozca y reconozca su mundo en lo que aprende; no se consigue establecer un diálogo con el saber previo y las creencias de los niños; lo que se termina haciendo es justificar los contenidos escolares por su conexión con contenidos científicos no siempre bien comprendidos, como si los interlocutores válidos de la escuela fueran los especialistas de las disciplinas universitarias y no los niños de carne y hueso. En lugar de preocuparse por la apropiación de los valores de las ciencias, en lugar de contribuir a la formación de un espíritu científico y de reflexionar sobre lo que esa formación requiere, lo que se busca con demasiada frecuencia es presentar contenidos disciplinarios de un modo “comprensible” para los estudiantes. Si no fuera porque en muchos de los expertos constructores de currículo hay una buena voluntad indudable, cabría pensar que la escuela ha

renunciado a su papel de ayudar en la formación de ciudadanos críticos y se ha resignado a ser un apéndice del sistema productivo que forma trabajadores eficientes.

1.4. Facultades y competencias. Formación y evaluación

Es bien conocido que la educación se piensa hoy en términos de “competencias”. La competencia se define como un “saber hacer en contexto”. La educación, por tanto, se piensa con simplicidad asombrosa como un proceso por el cual aprendemos a “hacer en contextos”.

Antes de que la noción de competencia se hiciera hegemónica en la educación, se hablaba de competencia en el campo de la lingüística (Chomsky, 1965/1970) aludiendo al conocimiento implícito del sistema de reglas de la lengua que permite a un hablante-oyente actuar como tal. Hymes (1972/1996) había desarrollado la idea de una “competencia comunicativa” que se requeriría para intervenir eficazmente en un contexto social, y Habermas (1974/1993) había recogido la idea de competencia comunicativa y había aludido a una “competencia interactiva” que evoluciona pasando por distintas etapas, como la inteligencia y el desarrollo moral.

La democracia requiere del encuentro y la contrastación de los puntos de vista, del diálogo crítico y de la reflexión compartida, que no son posibles sino entre quienes se reconocen como iguales y están dispuestos a escucharse. La comunicación que exige la democracia implica, como señalaba Habermas (1984/1996), que el diálogo se piense en términos de interacción comunicativa y no en términos de manipulación. Esta comunicación, que permitiría el acuerdo social y debería idealmente permitir la construcción colectiva de una sociedad justa, es, como se sabe, un objetivo que requiere de muchas condiciones para cumplirse. Existen aproximaciones a esa forma de comunicación en las sociedades científicas, en

algunos grupos familiares, entre los miembros de una colectividad que comparten valores y creencias y persiguen fines comunes.

Para algunos, la verdadera comunicación que requiere la sociedad democrática es inaccesible, dada la condición humana que se expresa en la actual distribución del poder y de la riqueza. Para otros, se trata de un proyecto de muy largo plazo cuyo camino se concreta en algunos escenarios de la política y la educación. Para todos es claro que la sociedad democrática no se alcanza sólo a través de la comunicación y que ella requiere cambios en la distribución de la riqueza y en las relaciones sociales. Algunos maestros que creen en la democracia y en la educación buscan desde ya crear en la escuela espacios para una comunicación honesta y respetuosa de las diferencias.

Los educadores que piensan que el ser humano es esencialmente histórico y plástico, que su forma no está dada de una vez y para siempre, que la escuela puede tener una gran incidencia en el proceso de formación, y que la comunicación forma, han decidido trabajar en la creación de espacios para la comunicación y para el análisis crítico de la misma. Las propuestas del constructivismo social y de la educación ciudadana van con frecuencia en la dirección de construir una comunicación más significativa, en la cual se cumplan las condiciones de veracidad, comprensibilidad, sinceridad y rectitud que requiere, según Habermas (Op. Cit.), una interacción comunicativa.

La veracidad y la comprensibilidad están asociadas a una racionalidad compartida; la sinceridad y la rectitud a disposiciones y actitudes. La comunicación requiere tanto del entendimiento como de la buena voluntad. Pero supone también la sensibilidad y la imaginación suficientes para “ponerse en el lugar del otro”. Para que la comunicación sea ocasión de un verdadero encuentro humano no basta ser racionales; es importante también ser razonables y poner en acción el “buen sentido”.

La formación como construcción de una identidad en un contexto social es un proceso integral en el que interviene una multitud de experiencias de distinta índole. El todo de esas experiencias es indivisible porque cada una de ellas tiene sentido gracias a las otras y en cada instante del proceso se realiza una síntesis de todo lo que contribuye a la formación; las nuevas experiencias son lo que son para cada uno a partir de la síntesis de lo vivido. Sin embargo, desde una perspectiva analítica, se habla de “formación moral”, de “formación estética” o de “formación científica”; incluso se llega a definir un territorio aparte para la “formación ciudadana” (que en realidad es, o debiera ser, una formación integral) o se habla de formación del médico, del atleta o del técnico automotriz. Se asume que, aunque la formación estética sea inseparable de la moral y del conocimiento globalmente considerado, en ella se considera prioritariamente una forma específica de sensibilidad y de conocimiento; se asume que, aunque la ciencia es hecha por individuos movidos por emociones, el lenguaje de los discursos científicos puede ser comprendido y aplicado al margen de las emociones; se concibe la formación del profesional o del técnico como la adquisición de una suma de competencias particulares. Desde esta perspectiva, la formación integral sería la suma de las formaciones analíticamente diferenciadas o, más esquemáticamente aún, una suma de competencias.

Un ingeniero es ante todo un ser humano que siente y desea y juzga moralmente; pero lo que lo distingue como ingeniero es un conjunto de saberes y capacidades que le permiten realizar una tarea útil a la sociedad. Como persona, el ingeniero es mucho más que ese conjunto de saberes y capacidades. Formarse como ingeniero, además de adquirir esos saberes y capacidades, es crecer y cambiar como ser humano; el modo como los saberes se apropian y las capacidades se desarrollan y hacen posible la acción es distinto para cada uno y depende de la totalidad de sus experiencias individuales. El que los saberes y capacidades compartidas por un grupo de personas les permitan a los miembros de ese grupo cumplir unas tareas

específicas (las tareas de una comunidad que es diferenciable de las demás por lo que sus miembros hacen y pueden hacer) no es lo que hace a cada uno ser lo que es. No se pertenece sólo a la comunidad de los ingenieros; se actúa en una sociedad en donde se toman decisiones éticas y políticas. Pero incluso las decisiones técnicas dependen en muchos casos más de una concepción del mundo y de una actitud vital que del conjunto de criterios asociados al conocimiento y al entrenamiento previo.

La institución educativa es un espacio social en donde se viven experiencias de muy diverso tipo que dejan huellas en las concepciones estéticas, políticas y morales de los individuos. No es posible separar la vida académica de la vida fuera de la escuela, y en la misma vida académica cabe preguntar por lo que aporta la lógica de los saberes a la comprensión de las interacciones. Por eso Habermas reclamaba la conciencia de esos nexos.

Pero, en el extremo del pensamiento analítico, no sólo es posible pensar en un ingeniero simplemente como alguien capaz de realizar una tarea determinada y no como una persona, sino que el ingeniero mismo parece separable en el conjunto de "competencias" que le son propias. Pensar la formación profesional como suma de competencias específicas de área es desconocer la responsabilidad que los educadores y las instituciones tienen en la vida de las personas y en el conjunto de la sociedad.

¿Qué ventaja obtenemos de semejante reducción? Separada la "formación" en "competencias", podemos pensar en estrategias específicas para desarrollar esas "competencias" y en modos específicos de evaluarlas. En lugar de pensar en la formación de personas que habrán de cumplir tareas sociales viviendo vidas complejas y apropiando de modos distintos la riqueza cultural acumulada, comprendiendo el mundo material y simbólico y estableciendo interacciones afectivas, políticas, económicas, ideológicas y estéticas muy diversas, personas que

irán permanentemente conformándose a sí mismas a lo largo del río de sus experiencias comunes y de sus experiencias únicas, podemos llegar al extremo de preocuparnos simplemente por la preparación de trabajadores eficientes. Con un poco de suerte, estos trabajadores especializados podrán sentirse lo suficientemente satisfechos para actuar como ciudadanos no problemáticos en un mundo en donde la felicidad depende del acceso a los bienes de consumo.

La riqueza simbólica acumulada que nos abre un universo ilimitado de posibilidades de realización humana resulta prácticamente invisible en el horizonte de lo requerido para comportarse como trabajador eficiente y como consumidor de lo socialmente indispensable. Así, en muchos campos, el ideal de la formación va siendo reemplazado por un plan de preparación de un trabajador eficiente cuya vida personal no importa siempre y cuando cumpla cabalmente su tarea. Lo propiamente humano, que era el objetivo central de la formación, es desplazado por el interés de la productividad. No es extraño entonces que la reformulación de la educación en términos de competencias haya levantado entre los estudiosos de la educación tantas sospechas y tanta resistencia.

Lo que ocurre, se diría, es que el concepto de formación de la tradición filosófica es el de formación de la persona, mientras que de lo que se trata principalmente en la educación formal es de la formación para el trabajo; la formación de la persona es un asunto del conjunto de la sociedad; el asunto de la institución educativa es la formación para el trabajo. Cabría responder aquí que el desempeño laboral es sólo uno de los objetivos de la educación y que los demás objetivos consagrados en las leyes y normas (dentro de los cuales se plantean explícitamente la formación integral y la formación ciudadana) son igualmente valiosos. Pero, tal como hemos visto, aún si se piensa la formación como formación en una determinada disciplina o en un determinado campo de acción, la idea de concebirla como desarrollo de un conjunto de competencias resulta problemática. Construir una imagen analítica de un proceso complejo como suma de aspectos es una estrategia válida de trabajo

teórico y puede llevar a síntesis muy enriquecidas por el análisis; pero construir un modelo incompleto de formación, jerarquizar los aspectos según intereses externos a la formación misma y aplicarlo a la educación de seres humanos sin una discusión amplia de las orientaciones generales y sin un análisis suficientemente crítico y atento de las consecuencias sociales posibles de reducir la educación a la adquisición de ciertas “competencias” puede ser muy costoso para la vida social.

La formación en una disciplina o profesión comporta una idea de mundo o de un sector del mundo. La formación de un físico o un médico implica el aprendizaje de una “mirada” (un punto de vista, una actitud), una concepción del mundo. Y es claro que una concepción sobre el mundo no es una competencia, ni la suma de un conjunto determinado de competencias; puede posibilitar o abrir el camino para el ejercicio de muchas competencias, pero ella misma no es una competencia, entre otras cosas porque es una manera de pensar y vivir, y no un saber-hacer que se pone directamente en acción.

La formación profesional o disciplinaria sigue ciertos objetivos, entre los cuales es clave la formación para el trabajo, pero ¿es legítimo pensar el todo de la formación desde objetivos que le son exteriores, como el empleo y el mercado? Con Gadamer (1975/1993) asociamos antes la noción de formación a la idea griega de *Physis*. Como la naturaleza, la formación “no conoce objetivos que le sean exteriores” (Gadamer, Op. cit. p. 40). Por lo anterior, Gadamer expresa su desconfianza frente a la expresión “objetivos de la formación”. La formación va mucho más allá que el mero cultivo de capacidades previamente discriminadas. En la formación, “uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Ibidem). Lo incorporado en la formación no es un medio para algo; es uno mismo, es un fin en sí mismo.

Pensar la formación a partir de la sintética expresión de Herder: “...dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1977, p. 39), implica

partir de un examen de esas disposiciones y potencialidades. Para nombrar esas potencialidades propias de los seres humanos se han utilizado términos distintos, como “disposiciones”, “capacidades”, “facultades” o “potencias”, a los cuales hoy se añade la problemática noción de “competencias”. Los términos mencionados no tienen un significado único y sería conveniente hacer una distinción entre ellos y entre sus diversos usos. La “disposición”, por ejemplo, parece estar del lado de las actitudes, y podría ser una condición propia e inseparable del ser humano o el resultado de la historia de vida particular o del ejercicio de la voluntad, mientras que la “capacidad” puede nombrar una virtud particular de un cierto sujeto o aludir a una condición propia de todos los seres humanos que les permite actuar o padecer de cierto modo; la competencia, por su parte, aparece en una relación de adecuación entre la educación y el trabajo que ha sido ajena a buena parte de la tradición en la cual los otros términos han sido acuñados y empleados.

La discusión sobre las diferencias, analogías y relaciones entre esas capacidades o potencias puede dejarse para el momento en que sea pertinente establecerla. Por ahora es importante señalar como principio que, aunque hemos expresado nuestras reservas frente a la noción de competencia, aún puede ser interesante explorar una aproximación a la educación como actividad social que se ocupa, o debería ocuparse, de desarrollar y “dar forma” a las distintas potencialidades humanas.

El examen de esas capacidades, facultades o potencias de los seres humanos puede partir de la revisión de diferentes modos en que ellas han sido pensadas en distintos momentos de la historia de la filosofía occidental. Platón distingue la facultad *racional* de la *apetitiva* (*República*, IV, 12, 439); esas dos facultades nos abren la entrada a dos mundos muy distintos: en el *Teeteto*, Platón explica cómo el conocimiento propio de las facultades de la sensación y la opinión no es la verdadera ciencia; en el *Parménides* muestra la relación de identidad entre lo real y lo inteligible (Cf. Guthrie, 1978/1992).

Aristóteles, por su parte, menciona cuatro facultades. “Por ahora baste con decir que el alma es el principio de todas estas facultades y que se define por ellas: facultad nutritiva, sensitiva, discursiva y movimiento” (*De Anima*, 413b, 11-13). Todo ser vivo posee la facultad nutritiva (los animales y las plantas), algunos poseen la sensitiva y el movimiento (los animales), sólo los seres humanos poseen la facultad discursiva. Ésta última requiere de la sensibilidad, la memoria y la imaginación. No se posee una facultad discursiva sin la materia del discurso dada por las sensaciones y las imágenes.

La memoria y el entendimiento serán en la tradición cristiana dos de las tres potencias del alma: *memoria*, *entendimiento* y *voluntad*, cuya unidad examina S. Agustín en *De Trinitate* (Libro X, 11 (17, 18)). Estas tres se destacan de un elenco más amplio de facultades (*vivir*, *recordar*, *comprender*, *querer*, *pensar*, *saber*, *juzgar*). Para San Juan de la Cruz (*Subida al Monte Carmelo*, Libro II, Capítulo VI), las tres virtudes teologales aparecen precisamente en el vaciamiento y “oscuridad” de las tres potencias: la fe en el vaciamiento del entendimiento, la esperanza en el de la memoria, la caridad en el de la voluntad. Aunque aparentemente se limita a constituir una reserva de imágenes y experiencias para el entendimiento y la voluntad, la memoria merecerá un análisis juicioso en el Libro X de las *Confesiones* de S. Agustín, y será la clave del conocimiento en Lulio y, más aún, en Bruno para quien los vínculos de la imágenes son más ricos que el enlace de las razones. Y hay aún otras facultades o potencias del alma de las cuales no puede hacerse caso omiso: Plutarco señala dos “potencias” principales: el *amor por lo bello* inspirado por Afrodita y el *rechazo de lo malo y lo feo* inspirado por Ares (Cf. Caballero, 2000); a lo cognoscitivo se unen así las dimensiones de la ética y la estética como campos de ejercicio de las facultades del alma. Pico della Mirandola, en la *Oración por la Dignidad Humana*, considera que el *libre albedrío* es la facultad humana por excelencia, el don máspreciado de la divinidad que permite a los descendientes de Adán ser sus propios artífices, y Kant dirá en *¿Qué es la Ilustración?* que la

autonomía es la conquista propia de la mayoría de edad. El alma de Descartes es *res cogitans*; el alma misma se pone en evidencia gracias a la facultad de *conocer*. La filosofía moderna de Kant y Hegel recogerá la distinción (y la unidad) entre *sensibilidad, entendimiento y razón* y reconocerá la importancia de la facultad de *juzgar sobre lo bello y en el campo de la moral*.

Tenemos en este vertiginoso y muy parcial recorrido un conjunto amplio y en ocasiones reiterativo de facultades, capacidades o potencias; si a las capacidades que nos son específicas añadimos la capacidad de cumplir las funciones básicas de nuestra condición animal, las capacidades de nutrirse, de moverse, de sentir (cada uno de los cinco sentidos, como en el *De Anima* de Aristóteles, merecería el nombre “facultad”), tendríamos la capacidad de sobrevivir sumada a las de recordar y de adquirir “experiencia”, al entendimiento, la razón, la voluntad, el deseo de saber, el amor, el libre albedrío, el sentido estético, la conciencia moral, la capacidad de trabajar, la capacidad de comunicarse, de emplear e interpretar signos, la “comprensión” y la capacidad de actuar y de tomar conciencia de sí como ser político, todas ellas capacidades o “potencias” que nos abren al mundo y nos permiten actuar en él.

Enormes tareas propone la revisión de esas potencialidades a quien se ocupa de ayudar a los jóvenes y los niños en su proceso de formación: educar la sensibilidad, el entendimiento y la voluntad, proponer material y vías para el ejercicio de la imaginación y para la facultad de conocer y de juzgar, abrir espacios para la conquista y el ejercicio de la libertad, ofrecer al cuerpo que se nutre y se mueve lo que requiere para su desarrollo, alimentar el deseo de conocer y el amor por lo bello y lo bueno, acoger a las nuevas generaciones que construirán su identidad en el encuentro con los otros y serán protagonistas en la construcción colectiva de futuros posibles.

A la luz del examen histórico de las aproximaciones a las potencialidades humanas sorprende que nuestra escuela haya olvidado las artes que cultivaban las escuelas de la Grecia Clásica: la gimnasia y la música (¿no es muy extraño, por ejemplo, que la escuela pública no nos haya abierto a todos el universo increíblemente rico de los sonidos escritos en el pentagrama?). Produce asombro ver la formación política reducida a la memorización de normas mal comprendidas o a juegos de simulación de las reglas de la democracia, o constatar que en la enseñanza inicial de las ciencias se haya reemplazado la educación de la percepción que nos enseñaría a ver el mundo por la memorización de nombres sin sentido y de fórmulas vacías. Más sorprendente es aún que en el retorno a las capacidades que es la teoría de las competencias se ignore la tradición que asumía la complejidad de lo humano y se mire al ser humano desde su simple capacidad de actuar eficazmente. Tal vez el rescate de los orígenes olvidados de la noción de competencia nos muestre qué frágil y ciega es la idea de novedad asociada a esa noción y qué pobre ha sido la recuperación de las facultades humanas desde la miopía de un pensar gobernado por el paradigma de la técnica.

¿Acaso ha sido precisamente la sobrevaloración de una de las facultades, la del entendimiento (sobrevaloración que, claro está, no obedece al capricho sino a la historia del saber y el poder), lo que nos ha hecho casi ciegos ante facultades como la sensibilidad o la imaginación (facultades que, sin embargo, gobiernan la acción humana en el mundo de la cultura audiovisual)? ¿Acaso había en la misma tradición de la reflexión sobre las facultades humanas un elemento que prefiguraba su reducción a un pensar del ser como útil? Heidegger afirmaba que la última pregunta tenía una respuesta afirmativa. En un aparte de la *Carta sobre el Humanismo*, a propósito de la relación entre el pensar y el ser, Heidegger (1947/2000) explora el significado originario de esa noción: “Adueñarse de una «cosa» o de una «persona» en su esencia quiere decir amarla, quererla. (...) Semejante querer es la auténtica esencia del ser capaz, que no sólo logra esto o

aquello, sino que logra que algo «se presente» mostrando su origen, es decir, hace que algo sea. La capacidad del querer es propiamente aquello «en virtud» de lo cual algo puede llegar a ser. Esta capacidad es lo auténticamente «posible», aquello cuya esencia reside en el querer” (Ibid., p. 16). La idea originaria de potencia habría que buscarla, siguiendo al filósofo alemán, en la noción de “ser capaz”. “Ser capaz” significa originariamente hacer posible que algo llegue a ser. Se hace posible que algo llegue a ser conformándolo, pero también sirviendo de medio para que pueda ser, o llegar al ser y mantenerse en el ser (como el agua sirve al pez para sobrevivir). En la pedagogía esta noción es importante. Se ayuda a llegar a ser aportando un ambiente para el desarrollo de capacidades y talentos previamente existentes (y para la emergencia de otros nuevos). A las potencialidades asociadas a la acción, el “ser capaz” habría sumado en el origen las potencialidades asociadas a la apertura. Pareciera que en el origen del “ser capaz” hubieran estado mucho más cerca entre sí las acepciones hoy separadas de “poder hacer” y de “contener”. Se es capaz actuando, pero también sirviendo de medio. Se es capaz dando forma, pero también recibiendo y acogiendo. Pero ocurre como si la dimensión activa del “ser capaz”, que impone una forma, nos hubiera llegado como significado pleno del término gracias a una ausencia, al retroceso y el olvido de la dimensión receptiva, que nos dice que ser capaz es también cuidar y crear espacio para que algo llegue al ser. A la luz de esta interpretación, la noción aristotélica de “potencia” es ya un declive del pensar que reduce el “ser capaz” a la *techné*, a la lógica del actuar eficaz. Muy temprano en la historia de la filosofía, la fuerza del pensar teórico deriva, según Heidegger, hacia una filosofía de escuela orientada a la acción. “Los inicios de esa interpretación -dice- se remontan a Platón y Aristóteles. En ellos, el pensar mismo vale como una *techné*, esto es, como el procedimiento de la reflexión al servicio del hacer y fabricar. Pero aquí, la reflexión ya está vista desde la perspectiva de la *praxis* y la *poiesis*” (Ibid., p. 13).

Lo que hemos recogido muy brevemente de la tradición nos muestra que el estudio de las facultades humanas en la filosofía occidental no se ha restringido al puro actuar productivamente y que es mucho lo que se ha dicho y comprendido desde la perspectiva del recibir y el acoger. Quizás el intelectualismo de la tradición filosófica pensó más al ser humano como actor y productor que como un ser abierto al mundo, lo concibió más como un ser capaz de conocer, crear y comunicarse que como el habitante del lenguaje y de la interacción que es más originariamente. Sin embargo, no llegó al extremo de reducir el sentido de las potencias al horizonte de la *techné*. La sensibilidad no se deja determinar completamente como simple condición del hacer por el hecho de que pueda (y en cierto sentido deba) ser objeto del construir educativo, a no ser que se niegue la dimensión estética o se la ponga al servicio de la producción y el consumo. Quizás tienen razón quienes piensan, como Marcuse, que el silencio sobre estas facultades ha facilitado su manipulación desde el poder, pero también es cierto que cada vez el universo del deseo y la sensibilidad está más explorado y comprendido, al menos desde la filosofía y las ciencias (y por ello sorprende el descuido de la escuela en relación con la educación de los sentidos).

Pero no se trata solo de la hegemonía actual de la noción de competencia; en la lógica de reconocer sentido ante todo a aquello que puede medirse “objetivamente”, la educación se piensa cada vez más desde la evaluación. La pregunta por el sentido de la educación se ha sustituido en el mundo de hoy por la preocupación por la calidad de la educación. Esta última pregunta sería muy importante una vez respondida la pregunta, lógicamente anterior, de qué es lo que se entiende por educación. De la respuesta que sea posible dar al problema del sentido de la educación dependerá lo que se entienda por su calidad. Sin embargo, tal vez porque la pregunta por el sentido de la educación es filosófica y políticamente muy compleja, hoy se evade este debate crucial y se sustituye por un círculo vicioso de generalidades: la calidad es lo que mide la evaluación de la

calidad. La única explicación para semejante acto de prestidigitación es la confianza ciega en los “expertos” en quienes se delega el derecho de juzgar. Se supone que por alguna misteriosa razón los expertos en evaluación conocen el modo de medir la calidad de la educación que muy probablemente no podrían definir. Ellos califican y comparan lo que nadie conoce a ciencia cierta porque la educación tiene mil rostros (lo científico, lo técnico, lo ético, lo político, lo cultural). Ellos construyen modelos homogéneos de lo que es esencialmente diverso y cambiante. Ellos transforman la calidad en cantidad. Su método es asombroso: el estudio estadístico de la prueba, un estudio cuyos métodos y conceptos son independientes de lo que se pregunta, decide si una pregunta fue bien o mal formulada. Ellos miden y definen los criterios de validez de su medida como pura medida. Aunque no conozcan cabalmente lo que miden, ellos pueden medir “objetivamente” porque pueden medir la validez de la medida.

La calidad de la formación se centra hoy en una evaluación que no parte de una comprensión debatida y compartida sobre lo que debe entenderse por calidad y por formación y que no se basa en una comprensión suficiente de lo dado, lo deseable y lo posible. En ausencia de criterios que exigirían un debate público amplio, la sociedad acepta sin reticencias los resultados de evaluaciones que con frecuencia son construidas por especialistas que no han tenido ocasión de pensar y discutir sobre el sentido y las condiciones de la formación, que no se han detenido a pensar suficiente y críticamente sobre lo que requieren los niños y los jóvenes para vivir en un mundo que se transforma rápidamente y que están interesados principalmente en preguntar por lo que ellos saben y suponen que los demás deben saber.

Como la calidad viene definida por la evaluación, y como existe la tendencia a enseñar aquello que se supone que será evaluado, ocurre que los evaluadores preguntan como especialistas, tratando de defender el trabajo en su territorio, y los maestros se afanan en enseñar lo que probablemente se preguntará en la

evaluación. Ni unos ni otros se sienten obligados a responder la pregunta de por qué se evalúa lo que se evalúa, pregunta que lleva a la cuestión del sentido y validez de la evaluación misma. Entre tanto, a cada escuela se le pide convertirse en un proyecto cultural. Cada escuela define su propio proyecto educativo, pero muchas terminan sacrificando ese proyecto para obtener buenos resultados en una evaluación de carácter censal que no es sensible a esas diferencias.

No es que no se hayan planteado preocupaciones sobre este asunto, tampoco es que no existan algunos consensos básicos sobre cosas que deben ser aprendidas. Se sabe por ejemplo que lo que es posible explorar en una evaluación depende de su tipo y que es particularmente difícil reconocer actitudes o sentimientos a través de pruebas de elección múltiple como las que se realizan en las evaluaciones censales. Se sabe, desde la Grecia clásica, que el estudio de las matemáticas prepara a la mente para la abstracción y que la abstracción permite ampliar el universo de la acción. Incluso se habla del “potencial formativo”, del “valor social y cultural” de los saberes escolares. Pero, como se ha planteado reiteradamente, no se exploran suficientemente los vínculos entre evaluación y política y no se hacen suficientes esfuerzos por estrechar los lazos entre los maestros y los investigadores que eventualmente participan en la definición de los criterios de la evaluación (Cf. Díaz, 1993). No se debate sobre la función política y cultural de la evaluación y se reflexiona poco sobre el sentido y los fines de la educación.

Como en ausencia de ese debate no puede decirse casi nada sobre lo que los niños y los jóvenes deben ser, y como, en cambio, el mundo del trabajo y el de la universidad y los niveles superiores de la escuela sí tienen intereses sobre lo que deben saber y saber hacer, la reflexión sobre el sentido que tiene para el niño lo que él aprende se sustituye por la elaboración de un listado de saberes y habilidades; la pregunta por la formación se reemplaza por la exploración de lo que se debe “saber y saber hacer” en determinados contextos.

La educación deja de ser un asunto de la filosofía y la política alrededor del cual se debaten proyectos sociales y se contrastan futuros posibles. En lugar de enfrentar concepciones y voluntades sociales se suman competencias. Cada cual propone las suyas y si el número crece demasiado se agrupan en competencias más generales. La división del trabajo ha crecido tanto que siempre habrá lugar para que algún grupo desarrolle las competencias que una comunidad especializada imagine. Cada cual debe cuidar de su territorio sin interferir en los demás. Así habrá competencias para todos. Si el mundo compartido no es pensado por los maestros, ni por los estudiantes será porque siempre hay especialistas en generalidades que se ocuparán de ese asunto. Al fin y al cabo cosas como “lo humano” son abstracciones y la sociedad no es más que la suma de los particulares.

Con tanto por hacer, pensar la sociedad parece un desperdicio del tiempo. Como en *El Mundo Feliz* de Huxley, los “gama” que repiten incansablemente la tarea de subir y bajar todo el día y todos los días en el ascensor, y que hacen esa tarea con eficiencia y eficacia, sienten compasión de los “alfa” que se preocupan y atormentan con los asuntos del Estado. En el universo fragmentado, la felicidad no consiste en la ampliación de la comprensión, en la construcción de una mente donde “quepa el mundo”. Los sabios son cosa del pasado. El todo social no es asunto de cada uno; para pensar en esas cosas existen los especialistas en ciencias sociales y en filosofía. ¿Para qué angustiarse con la trascendencia? La felicidad está en la certeza de poder disponer. Se puede disponer de un territorio cuando se adquieren las competencias necesarias para ello. La división de territorios nos exime de responsabilidades sobre lo que hacen los que se mueven en un territorio distinto del nuestro. Lo importante es saber que si quisiéramos podríamos cambiar de territorio. La relación que se establece con el universo de la información puede servir de ejemplo de la nueva actitud. Nadie puede dominar el océano sin fronteras de la información; sólo unos pocos se aventuran en ese océano buscando el tesoro de la respuesta a una pregunta compleja, pero la mayoría se satisface con saber que

allí están todas las respuestas. Pocos satisfacen su sed de conocimiento en ese océano, pero la mayoría puede jugar en él, correr enormes riesgos virtuales sin poner en peligro su integridad física. Sería muy extraño preguntarse por qué se juega; lo que importa es conocer las reglas del juego. El universo del juego en la Red es abierto y múltiple como el del conocimiento, y no requiere un sacrificio de la voluntad. ¿Para qué salir del juego que da placer? La gran maravilla de la tecnología es que nos permite llegar a un mundo sin fronteras donde es posible morir muchas veces, donde se puede ser rey o mendigo por instantes, donde existe una violencia que no nos hace daño y donde es posible, como en el trabajo del especialista, olvidarse de una sociedad que no logra resolver sus problemas de miseria y de violencia.

La descripción que acabamos de hacer parecería una caricatura o una utopía negativa si no fuera por lo que tiene de verdad. Se han hecho honestos intentos de explorar y proponer las competencias propias del pensamiento crítico, pero la división del trabajo lleva muy pronto a poner el énfasis en los intereses locales de las distintas áreas; por otra parte, la necesidad de obtener resultados visibles y rápidos lleva a sacrificar los intereses de largo plazo y a desconocer los cambios en la conciencia que no se traducen inmediatamente en acciones concretas.

La pregunta por la formación volvería a plantear el problema de los fines. Llevaría a pensar sobre el tipo de ser humano que se quiere formar en las condiciones del mundo dado y en la perspectiva de un mundo posible. Es en el horizonte de esa reflexión en donde es posible reconocer la legitimidad de la selección y la jerarquización de las materias del currículo.

1.5. *Humanismo: la atención al lenguaje*

Hoy parece fuera de lugar plantearse el problema de los ideales; sin embargo, el problema de los fines de la educación ha sido puesto siempre en el horizonte de un

ideal de humanidad. Este ideal se ha construido colectivamente en algunos momentos de la historia: en la Grecia Clásica como virtud (ἀρετή); en el Humanismo del Renacimiento como *humanitas*, en el tiempo de la Ilustración Francesa del siglo XVIII como Ilustración y en la ilustración alemana del siglo XVIII como *Bildung*. Muy esquemáticamente, para la Grecia antigua se trataba de adquirir la valentía, el liderazgo y la capacidad de defender los intereses de la colectividad; para el Humanismo del Renacimiento era esencial la apropiación de la palabra; para la Ilustración, la tarea central de la formación era la conquista de la autonomía personal; para la *Bildung* alemana, la clave estaba en el conocimiento que supera las simples habilidades técnicas y prepara para la vida. El ideal de la persona humana en el tiempo histórico determinaría en cada caso el fin y las estrategias de la formación y permitiría juzgar sobre la legitimidad de los contenidos de esa formación y sobre las formas de relación pedagógica.

El interés humanista por la filosofía antigua, la historia y la filología se comprende porque, en el marco de intereses e ideas históricamente determinados, en cada momento de la historia se pretende haber recogido lo más valioso de la tradición anterior de la noción de formación. Recorreremos ahora algunos aspectos de las propuestas de formación del Humanismo y de la *Bildung* para recoger en ese camino lo que, a nuestra vez, nos parece esencial en la formación.

De lo dicho hasta este punto se infiere que el problema del sentido y los fines de la formación sólo se resuelve en un debate informado y amplio de largo aliento. El reto es muy complejo. La historia de la filosofía y los desarrollos de las ciencias sociales ponen en evidencia la dificultad de establecer las características de lo humano. La definición misma de lo humano es un territorio de tensiones y de perspectivas contrastantes. La reflexión académica interdisciplinaria sobre estos asuntos podría ser un aporte valioso a la discusión política que conduciría a una idea de formación capaz de orientar una política educativa aquí y ahora. Este trabajo se concibe como un aporte más a esa reflexión.

El humanismo que se desarrolla a lo largo de los siglos XIV y XV hereda los aportes de la filosofía y la literatura de la antigüedad griega y romana y los de la escolástica medieval. En ambas fuentes aprende la importancia crucial del lenguaje. El estudio de la filosofía, la historia y la poesía grecolatina afina la sensibilidad de los humanistas a los significados y a la música de la lengua y despierta su interés por la historia y la filología.

Se ha discutido mucho sobre la relación entre los humanistas y la ciencia, y se ha llegado a plantear que despreciaron o ignoraron el conocimiento científico por dedicarse a la retórica y a la poesía. Incluso, como recuerda Garin (1967/1981), se ha dicho que el humanismo coincide significativamente con el estancamiento de la ciencia (quizá porque, si se ignora la importancia de la perspectiva como matematización del espacio y se desconoce lo que debe la ciencia a la estética de la simetría y la proporción y a la voluntad de representar fielmente la naturaleza, pareciera que hay poco que contar en la historia de las ciencias entre los trabajos de Oresme, a mediados del siglo XIV, y los de Copérnico, de mediados del siglo XVI). Tal vez se piensa que el humanismo estaba demasiado atado a la imagen, demasiado preso en la sensibilidad, para dar razón de la Teoría. Quienquiera que juzgue el arte y la retórica como estrategias de engaño hará hoy un juicio similar sobre las humanidades y pondrá el énfasis de la formación en la conquista de la ciencia. Muy al contrario, es posible que la revolución cultural del humanismo, su crítica de la tradición y su alabanza de la vida activa hayan cumplido un papel muy importante en la creación del clima cultural que hace posible la nueva ciencia¹². Por otra parte, si Galileo no hubiera sido un hábil retórico le hubiera sido muy difícil enfrentarse con unas pocas explicaciones matemáticas a la ciencia

¹² En el capítulo titulado “Los humanistas y la ciencia” del libro *La Revolución cultural del Renacimiento*, E. Garin (1967/1981) hace un balance de esta polémica y muestra cómo la crítica humanista no se opone a la ciencia y, más bien, contribuye a la cultura que la hace posible.

peripatética que era capaz de responder prácticamente todas las preguntas que entonces se formulaban sobre la naturaleza.

El juicio sobre la contribución cultural del humanismo depende de la idea que se tenga de la importancia y de la función del lenguaje en la educación y en la vida social. Somos razón; pero también somos imaginación y sensibilidad. El lenguaje puede nombrar la naturaleza y las ideas, pero nombra también emociones y sensaciones y puede hacer presente lo ausente. Toda formación incluye las dimensiones de lo racional, lo imaginario, lo emocional y lo sensible; pero lo que se hace en educación depende mucho de la forma como en la práctica se da o no importancia a cada una de las dimensiones mencionadas. Se acepta que la escuela no puede descuidar ninguna de estas dimensiones de lo humano; se reconoce que el lenguaje que enriquecemos a lo largo del proceso de formación es esencial para comprender los fenómenos, pero también para la interacción con los demás y para hacernos una imagen y un proyecto de nosotros mismos; pero hay quienes piensan que basta con el lenguaje claro y distinto de los conceptos para satisfacer los objetivos de la formación y miran con desconfianza la libertad de la imaginación y el empleo de las metáforas.

Simplificando, podríamos decir que los partidarios de la idea de que lo específicamente humano es lo racional, mientras que la sensibilidad y la imaginación son valiosas pero deben ser domesticadas para que no se conviertan en fuentes de error, defenderían una educación basada en la ciencia y en el proyecto de superación de las barreras de lo imaginario, lo emocional y lo sensible. El lenguaje, en este contexto, tendría validez como herramienta para la ciencia. Un lenguaje adecuado para la tarea de la ciencia debería establecer los significados propios e inalterables de las palabras; las metáforas no tienen lugar en el mundo del cálculo. Habría una verdad (la de la ciencia) y la escuela tendría un piso firme en el cultivo de esa verdad.

Para los defensores del Humanismo, en cambio, la escuela no forma sólo para la ciencia sino, ante todo, para la vida y no todos los aspectos cruciales de la vida pueden ser nombrados en el lenguaje preciso de los conceptos. Los lenguajes de la ciencia y la filosofía se revelan insuficientes para nombrar aquello que nombra la poesía. La ciencia, heredera de la filosofía griega, enseña lo universal y permanente; va más allá de las diferencias cualitativas a las relaciones más generales; busca la ley universal que cumplen los fenómenos en su diversidad; su lenguaje, el de las teorías, es abstracto. El lenguaje histórico, en cambio, encuentra en la poesía su manifestación más pura; esto no lo hace arbitrario, ni problemáticamente relativo. Para los humanistas, el lenguaje poético “ilumina la realidad” y crea el foro, el lugar de encuentro entre los seres humanos. El lenguaje poético hace visible la historia y la historicidad de lo humano.

El lenguaje es clave para los humanistas tanto en la exposición de la verdad como en la historia. El problema de los humanistas, como indica Grassi (1986/1993), es la “preeminencia de la palabra” y no la ontología, no la pregunta por el ser. La poesía no requiere ser “verdad” (como la ciencia) para tener sentido y ser expresión de lo divino (como reconocían Boccaccio y Mussato), aunque también pueda ser un modo de develar la verdad (como pensaba Petrarca). La palabra tiene sentido en el contexto (recordaba Bruni) y es en el cambiante contexto donde el lenguaje habla. Los humanistas del Renacimiento que hemos mencionado eran maestros de retórica y de poética, disciplinas indispensables para las tareas de la política y de la pedagogía.

En el primer decenio del siglo XIV, Dante compuso un *Tratado de la Lengua Vulgar* en donde, reconociendo la importancia del Latín (y por supuesto de la ciencia de la gramática), defendía la lengua vulgar que permitía ejercer el don de la palabra: la lengua vulgar (el italiano con sus dialectos) es el lenguaje histórico (el de la vida). Se puede poetizar en Latín y en lengua vulgar, pero la conversación, el encuentro cotidiano, ocurre en lengua vulgar.

Quizás no sobra recordar nuevamente que la escuela tiene el compromiso de formar ciudadanos y que, además de preparar para el trabajo, debe preparar para la convivencia. Independientemente de que reconozcamos o no validez a las propuestas del humanismo, resulta imposible desconocer la importancia de las palabras. Es precisamente respondiendo las necesidades de la existencia como aprendemos a hablar. Empleamos las palabras todos los días para ponernos de manifiesto ante los otros, para reconocerlos, aprender de ellos y trabajar con ellos. El sentido de las palabras cotidianas no es unívoco; está dado por la circunstancia. Pero con el habla cotidiana y sólo gracias al habla cotidiana nos entendemos con los demás. Sólo gracias al habla compartida logramos hacer comprender, en la escuela, el sentido del lenguaje de las ciencias.

Hacemos una defensa del deseo de saber y lamentamos que ese deseo se pierda en la escuela en vez de convertirse en voluntad de saber. ¿Cuándo el deseo de saber fue mejor reconocido y nombrado que en el Renacimiento? Habrá quien piense que la escuela puede hacer caso omiso de la poética que los humanistas tenían en tan alta estima; pero eso significaría olvidar que el lenguaje no sólo nombra lo dado, sino que construye la imagen de lo posible y es materia plástica para la creación. ¿No se capta todavía hoy la atención de los niños con el relato?

Si se asumiera en serio la idea de que es esencial desarrollar las competencias *interpretativa, argumentativa y propositiva* (las competencias asociadas al diálogo y a la lectura crítica, de las que hemos dicho que evaluadores y planeadores se olvidan tan pronto como comienza la competencia de los especialistas por abrir espacio a las competencias específicas de su predilección), valdría la pena revisar los contenidos y propósitos de la *universitas litterarum* (en el sentido que el término tuvo en los comienzos de la universidad), como un modo de explorar las posibilidades del lenguaje y de iniciar a los estudiantes en las artes de la conversación. Ese gusto por la palabra del “gremio de los cultores de las letras” (que es lo que significa *universitas litterarum*) hizo de los humanistas buenos

diplomáticos y secretarios y de algunos profesores universitarios maestros en el arte de seducir. Se pierde mucho del goce de la cultura y del ejercicio de facultades asociadas a la creación cuando se deja de lado la sensibilidad a los significados (explícitos e implícitos) que el “arte de la conversación” se propuso afinar y enriquecer en los tiempos del humanismo.

No debería extrañar que periódicamente se vuelva a la propuesta de los “estudios generales”; la universidad no desaparecerá (reemplazada por centros profesionales y tecnológicos) mientras que, pese a la hegemonía de la técnica, exista aún un espacio para las “humanidades”. Los contenidos de la *universitas literarum* pueden cumplir una función social importante porque nos ayudan a asignar un sentido (no sólo racional, también “sensible”) a palabras y comportamientos. Estos estudios, o estudios similares, nos prepararían para interactuar con los otros, para reconocer y valorar vínculos, para construir nuevas interpretaciones y para cuestionar nuestras certezas. El peligro al que hoy está expuesta la universidad, y la educación en general, es precisamente, como señala Martha Nussbaum (1997/2001; 2010), la muerte de las humanidades, el abandono del “cultivo de la humanidad”.

La definición del sentido de la educación debe surgir del debate entre las ideas de ser humano y de sociedad posible que se formulan a partir de los distintos modos de comprender la sociedad históricamente determinada. ¿Qué es lo socialmente deseable y posible? ¿Hasta dónde puede soportarse la política educativa en juicios universales y en argumentos racionales? La filosofía y las ciencias humanas tienen en estos asuntos un tema importante de reflexión y una responsabilidad histórica. No es extraño, por ello, que en el siglo XIX la filosofía alemana haya tenido un papel tan decisivo en la discusión sobre el sentido de la formación como *Bildung*.

1.6. *La formación como Bildung*

El proceso tanto “interno” (autoformación) como “externo” (socialización)¹³ a través del cual un ser humano se forma, adquiere su calidad de ser humano, recibe en alemán el nombre de “*Bildung*”. La expresión alemana es muy sugestiva porque deriva de “*Bild*”, que significa imagen, figura, representación, aspecto, concepto, esquema, noción, idea. Una idea de humanidad guiaría el proceso de la formación. La imagen del ciudadano, del ser racional y político estaría en el horizonte del proceso de formación. Imagen e idea están esencialmente conectadas en la filosofía aristotélica: la idea se presenta como imagen¹⁴. Hegel, en cambio, ya en el horizonte moderno de la *Bildung* alemana, distinguía entre la representación sensible y la idea y criticaba al humanismo por recurrir a “medios auxiliares para expresarse de forma sensible”¹⁵, es decir, por quedarse en la imagen (arte y poesía) sin avanzar a la abstracción propia de la filosofía y la ciencia (el trabajo con los conceptos).

Bildung significa, en síntesis, llegar a ser lo que se es según la idea, adquirir la propia forma como ser humano; hacerse humano. Pero ya hemos señalado que esta forma humana puede concebirse de distintos modos. La filosofía tradicional escolástica había añadido la exigencia de la razón al predominio de la fe. El humanismo se distancia de la escolástica incluyendo determinaciones estéticas e históricas en la idea de lo humano. Hegel confía en la razón capaz de pensar lo universal y trascender lo inmediato. Nosotros, en la época de la hegemonía de la

¹³ La distinción entre “interno” y “externo” es aquí analítica y no pretende desvincular procesos esencialmente unidos. Se hace principalmente con el fin de evitar simplificaciones como la que se deriva de la idea de que la escuela forma (desde fuera), cuando en verdad la formación es un proceso dialéctico en el cual intervienen el individuo y su contexto (principalmente el contexto social, más amplio que el de la escuela).

¹⁴ Ver: Szilasi, Wilhelm (1969/2001), “Acerca de la Facultad de imaginar”, en *Fantasía y Conocimiento*, Amorrortu, Buenos Aires.

¹⁵ Hegel, G. W., citado por Grassi, E. (1986/1993), *La filosofía del Humanismo*, Anthropos, Barcelona, p. 22.

imagen y de la crítica posmoderna de las pretensiones de la razón, tendremos que tomar distancia de Hegel reiterando la importancia de la sensibilidad.

La formación está sometida a una multiplicidad enorme de influencias. Inciden en ella los vínculos sociales que establecemos (los del trabajo, los del afecto, los del poder), el conocimiento que adquirimos sobre el mundo natural y social y sobre nosotros mismos, las múltiples formas de la experiencia, la apropiación y el uso del lenguaje. Las tecnologías de la información y la comunicación y los mundos virtuales a los que dan acceso, el cine, las drogas, los instrumentos y máquinas empleados en el trabajo y la vida cotidiana, el mundo jerarquizado y perpetuamente en cambio de las mercancías, los espacios transformados por la arquitectura y, naturalmente, los libros producen cambios en nuestras concepciones y en nuestra sensibilidad e inciden en la formación de los jóvenes a veces con más fuerza que la familia y la escuela. En nuestra manera de juzgar y de comportarnos inciden la historia que leemos o que se nos cuenta, la que construimos en las relaciones con los otros y los cambios de las imágenes que construimos de nosotros, del mundo y de los otros. Estamos hechos de experiencias y de vínculos y la formación es algo increíblemente complejo que resulta de un torbellino de influencias, de acontecimientos y de ideologías.

La complejidad de las interacciones que inciden en la formación es tan grande que también lo que somos es en buena parte fruto de la contingencia. Enfrentamos la contingencia con la educación y construyendo proyectos de nosotros mismos; tratamos de hacerle frente acudiendo a las leyes y normas sociales, al conocimiento de los condicionamientos expresables en los lenguajes formales de las ciencias naturales, la matemática o la estadística, a las herramientas de la psicología o de las ciencias sociales. El conocimiento permite ordenar la experiencia y construir mapas para la acción en un mundo que, sin embargo, sigue siendo inabarcable y lleno de incertidumbres. Los mapas de la teoría y las brújulas de nuestras convicciones nos ayudan a movernos en los rápidos del río de sucesos en que transcurre la vida y en

donde tiene lugar el proceso permanente de la formación. Una idea de ser humano que guíe el proceso de transformación en el que nos vemos involucrados desde el nacimiento es fundamental para que cada individuo se realice como tal en el conjunto de una sociedad y para que la sociedad misma se realice como proyecto colectivo. La *Bildung* cumple precisamente esa función.

Recogiendo un trabajo anterior de Shaarschmidt (*Der Bedeutungswandel der Worte Bilden und Bildung*, Diss, Königsberg, 1931), H. G. Gadamer explora, en *Verdad y Método* (1975/1993), la historia de la *Bildung*, cuyos orígenes habría que buscar en la mística medieval, en la *formatio*, que nombra el proceso por el cual es posible reconstruir en el ser humano la imagen de Dios, imagen que no se nos da gratuitamente y que exige una transformación de sí mismo (la idea de *formatio* recoge aquí la imagen imitada y por imitar).

Herder ofrece una forma secularizada del mismo concepto que nos sirve de pauta para la idea moderna de formación. Para él la formación es el ascenso a la humanidad. Se refiere al “modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, op.cit., p. 39).

Hegel y Kant señalan la exigencia de pensar la formación no sólo como el producto de una acción externa de instituciones como la familia y la escuela, sino como un trabajo que hacemos sobre nosotros mismos; como autoconstrucción posible gracias al conocimiento y la interacción. La formación implica el cumplimiento de las obligaciones para consigo mismo. Kant, en “¿Qué es la Ilustración?” (1784/1993), señala que uno es culpable de su minoría de edad (es decir, de la ausencia de una verdadera formación) “...cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro” (Kant, Op. Cit., p. 17). La formación, según Kant, debe conducir a la autonomía.

El proyecto de la Ilustración no es una domesticación del ser humano, sino la conquista de la libertad, en el marco de las pautas definidas por la sociedad. La autonomía no es la negación de esas pautas sino la capacidad de orientarse por la propia razón. La libertad kantiana no se contradice con el gobierno de un príncipe; la autoridad legisladora del príncipe "...descansa, precisamente, en que reúne la voluntad de todo el pueblo en la suya propia" (Ibid. p. 23), esto es, en su capacidad de interpretar y coordinar las voluntades libres. Es esencial que la sociedad se guíe por decisiones sabias y las decisiones más sabias son las que se basan en el conocimiento. El uso público de la razón se ejerce, a través de la escritura, argumentando sobre un asunto que se conoce, como docto. El príncipe sabio gobierna respetando el uso público de la razón (y por ello dice: "razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced" (Ibid. 25)).

La autonomía es un supuesto de la modernidad cuyos orígenes podríamos rastrear en el Renacimiento. Se trata de la idea del sujeto como autor de su propia formación, que fue planteada con toda claridad por primera vez por Pico Della Mirandola, (1485/2000) en su *Discurso de la dignidad de hombre*¹⁶. Es verdad que el contexto histórico y cultural "configura", forma, determina lo que se puede y lo que se quiere ser, es cierto que la cultura forma y limita, y que no podemos escapar

¹⁶ "Tomó (Dios), pues, al hombre, creación sin una imagen precisa, y poniéndolo en medio del mundo le habló así: 'No te he dado, oh Adán, ni un lugar determinado, ni una fisonomía propia, ni un don particular, de modo que el lugar, la fisonomía, el don que tú escojas, sean tuyos y los conserves según tu voluntad y tu juicio. La naturaleza de las otras criaturas ha sido definida y se rige por leyes prescritas por mí. Tú, que no estás constreñido por límite alguno, determinarás por ti mismo los límites de tu naturaleza, según tu libre albedrío, en cuyas manos te he confiado. Te he colocado en el centro del mundo para que desde allí puedas examinar con mayor comodidad a tu alrededor qué hay en el mundo. No te he creado ni celestial, ni terrenal, ni mortal, ni inmortal para que, a modo de soberano y responsable artífice de ti mismo, te modeles en la forma que prefieras. Podrás degenerar en las criaturas inferiores que son los animales brutos, podrás, si así lo dispone el juicio de tu espíritu, convertirte en las superiores, que son seres divinos'" (Pico, 1485/2000, p. 99).

del lenguaje, ni de la cultura (Marx recuerda que Robinson Crusoe salva del naufragio la tinta y la pluma que le permitirán planear y hacer cuentas; lleva, pues, a su isla, la cultura occidental que es esencialmente él mismo). Sin la cultura, empleando un símil aún más conocido, la idea de la leve paloma imaginada por Kant, nos precipitaríamos en la nada, víctimas de las fuerzas ciegas de la naturaleza. Ser autónomo y libre no es carecer de límites y hacer lo que se quiera “instintivamente”; es comprender la necesidad y poner esa comprensión al servicio de la voluntad. La libertad no es, en la práctica, igual para todos; depende del acceso que se tenga al conocimiento y a las herramientas del lenguaje que permite la distancia de la teoría y de la crítica.

La “actitud moral” que orienta mi comportamiento y me permite asumir una “actitud general” en la cual puedo considerar los intereses y deseos de los otros, además de los míos propios, hace parte de mi esencia como sujeto colectivo; aporta referentes sensibles para la acción y la decisión. Pero esta actitud, que significa una superación del egocentrismo de la infancia, requiere de la razón y de la voluntad, porque muchas veces los intereses de otros y los míos no coinciden, aparece el conflicto y no es fácil juzgar y actuar siguiendo el criterio de que el bien común está por encima de mi propia satisfacción.

Siento que soy el autor de mis decisiones morales porque asumo responsabilidades sobre esas decisiones y no porque ignore que sus secretas raíces están fuera de mí. Nuestro ser sujetos no es flotar más allá del bien y del mal (una distinción que hemos aprendido sin mucha reflexión y que es vital para el ejercicio de la libertad, pues es deseable someter a crítica los valores, pero no parece posible actuar humanamente sin ellos). La reflexión sobre la propia identidad y sobre la vida en sociedad y en el mundo “circundante” debería permitirnos actuar cada vez más “razonable” y autónomamente. Somos sujetos “habitados” por los otros. Se es sujeto gracias a un horizonte de acción que resulta precisamente de nuestras

interacciones con los otros. Cultura, moral y “ciencia”¹⁷ (o conocimiento del mundo), sin dejar de ser determinaciones “externas”, son precisamente condiciones de posibilidad de una formación de la subjetividad, espacios de autoformación, medios para un sujeto que al mismo tiempo es formado y se forma a sí mismo en cuanto recoge de su entorno vital las herramientas para imaginarse, reconocerse y construirse. La separación radical entre ciencia y ética, entre conocimiento y sensibilidad, entre mundo objetivo y mundo interno, trae como consecuencia precisamente el olvido de la complejidad esencial del “médium” en donde lo humano se hace posible.

Somos conciencias en un universo de lenguaje sostenido colectivamente. Somos cuerpos físicos sometidos a las leyes de la naturaleza y, en cuanto tales, dependientes inevitablemente de los otros y de las cosas. Estamos abiertos inevitablemente al mundo. Compartimos el mundo con los otros, compartimos el lenguaje y las ideas y también maneras de sentir el placer y el dolor; aprendemos a sentir con la imaginación el dolor de los otros como un dolor nuestro. Sin ese sentimiento, la sociedad no sería posible. Desafortunadamente también esa parte de lo que somos puede ser olvidada.

La materia de la identidad está en la cultura, en el mundo. Lo que aceptamos como nuestro y lo que reconocemos como extraño están hechos de la misma materia de lenguaje y experiencia de la “atmósfera” material y simbólica que “respiramos” junto a los otros. Inevitablemente somos permeados por eso que constituye el

¹⁷ Esta trilogía resulta extraña porque la ciencia es ciertamente parte de la cultura y la moral es producto también de la cultura. Pero estamos acostumbrados a enfrentar ciencia y cultura considerando la oposición entre las prácticas y los saberes sistemáticos de las comunidades académicas (ciencia) y las prácticas y saberes que dan sentido a las acciones individuales y grupales de las comunidades humanas (cultura). También enfrentamos la cultura como sistema general de significados que da sentido a las acciones humanas y la moral como la guía interna que da a cada uno la posibilidad de asignar un valor a las acciones en cuanto justas o injustas, buenas o malas.

entorno compartido. Gracias a la formación nos hacemos humanos y somos acogidos como tales en el seno de una cultura.

La formación nos hace libres cuando se da como un proceso de transformación interior que nos permite guiarnos por nuestra razón manteniendo una armonía con el mundo. Gadamer recurre aquí a Humboldt: “Pero cuando en nuestra lengua decimos «formación» (*Bildung*) nos referimos a algo más elevado y más interior (que la cultura), al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (Humboldt citado en Gadamer. op. cit., p. 39).

La formación no se produce entonces al modo de los productos del trabajo guiado por objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de construcción y conformación de sí mismo, en un constante desarrollo y progresión. Se trata de una dinámica propia del ser humano que se desarrolla en interacción permanente con un contexto social. Aunque sea mediada por la cultura y las instituciones, ocurre de modo diferente en cada uno, como obra suya (y de la vida social) y no puede ser un objetivo externo que ignore las condiciones propias del sujeto.

Sin duda las acciones planeadas inciden sobre la formación. Somos fruto también, por ejemplo, de un currículo escolar. Pero en el marco de estas y otras múltiples determinaciones, cada sujeto se constituye a sí mismo, con el material de su experiencia, realizando una síntesis distinta que conduce a una identidad particular. El desarrollo de intereses y capacidades diferentes va caracterizando una naturaleza propia que, como la *physis* griega, se mantiene en proceso de transformación. Los “objetivos de la formación” no bastan para describir ese proceso “desde fuera”. Sólo en la interacción en la que el maestro descubre las determinaciones propias de cada sujeto es posible para el maestro promover comprensivamente el proceso de formación. La formación “no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador” (Gadamer, op. cit., p. 40).

Reconocer capacidades y talentos es una tarea esencial de la escuela; pero la formación no es “cultura” sólo como desarrollo de capacidades o talentos. Lo que cubre el conocimiento y el sentimiento y alude a “toda la vida espiritual”, como decía Humboldt; no es, en síntesis, sólo una suma de “competencias”. “En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Ibidem.).

Gadamer se detiene en Hegel y Helmholtz porque en estos dos pensadores se encuentran dos grandes aspectos de la formación que quizás recogen los aportes fundamentales de la *Bildung*: la teoría y el tacto.

1.6.1. La teoría. Hegel

Según Hegel, el espíritu se constituye en un proceso de conquista de lo universal (este proceso correspondería a su idea de formación como conquista de lo humano superando las limitaciones de lo sensible. “El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y lo natural” (ibid., p. 41). El ser humano no es de inmediato, por naturaleza, lo que debe ser. Por eso requiere formación. La formación humana, para Hegel, es el proceso de convertirse en un ser espiritual capaz de lo universal. Quien no es capaz de pensar atendiendo a la generalidad y se deja gobernar por sus emociones carece de la capacidad de juzgar desde lo universal que corresponde al dominio de la razón. La persona se libera con respecto a su propio instinto si es capaz de mirarse desde afuera, desde una generalidad, desde un deber ser general. Hegel pone el ejemplo de una persona que se abandona, sin control, a su irascibilidad; en ese momento está atendiendo solamente a su instinto, a su impulso particular; si fuera capaz de contrastar este comportamiento con un deber ser general, con una ideal ético sobre las formas de interactuar con otros, podría moderar su ira y controlarse.

Todo lo anterior es aún más claro en la formación teórica: ésta lleva más allá de lo que se sabe y experimenta en el entorno inmediato. En general se trata de “reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar, ese es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (Ibid. p. 43). El individuo “encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya” (Ibidem.). Así se supera la condición de naturaleza y se entra en un mundo conformado humanamente. “No es la enajenación como tal, sino el retorno a sí, que implica por supuesto la enajenación, lo que constituye la esencia de la formación” (Ibidem.).

Hegel ha hecho un aporte esencial al concepto de formación. En primer lugar, la dialéctica pone en evidencia la forma como es conocido el mundo exterior, de modo que de inicialmente ajeno se hace propio y entra a formar parte del sujeto que se transforma a través de ese conocimiento. El sujeto se forma en un proceso de síntesis histórica (es el fruto de la historia recogida y apropiada por él). En este proceso de hacer propio lo ajeno, que ocurre a lo largo de la formación del sujeto, se reconoce al otro en su similitud y diferencia. El niño aprende a controlar sus accesos de ira cuando aprende a verse como lo ven los demás. De lo puramente instintivo se pasa a la comprensión de la acción, a la síntesis en cada uno de lo teórico-práctico, al acceso a la racionalidad humana. La vida social implica inhibición del deseo, aplazamiento de la satisfacción. Se trata, en la formación, de convertirse en un ser espiritual general.

En la dialéctica del amo y el esclavo, Hegel muestra cómo el trabajo permite la superación de lo inmediato del consumo. Quien simplemente apetece y consume (el señor) hace desaparecer lo otro; quien trabaja (el siervo) impone una forma y da objetividad de ese modo a la conciencia; da forma a la cosa, pero ella mantiene su exterioridad sin dejar de ser, como obra humana, objeto, forma de la conciencia.

La apetencia se reserva aquí la pura negación del objeto y, con ella, el sentimiento de sí mismo sin mezcla alguna. Pero esta satisfacción es precisamente por ello algo que tiende a desaparecer, pues le falta el lado *objetivo* o la *subsistencia*. El trabajo, por el contrario, es apetencia *reprimida*, desaparición *contenida*, el trabajo *formativo*. La relación negativa con el objeto se convierte en *forma* de éste y en algo *permanente*, precisamente porque ante el trabajador el objeto tiene independencia. Este término medio *negativo* o la *acción* formativa es, al mismo tiempo, la *singularidad* o el puro ser para sí de la conciencia, que ahora se manifiesta en el trabajo fuera de sí y pasa al elemento de la permanencia; la conciencia que trabaja llega, pues, de este modo, a la intuición del ser independiente como *de sí misma* (Hegel, 1807/1966, p. 120, subrayados en el texto).

A través del trabajo, la conciencia, que se niega en el mismo acto de la formación de la cosa, subsiste en la objetividad de lo formado como conciencia que ha salido de sí. Trabajando, la conciencia supera su inmediatez. A través del trabajo el individuo sale de sí mismo creando o produciendo algo externo a su propia particularidad. El trabajo forma. “El sentimiento de sí ganado por la conciencia del que trabaja contiene todos los elementos de la formación práctica: alejamiento de sí, distanciamiento de la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado, y atribución de una generalidad” (Gadamer, op. cit., p. 42).

Esta afirmación de sí mismo en el trabajo ocurre de modo plenamente consciente en el trabajador que conoce y domina su profesión. La habilidad que se desarrolla en el trabajo es reconocimiento de un territorio en el cual uno se mueve con seguridad porque posee el mapa adecuado y, en cierto sentido, se siente en “su casa”, se identifica con una comunidad que posee ese saber. La identidad profesional es así sentido de sí mismo. Cada profesión es, pues, en el sentido de un campo propio, un destino, una “casa” propia y ajena al tiempo. La profesión

implica, además, un aprendizaje de normas y pautas y es, en este sentido, un saber limitarse.

Después de Marx, esta discusión sobre el papel formador del trabajo se complica porque habría que distinguir entre el trabajo que desarrolla las potencialidades humanas y el trabajo alienado en un contexto de explotación que separa al trabajador de su propio trabajo y no sólo del producto del mismo. El trabajador alienado no puede reconocer su obra como suya, como objetivación de su conciencia, como obra humana formada por sus manos, porque el acto mismo de la formación no le pertenece. Ha vendido su capacidad creadora, su condición de productor de realidad y no puede afirmarse en su dominio de la tarea porque ésta está dada de antemano y el producto está concebido desde una mente distinta de la suya. Es precisamente porque el trabajo forma lo humano, por lo que el trabajo alienado es una condición inhumana. Marx recuerda cómo el ser humano crea y se contempla luego en sus huellas, en las huellas que ha dejado en los productos del trabajo (Cf. Marx, *Manuscritos*, 1974). El ser humano se expresa en sus producciones. Sólo en la medida en la cual el trabajo se hace más complejo y el trabajador más autónomo, la interpretación de Hegel adquiere validez. Es lo que ocurre, en particular y hasta cierto punto, en lo que podemos llamar las “profesiones liberales”. Pero si la complejidad del trabajo circunscribe al trabajador a una operación que tiene sentido en un todo que se le escapa, ni siquiera tendrá oportunidad de reconocer el camino por el cual su esfuerzo se plasma en algo que permanece, que existe como conciencia objetivada.

El humanismo del Renacimiento recuperaba la “dignidad del hombre” invitando a cada uno a reconocerse en las grandes obras de la humanidad; pero, para Marx, la recuperación de la conciencia histórica es una condición necesaria, pero no suficiente. El ser humano es un ser genérico, como lo testimonia su vida gregaria y el carácter también genérico de su lenguaje; pero su relación con el dueño de su trabajo es de intercambio de su fuerza de trabajo por aquello que le permite

satisfacer sus apetencias más urgentes e inmediatas, y su relación con otros obreros es la de quien debe competir contra otros por el trabajo. La pérdida de la conciencia del “ser genérico” es más grave en cuanto el género es la condición misma de la existencia humana.

La conquista del “ser genérico” consiste, en el humanismo marxista, en el reconocimiento de nuestra condición universal, de nuestra pertenencia a un género capaz de producir, de crear. Pero esa toma de conciencia de lo que somos, esto es, la conquista de ese “ser genérico” perdido en el trabajo alienado, no es sólo un problema de la conciencia sino que requiere el cambio de las condiciones materiales y sociales que hacen posible la explotación.

En Hegel, gracias al ejercicio de la racionalidad que permite llegar a lo general, el filósofo y el científico acceden a la Teoría. Instalarse en la teoría es ocuparse de un no-inmediato, de algo extraño a la particularidad; es instalarse en algo perteneciente al recuerdo, a la memoria y al pensamiento. El científico, apropiándose del “paradigma”, del lenguaje universal y abstracto compartido por su comunidad, se reconoce comprometido en la empresa colectiva, de carácter universal y que no tiene término, de la construcción de una ciencia. Se instala, más allá de su condición limitada en el tiempo y en el espacio, en el universo de la Teoría.

Formación como ascenso a la Teoría es así autoafirmación a través de la separación de uno mismo: es hacer propio lo extraño en su objetividad, en su modo de ser racional, universal, más allá del aquí y el ahora. Las ciencias se expresan precisamente en lenguajes universales. La ley expresa la máxima generalidad de la pauta. La ley de la caída de los cuerpos que aprendemos en la enseñanza media se refiere a un cuerpo cualquiera y expresa la forma general de todas las caídas libres, de todas las caídas de cuerpos cualesquiera en la condición ideal (teórica) de la ausencia de influencias del medio.

El espíritu histórico que se adquiere en la toma de conciencia de pertenecer a una sociedad es reconciliación consigo mismo, reconocimiento a través del otro. Se trata en el proceso de formación de llegar a reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, se trata de un retorno a sí mismo desde el ser otro. “Mi” mundo es un mundo de lenguaje y costumbres que me precede y que he hecho propio. Educación y construcción de identidad están ligadas así a través de la formación. El aporte específico de la escuela a la formación permite recoger la herencia de lo universal, de lo valioso que se supone compartido, de lo que socialmente se reconoce como lo verdadero (la ciencia), lo justo (la ley), lo bello (el arte), aquello universal cuya posesión constituye a cada uno como digno de reconocimiento (los conceptos, las teorías, los principios).

Es claro, como se recordó antes, que estos valores han sido y deben ser sometidos a un análisis crítico (como se hizo en la filosofía a partir de Marx y de Nietzsche); es claro que es complicado identificar la verdad con la ciencia y que no siempre las leyes humanas obedecen a la idea más universal de justicia; es claro que lo bello es relativo. Pero la crítica de los valores no niega ni debilita en absoluto la capacidad que cada uno tiene de pensarse como miembro de un todo. El ser humano es inevitablemente un ser político en tanto que existe siempre como miembro de una sociedad. También quien se rebela lo hace en relación con la sociedad y con gran frecuencia a nombre de la sociedad. Ser ciudadano de la polis es reconocerse (más o menos problemáticamente) en un conjunto de valores universales que la sociedad busca transmitir.

Volviendo a Hegel, la humanidad es el logro mayor de la naturaleza porque en ella la naturaleza logra acceder al pensamiento. En la mente del ser humano el universo se piensa a sí mismo. La filosofía permite la toma de conciencia de que el pensamiento de la humanidad es la conciencia conquistada al final del proceso de transformación del universo. A través de la educación, gracias al ascenso a la

Teoría, el universo llega a ser parte de la conciencia. La formación, como toma de conciencia de lo universal, es construcción de la humanidad en sí mismo.

El ascenso a la Teoría que caracteriza la posición de Hegel en relación con la formación es una conquista de la condición de ser humano que parte del conocimiento del fenómeno, de una naturaleza y un mundo social que se ofrecen como exterioridad, como mundo más allá de la conciencia, y que llega al reconocimiento de que ese mundo externo es un mundo humano, un mundo construido por el ser humano, que ha adquirido forma humana y que tiene sentido desde lo humano y para lo humano. En ese proceso de autoconciencia que hace posible la reflexión, el ser humano termina reconociéndose en las imágenes del mundo que ha creado; se revela el carácter humano de la ciencia, del Estado y de la religión. Somos el mundo que se nos ofrece, las instituciones a las que pertenecemos, la lengua en la cual nos comunicamos.

Independientemente de que esta autoconciencia de lo humano sea el fruto del análisis teórico o de que se haya adquirido a partir de lo que se respira y se asimila en la creencia compartida, la comprensión que hace posible nos permite reconocer el mundo objetivo como nuestra casa, y preocuparnos por él. La conciencia de género está en la base de la legitimidad de los derechos humanos y, en general, de la universalidad a la que aspira el desarrollo moral.

El desarrollo moral es, en el esquema de Kohlberg (1983), el avance desde lo inmediato y el interés exclusivo por sí mismo hacia el reconocimiento de los otros y la conquista de la universalidad. Lo que se expresaría como desarrollo moral en Kohlberg sería el avance desde una conciencia elemental del placer y el dolor, y desde el egoísmo individualista, hacia una preocupación por la suerte del género humano, de la colectividad humana global, y a un criterio universal de orientación de la acción como el que Kant formuló en el imperativo categórico. Kohlberg sería, en este sentido, un heredero de Kant y Hegel.

Hemos acudido a Hegel porque su proyecto hace parte de una idea de formación que corresponde a la Modernidad que heredamos. Sobra señalar que esta idea se debilita en la medida en la cual la Modernidad entra en crisis. La filosofía contemporánea, reiterémoslo, ha visto con desconfianza esta pretensión de universalidad de la teoría. La diversidad cultural y las transformaciones históricas permiten dudar con buenas razones de las universalidades abstractas. Esta pretensión de universalidad, este optimismo de la razón, que se encuentra ya en Aristóteles, ha sido denunciado como ocultamiento de la diferencia, como imposición de una filosofía y una lógica dominantes. Pertenecer a un entorno social no es sólo, como muestra Bourdieu (2000a), acceder a lo universal; es también instalarse en un sector social dentro de una estructura de poder que limita nuestras elecciones. Pero ya en el proceso mismo de construcción de la *Bildung* la conquista de la Teoría se puso en evidencia, por parte de Helmholtz, como una parte y sólo una parte del proyecto de la formación.

1.6.2. El Tacto. Helmholtz

El proyecto de la formación no se completa, pues, con el ascenso a la teoría. Gadamer acude a Helmholtz para plantear un aspecto esencial de la formación para la vida social que no tiene asiento en la teoría: el “tacto”. Como se sabe, Helmholtz fue psicólogo, oftalmólogo, físico y matemático; pero también tuvo oportunidad de dedicarse a la filosofía y a las “ciencias del espíritu” y de reflexionar sobre la educación y la cultura. Más allá de la teoría, Helmholtz señala la necesidad de aprender y desarrollar el “tacto”.

La facilidad con que las más diversas experiencias deben fluir a la memoria del historiador o del filólogo y encadenarse e iluminarse mutuamente (en las ciencias “blandas”) y la intuición de conexiones entre fenómenos o relaciones de variables (en las ciencias “duras”) son expresión del “tacto” desarrollado por el científico.

Tacto, en las “ciencias del espíritu”, es una manera de conocer y una manera de ser. Las fuentes de la intuición que permite establecer conexiones que no se derivan analíticamente de las leyes y los principios generales pueden ser muy heterogéneas: conocimiento sedimentado, analogías o metáforas, semejanza o vecindad de las imágenes; creencias o valores; experiencias previas y preferencias o criterios estéticos.

“Bajo «tacto» entendemos una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones, así como para el comportamiento dentro de ellas, cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales” (Gadamer, op. cit., p. 45). En las acciones orientadas por el tacto se pone en juego un saber, ofrecido de algún modo por la memoria y la sensibilidad, que no resulta de un esfuerzo metodológico ni se deriva de una teoría, pero que resulta muy importante en el trabajo científico y es crucial en la vida social. Por su naturaleza, el tacto escapa a la comprensión clara y distinta, pero se intuye claramente a qué se alude cuando se habla de tacto. No podemos decir de un modo directo y completo qué es tacto, pero podemos decir qué es la “falta de tacto”. El tacto es una forma de conciencia estética e histórica que posee la inmediatez de los sentidos. El tacto permite juzgar lo bello en la obra de arte, tener sentido del pasado. Tener tacto es poseer un acumulado de experiencia. También es tacto un saber intuitivo que permite ser flexible, mantenerse abierto hacia lo otro, hacia lo distinto y más general (y así el tacto se expresaría también en una disposición que haría posible “saltar” en la conquista de la teoría). Pero el tacto es además sensibilidad al servicio de la relación con el mundo y con el otro. Tener tacto es poseer un sentido general y comunitario (Cf. Gadamer, op. cit., pp. 46-47).

La teoría se funda en el conocimiento, pero no es ajena, como muestra la historia de la filosofía y de las ciencias, a las elecciones estéticas. El tacto se expresa también como cuidado del otro y en este cuidado es clave instalarse imaginariamente en la conciencia y en la sensibilidad del interlocutor. Las ideas de la ciencia, al menos

hasta el siglo XIX, se comprenden muchas veces a partir de ejemplos. Las analogías pueden inducir a error, pero acudir a ellas y corregirlas sigue siendo una estrategia de comunicación muy valiosa para el maestro. La idea es también “figuración”. En el campo de la teoría y en el campo del tacto es esencial el papel de las imágenes. Ninguno de los dos campos puede prescindir de la imaginación.

La teoría es conocimiento de la regla, de la pauta, abstracción de la forma de la pauta como ley, es apropiación de un universo de alternativas de acción (y por ello es condición de la libertad). Pero no basta con la teoría, y menos aún en el campo de las interacciones sociales. La teoría permite el conocimiento de las reglas y las tradiciones de la ética, pero no da necesariamente una orientación ética. La orientación ética requiere una forma de sensibilidad elaborada (alimentada teóricamente, pero constituida prácticamente como pauta de la interacción). Esa sensibilidad corresponde al tacto.

El tacto, como forma de empleo de la teoría, está antes y después de la teoría, la configura como algo que tiene un sentido humano-social. La ética y la estética como teorías son también guías muy valiosas para la acción y la elección, pero el tacto (que reúne sensibilidad ética y estética) es lo que hace posible una forma de elección “sabia”.

La elección racional no es necesariamente moralmente buena. La universalidad de la moral no se impone como regla de acción sino cuando está acompañada de la adecuada sensibilidad. La solidaridad es una forma elevada del tacto.

El tacto no se comprende bien si se le considera como mera capacidad o habilidad. La imagen que hace posible el tacto es la imagen del otro vinculado conmigo, como parte de mí mismo. La solidaridad se soporta en la intuición de la mutua pertenencia. El verdadero conocimiento de la interacción humana tiene como pauta, como norma y guía, el tacto.

La formación tiene dos grandes tareas: la construcción de la identidad (formación del sujeto) y la apropiación de “mapas para la acción”. En la formación es clave la teoría porque ella da libertad en tanto que la libertad, como dijo Hegel, es conciencia de la necesidad. Pero el tacto como “cuidado”, como sensibilidad que permite estar “a la altura” de las circunstancias de la vida, como una forma de desarrollo de la sensibilidad que permite “ver” y “oír” otras cosas y aprender a disponer de lo que se tiene sin abusar, como la capacidad de asumir puntos de vista cada vez más amplios (flexibilidad), como madurez, es decir, como “armonización de los saberes adquiridos” (Gadamer) que nos permite no sólo ser racionales, sino ser también razonables, es el verdadero fin último de la formación.

1.7. Formación práctica (Habermas) y *sensus communis* (Gadamer)

Habermas (1964) criticó la universidad alemana porque su énfasis en la “formación técnica” (formación para el trabajo) corría paralelo con el descuido de la “formación práctica” (formación para la vida social, para comprenderse a sí mismo y para el encuentro con los demás). Habermas creía que el pensamiento científico debía iluminar también nuestras decisiones vitales (políticas, afectivas) y señalaba la paradoja de que la racionalidad desarrollada en el aprendizaje y dominio de los lenguajes universales de las ciencias y de las técnicas elaboradas no extendiera su luz y sus herramientas de comprensión a las situaciones de la vida, no iluminara el mundo de los afectos, no nos orientara en las relaciones con los demás.

La formación universitaria asegura la apropiación y el dominio de la teoría y de las prácticas asociadas a ella en un campo disciplinario o profesional y garantiza de este modo el dominio técnico en un campo de la acción humana; pero no ilustra a la persona en relación con su desempeño en el universo de las relaciones sociales y afectivas. La acción no se conduce en el universo de las interacciones (en la dimensión de lo práctico) siguiendo las pautas de la teoría; en el mundo de la vida,

de las relaciones sociales, que no está directamente asociado al trabajo no parece que el profesional haya adquirido “una comprensión del mundo hecha explícita en forma científica” (Habermas, op. cit. p. 555).

Sea esto como sea, en todo caso nuestros estudiantes, en la medida en que son instruidos en los procedimientos analíticos y empíricos de una ciencia positiva, reciben ciertamente información técnicamente indispensable sobre procesos que hay que dominar, pero no reciben prácticamente ninguna orientación provechosa para situaciones vividas. En tanto que el idealismo alemán, conforme a la tradición de la gran filosofía, creía aprehender a la vez en los hechos captados la conexión ideal que debía indicar una dirección normativa y obligatoria para el que actúa, las ciencias empíricas de hoy nos proporcionan normas de otra clase, prescripciones respecto a nuestro comportamiento pertenecientes al tipo “cuando-entonces”. Esas prescripciones nos instruyen respecto a los comportamientos de las cosas con las que debemos contar en ciertas circunstancias, pero por el contrario, las expectativas recíprocas que provienen de una concepción del mundo tiene vigencia para la vida común de los hombres, en circunstancias en que lo necesario debe ser hecho y puede ser descuidado. (...) las ciencias empíricas en sentido estricto puede ayudarnos para las habilidades técnicas, pero no para formar capacidades prácticas. (Habermas, op. cit. pp. 550, 551).

La formación universitaria sesgada hacia lo técnico olvida lo práctico (que podría y debería ser enriquecido por la reflexión teórica). Pero quizás lo olvida porque parte de ver sólo aquello que puede ser recogido en el lenguaje claro y distinto de los conceptos precisos o las matemáticas. Confiando en la razón como confía, Habermas no desconoce que la racionalidad de la ciencia podría ser útil en lo práctico, en el mundo de la interacción, pero sabe que esa racionalidad no

comprende todo lo que se juega en la interacción y que incluso puede ser excluyente y crear certezas ciegas. Quizás por ello le preocupa tanto el énfasis excesivo en el saber técnico y científico que estaba tomando fuerza en la universidad alemana de finales de los sesentas (un énfasis que no ha dejado de crecer también aquí y ahora). La formación universitaria fuertemente especializada puede ser útil para formar “habilidades técnicas”, pero sigue siendo insuficiente para formar las “capacidades prácticas”.

La ciencia, que fundamenta la técnica y amplía sus posibilidades, debería ayudarnos a pensar, por ejemplo, el efecto de esa misma técnica sobre nuestro mundo vital. Pero no ocurre así, probablemente porque las teorías científicas, al exigir la definición clara y distinta de los límites de su campo de acción, se impiden a sí mismas examinarse como las prácticas sociales y las escuelas de racionalidad que son. Esa tarea corresponde a un saber sobre el saber y sobre el modo como ese saber incide en la vida. Ese saber no es el de ninguna ciencia o técnica; es un saber sobre la totalidad de la experiencia. Es el saber de la filosofía. Lo que en últimas estaría criticándose (y el mismo filósofo alemán lo sugiere en su texto de distintos modos) es el divorcio entre educación universitaria y filosofía.

La teoría, siguiendo a Hegel, es un horizonte de reflexión que me permite hacer propio lo que en un comienzo me es ajeno. El conocimiento de la necesidad es condición de la libertad. La teoría es la forma más elaborada del conocimiento de la necesidad. Pero en el universo de la división de las ciencias, las teorías se limitan a explicar campos específicos de la acción humana. Inclusive las ciencias sociales dan razón de campos específicos de fenómenos o acontecimientos y no se orientan a pensar los problemas de la existencia humana y el sentido de esa existencia. Esa tarea más general (y más compleja) ha sido asumida, como hemos dicho, por algunos pensadores de la filosofía pero no puede ser eludida por quienes tienen, como maestros y como investigadores, la responsabilidad de la educación.

La formación práctica implica un conocimiento cada vez más profundo de sí mismo, del otro y de lo que interesa al colectivo. Implica también el ejercicio de la racionalidad analítica; pero no basta poner la racionalidad analítica al servicio de la comprensión de los problemas de la existencia (lo que está bien que se haga donde y cuando esa racionalidad mejora las interacciones) porque, volviendo a Helmholtz, la formación práctica, más que conciencia científica de la experiencia vital y de la sociedad, es tacto. Para la vida cotidiana, para la existencia del ser ético, social y político que somos, requerimos de la teoría y del tacto. El tacto no puede identificarse con la comprensión teórica de la vida, pero tal vez esa comprensión teórica es un soporte fundamental para el tacto. La aclaración teórica de la praxis es la clase de reflexión que debería servir de guía a la formación. La comprensión filosófica de nuestro lugar en el mundo es la conciencia de la necesidad que podría hacernos más autónomos.

Autonomía es posibilidad de autoconstrucción, apropiación mayor, por parte del sujeto de su propio proceso de formación. El ideal de ciudadano moderno se caracteriza por la autonomía, por la conciencia de que se forma a sí mismo y de que puede intervenir, orientándose por criterios propios y universales, en la construcción de la sociedad. La comprensión teórica (o científica) de nuestra vida debería hacernos cada vez más artífices de nuestro propio proceso de formación. La ciencia en sentido amplio (no como un conjunto creciente de conocimientos organizado y separado en disciplinas, sino como filosofía, como comprensión más universal y sistemática de la experiencia) tiene la tarea de hacernos más autónomos y al mismo tiempo más capaces de comprender a los otros. La conquista de esta autonomía y esta comprensión sería tarea central de la educación.

Hemos dicho que no basta comprender racionalmente, sino que se requiere intuición (“tacto”) para establecer vínculos significativos con el otro; pero adquirir una visión teórica (“científica”) de la praxis, a lo largo de nuestra formación como sujetos, resulta muy importante en el proceso de hacernos realmente ciudadanos

en el mundo de hoy. Si la formación técnica puede hacernos buenos profesionales, sigue faltándonos, además de una educación de la sensibilidad, la reflexión que nos ilustre sobre el contexto de relaciones que vivimos. Esta misma reflexión pone en evidencia que no todo en la vida práctica puede ser comprendido desde la teoría. Lo que la filosofía debe hacer por nosotros según los partidarios de la *Bildung* herederos de Kant y Hegel, lo que, según Habermas, falta a la universidad, esto es, la preparación para la vida (que incluye su comprensión teórica), es la tarea central de la educación como formación.

No todo lo que importa en la vida cabe en la racionalidad, pero quizás seríamos mucho más dueños de nuestras historias si pudiéramos extender, como quiere Habermas, la racionalidad de la comprensión teórica a las situaciones prácticas de la vida, si el conocimiento teórico más elaborado nos permitiera examinar mejor las consecuencias prácticas y el sentido ético de nuestras acciones, si estuviéramos en capacidad de aplicar una racionalidad templada en las ciencias al horizonte de lo vivido.

Los intentos de trasladar a la vida lo universal de la ciencia han conducido en ocasiones a los peores reduccionismos (a pretender, por ejemplo, pensar la vida práctica del ser humano como una suma de comportamientos). Por ello la aplicación de principios racionales que llevaría claridad a la vida no es una tarea de las ciencias: es una tarea de la educación y la filosofía.

En la línea del pensamiento racionalista de Habermas, la teoría no se orienta sólo a la comprensión racional de la acción humana. Ella debe servir como orientación en los procesos de formación y de autoformación. Ella debe producir pautas generales para las políticas educativas que impulsen la formación de ciudadanos libres y para la formación de los profesores que Kant consideraba buenos tutores: aquellos capaces de propiciar la conquista de la autonomía.

¿Acaso Habermas (1964) y Nussbaum (2010) son víctimas de su propia formación humanista y por ello se resisten a aceptar el modelo del ingeniero especializado como modelo de humanidad? Se diría que el conocimiento ha crecido tanto que cualquiera que llegara a dominar una de las grandes áreas del saber merecería las mayores alabanzas. Ya no es prácticamente posible que un físico conozca toda la física o que un filósofo conozca toda la filosofía. Por tanto la especialidad no es una opción entre otras, sino la condición resultante de la división del trabajo.

Lo importante es que nadie puede sustraerse al universo de la interacción y que tampoco parece posible renunciar a la búsqueda de la armonía, a la necesidad de cuidar y ser cuidado, al interés de dar un sentido de la propia vida, a una temporalidad que implica historia y futuro, a la voluntad de comprender el entorno material y social. La profesión da una identidad, pero no toda la identidad, precisamente por su pretensión de universalidad y objetividad, que excluye deseos y sentimientos. De modo que las necesidades humanas no quedan colmadas en absoluto con la adquisición de una serie de habilidades técnicas.

Pero ¿acaso pueden la filosofía y las artes de la palabra llenar el vacío que no cubre el conocimiento objetivo? Los partidarios de una formación centrada en la técnica podrían decir que las humanidades no garantizan necesariamente un dominio mayor sobre sí mismo, ni una mayor comprensión del otro, y que su utilidad no va mucho más allá de servir de adorno a la persona y de arma para la seducción. Podrían recordar, además, que las humanidades son discursos de otra época, cuando sobraba tiempo para la reflexión, cuando los intelectuales podían y querían separarse del mundo; ¿no resulta hoy más eficaz, menos difícil y doloroso, entrenar el espíritu con ejercicios de “superación personal”? Tal vez el afán de comprenderlo todo y de enfrentarse con la realidad, en lugar de aprender a hacer bien la propia tarea y adaptarse a las circunstancias, produce más angustia que felicidad. Tal vez basta apropiarse del mundo por medio de la imagen, aprovechar el regalo de la ilimitada información disponible y gozar, hasta donde lo permitan

los recursos de cada uno de los placeres que ofrece el mundo opulento y diverso de las mercancías.

El problema es que una enorme proporción de los seres humanos, en África, en Asia y en Latinoamérica, pero también en muchos rincones del resto del mundo, están impedidos de tomar parte en este aparente paraíso del goce y la ingenuidad. El problema es que la paz perpetua soñada por Kant está lejos de hacerse realidad y en muchos lugares corre sangre inocente por la ceguera de quienes piensan que hay etnias o pueblos inferiores o menos civilizados o peligrosos o simplemente odiados por alguna razón perdida en el tiempo. El problema es que la misma ciencia que prolonga la vida individual multiplica las señales de alarma con relación al futuro de un planeta cuyo ambiente se hace cada vez más hostil. Quizás vive mejor quien olvida el sufrimiento de los demás, pero siempre ha habido quienes toman distancia de las formas fáciles de reconciliación con lo dado que ofrece el pragmatismo elemental, y es por ellos que otras formas y posibilidades de vida aparecen, convencen, cobran fuerza y cambian el mundo. El que buena parte de Europa hubiera decidido aceptar el horror del fascismo quizás tuvo que ver con una mezcla de miedo y pragmatismo.

No se trata pues solo de facilitar la vida con fórmulas retóricas sacadas de los discursos antiguos; se trata de reconocer en la historia de la cultura las fuentes de donde es posible obtener materiales para pensar la sociedad, para reconocer en la materia de lo humano las "fuerzas esenciales" que han hecho posible superar los períodos más oscuros, para imaginar futuros posibles menos condenados al absurdo de la miseria y la desigualdad.

La Edad Media produjo una respuesta a la pregunta por el ideal de formación: el modelo a seguir es la imagen y semejanza de Dios, que debe ser reconstruida en cada uno de nosotros. El ser humano no puede ser perfecto, pero Cristo es Dios-hombre; el modelo digno de imitación. Estamos hechos a imagen y semejanza de

Dios sólo en el sentido de que podemos construir esa imagen en nosotros mismos. La construcción de esa imagen en nosotros, nuestra conversión en el camino de esa imagen es la *formatio*, la formación de lo propiamente humano en cada uno. “El resurgimiento de la palabra «formación» despierta más bien la vieja tradición mística según la cual el hombre lleva en su alma la imagen de Dios conforme a la cual fue creado, y debe reconstruirla en sí” (Gadamer, op. cit, p. 39).

Feuerbach (1841/1995) mostró que esta imagen de lo distante deseable es un modo de representarnos, amplificada, la potencialidad de lo humano, la esencia humana; mostró que ese ideal de perfección es la imagen, colocada en el infinito, del ser humano como ser genérico, como colectivo. Dios sería, en este modelo, el límite óptimo de lo humano, expresión de su naturaleza colectiva.

Hoy parece inevitable recordar la frase de Nietzsche “Dios ha muerto”, en el sentido en que, según parece, nos hemos quedado sin referencias válidas para el ideal. Y esta “muerte de Dios”, lejos de abrir espacio al “superhombre”, parece haber arrastrado consigo las referencias últimas de la Formación. No es, claro está, la primera vez que estamos en una crisis parecida. Los nominalistas de Oxford enseñaron en la baja Edad Media, hace casi setecientos años, que tenemos que aprender a vivir sin un horizonte de palabras con mayúsculas. También el Renacimiento fue una época de crisis que, sin embargo, se vivió como liberación de las inmensas capacidades de lo humano. La nuestra es una época convencida del poder ilimitado de la técnica, pero mucho menos optimista en relación con lo humano; hereda, al fin y al cabo, la crisis de un siglo de guerras sin antecedentes en su capacidad de destrucción.

Las nuevas generaciones llegan ahora, como siempre, a un mundo heredado en donde aprenden y hablan un lenguaje que les precede; pero el lenguaje y el mundo están sufriendo importantes mutaciones que debilitan las certezas que antaño pudieron servir de guía. Tal vez muchas de esas mutaciones no nos condenan

necesariamente al pesimismo. Quizás las transformaciones que nos angustian no son tan espantosas como otras que en otro tiempo ha sufrido la humanidad. Si el hambre y la miseria estuvieran retrocediendo, si el planeta no caminara a su destrucción como hábitat humano, podríamos pensar que es menos terrible una humanidad perdida en el consumo que un mundo aplastado por la fuerza de la absoluta destrucción. Pero si asistimos, como piensan los filósofos posmodernos, a la “muerte de los grandes relatos”, y ya no cabe la fe en el Progreso de la Historia, ni en la Verdad de la Ciencia, y tampoco hay acuerdos sobre un ideal de lo humano, si como humanidad estamos en peligro, será necesario encontrar ideas o propuestas vitales, distintas a las que hasta hoy son hegemónicas, que ilustren una manera de asumir y enfrentar responsablemente los cambios actuales y, por tanto, una respuesta a la pregunta sobre las metas que debemos perseguir en la educación.

La exigencia de reflexionar sobre el mundo en que viven los jóvenes y sobre el mundo que enfrentarán como adultos, el contacto permanente con adolescentes rebeldes e impredecibles y el encuentro cotidiano con nuevas formas de ser y de relacionarse que ponen en cuestión los valores y las pautas aprendidas, convierten a los docentes en testigos de excepción de los importantes cambios culturales que se viven hoy, los enfrentan a la incertidumbre del futuro y a la caducidad de las certezas heredadas o conquistadas, pero no los eximen de su tarea de ofrecer herramientas y abrir espacios para la formulación y realización de los proyectos vitales de estos seres humanos que son distintos a sus maestros y que habitarán en un mundo también distinto del que han habitado esos maestros.

Asumir la tarea de la formación implica hacernos responsables de nuestra inevitable trascendencia. Aunque todo entre en el vértigo de lo relativo y lo efímero, hay condiciones ineludibles de la vida: es imposible prescindir de los demás; nadie puede renunciar a sus vínculos con la historia y el lenguaje, ni a su

condición de ser parte de un colectivo, ni a la urgencia de satisfacer las necesidades materiales y simbólicas asociadas a la supervivencia.

Como estamos dotados de razón e imaginación, los seres humanos enfrentamos inevitablemente la necesidad de realizar acciones que nos trascienden: cuidar el planeta, superar en todas las latitudes el hambre y la miseria, conquistar y mantener la paz, soñar mundos posibles y trabajar por tratar de hacerlos realidad, acoger a las nuevas generaciones y hacerlas partícipes de la riqueza acumulada de la cultura. Precisamente por estar hechos de la materia intangible de la historia y de la comunicación, estamos instalados en el tiempo y entre los otros y las nuevas generaciones son responsabilidad de las que las preceden. Aun si la formación es pensada como pura autoformación, queda a la sociedad humana la exigencia de entregar a los nuevos seres humanos las herramientas para la tarea de su autoconstrucción.

Quizás se multiplicarán en el futuro las ocasiones de aprender por fuera de la escuela; ayudada por la tecnología de la información y la comunicación, la educación podrá cambiar de forma y de método, pero seguiría siendo educación; seguirá ofreciendo inevitablemente un modelo de vida (o muchos); seguirá abriendo el campo a una mirada. Lo importante es asegurar que las distintas propuestas puedan ser analizadas críticamente y contrastadas entre sí; la autonomía y el pensamiento estarían en peligro si no hubiera modelos distintos de vida posible y si quienes orientaran a los aprendices directamente o a través de las máquinas resultaran eximidos de explicar a la sociedad cómo lo hacen y por qué lo hacen en esa dirección y de ese modo.

En todo caso, las propuestas vitales que alimenten los procesos de formación no pueden salir de la nada. Deben haber echado raíces en el presente. Reconociendo la necesidad vital de las diferencias, y frente a la crisis de las grandes ideas, se requiere explorar críticamente lo que ya compartimos para encontrar allí, y no en

la idea abstracta, material para la tarea de la formación. Las mutaciones culturales no son repentinas; un cambio educativo involucra actores y expectativas, creencias y costumbres y condiciones materiales que resisten impactos tan enormes como los que vivimos en la época de la crisis de todas las tradiciones y la explosión de las nuevas tecnologías; pero quizás es factible replantear el sentido de la formación acudiendo a mucho de lo valioso que se da cotidianamente y que, sin embargo, en cierta forma se mantiene invisible. Quizás, como Vico en el tiempo de auge de la razón analítica de la nueva ciencia, debamos reconocer y rescatar lo que hay de valioso y propiamente humano en eso que llamamos *sensus communis*.

En su disertación *Del método de estudios de nuestro tiempo* (1708/2002), Giambattista Vico se distancia de la voluntad cartesiana de distinguir en forma absoluta lo verdadero de lo falso y descartar por falso lo que no tiene la certeza de la verdad. Así se deja de lado todo lo que cabe entre estos dos términos y, en particular, lo “verosímil”, casi siempre verdadero, sobre lo que se funda, precisamente el sentido común. De este modo se invalida precisamente lo que es esencial para la convivencia, aquello que hace posibles los acuerdos y nos permite interactuar y vivir armónicamente en las muy variadas situaciones de la vida cotidiana. “Y esto, sin duda, de forma inconveniente: pues los adolescentes deben conformar cuanto antes el sentido común, para que, en el transcurso de su vida, reafirmados por los años, no se precipiten hacia lo extraordinario y lo insólito. Pues como la ciencia tiene su origen en la verdad y el error en lo falso, así de lo verosímil se engendra el sentido común” (Vico, 1708/2002, p. 82). Para Vico, el sentido común es la regla de la elocuencia; ignorarlo puede volver a los jóvenes “ineptos para la elocuencia” cuando no es el tiempo en sus vidas de la razón de la ciencia. “Pues tan vigorosa como la vejez en la razón es la juventud en la fantasía: y no conviene, sin duda, que les sea cegada de niños la que siempre se considera como felicísima manifestación de su índole futura” (Ibidem.). Para Vico es esencial que los jóvenes ejerciten su fantasía y su memoria, de modo que sus mentes estén dispuestas para la poética, la

oratoria, la pintura y la jurisprudencia, esto es, para las disciplinas humanas y las artes. Así, el encuentro con las letras y los símbolos y el acceso a los ejercicios de la razón ocurre de un modo natural, sin sacrificar la fantasía y sin forzar a los niños con tareas “impropias de su edad”. Los jóvenes necesitan imágenes para su fantasía y su memoria.

Gadamer advierte que esta exaltación de la elocuencia, y la defensa de la retórica que hace Vico, no se contradice con la búsqueda de la verdad. “El «hablar bien» (ἐὸ λέγειν) (...) significa también decir lo correcto, esto es, lo verdadero, y no solo el arte de hablar o el arte de decir algo bien” (Gadamer, op. cit., p. 49). La retórica pretendía proporcionar “la verdadera sabiduría sobre la vida”. Quien accede a esta sabiduría (más cercana a la *phrónesis* –a la prudencia, a la sabiduría práctica- que a la *sophía* –al saber teórico-) no es el erudito académico o el “crítico” cartesiano, que se apoyan en la crítica y el análisis sino quien es capaz de comprender la circunstancia desde el *sensus communis*.

El propósito de la formación es adquirir la prudencia y la elocuencia que requiere el *sensus communis* entendido no solo como capacidad general, sino como “sentido que funda la comunidad”. “Lo que orienta la voluntad humana no es, en opinión de Vico, la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto” (Ibidem.). Este sentido común permite distinguir entre lo bueno y lo malo y no es sólo astucia o habilidad sino “sentido de lo justo y del bien común”. Se trata de un conocimiento distinto del de las ciencias orientado por el amor a la sociedad y la conciencia de pertenecer a la humanidad. Gadamer recuerda a Shaftesbury, que concibe este *sensus communis* como una virtud social asociada a la solidaridad, como *simpatía*, y a Bergson, cuyo *bon sens* es “fuente de pensamiento y voluntad” y “preside nuestras relaciones con las personas” (ibid., p. 56) a diferencia de los sentidos externos que determinan nuestras relaciones con las cosas.

El *sensus communis* tiene dos significados importantes que es necesario distinguir en este trabajo: por una parte está la κοινή αἴσθησις (*koiné aisthesis*), aristotélica, una capacidad interna que integra los datos de los sentidos externos, como la vista o el oído, y que permite percibir los sensibles comunes como son movimiento, reposo, figura, magnitud, número y unidad (*De Anima*, 425a); por otra parte está la idea de lo que se comparte, formulada por Kant en la *Crítica del juicio*:

Pero por *sensus communis* hay que entender la idea de un sentido comunitario, es decir, de una facultad de juzgar que en idea (a priori) se atiene en su reflexión al modo de representación de los demás, con el objeto de ajustar, por decirlo así, a la razón humana total su juicio, sustrayéndose así a la ilusión que, procedente de condiciones personales subjetivas fácilmente confundibles con las objetivas, podría tener sobre el juicio una influencia perniciosa (Kant, 1790/1961, p.145).

Existe todavía una tercera acepción, cercana a la anterior, en la cual el “sentido común” no es visto como una superación del subjetivismo sino como conjunto de creencias compartidas que no han sido sometidas a la crítica.

Los elementos principales del sentido común los aportan las religiones, y por ello la relación entre sentido común y religión es mucho más íntima que entre sentido común y sistemas filosóficos de los intelectuales. Pero también respecto de la religión conviene distinguir críticamente. Toda religión, incluso la católica (antes bien, especialmente la católica, precisamente por sus esfuerzos para permanecer unitaria «superficialmente», para no fragmentarse en iglesias nacionales y en estratificaciones sociales), es en realidad una multiplicidad de religiones distintas y a menudo contradictorias: hay un catolicismo de los campesinos, un catolicismo de los pequeños burgueses y trabajadores urbanos, un catolicismo de las mujeres y un catolicismo de los

intelectuales, también él abigarrado e inconexo. Pero en el sentido común influyen también no solo las formas más bastas y menos elaboradas de esos varios catolicismos actualmente existentes; también han influido y son componentes del actual sentido común las religiones precedentes y las formas precedentes del actual catolicismo, los movimientos heréticos populares, las supersticiones científicas ligadas a las religiones pasadas, etcétera. (Gramsci, 1932/1985, p. 66).

A este cuerpo de creencias pertenece el sentido común contra el cual se construye la ciencia. En esta perspectiva el sentido común es el campo donde reinan los “ídola” de Bacon (el subjetivismo de la caverna individual, las falsas creencias de la tribu, las imprecisiones del lenguaje y las ideologías que disfrazan lo real). Este sentido común es visto como fuente de error y debe ser llevado al tribunal de las ciencias o de la filosofía en donde se lo condenará por asistemático, confuso y falso.

Lo que se comparte y sirve para construir comunidad puede ser tanto falso como verdadero desde el punto de vista de la filosofía y las ciencias (basta pensar en la complejidad de las relaciones entre mito y ciencia y en la función social crucial del mito). La distinción establecida entre el *sensus communis* de la *Crítica del Juicio* y la ideología compartida es más de perspectiva que de contenido. La hacemos porque nos interesa tomar distancia de una interpretación peyorativa del sentido común que resulta necesario superar para evitar que la misma ciencia, convertida paradójicamente en ideología, nos impida ver el papel del *sensus communis*, del “buen sentido”, en el mundo social y particularmente en la educación.

Más adelante volveremos sobre el *sensus communis* como sentido interno, como *koiné aisthesis*. En lo que sigue nos centraremos en el sentido común como lo que se comparte y sirve de base a la construcción de la comunidad. Nos interesa explorar esa base común de razonabilidad, de “buen sentido”, que permite establecer

acuerdos y “colocarse en el lugar del otro” y no toda idea o todo prejuicio compartido (no el sentido común condenado como error por la ciencia).

Se repite constantemente, y con razón, en la filosofía y la enseñanza de las ciencias, que la ciencia se construye contra el sentido común. La distancia entre la racionalidad de la ciencia y el sentido común es explicable porque, aunque muchas evidencias de las ciencias se soportan en las mismas evidencias del sentido común, con frecuencia las leyes y teorías científicas son contrarias a las evidencias que alimentan el sentido común. La ley de la inercia, la primera ley fundamental de la mecánica, por ejemplo, recibe su primera formulación en el contexto de un debate sobre el movimiento de la Tierra, movimiento que resulta contrario a todas las evidencias del siglo XVII y al sentido común de la época, y postula la conservación del movimiento, que es contraria a la experiencia cotidiana.

Pero el *sensus communis* es ciertamente mucho más que el sentido común al que se oponen las ciencias; es una base de razonabilidad que da sentido al esfuerzo por crear amplios consensos. Sabemos que no todos los consensos son legítimos y hemos conocido consensos por los cuales la humanidad hoy siente vergüenza; pero el rechazo de ciertas ideologías y prácticas no debe arrastrar consigo el olvido de que el *sensus communis* no es cualquier ideario compartido sino el sentido de lo justo. Para Vico, “el *sensus communis* es el sentido de lo justo y del bien común que vive en todos los hombres, más aún, un sentido que se adquiere a través de la comunidad de vida y que es determinado por las ordenaciones y objetivos de ésta” (Gadamer, op. cit., p. 53).

Sería muy equivocado ignorar la importancia del sentido común, como buen sentido, como razonabilidad, en los campos de la ética y la política. Tampoco es razonable desconocer el complejo lugar que ocupa en el campo de la pedagogía. La pedagogía necesita de lo compartido, del sentido común que hace posible la comunicación. También debe hacer una crítica de los presupuestos y trabajar,

sobre la base del sentido común, del *sensus communis* contra ciertas afirmaciones del “sentido común” entendido simplemente como la creencia que se deriva de la experiencia. La relación pedagógica se establece sobre lo compartido y se orienta a producir cambios en el sistema de las creencias y en los modos de interpretar y de hacer. Es natural que esos cambios no se den sin contradicciones y sin resistencias; sólo es posible admitir lo que se considera “razonable”, pero en distintos campos del conocimiento se somete a la crítica y se busca cambiar el mismo criterio que distingue lo razonable. Se ponen en tela de juicio ciertas convicciones y se logra debilitarlas y cambiarlas acudiendo a presupuestos racionales previamente existentes. Cuando, por ejemplo, el maestro de ciencias construye una experiencia que refuta una hipótesis del “sentido común” para hacer aceptable su interpretación del fenómeno, lo que hace es confrontar una explicación previa, construida sobre la base de la experiencia, con los resultados de una nueva experiencia valorada como definitiva gracias precisamente a la confianza del sentido común en la percepción y en la lógica.

Comprender no es sólo reconocer la validez de una explicación que muestra el fenómeno particular como expresión singular de una ley universal; comprender es reconocer que esa explicación es razonable, que puede ser incorporada en el universo de otras explicaciones y otras experiencias cuya validez ha sido previamente reconocida. Por eso cuando se habla de “aprendizaje significativo” no se alude solo a la capacidad de dar razón de lo nuevo desde sistemas conceptuales y reglas de procedimiento previamente apropiados (significado epistemológico), sino que se atiende al modo como lo aprendido se vincula al todo de la experiencia (significado psicológico).

Repetimos que la pedagogía es interacción comunicativa y la comunicación debe mucho al sentido común entendido como aquello que configura comunidad. Es claro, como hemos dicho, que no todos los acuerdos que pueden establecerse sobre la base de lo que se comparte tienen la misma legitimidad; es claro que el sentido

común debe ser sometido a un examen crítico de sus presupuestos y orientaciones en el campo de la ética y la política (y no solo en el campo de las ciencias); pero ello no significa que se pueda ignorar lo que compartimos como “buen sentido” a pesar de nuestras diferencias; ello no significa que se pueda desconocer la importancia de una base común que nos hace “razonables”, que nos permite establecer acuerdos y construir vínculos, que nos permite esperar y exigir cuidado mutuo y que sirve de referencia y de soporte a lo que antes hemos llamado *tacto*.

Existe un legítimo temor por lo que puede ser lo masivamente compartido cuando el pensar se debilita aplastado por la fuerza. Basta recordar a Auschwitz, como acertadamente hace Vargas (2008), para considerar lo espantosos que podemos llegar a ser como “masa”. Paradójicamente, es precisamente el horror al fascismo lo que podría servirnos para alinearnos alrededor de algo común: tratar de evitar que algo tan espantoso se repita; pensar la formación precisamente como la tarea de impedir una pérdida similar de la humanidad.

Vico argumenta para defender, siguiendo el ideal educativo de los romanos, la *prudentia* y la *elocuentia*. La tarea central de la educación sería la formación del *sensus communis* que no significa solo “cierta capacidad general sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que brinda la comunidad” (Gadamer, Op. cit, p. 50).

El modo en que lo concreto se relaciona con lo más general en el *sensus communis* no es la deducción de lo particular a partir de principios universales; no es metódicamente como el sentido común se deriva de la experiencia y se enriquece permanentemente gracias a ella; el sentido común no tiene la universalidad, ni la incondicionalidad propia de una ciencia porque está ligado al sentimiento y es particularmente sensible a la circunstancia.

Al contrario de lo que desea la interpretación racionalista, el *sensus communis* no consiste en una manera popular y común de pensar. Se

encuentra al margen del proceso racional, dentro de la esfera del ingenio¹⁸, de tal manera que adquiere un carácter inventivo (Grassi, 1999, p. 28).

Para Vico, el sentido común no sólo es el fundamento de la construcción de comunidad, sino la base sobre la que deben construirse los estudios filológicos e históricos:

Resulta tanto como evidente, por lo menos a primera vista, fundamentar los estudios filológicos-históricos y la forma de trabajar de las ciencias del espíritu en este concepto del *sensus communis*. Pues su objeto, la existencia moral e histórica del hombre tal como se configura en sus hechos y obras, está a su vez decisivamente determinado por el mismo *sensus communis*. La conclusión desde lo general y la demostración por causas no pueden bastar porque aquí lo decisivo son las circunstancias (Gadamer, op.cit, p. 52).

La *Ciencia Nueva* de Vico pretende ser precisamente la ciencia del sentido común:

El saber que proporciona el sentido común no es un saber ganado por el entendimiento a secas, sino por el ejercicio de una actividad racional guiada por la imaginación y en conjunción con una especie de modo de sentir profundamente humano. En segundo lugar, el sentido común ya no solamente es útil para ganar disputas públicas o para acertar en la

¹⁸ "Ingenio es la facultad de unir en una sola cosas dispersas y diversas. Los latinos lo llamaron «agudo» y «obtuso», ambos términos tomados de lo más hondo de la geometría, porque lo agudo penetra con mayor rapidez y une de forma más cercana cosas diversas (...) y obtuso, en cambio, porque entra más lentamente y deja las cosas diversas (...). Y así el ingenio obtuso es el que une las cosas más tarde, y agudo el que lo hace con mayor prontitud. Además, «ingenio» y «naturaleza» es lo mismo para los latinos. ¿Quizás porque el ingenio humano es la naturaleza del hombre, pues es propio del ingenio ver las proporciones de las cosas, qué es apto, qué conveniente, hermoso y feo, lo que les ha sido negado a los brutos? ¿Quizás porque tal como la naturaleza engendra los objetos físicos, así el ingenio humano alumbró los mecánicos, de modo que Dios es el artífice de la naturaleza y el hombre el dios de lo artificial?" (Vico, 2002, p. 180)

deliberación ética individual, sino que además permite fundar una ciencia. Es decir, ya no se trata solo de un saber práctico, sino también de aquello que hace posible un saber de tipo teórico, una ciencia. (González, 2002, 85).

El sentido común, entendido como “buen sentido”, es inseparable de la ética y la política, pero resulta también muy enriquecedor pensar sus vínculos con la estética. No se trata solo de reconocer con Vico la importancia de las imágenes, sino de advertir que en la comprensión de la sociedad y sobre todo en la formulación de ideales de sociedad, la estética resulta esencial. El sentido común, para Vico, “está determinado por la necesaria concordancia de las mismas cosas humanas, que constituye toda la belleza de este mundo civil” (Vico, 1744/1985, p. 149). Hace parte del sentido común la aceptación de lo que parece bello y ordenado. Hay una estética de la política, una estética de la ética y una estética de la ciencia. Con respecto a la relación entre el juicio moral y el gusto, Gadamer dice que:

el gusto no es con toda seguridad el fundamento del juicio moral, pero sí es su realización más acabada. Aquél a quien lo injusto le repugna como ataque a su gusto, es también el que posee la más elevada seguridad en la aceptación de lo bueno y en el rechazo de lo malo, una seguridad tan firme como la del más vital de nuestros sentidos, el que acepta o rechaza el alimento (Gadamer, Op. cit., p. 72).

Galileo acude a criterios como el equilibrio y la simetría en la búsqueda del orden matemático de la naturaleza; no razona sólo como un matemático, sino como un amante del arte del Renacimiento y de sus criterios formales. Dios debe ser, para él, un artista matemático (como el del *Timeo* de Platón), un divino arquitecto (como Alberti). En el mundo debe haber, por tanto, simetría y proporción, como en la obra de arte. Pensar la ciencia con criterios estéticos no fue, en el caso de Galileo,

un obstáculo para el desarrollo del conocimiento. Sin embargo, lo que la teoría de la mecánica recoge de la obra de Galileo son algunas ideas básicas que ya no se vinculan a sus elecciones estéticas. La ciencia fundada por Galileo explora regularidades que permiten hacer predicciones exactas, y está en principio separada de todo juicio del gusto y de todo sentimiento.

El saber práctico que sirve a la vida y se soporta en la prudencia es distinto del saber técnico que sirve al trabajo y se deriva del conocimiento analítico de regularidades.

Pero el mayor inconveniente de nuestro método de estudios es el de que, afanándonos intensamente en las doctrinas de la naturaleza, no valoramos tanto la naturaleza moral, y principalmente aquella parte que trata de la naturaleza del espíritu humano y de sus pasiones de forma acomodada a la vida civil y a la elocuencia [...] investigamos la naturaleza de las cosas, pues parece cierta; más no investigamos la naturaleza humana, porque, debido al libre albedrío, es muy incierta. [...] los hechos humanos no pueden evaluarse según esa inflexible y rígida regla mental; por el contrario, deben medirse con aquella otra flexible de los leibnizianos que no moldea los cuerpos a sí, sino que se amolda a los cuerpos. Y por esto dista tanto la ciencia de la prudencia, porque en la ciencia sobresalen quienes investigan una única causa, por la que deducen muchísimos efectos naturales; en cambio en la prudencia destacan quienes investigan el mayor número posible de causas de un solo hecho para conjeturar cuál es la verdadera. (Vico, 1708/2002, p. 92-93)

Se trata de la distinción que ya examinamos a propósito de la crítica de Habermas a la universidad alemana y que está asociada a la diferencia entre aplicar una técnica o seguir una pauta (una ley) y actuar correctamente en una situación

concreta de la vida atendiendo a la pluralidad y especificidad de las circunstancias. Pero Vico, a diferencia de Habermas, no considera que la racionalidad de la ciencia sea extensible a la vida. Ve esta racionalidad más bien como un obstáculo, pues no es posible derivar las situaciones de la vida de principios universales.

En cambio los doctos imprudentes, que de la verdad universal prosiguen en línea recta hasta las particulares, andan a trompicones por los vericuetos de la vida. Mas los sabios, que a través de los senderos tortuosos e inciertos de la práctica tienen los ojos puestos en la verdad eterna, ya que no pueden hacerlo en línea recta, dan un rodeo; y toman decisiones que les serán útiles a lo largo del tiempo, en la medida en que la naturaleza lo permite. (Vico, 1708/2002, p.94)

Reconocer la importancia práctica del *sensus communis* no significa caer en el empirismo y proponer una ética basada en series de experiencias particulares. Aunque las pautas generales del *sensus communis* no se expresan como los principios universales de una teoría rigurosa, no por ello son arbitrarias. Ellas recogen su sentido de una comprensión global, de una pauta más sutil pero no menos coherente que se recoge en el concepto de prudencia en Aristóteles y en las ideas de tacto y razonabilidad.

Acoger y dominar éticamente una situación concreta requiere subsumir lo dado bajo lo general, esto es, bajo el objetivo que se persigue: que se produzca lo correcto. Presupone por lo tanto una orientación de la voluntad, y esto quiere decir un ser ético (ἠθικός). En este sentido la *phrónesis* es en Aristóteles una «virtud dianoética». Aristóteles ve en ella no una simple habilidad (*dynamis*), sino una manera de estar determinado el ser ético que no es posible sin el conjunto de las «virtudes éticas», como a la inversa tampoco éstas pueden ser sin aquella. (Gadamer, op. cit. p. 51)

Gadamer recuerda cómo el pietista Oetinger, desde una perspectiva religiosa, encuentra en el sentido común, cuyo fundamento es la vida misma, “el origen de todas las verdades”. Recuperando la distinción de Aristóteles entre los sentidos externos y el sentido común y vinculando las dos acepciones de sentido común que distinguimos más arriba, Oetinger considera que el sentido común reúne lo diverso de los sentidos y distingue lo que comparte la multiplicidad de las manifestaciones de la vida; “la presencia de Dios consiste justamente en la vida misma, en este «sentido compartido» que distingue a todo cuanto está vivo de todo cuanto está muerto” (Gadamer, Op. cit., p. 59). Existe una sensibilidad para las verdades comunes similar al *sensus communis* aristotélico; las verdades comunes, a diferencia de las racionales, son «verdades sensibles». El sentido común es “... un impulso natural hacia aquello que fundamenta la verdadera felicidad de la vida, y es en esto efecto de la presencia de Dios” (Ibidem.).

Estamos lejos de Oetinger, pero sería equivocado olvidar el papel de lo que compartimos en todas las actividades humanas. La democracia supone el respeto por la opinión de todos los demás, se ha construido sobre el presupuesto de que cada uno es libre y elige desde su libertad, y de que todos son lo suficientemente razonables para admitir el criterio de la mayoría. Se acepta que existe algo que podemos llamar el “bien común” y que es posible construir consensos para alcanzarlo. La escuela supone, por su parte, que todos los estudiantes pueden aprender (y quisiera suponer también que quieren hacerlo).

No es posible, según hemos visto, acudir a lo común sin una actitud crítica. Pero sería un grave error desconocer la capacidad de ser solidario que posee ese desconocido, ni santo ni héroe, que encontramos diariamente en la calle, que nos cuida sin darse cuenta y sin sentir la obligación de hacerlo, que nos advierte cuando corremos un peligro, que ayuda sin pensar en retribuciones, que se duele del dolor ajeno y que resulta casi invisible de puro estar presente en todas partes. Y sería terrible para la vida en sociedad que esas actitudes, que esas solidaridades

casi invisibles con las que contamos, desaparecieran para dar lugar a la absoluta indiferencia. Quizás esas capacidades compartidas pueden hacerse visibles y deseables, y pueden desarrollarse y ampliarse a lo largo de un proceso de formación, cuidando la sensibilidad.

1.8. Crisis de la Modernidad y Comprensión.

Esto, claro está, tampoco se nos da gratuitamente. La comprensión, la “apertura al otro” de la que hablaba Hanna Arendt (1953/1995), la condición para la construcción de vínculos “más humanos”, no es algo “natural”, sino una tarea de la cultura. Pero no necesariamente se trata de algo que se añade desde fuera a los vínculos humanos, sino de algo que se crea en el vínculo mismo. Se trata, quizás, de hacer visible lo que podemos “aprender juntos”, lo que hemos aprendido juntos. Esa disposición implica respeto y atención, conciencia de lo mucho que compartimos en medio de las diferencias. Por eso insistimos en reconocer y cuidar el tacto, en atender a las circunstancias en que el tacto es importante y la teoría que puede ampliar el tacto. Algo valioso nos ha dejado la riqueza simbólica acumulada, algo valioso circula en el lenguaje y en las acciones cotidianas y se guarda, relativamente invisible, en la memoria.

Aún después de Auschwitz es posible reconocer algún sentido al proceso histórico a través del cual el ser humano surge del trabajo y de la interacción. Ese proceso histórico ha dejado huellas en cada uno de nosotros. Hemos vivido experiencias terribles debido a la violencia, a la exclusión, a la injusticia y a la explotación de unos seres humanos por parte de otros que nos hacen pensar justamente en que el progreso continuo de la humanidad es una ficción de la Modernidad; pero también hemos recibido una herencia cultural que constituye una importante reserva moral. Algo valioso hay en ciertas costumbres que puede ser rescatado y pensado en su legitimidad, como también hay necesidad de tomar distancia de otras

costumbres que legitiman la exclusión y el irrespeto a las diferencias. Para discernir lo justo no basta, ya lo sabemos, la “luz natural” de lo razonable. Pero la idea de democracia supone que existe en cada uno una capacidad para discernir entre lo justo y lo injusto y para elegir lo bueno. Cabe, claro está, sospechar de la autonomía de los individuos sometidos a la explosión de la publicidad que crea necesidades masivas, a la imposición de ideologías y creencias incuestionadas y a la política como espectáculo; pero precisamente la construcción de la autonomía y de la democracia son tarea de la cultura y, en particular, de las instituciones encargadas de la formación: la familia y la escuela.

Perdidas las certezas, queda a los educadores la tarea de intervenir en los procesos de formación con flexibilidad y apertura, explorando vínculos ocultos y estableciendo nuevos vínculos, aprovechando el saber de las ciencias (y en particular el de las ciencias humanas), pero siguiendo también referencias que se construyen en el camino a partir de lo que se va conociendo y vislumbrando, acudiendo siempre al apoyo de la teoría y del tacto. Elegir correctamente en medio de la crisis requiere sabiduría e intuición. Enormes responsabilidades descansan en este momento de la historia sobre los hombros de los maestros. Sería muy deseable que los estudiantes llegaran a ser personas sensibles y razonables; pero precisamente para ello puede ser importante apropiarse del conocimiento y, en general, de la mirada elaborada en la historia de la cultura, para asumirla, para ponerla al servicio de la vida, o para criticarla y superarla, para someterla al juicio de la razón y al contraste con el espíritu del tiempo.

Aprendimos a criticar los valores de la modernidad que poco pudieron hacer para remediar la injusticia y sirvieron en ocasiones para legitimar arbitrariedades del poder, pero esa misma cultura nos ha dado las herramientas para pensar la justicia social y aspirar al acuerdo racional de las voluntades en procura del bien común. Por otra parte, también la crítica puede ser víctima de unilateralidades y dogmatismos. Nos costó tanto deshacernos de muchas convicciones que tememos

descubrir tardíamente en ellas alguna legitimidad, pero es necesario pensar críticamente para rescatar lo valioso de lo que aprendimos y de lo que compartimos con muchas otras personas.

En el intelecto abierto, la disposición a recuperar lo valioso de la modernidad no es ninguna derrota; puede ser todo lo contrario. Tampoco es un retroceso advertir lo valioso del Romanticismo o de la mística de la Edad Media; puede, al contrario, ser un signo de la ausencia de resentimientos intelectuales. La clave está en estar suficientemente seguro y dispuesto a la aventura para escuchar, como Giordano Bruno, todas las músicas (en la casa de la mente de Giordano Bruno, el filósofo del siglo XVI pretendía albergar a los protagonistas de la historia de la filosofía, las ciencias y las artes).

Fue en los siglos XVIII y XIX cuando el concepto de formación adquirió su “forma” y su fuerza expresiva como proyecto de la modernidad. En esos siglos nos descubrimos como sujetos constructores de mundo, y no nos equivocamos en ese juicio, aunque luego nos hayamos descubierto mucho más frágiles y dependientes de lo que hubiéramos querido. Muchos se levantarán, precisamente como los sujetos que son, para negar el optimismo de la subjetividad autónoma y creadora de la modernidad. Esa negación merece respeto, porque tiene poderosas razones y no solo porque es expresión de la libertad de pensamiento. La crítica exige repensar el sujeto en su fragilidad, en su diversidad y complejidad, lo que nos enriquece sin ninguna duda; pero el énfasis en las indudables determinaciones mencionadas no debe llevarnos a aceptar modelos de lo humano en los cuales la libertad y la dignidad son fantasías sin sentido. También puede ser desde la crítica de las ilusiones de la Modernidad desde donde se nos invite a instalarnos en la aparente seguridad que nos ofrece el discurso de la formación para el trabajo y se nos den razones para huir de las complejidades de la formación para la vida.

El recorrido histórico del concepto de formación nos muestra que, junto a la voluntad de comprender racionalmente la experiencia, es necesario pensar en la educación de las actitudes y los sentimientos. Si alguna vez la democracia se convierte efectivamente en una realidad social, ello sólo será posible a través de una formación que abarque la totalidad de las dimensiones humanas. Difícilmente podemos comprender al otro si pretendemos hacerlo únicamente a través del análisis racional. Comprender (también para conocer) implica “instalarse en el lugar del otro”, imaginarse él, vivir lo que él vive gracias a la imaginación y sentir lo que él siente al modo de la “resonancia”, de la “simpatía”.

Afortunadamente esta “simpatía” la hemos sentido todos desde la infancia y es mucho lo que hemos aprendido y aprendemos de ella y gracias a ella. Si fuera un sentimiento extraño a la condición humana que la educación tuviera que inculcar como una creencia o una norma impuesta desde fuera, no tendríamos muchas esperanzas de convertir ese sentimiento en soporte del vínculo social; pero la “simpatía” es parte de los recursos que hemos empleado para entrar en el mundo social al que inevitablemente pertenecemos; es parte del *sensus communis* con que contamos para promover y llevar a cabo el cambio social que debe hacernos más humanos.

No es sólo que entendemos a los otros: es que sentimos con ellos y entre ellos. Todos hemos experimentado la vergüenza que resulta de saber que hemos infringido un presupuesto del vínculo social que compartimos; todos hemos sentido la indignación que resulta de ver cómo alguien hace daño a otro, infringiendo un presupuesto de ese mundo social (Strawson, 1960/1995). Desde que somos humanos experimentamos estos sentimientos que llamamos morales. Resultan simplemente de que vivimos en comunidad, de que compartimos con los otros un lenguaje, unas costumbres y unas formas de valorar y distinguir.

No nos atreveríamos a negar la necesidad de adquirir las “competencias” necesarias para el trabajo. Varias de esas competencias son también indispensables para la vida en común. Pero la comunidad de ideas y sentimientos es lo que nos hace humanos, lo que nos permite aprender lo suficiente para descubrirnos como individuos, como sujetos en relación con otros sujetos. Cada uno de nosotros depende de otros, se apoya en ellos, cuenta con ellos y busca su reconocimiento, cada uno de nosotros está “habitado” por otros.

Entender que recibimos de los otros nuestras mejores ideas, las virtudes que más nos despiertan admiración y los valores desde los que juzgamos lo bueno, lo justo, lo bello y lo verdadero, entender que sólo como seres sociales somos individuos y que la misma libertad tiene sentido únicamente en el interior de la vida social, nos permite entender también que somos lo que somos porque somos seres sociales.

Pero no basta entenderlo; hace falta sentirlo, y la educación tiene aquí una tarea crucial. Así como podemos (y con demasiada frecuencia nos ocurre) aprender a olvidarnos de nuestros sentimientos morales y perder la capacidad de indignarnos, y debilitar y silenciar nuestros sentimientos de solidaridad (no faltará quien llame “madurez” a esta renuncia), así también podemos, en sentido contrario, cultivar esos sentimientos reconociendo el modo como vivimos a través de ellos, el modo como ellos nos hacen vivir, el mundo de experiencias y conocimientos que esos sentimientos nos abren y que nos abren a esos sentimientos. La conciencia que adquiramos de lo que somos en el mundo de palabras y cosas que compartimos y la sensibilidad con la que asumamos la vida entre los otros y con los otros serán el fruto de la formación que deberemos a nuestro propio trabajo y al trabajo de la escuela y dependerán del peso que tengan en ella el tacto y la dimensión de lo práctico.

Si la modernidad tiene todavía mucho que decirnos, también el humanismo que, como hemos visto, puso el énfasis en la palabra puede aportar elementos valiosos a

la reflexión. El aparecer ante otros y existir para ellos en la red de relaciones sociales en la cual es posible el reconocimiento, la acción como llamó Hanna Arendt (1958/1993) a esta intervención en la vida social, es la dimensión más propia del ser humano como ser social. El mundo de la acción, donde la teoría y el tacto son indispensables, es el lugar de lo propiamente humano. El lugar de la acción es la palabra, no sólo porque sólo ella nombra lo colectivo, sino también porque es a través de la palabra como se afirma una posición, como se hace existir un proyecto, como se logra el reconocimiento de cada uno en el mundo de los otros.

Hoy se habla de la “educación socrática” (Nussbaum, 2010), de la educación basada en el diálogo y el ejercicio de la crítica, como una importante alternativa de formación, coherente con las necesidades de la democracia. El reconocimiento de la importancia de la argumentación y la escucha, de la construcción colectiva de conocimiento a través del diálogo y la contrastación de interpretaciones, no parece, sin embargo, haber llevado a cambios esenciales en la pedagogía más generalizada. Parecería que, como docentes, debemos formarnos a lo largo de toda la vida, en el ejercicio de una reflexión que esté dispuesta sin reticencias a recibir el pensamiento del otro; incluso tenemos aún mucho que aprender de la disposición de nuestros discípulos o de nuestros colegas jóvenes más abiertos a la comprensión compartida. Es difícil, porque corremos el riesgo de poner en evidencia nuestras inconsistencias, pero esa apertura es parte de lo que defendimos con la noción de “tacto”.

Tacto es cuidado de sí mismo y del otro. La disposición a la comprensión es una manera de acoger al otro como otro yo. El encuentro es posible cuando me reconozco en el otro, cuando reconozco al otro como único y valioso; para ello es necesario, claro está, haber reconocido en mí mismo lo único y lo valioso. En su curso de 1981/1982, en el College de France, *La hermenéutica del sujeto*, Michel Foucault comienza recordando el diálogo *Alcibíades* de Platón. Frente a la desazón

de un Alcibíades, que empieza a perder los encantos de la adolescencia que lo hacían el más amado entre los discípulos de Sócrates, el gran maestro de Platón lo conmina a la tarea que, como adulto, debe llevar a cabo: lo que el liderazgo en el terreno de la política requiere no es un joven adolorido por las secuelas del tiempo y por el abandono de sus pretendientes, sino alguien que gane reconocimiento a partir precisamente del respeto y el cuidado de sí mismo. Este respeto y cuidado de sí tiene sentido por las obligaciones que se asumirán frente a la *polis*. Lo que se dice se fundamenta en el interés de la polis, y la polis se justifica por sí misma. El problema no es si se sirve o no a la colectividad; el problema es el cómo se cumple esa obligación. Se trata de explorar cómo se sirve a la colectividad y cómo hay que prepararse para servirle.

Nuestra sociedad es muy distinta de la de Platón. También la sociedad que colectivamente buscamos es muy distinta de la sociedad que soñaba Platón. Pero el principio de que el respeto y el cuidado de sí es condición para cumplir un mejor papel social y establecer mejores y más significativas relaciones con los otros, mantiene intacta su validez.

Comenzar por el sí mismo puede ser extraño y hasta criticable. Lo es, sobre todo, a la luz de la tradición cristiana que nos enseñó el amor capaz de la renuncia total; también este amor es importante para la construcción de la comunidad; pero es claro que si los que son vejados, desconocidos o explotados renuncian a su dignidad o niegan su amor propio y ponen, por decirlo así, “la otra mejilla”, jamás será posible construir una verdadera democracia (lo que no era, ciertamente, la aspiración de Platón). El amor de los padres por los hijos y muchos momentos del amor en la pareja son amores capaces de la renuncia; también es capaz de la renuncia el que se sacrifica por un ideal. Pero la falta de respeto y cuidado de sí mismo es contraria al interés de la cohesión social. La solidaridad del ciudadano de la democracia participativa es una solidaridad basada en el respeto por la dignidad humana y en la conciencia de lo justo y de lo injusto. Nada de lo que destruye la

dignidad humana es tolerable. Por esta misma razón no es tolerable la exclusión, no es tolerable la explotación, no es tolerable la miseria. Se diría que entiendo mi condición de ciudadano cuando siento y comprendo que lo que no es tolerable para mí no debe ser tolerable para ninguno otro. Se nos niega la condición de ciudadano cuando se nos obliga a guardar silencio sobre lo intolerable.

Naturalmente que el respeto y cuidado de sí sin el respeto y cuidado del otro es una forma perversa de negar precisamente el sentido de ese respeto como expresión de la dignidad humana; es puro egoísmo; y ya sabemos, por Kohlberg (1983), que el puro egoísmo corresponde a un estadio muy primario y elemental de la moral en donde se carece de una perspectiva suficientemente amplia para juzgar éticamente la acción. Si definimos la comprensión al modo de Hanna Arendt (1953/1995), como apertura al otro, esta forma de disposición, a la que ya habíamos hecho referencia a propósito de la idea general de formación, es al mismo tiempo conocimiento y sentimiento moral.

CAPÍTULO 2.

VOLUNTAD

Nos ocuparemos de la voluntad pensada desde la perspectiva del querer como presupuesto de la acción y horizonte de la libertad. Tomaremos distancia tanto del voluntarismo que pretende soberanía sobre las cosas (y sobre los otros) como de la voluntad separada de la vida política, el “libre albedrío”, que garantiza su soberanía, en el mundo privado de la conciencia, separándose de la acción.

Nuestra perspectiva de la voluntad como querer, como “órgano mental del futuro”, como capacidad de comenzar y compromiso vital con lo que se reconoce como digno de ser buscado sin descanso, nuestra idea de la voluntad como expresión de la unión del amor y la libertad, se ha formulado, para nosotros, en la segunda parte de *La vida del espíritu* de Hannah Arendt. La misma Arendt, en textos anteriores a esta obra que quedó incompleta, había rechazado la voluntad como decisión interna separada de la política. En este texto, sin embargo, libertad y voluntad casi coinciden y la voluntad deja de oponerse a la política.

Comenzaremos por mencionar el concepto de voluntad, y reconoceremos su presencia en las tres primeras musas de *Salutati* (querer, encontrar deleite en el esfuerzo, persistir), para pasar luego al amor, considerado como una divinidad originaria en el mito y como un *demon* (como un vínculo entre los dioses y los seres humanos Platón). Recordaremos la fe de Sócrates en una ética de la razón según la cual quien es sabio necesariamente obra bien. También el Aristóteles reconoce el papel rector del intelecto y desarrolla el concepto de elección (*proairesis*).

Desde Aristóteles en adelante nos dejaremos guiar por Arendt y aceptaremos, con ella, que el descubrimiento de la voluntad puede ser documentado, y que es obra de Pablo de Tarso, quien reconoce el conflicto entre una ley del espíritu que busca el bien y una ley del cuerpo que se deja arrastrar a la concupiscencia. Veremos en Epicteto la expresión del libre albedrío separado de la acción que Arendt había

rechazado y llegaremos con Agustín a la voluntad escindida y al amor como atracción que ordena el caos del espíritu sometido al conflicto de las voluntades, como gravedad que convierte en cosmos el caos de las fuerzas del querer colocando, como en el universo de Aristóteles, cada cosa en su lugar.

Después de una muy breve visita a Tomás de Aquino, el filósofo de la fe y la razón, nos detendremos, como Arendt, en Duns Escoto, que descubre lo que para ella será la clave del mundo de la acción: la contingencia.

Como nuestro interés es el querer, y no la “fuerza de voluntad”, tomaremos distancia con Mounier del voluntarismo. Asumiremos que la breve historia de la voluntad que habremos hecho al final del capítulo habrá llenado nuestra expectativa de poner en evidencia el carácter del querer como fundante de la acción y determinante de nuestra relación con el mundo.

Esta última idea es lo que, a nuestro juicio, es esencial para la pedagogía. Por ello solo haremos al final algunas anotaciones sobre relaciones entre pedagogía y voluntad.

Desde que Marshall Berman planteó la crisis de la Modernidad como disolución de lo sólido, algunos de los teóricos de la sociedad, y en particular Zigmunt Bauman (1999; 2005/2006; 2007), han puesto en evidencia la fluidez con la que hoy se cambian modelos de vida, propósitos, creencias y afectos. Los maestros constatan dolorosamente la disminución de la atención de los estudiantes, su escaso interés en los temas de la escuela, su falta de voluntad para realizar las tareas escolares. En el mundo del consumo, del hedonismo y de lo transitorio, de la pluralidad de las ofertas y de la competencia entre promesas de felicidad que se multiplican y diversifican permanentemente, la fidelidad a un afecto, la capacidad de hacer y cumplir promesas y la voluntad de saber parecen flores exóticas. Se quiere todo y, al fin, no se quiere nada; se emprenden proyectos que se abandonan y no sólo los maestros, también los políticos (que siguen contando con la escasa memoria de la

“sociedad líquida” para ofrecer lo imposible) y hasta los mismos productores de las mercancías (que en medio de la competencia quisieran conquistar la fidelidad a una marca), comienzan a preocuparse porque nadie garantiza hoy el mantenimiento del interés que requiere una propuesta social, la responsabilidad que implica comprometerse con un trabajo más allá de las exigencias acordadas, la disciplina asociada a la apropiación de una herramienta simbólica o el mantenimiento de un vínculo afectivo.

Pareciera que vivimos en el reino de la libertad, pero hemos aprendido a apreciar más la seguridad que la libertad y preferimos sentirnos libres de escoger entre las propuestas del mercado a ejercer la libertad como capacidad de cambiar lo dado y abrir el espacio a lo posible. En el tiempo de hegemonía de la técnica (que cambia permanentemente la vida y la determina en todas sus dimensiones), el pensar asociado a la predicción, a la planeación y al diseño parece enormemente más significativo que la capacidad de dar lugar a lo nuevo en el terreno de la interacción humana y parece más importante asegurar la libertad que requieren la libre empresa y la libre expresión que ejercer la libertad asociada a la posibilidad de iniciar obras colectivas asociadas a la transformación de las pautas y las formas de relación que guían la vida en común. En estas condiciones pensamos en la eficiencia y aplazamos indefinidamente el deseo de justicia y preferimos retirarnos a nuestros mundos privados y restringirnos a lo que parece inmediatamente posible y seguro. El mundo de la política, el mundo en que aparecemos frente a los otros y entre los otros, es el lugar de la contingencia porque cada uno ejerce la libertad en el sentido primario de poder actuar o no como lo hace, de modo que todos tenemos algo de impredecible. En medio de la ideología de la seguridad resulta más cómodo ser “menor de edad” (en el sentido que Kant daba al término) y decidir que el miedo y la ansiedad frente al futuro están muy lejos de ser expresiones de la felicidad.

Ocasionalmente aparecen acciones colectivas que invitan a pensar que aún es posible superar la actitud individualista del consumidor contemporáneo, pero con frecuencia son promovidas más por la insatisfacción frente a las promesas incumplidas que por la unión de voluntades que aspiran a otras formas de vida. No falta sólo la constancia en las relaciones o la fidelidad a los ideales; falta el interés y la capacidad de esperar lo que emplea un tiempo en cumplirse; faltan el compromiso y la vocación. ¿Acaso el discurso de la voluntad era oportuno cuando se vivía en el reino de la necesidad (como una parte importante de la humanidad vive todavía) y cuando, frente a la ausencia de oportunidades, era indispensable predicar el esfuerzo, la dedicación o el sacrificio en pos de algo más valioso que la satisfacción inmediata? ¿Acaso la noción de voluntad como gobierno de sí, como dominio racional de las pasiones, como elección racional y libre, como decisión y esfuerzo continuado o como capacidad de asumir o de iniciar lo radicalmente nuevo cumplió una función en la construcción de una ética necesaria para la acumulación originaria de la riqueza de las naciones, pero ya no puede legitimarse ni en la vida social, ni en la escuela?

Hoy se habla mucho de deseo y muy poco de voluntad. Es como si la palabra hubiera perdido vigencia, como si la crisis de la razón anunciada por la posmodernidad hubiera envuelto en un halo de sospecha la capacidad de orientar racionalmente la acción, la capacidad de realizar decisiones y acciones dirigidas por el resultado de un balance analítico de deseos, posibilidades, acciones y consecuencias, la capacidad, en fin, de actuar a partir del reconocimiento del valor de una idea o de un proyecto y de asumirlo con la decisión y el esfuerzo que requiere. Se olvida la falta de voluntad, como pereza y como cobardía, pueden ser la causa, como enseñaba Kant, de la minoría de edad como ausencia de autonomía. Se olvida lo que la libertad debe a la voluntad.

Se habla de voluntad como capacidad de controlarse y disciplinarse, como capacidad de imponerse sobre los otros en el mundo regido por la competencia y

solo esta forma egoísta de la voluntad parece deseable en el mundo del tiempo del fin de la modernidad¹⁹. Suena extraño un discurso que plantee el rescate de la voluntad como aquello que hace posible la libertad entendida como capacidad de comenzar.

Los conceptos de libertad y racionalidad están esencialmente unidos al de la voluntad pensada como capacidad de acción y de decisión razonable. Pero la noción de voluntad puede ser más rica de lo que supone el gobierno pleno de la razón. Rastrear los orígenes de esa noción, de la mano de Hannah Arendt, revela la complejidad del concepto y permite reconocer lo que tiene de valioso para comprender situaciones y reconocer posibilidades de la educación. Este es el propósito del presente capítulo.

2.1. Noción de voluntad

La noción de voluntad puede ser muy amplia y abarcar todos los procesos de la naturaleza que parecen dirigirse al cumplimiento de una finalidad o, al menos, la multiplicidad de transformaciones de los seres vivos que pueden ser vistas como “tendencia espontánea a un fin” (Foulquie, 1973, p. 20).

La voluntad puede aludir a una fuerza primaria por la cual todo pugna por ser y mantenerse, fuerza vital esencial que se expresa de muy distintas formas y que podría, incluso, abarcar la totalidad del cosmos. Esta noción muy amplia, en la que vida y voluntad se confunden y se atribuye un *anima* al universo, acerca la filosofía

¹⁹ Hoy no es posible plantear la autonomía total de un sujeto; hoy no pueden ser ignorados los límites de la libertad y la racionalidad descubiertos por Marx, Freud y Nietzsche; no pueden ignorarse las mil caras y estrategias de la ideología y del poder puestas en evidencia por la filosofía contemporánea, y por Michel Foucault en particular; tampoco parece tan convincente la libertad interior que pretendería escapar a la necesidad que reina en la naturaleza y en la vida social; pero quizás la libertad privada y el desinterés por la política de nuestro tiempo están más cerca del libre albedrío cristiano que de la libertad política.

a la magia. Muchos filósofos han creído descubrir una fuerza vital que mueve el cosmos y produce los cambios, y algunos han reconocido en esa fuerza vital la voluntad de la naturaleza. La filosofía de Giordano Bruno es compatible con la magia porque él concibe el universo como un animal infinito. En su perspectiva, que lo llevó a la hoguera en el año 1600, todo se mueve (la Tierra, y también el Sol) porque todo hace parte de un ser vivo que busca eternamente la realización de sus infinitas potencialidades. La voluntad universal estaría del lado de la potencia ($\delta\acute{\upsilon}\nu\alpha\mu\iota\varsigma$), presente en todo lo dado, que anima el universo entero y cada una de sus partes. La naturaleza, como capacidad de transformación y principio de nacimiento de lo dado ($\phi\upsilon\sigma\iota\varsigma$), expresaría en cada una de sus manifestaciones, en todo lugar y en todo tiempo, la omnipresencia de la vida.

No es propósito de este trabajo explorar hasta dónde esta noción de voluntad pudo haber inspirado a algunos grandes filósofos del siglo XIX o si sería legítimo decir que incide incluso hoy en algunas teorías valiosas y respetables sobre las transformaciones de la Tierra y sobre el cuidado que ella merece. Hemos mencionado esta noción de voluntad porque en lo que sigue tomaremos distancia de ella y de la fascinación que produce (aunque algo de esa voluntad como fuerza inagotable aparecerá en el espacio de las acciones humanas cuando aludamos al vínculo entre voluntad y amor). Nuestra idea de voluntad se inscribe en el universo de las acciones humanas. Lo que constituye nuestro campo de indagación es lo que podríamos considerar muy inicialmente como una facultad específica del ser humano, por la cual no solamente podemos decidir y actuar guiados por el intelecto que ofrece razones sino que, siguiendo a Hannah Arendt, somos capaces de comenzar algo radicalmente nuevo.

Plantear que la voluntad es condición de la libertad y de la acción humana como comienzo -y no solo capacidad de llevar a la acción lo que el entendimiento propone y justifica como finalidad- implicar reconocer las relaciones existentes entre la voluntad y el entendimiento, la acción, la contingencia y la espontaneidad.

Veremos que mientras que para algunos de los grandes filósofos, y entre ellos Platón y Aristóteles, la voluntad debe someterse a las razones, y se distingue precisamente por ello del deseo, del impulso, de la tendencia y de la pasión, otros, como Duns Escoto, defienden el primado de la voluntad sobre el entendimiento y ponen el énfasis en la capacidad propiamente humana de hacer posible lo impredecible, de comenzar lo nuevo.

El análisis tradicional de la voluntad recogido por Foulquie (op. cit., p. 32) reconocía en ella cuatro momentos: la *concepción*, esto es, la representación mental previa del acto; la *deliberación* que confronta razones y posibilidades; la *decisión* o resolución de ejecutar la acción y la *ejecución* mediata o inmediata de la acción. Aunque todos los cuatro momentos pertenecen al acto voluntario, el lugar más propio de la voluntad en este esquema corresponde a la decisión. Más completa es sin duda la definición del *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* de Lalande, recogida por Prévost (1986/1992, p. 5): “Forma de actividad que contiene, bajo su forma completa, la representación del acto de producir, un freno provisional, la tendencia hacia ese acto, la concepción de las razones para realizarlo, el sentimiento del valor de esas razones, la decisión de actuar como ellas lo indican y la llegada a la ejecución o la abstención definitiva”.

En esta última definición, además de la representación previa del acto, del papel del intelecto que ofrece razones más o menos valiosas para la decisión, de la decisión misma y de la llegada a la ejecución (elementos incluidos en la definición anterior y que, juntos, permiten distinguir entre la voluntad y el deseo), aparece la tendencia hacia ese acto. Pero lo que es especialmente notorio es la tensión entre la voluntad y una oposición a la misma (una “contravoluntad”) que plantea un “freno provisional”. La tensión que esta oposición produce obliga a considerar alternativas en el interior de la conciencia e impone la necesidad de elegir. La voluntad es fuerza en un sentido que permite la analogía con la física de Newton en la cual no hay acción sin reacción.

La voluntad tiene que ver con el esfuerzo en un sentido profundo cuya expresión primera encontraremos más adelante en las contradicciones de la acción expuestas por Pablo de Tarso. La tensión medieval entre la carne y el espíritu expresa la complejidad de una experiencia en la cual la sensibilidad y el entendimiento, el cuerpo y el alma, dejan de ser sólo partes diferenciables y complementarias del mismo ser (como materia y forma, como potencia y entelequia) y entran en conflicto como dos voluntades o dos leyes opuestas. El reconocimiento, la experiencia de esa tensión, en el siglo primero de la cristiandad, es posiblemente el punto de inflexión que marca, según Hannah Arendt (1978/2002), el descubrimiento de la voluntad.

La facultad de elegir no era, claro está, desconocida por los filósofos griegos. Como veremos más adelante, el concepto de elección (*proairesis*) fue objeto de reflexión por parte de Aristóteles más de tres siglos antes del nacimiento de Pablo de Tarso. En Aristóteles es claro que “la esencia de la facultad de sentir difiere de la esencia de la facultad de opinar de igual manera que difiere el sentir del opinar” (*De Anima*, 413b, 30-32), pero materia (cuerpo) y forma (alma) constituyen una unidad en el ser vivo; “la materia es potencia mientras que la forma es entelequia” y “el cuerpo no constituye la entelequia del alma, sino que, al contrario, ésta constituye la entelequia del cuerpo. Precisamente por eso están en lo cierto cuantos opinan que el alma ni se da sin un cuerpo ni es en sí misma un cuerpo” (:414a, 17-21). Aquí no hay necesariamente conflicto entre deseo y voluntad; al fin y al cabo, para Aristóteles, “el apetito, los impulsos y la voluntad son tres clases de deseo” (:414b, 2-3). Esto no implica desconocer sus diferencias: el apetito y los impulsos no nos distinguen del reino animal; en cambio, en la medida en la cual la voluntad es capacidad de elegir juzgando sobre las consecuencias de la acción, en la medida en la cual asociamos necesariamente voluntad y deliberación, la voluntad aparece como una facultad típicamente humana.

Lo que queda establecido desde el comienzo de la reflexión filosófica en Grecia es que la facultad de sentir es distinta de la facultad de pensar. Solo ciertos seres vivos, los seres humanos, pueden pensar y acceden al discurso. El conocimiento de la ciencia supone idealmente una posición frente a los objetos que es distinta de la atracción y el rechazo. Tomás de Aquino, tan respetuoso del pensamiento de Aristóteles, distingue el conocimiento y la afectividad por sus objetos: "El objeto y el término formal del conocimiento es la verdad (que está propiamente en el sujeto cognoscente). Por el contrario, la afectividad se dirige últimamente al bien, el cual está en las cosas mismas" (Manzanedo, p. 36).

El reconocimiento de las diferencias no debe, sin embargo, llevarnos a ignorar las conexiones entre sensibilidad y entendimiento. La afectividad tiene que ver tanto con lo sensible como con lo inteligible. La reflexión en el campo de la educación debe atender tanto a lo sensible como a lo inteligible y explorar los vínculos posibles entre esas dos formas de relación humana con los otros y con el mundo porque para la educación son esenciales el placer asociado al conocimiento y el conocimiento del mundo de la afectividad. El placer de los sentidos va desde el gusto y el olfato, que en una primera aproximación parecen anclados en lo material (aunque es fácil advertir que ambos sentidos son transformados por la cultura), hasta la impresión indefinible, pero ciertamente inseparable de la vida intelectual, que nos produce una obra de arte. También el conocimiento puede producir placeres extraordinarios e inefables, como el que goza el amante de las matemáticas cuando alcanza la comprensión cabal de una demostración que, según Galileo, nos permite conocer tan bien como Dios, porque es conocimiento de la necesidad, frente a la cual no cabe seguridad mayor²⁰. El placer de la

²⁰ "Tomando el entender *intensive*, en cuanto tal término indica intensivamente, es decir, perfectamente, afirmo que el entendimiento humano puede entender algunas proposiciones de esta manera, y por tanto, tener de ellas absoluta certeza; así son por ejemplo, las ciencias matemáticas, es decir, la aritmética y la geometría, de las cuales el intelecto divino sabe infinitas proposiciones más, porque las sabe todas, pero, de las pocas comprendidas por el entendimiento humano, creo que el conocimiento es igual al divino

demostración no es inmediato; está reservado para aquellos que han aprendido ese lenguaje y ese aprendizaje no está libre de dificultades; para vivir el goce intelectual de la demostración no basta el deseo de saber; hace falta la voluntad de saber.

Por otra parte -y esto ha sido pensado por quienes se han preocupado por la relación entre voluntad y entendimiento desde los tiempos de Sócrates- aunque podemos querer, según las circunstancias, todas las cosas (incluso la muerte, cuando la enfermedad es dolorosa e incurable), lo que queremos debe ser valorado como deseable por alguna forma de conocimiento. El intelecto es fuente del querer, además de ser determinante en la elección.

También el apetito y los impulsos intervienen en la decisión. Ya sabemos que no siempre actuamos racionalmente sino que, en ocasiones, como San Pablo, “hacemos lo que aborrecemos”. Puede suceder que sigamos los impulsos o los apetitos sometiéndonos primero a ellos y racionalizando después esa elección contraria a lo que la razón libre hubiera decidido; pero, en estos casos, aún cuando no es el intelecto el que decide, sí participa en la decisión. La acción voluntaria es distinta de la acción producida por el instinto o por un impulso irracional, y la diferencia está en que la voluntad quiere lo que el intelecto le presenta como deseable. No siempre se elige lo mejor o lo más racional; sabemos que nos mueven fuerzas inconscientes y que nadie puede renunciar a su propia historia, pero cuando se elige y se actúa voluntariamente, se elige lo que de alguna forma aparece y se reconoce como deseable.

Entre el deseo y la voluntad, como entre el amor y la voluntad, las conexiones son múltiples. Para la escuela es un problema importante la transformación del deseo de saber en voluntad de saber a la que ya hemos aludido a propósito de la

en cuanto a la certeza objetiva, puesto que llega a comprender su necesidad, y sobre ésta no parece que puede existir seguridad mayor” (Galileo, *Opere*, VII, pp. 128-129).

demostración; es clave saber cómo el deseo natural de conocer que Aristóteles menciona en el principio de la *Metafísica*, este deseo que mantiene en tensión al espectador de la tragedia, al lector de historias y a los amantes de los mitos y las explicaciones, se transforma en voluntad de conocer, en disposición y capacidad de asumir el esfuerzo del estudio y de continuarlo, en lo que recibe el nombre de “vocación”.

Lo que en primera instancia parece claro es que el deseo, a diferencia de la voluntad, no exige un trabajo del entendimiento (aunque el deseo pueda resultar de un juicio sobre la utilidad o la belleza o de la prefiguración del placer y de los medios a través de los cuales es posible satisfacerlo) y que no implica decisión y cumplimiento²¹. Tanto el amor como la voluntad se instalan en el universo del querer; pero nuevamente aquí podríamos establecer que la voluntad, a diferencia del amor, exige razones y cumplimiento e implica esfuerzo, mientras que el amor (aunque no excluye necesariamente lo anterior) es un darse que en cierto sentido trasciende la decisión y no necesita ponerse fines claros.

Importa señalar, sin embargo, que no toda voluntad depende del entendimiento, que la voluntad no siempre implica el ejercicio del pensamiento capaz de predecir y calcular, que una voluntad ligada a la espontaneidad y a la libertad no se instala necesariamente la reflexión, sino en el comienzo de la acción, que tal voluntad no depende del cálculo racional, que asume la contingencia y coincide prácticamente con la libertad. Es esta última idea de voluntad la que Hannah Arendt recoge de Agustín y Escoto para reconstruir el nexo entre política y voluntad.

²¹ “(...) a diferencia del querer, el desear no incluye la conciencia de la posibilidad de realización práctica. Puede dirigirse por tanto a algo sobre lo cual estamos conscientes de que es completamente irrealizable” (Melle, 1994, p. 72).

2.2. *Querer, esforzarse y persistir: las tres primeras musas de Salutati*

Antes de emprender, con la guía de Arendt un breve recorrido por la historia de los orígenes medievales para nuestra aproximación a la voluntad, tendremos en cuenta los elementos que ha considerado Salutati en *De Laboribus Herculis* (1391c/1951), en donde se habla de las musas que inspiran al poeta y le enseñan el camino de la palabra. Vimos que convertirse en poeta requiere deseo, pero también esfuerzo y constancia, y que estas son precisamente las tres primeras musas que inspiran al poeta. Según la teoría desarrollada en *De laboribus Herculis*, y mostrada muy esquemáticamente en las primeras páginas de este escrito, lo primero que se requiere para acceder a la verdad de la poesía es el ansia de gloria, la *fame celebritas*, el deseo de construir algo que produzca respeto y admiración duradera, inspirado por la musa **Clío**. Pero no basta el deseo; hace falta esforzarse, y es la musa **Euterpe**, como decíamos antes, quien se encarga de enseñar el placer asociado al esfuerzo. Es gracias a Euterpe que nos enamoramos de “esa arista áspera de la belleza que denominamos dificultad” (Steiner, 1979, p. 338)²². **Melpómene**, la tercera musa, completa el cuadro de la voluntad. Ella enseña, como vimos, la constancia, la continuidad del esfuerzo. La primera musa enciende el deseo de la trascendencia, las otras dos aluden a las virtudes que la hacen posible.

²² “Cuando la toma de Siracusa en el 212 a.C. los invasores irrumpieron en el jardín de Arquímedes. Sus artilugios mecánicos los habían mantenido a raya. Ahora querían sangre. Enfrascado en un problema sobre la geometría de las secciones cónicas, Arquímedes no oyó entrar a sus asesinos. Murió, por así decirlo en un raptó de abstracción. (...) Resolver una ecuación, trazar la conjunción de cuerpos celestes milenios después de la vida del astrónomo, hallar una expresión algebraica o verbal para el flujo de los átomos invisibles, debatir sobre las formas ideales y la naturaleza de la inmortalidad es buscar la verdad por la verdad. No —y este es el meollo inhumano— o no en primer término, por mor de la justicia sobre la tierra, de una vida mejor para el hombre común, de la riqueza o del poder político. Sino, dentro de un autismo apasionado, por ninguna razón distinta a la suya intrínseca, por su belleza o por esa arista áspera de la belleza que denominamos dificultad”. (Steiner, 1979, p. 338).

Ya se ha indicado, siguiendo a Arendt (1978/2002), que la voluntad no es un tema central de la filosofía de la antigüedad y es, más bien, un descubrimiento del cristianismo, un motivo de la Edad Media cuyos orígenes apenas se pueden rastrear en el concepto aristotélico de elección (*proairesis*). Pese a esto, al retomar, con Salutati, la idea de que el principio de la voluntad es el querer (como deseo de trascender), parece oportuno comenzar nuestro camino hacia la voluntad en los griegos y en el eros.

La palabra voluntad, de origen latino, corresponde a *voluntas* (deseo, consentimiento, intención) y está asociada a *volo* (querer, desear, tener la intención de). El universo de lo que llamaremos voluntad será, para nosotros, en primera instancia, el de aquello que alude al acto de querer. El objeto de la voluntad es el bien deseable. En términos muy generales, la voluntad nombra nuestra inclinación a lo que reconocemos o imaginamos como bueno o placentero. La voluntad incluye, así, el deseo (*ορεξις*), como una de sus expresiones. Estamos acostumbrados a distinguir el deseo de la voluntad porque lo que llamamos comúnmente voluntad es la capacidad de desear y perseguir bienes reconocidos como tales por el entendimiento, unida a la capacidad de persistir en la búsqueda de esos bienes cuando ello implica esfuerzo e incluso sacrificio. La voluntad aparece así, en el uso cotidiano del término, como expresión del querer, pero más frecuentemente como capacidad de realizar el trabajo necesario para la conquista de un bien ofrecido como tal por la razón o la imaginación.

No hemos comenzado a pensar la voluntad y ya parece que ella escapa del intento de circunscribirla a las primeras tres musas que más directamente parecen aludir a ella. No podemos, en efecto, desvincular el deseo de la imaginación que le pone fines y le da sentido. De modo que en eso que llamamos voluntad participan, además de Clío, Euterpe y Melpómene, Talía, la musa de la percepción, Polimnia, la de la memoria y Erato, la del ingenio. Tampoco será posible, como sabemos desde Aristóteles, dar cuenta cabal de la voluntad sin atender al modo como la

razón convierte la decisión en un fruto de la deliberación previa, de modo que también Terpsícore, la musa de la *ratio*, tiene su parte en la definición de lo voluntario.

Lo que haremos, entonces, será dejarnos guiar por las tres primeras musas para poner el énfasis en el deseo, el esfuerzo y la constancia, sin negar el papel de la razón y la imaginación en nuestra aproximación a la voluntad. De hecho, pese al culto al amor que prevalece sobre la razón, y que rastrearemos en Empédocles y Platón, la filosofía griega parece seguir las huellas de Sócrates, para quien el bien y la sabiduría coinciden y sólo se opta por el mal cuando se ignora el consejo del entendimiento.

Sabemos bien, sin embargo, que no es lo mismo querer que saber o poder. Como la experiencia nos enseña que no nos guiamos sólo por la razón, como tampoco nos rendimos siempre y sin resistencia a los dictados del deseo, tenemos que aceptar que no es cierto que el querer, pensado en general, esté sometido siempre al impulso del deseo o a la guía del entendimiento. La idea de una voluntad gobernada por el entendimiento no pone suficientemente en evidencia la fuerza, no necesariamente racional, inspirada por la musa, con la que, buscando no un bien finito, sino la gloria, se tiende con intensidad e insistencia hacia la trascendencia ilimitada, hacia la eternidad. Pueden hacerse imágenes de esa plenitud del reconocimiento, de ese instalarse en la memoria colectiva, de esa vida de siglos que llamamos la gloria; puede planearse juiciosamente el recorrido que nos llevaría al acto o a la obra por la que esperamos un altar en la posteridad, pero se tratará siempre de imágenes incompletas y de planes precarios, porque la gloria no tiene límite, ni forma determinada (Feuerbach hubiera reconocido en el ansia de gloria una manifestación propia de la especie humana, que es ilimitada y eterna como ser genérico, como colectividad, y busca realizarse en el individuo a través del reconocimiento de la sociedad) y tiene mucho de impredecible. No es solo un bien escaso; pertenece al futuro y, por tanto, es contingente.

Desde la perspectiva de la pura fuerza ilimitada del querer, la voluntad aparece precisamente como algo inabarcable por la razón, como una corriente que arrastra en la dirección de la realización de las posibilidades de la vida. Y la vida se extiende más allá de sí misma, trasciende en otras vidas gracias a la procreación y a la memoria; está limitada en el tiempo, pero tiende a la inmortalidad. Querer o desear la gloria, querer o desear crear una obra de arte, querer o desear instalarse en la memoria de la posteridad son, ante todo, modos de querer la trascendencia. Ama y persigue la fama el poeta en quien piensa Salutati como ama y persigue el poder el político, como el santo ama y persigue la vida eterna.

El ser humano es inevitablemente trascendente porque desde su nacimiento vive entre otros que inevitablemente lo afectan y le importan, a los que él afecta y para quienes él puede llegar a ser importante. El ser humano aparece y permanece en un mundo mediado por el lenguaje donde es posible hacer presente lo ausente y nombrar lo universal. Lo propio de este ser que se siente heredero de una historia y gestor de un futuro, que desea y teme las cosas más distantes, no se agota ni en la fuerza pura del instinto, ni en la capacidad de ordenar su entorno con el auxilio de la razón. La experiencia de la trascendencia o de la posibilidad de la trascendencia en el amor, en la política, en la teoría o en la obra de arte lleva a pensar la finitud humana como una limitación intolerable. No es extraño entonces que se ame y persiga la eternidad en las distintas formas en que parece posible alcanzarla. La gloria es una forma de la eternidad. Al fin y al cabo el ser humano, aunque no crea en un alma inmortal, se conoce y se contempla, como decía Marx en sus *Manuscritos de 1844*, en las huellas que deja en lo que ha creado (en el arte, en la ley, en las imágenes del mundo y de sí mismo). Y sabe que esas huellas, como ocurre gracias a la escritura y gracias a la plasticidad y permanencia de los materiales de la obra de arte, sobreviven más allá de la muerte del creador, como testimonios perdurables de su existencia.

Clío es la musa que inspira al querer en su forma esencial, ilimitada. La inspiración de Clío apunta a mantener el deseo ligándolo a la trascendencia. Se dirá más tarde que el querer más propio del ser humano como ser racional es el querer y buscar lo posible, pero aquí, como en otras partes, lo que se pone en evidencia no es el triunfo de la racionalidad sino el carácter escindido del ser que no puede encerrar su deseo en el límite de sus posibilidades.

Se dirá que resulta paradójico pensar en un querer ilimitado porque el querer busca la satisfacción y se agota en ella, porque la satisfacción del deseo mata el deseo, porque al alcanzar lo que se quiere se deja de buscarlo, se deja, en cierto sentido, de querer. Pareciera que el querer busca ansiosamente devorar al querer mismo como el agua mata la sed. No es éste, sin embargo, el querer que llamamos aquí ansia de gloria. El camino del poeta, como el de la ciencia, es inagotable. Tal vez Giordano Bruno lo hace claramente visible cuando habla del conocimiento:

Así, el intelecto concibe la luz, el bien, lo bello, hasta allí donde alcanza el horizonte de su capacidad, y bebe el alma el néctar divino, abrévase en la fuente de vida eterna en la medida que puede su propia vasija contener; se ve que la luz se difunde más allá del círculo de su horizonte, pudiendo siempre él penetrarla más y más, y que el néctar, fuente de agua viva, es infinitamente fecundo y que en él puede siempre más y más embriagarse (Bruno, 1585/1987, pp. 193 -194).

Podría alegarse que el ansia de gloria pervierte la esencia libre de la poesía, que el poeta debe escribir más por necesidad e inspiración que por ambición, que se debe más al presente de la escritura que al futuro del reconocimiento. La ambición del dinero o la del poder parecen, además, alejadas las más de las veces de la vida y el sueño del poeta, quien puede, incluso, criticarlas como perversiones. Pero quizás es precisamente lo efímero de las satisfacciones mundanas lo que en muchos casos

desprecia el poeta. Su entrega es a una trascendencia que considera más alta que los bienes terrenales y que se alcanza cuando una verdad trascendental se devela gracias a la palabra de la poesía (y aquí han hecho su ingreso al territorio de la voluntad las musas que, hasta ahora, estaban ausentes: Urania y Calíope, la verdad trascendental y la palabra poética).

Otras formas del querer, distintas del ansia de gloria, como el amor a Dios, la solidaridad, el deseo de saber o el amor romántico, han sido ensalzadas y convertidas en ideales. En todas ellas hay formas de la trascendencia. No es siempre por debilidad o por orgullo que en relación con el reconocimiento, como en muchas otras cosas, somos ambivalentes: con frecuencia despreciamos al que pone en evidencia su ansia de poder, pero admiramos al que lo consigue.

Puede dudarse de la vigencia actual de ese deseo clásico, religioso o romántico, de la trascendencia. Nuestra época de cambio vertiginoso erosiona los valores y lo que antes fue objeto de veneración hoy puede serlo de desprecio. Lo deseable, lo valioso, lo que merece dedicación y entrega, lo que se considera fuente de reconocimiento o de felicidad, lo que se quiere y se espera cambian con la historia y la cultura, cambian de persona a persona; todo fluye en esta sociedad, y no en balde se recupera, en la palabra "fluidez" (Bauman, 2005/2006), la imagen del mundo de Heráclito. Estamos sometidos a un cambio permanente y cada vez más vertiginoso, pero cambio no significa negación de la trascendencia; la víctima de las modas se transforma para permanecer en la mirada de los otros. Las mercancías son efímeras porque el orden que produce mercancías sobrevive mutando sin cesar. La escuela cambia de medios y de forma, pero permanece porque es fundamental que exista lo deseable o lo valioso compartido como lugar de encuentro, como principio de cohesión²³. Fascinados por el vértigo del cambio,

²³ Es también cierto que el deseo compartido puede ser fuente de conflicto y de competencia: la belleza de Helena, capaz de despertar las más irracionales e irremediables pasiones entre los dioses y los héroes sirvió, según el poeta, como justificación para una

corremos el riesgo de ignorar lo que permanece y con frecuencia lo que permanece es precisamente lo que debe ser cambiado: la exclusión y la pobreza permanecen en la trasescena de la fiesta del progreso; los rostros del poder cambian para que el poder satisfaga su necesidad de trascendencia.

2.3. La fuerza del amor

Lo que se desea intensamente puede convertirnos en héroes o en esclavos; puede hacernos crecer hasta ser admirables (como quienes se han entregado al conocimiento o al arte) o reducirnos a la miseria. No sin razón Hesiodo dice que Eros, una de las primeras divinidades, “rompe las fuerzas” y domina la inteligencia de hombre y dioses:

Antes de todo fue el Caos; y después Gea, la de amplio seno, asiento siempre sólido de todos los inmortales que habitan en las cumbres del nevado Olimpo y el Tártaro sombrío enclavado en las profundidades de la tierra espaciosa; y después Eros, el más hermoso entre los dioses inmortales que rompe las fuerzas, y que de todos los dioses y todos los hombres domeña la inteligencia y la sabiduría en sus pechos. (Hesiodo, *Teogonía*, 1, 2).

El amor y la discordia son las fuerzas básicas del universo en el poema de Empédocles; el amor (o la amistad) es lo que da vida y unidad a todo. Todos los seres, también los dioses “de vida dilatada” (Empédocles, I. 14), están sometidos a las fuerzas constructivas del amor y a las fuerzas destructivas del odio. El amor (la amistad) une al todo, le da vida, lo hace florecer, mientras que el odio (la discordia)

cruenta guerra de diez años en la que muchos héroes encontraron la muerte y entraron en la inmortalidad.

lo rompe, lo destruye. También el alma humana, y el cuerpo, están sometidos a la ley del amor y la discordia:

Que en esta misma insigne masa de las humanas partes
 unas veces por Amistad,
 hacia uno convergen
 y en flores de vida florecen
 todos los miembros que en suerte al cuerpo cayeron;
 otros empero,
 descuartizados
 por la Rivalidad perversa,
 van unos de otros errantes
 rompiéndose en los hitos de la vida. (Poema de Empédocles, I. 26).

En el Banquete de Platón se comienza con elogios a Eros, el amor, como un dios originario de poder ilimitado, pero Sócrates cuenta que aprendió de Diótima, “una mujer de Mantinea que era sabia en éstas y otras muchas cosas”, que Eros es contradictorio y conoce la desgracia. Según Diótima, a un banquete de los dioses por el nacimiento de Afrodita vino a mendigar Penía, la pobreza. Poros, la abundancia, embriagado, salió de ese banquete y se durmió en el jardín de Zeus. Penía, que vigilaba a los invitados en busca de una limosna, aprovechó la inconsciencia de Poros para tenderse con él y, como fruto de esa unión, nació su hijo, Eros.

Siendo hijo, pues, de Poros y Penía, Eros se ha quedado con las siguientes características. En primer lugar, es siempre pobre, y lejos de ser delicado y bello, como cree la mayoría, es, más bien, duro y seco, descalzo y sin casa, duerme en el suelo y descubierto, se acuesta a la intemperie en las puertas y al borde de los caminos, compañero siempre inseparable de la indigencia por tener la naturaleza de su madre. Pero, por otra parte, de acuerdo con la naturaleza de su padre,

está al asecho de lo bello y de lo bueno; es valiente, audaz y activo, hábil cazador, siempre urdiendo alguna trama, ávido de sabiduría y rico en recursos, un amante del conocimiento a lo largo de toda su vida, un formidable mago, hechicero y sofista. No es por naturaleza ni inmortal ni mortal, sino que en el mismo día unas veces florece y vive, cuando está en la abundancia, y otras muere, pero recobra la vida gracias a la naturaleza de su padre. Más lo que consigue siempre se le escapa, de suerte que Eros nunca ni está falto de recursos ni es rico, y está, además, en el medio de la sabiduría y la ignorancia. (Platón, *El Banquete*, 203 c-e).

Como afirma Diótima, Eros no es un dios sino un *demon* que ocupa el espacio entre los mortales y los dioses y vincula a los unos con los otros; no es sabio, como los dioses (que no desean la sabiduría porque ya la poseen), ni es tampoco como los ignorantes (que tampoco desean la sabiduría porque no tiene valor para ellos). Entre unos y otros, desea la sabiduría como desea el bien; como desea, ante todo, la belleza.

Eros es universal: los seres humanos pueden desear cosas distintas, pero todos desean algo y lo que desean es considerado por ellos un bien. La actividad humana es muy variada y los deseos también lo son; el deseo tiene distintos objetos; lo que se reconoce como bien deseable muta de forma; pero algo se persigue siempre. “El amor es, en resumen, el deseo de poseer siempre el bien” (:206b). La palabra “siempre” significa en toda ocasión y para siempre. El amor del que habla Diótima no aspira a una posesión efímera; quiere poseer el bien que busca ilimitadamente.

Todos estamos, sin embargo, condenados inevitablemente a la muerte. Ello no disuade al amor de tratar de ir más allá de todo límite. No es posible evadir la muerte, pero es posible reproducir la vida. Todos los seres buscan reproducirse, y se afanan y disponen para ello. El amor es, para Diótima (para Platón), la

procreación de la belleza; así que el amor es “amor de la generación y procreación en lo bello ... pues la generación es algo eterno e inmortal en la medida en que pueda existir en algo mortal ... (así que) el amor es también amor de la inmortalidad” (206d, 207a). Los animales están dispuestos a dar la vida por defender a sus proles porque “la naturaleza mortal busca, en la medida de lo posible, existir siempre y ser inmortal” (207d). Como enseña Diótima, los seres humanos estamos en perpetuo cambio; lo viejo que muere abre espacio a lo nuevo que nace; no sólo la carne, la sangre y los huesos, también las ideas y saberes mueren para dar espacio a las nuevas formas de pensar y al nuevo conocimiento; el valor de la práctica está en la renovación del conocimiento, porque sin esta renovación vencería el olvido. El amor apunta a la reproducción porque ella hace perdurable lo efímero. Es recreándose como el ser mortal conquista la inmortalidad.

Aquí se revela el carácter de *demon* del amor: apunta a la inmortalidad. El ser humano busca la belleza del cuerpo porque esa belleza despierta en él la necesidad y el placer de procrear; el artista, el poeta, crean, procrean en la idea, buscan también la belleza para crear en ella y, de ese modo, conquistar la inmortalidad. Los creadores de leyes, como creadores de justicia y de bien, buscan una belleza y una inmortalidad universal.

El afán de la fama, de la gloria, es precisamente el amor de la inmortalidad. El progreso del amor va del amor del cuerpo al amor del alma, al amor a la filosofía; va de lo sensible mudable a lo universal, hasta el descubrimiento de eso en que la belleza está presente más allá de los aspectos efímeros en los que el amor se encarna y que luego abandona; va de lo bello diverso a esa belleza única de la que todas las otras formas de la belleza participan, a la belleza divina, a la belleza en sí misma. No se ama verdaderamente algo, en el sentido platónico antes esbozado, si no se apunta de algún modo a la inmortalidad. Nuestra condición de mortales nos instala en esa tensión, en esa carencia, en esa búsqueda. Es cierto, como hemos

dicho, que la vida es un modo de existencia finito; la vida es la inminencia de la muerte. Pero como creadores (y procreadores) burlamos en cierta forma ese destino.

Esa tensión inevitable, el demonio de Eros, nos convierte en mortales tendidos hacia la trascendencia. Sin el Eros no habría heroísmo. Héroe y erótica derivan de la misma palabra griega (aunque la primera alude a la posesión de una fuerza superior y la segunda al deseo o la pasión). El héroe clásico es con frecuencia el hijo de la unión de una divinidad con un ser humano, un *demon*, como el amor mismo. El deseo y la inmortalidad están vinculados. La vida es aspiración a la inmortalidad.

Los neoplatónicos del Renacimiento rinden culto al amor como un dios que precede al mundo y a todos los dioses distribuidos en los círculos planetarios, que mueve y transforma, que da origen al mundo. Ficino dice en su comentario a *El Banquete* de Platón:

(...) toda la sabiduría de la que deriva propiamente el consejo se da a la mente porque, al volverse a Dios por amor, ella misma resplandece con su propio brillo. (...) Y así como la mente, desde el momento en que nace, e informe se vuelve hacia Dios y allí se forma igualmente también el alma del mundo se vuelve hacia la mente y hacia Dios, de donde ha sido generada, y aunque antes era informe y caos, dirigida con amor hacia la mente y aceptadas las formas de ésta, se hace mundo. E igualmente la materia de este mundo, aunque al principio no era más que caos informe sin ornamento de formas, por el mismo amor innato a ella se dirige al alma y a ella se ofrece, y por este amor conciliante recibe del alma todas las formas que se ven en el mundo, y así nacida del caos se ha hecho mundo, ornamento. (*De Amore*, p. 13).

2.4. *La prioridad del conocimiento*

Hasta aquí hemos podido hablar del deseo (ορεξις) como una fuerza esencial primaria, pero, como se sabe, en la filosofía griega, desde Sócrates, lo que se impuso como pauta óptima de la acción no fue el deseo sino la razón, capaz precisamente de imponerse a la pasión. Con frecuencia el deseo y la razón entrarán en conflicto y se obrará bien si es la razón la que triunfa. Los grandes filósofos pueden reconocer la fuerza del deseo y exaltar el amor y la amistad, pero la imagen más acorde con la ética de Sócrates, Platón y Aristóteles es la del triunfo de la razón sobre las pasiones. La idea de bien, bella de ver, aparece como la más elevada en la jerarquía de las ideas y el hombre bueno es aquél que es capaz de guiarse por el conocimiento y no se rinde inmediatamente al deseo. Sócrates había planteado que el bien y la recta razón van juntos. Todo ser humano desea obrar bien y lo hace en la medida en la cual sabe cómo hacerlo. La maldad, para Sócrates, es fruto de la ignorancia.

Platón ya establece una diferencia importante entre lo que persigue la sensibilidad (o el instinto) y lo que busca la rectitud como capacidad de someterse a reglas. Y lo hace en un texto que se propone aclarar también la idea del amor ligado a la belleza: el *Fedro*. Platón imagina un alma tripartita y emplea el símil del auriga que conduce un carro tirado por dos caballos alados. Esta alma recorre el cosmos de las ideas y se mueve en círculos en ese cosmos mirando hacia lo alto, hacia lo más perfecto, hacia la periferia del mundo ideal. El auriga es la Razón que logra su plenitud en la contemplación de la idea. Uno de los caballos es bueno y se deja guiar por la razón. Es la parte del alma que podríamos asociar con la disposición a obrar bien. El otro caballo es malo, tiende a arrastrar el alma a la pasión, pues lo mueve la sensualidad.

Decíamos, pues, que de los caballos uno es bueno y el otro no. Pero en qué consistía la excelencia del bueno y la rebeldía del malo no lo dijimos entonces, pero habrá que decirlo ahora. Pues bien, de ellos, el que ocupa lugar preferente es de erguida planta y de finos remos, de altiva cerviz, aguileño hocico, blanco de color, de negros ojos, amante de la gloria con moderación y pundonor, seguidor de la opinión verdadera y, sin fusta, dócil a la voz y a la palabra. En cambio, el otro es contrahecho, grande, de toscas articulaciones, de grueso y corto cuello, de achatada testuz, color negro, ojos grises, sangre ardiente, compañero de excesos y petulancias, de peludas orejas, sordo, apenas obediente al látigo y los acicates (Platón, *Fedro*, 253 d-c.).

Mientras el caballo bueno y el auriga controlen el camino del alma inmortal, ésta no perderá su lugar en el cosmos de la idea; pero si el caballo malo que busca la tierra de la sensualidad vence al poder ascensional del ala, los caballos caerán y el alma se precipitará de su lugar privilegiado y se atará a la materia, en la forma de un mortal.

En las almas de los mortales hay entonces tres principios de la acción, el auriga (la razón del filósofo que busca el bien universal y la verdad), el caballo indómito (que se deja guiar por el instinto) y el caballo noble (que sigue la senda que indica la razón). Platón cree que para conocer la verdad es necesario apartarse del querer mundano, ligado al deseo y atrapado en el mundo de la experiencia inmediata; es necesario superar las tendencias de la sensibilidad, movida por emociones y pasiones, y elevarse al dominio de la idea con la ayuda de la razón. Quizás no traicionaríamos a Platón al establecer el vínculo entre el auriga y el amor a la idea (la búsqueda racional del bien absoluto), entre el caballo rebelde y el amor sensual (el deseo de satisfacción del instinto), y entre el caballo disciplinado y el amor por lo recto (¿la voluntad de obrar bien?). Esta condición tripartita del alma parece ser una fuente inevitable del conflicto; pero no necesariamente la razón, la moral y la

sensibilidad entran en contradicción. De hecho es posible una cierta armonía de las tendencias. Por otra parte, como se sabe, no siempre las tensiones son destructoras y el conflicto mismo puede servir en ocasiones de motivo para la creación.

La analogía de Platón nos permite, en todo caso, poner en evidencia modos distintos y tensiones en el querer. Tendríamos la tentación de asociar el deseo al caballo malo que sólo desea satisfacerse y la voluntad al caballo bueno que se deja guiar por la razón. Incluso podríamos derivar una idea de voluntad de la disposición del caballo bueno. La voluntad, en este modelo, sería la disposición a aceptar las pautas de la razón que persigue el bien más universal, junto con la fuerza necesaria para asumir esa elección y permanecer en ella. El problema es que tanto el caballo malo como el bueno obedecen ciegamente a su naturaleza. Si no fuera porque un auriga guía el carro del alma, se diría que falta en este modelo la deliberación asociada al acto de voluntad. Este será el tema de la aproximación de Aristóteles.

Clío inspira un deseo ilimitado que en el mundo contemporáneo no resulta extraño y que no fue tampoco ajeno a los Neoplatónicos del Renacimiento. Somos herederos del proyecto abierto de la Modernidad y de la lógica del progreso ilimitado de las ciencias. Pero ya hemos dicho que entenderíamos mal a los griegos si, siguiendo a los neoplatónicos del Renacimiento, tomáramos a Eros como modelo de su ideal de conocimiento. No debemos olvidar que, para Platón, Eros es un *demon* hijo de Penía, la pobreza, mientras que los dioses gozan de la plenitud del saber que está más allá del tiempo. El pensar, y no el desear o la acción, es para Platón el ejercicio más alto de lo humano. Sócrates, su maestro, es un claro ejemplo de este mismo intelectualismo porque para él la maldad es resultado de la ignorancia. No es posible no desear el bien una vez conocido y el conocimiento orienta la elección buena. Saber implica obrar bien; a no ser que, oscurecido el entendimiento por la pasión, sea el deseo, esclavo de la sensibilidad, el que se imponga sobre la razón. Esta esclavitud, sin embargo, es una negación de lo más

propiamente humano y no cambia la superioridad del entendimiento sobre la sensibilidad. De hecho, sólo se desea aquello que es susceptible de representación.

Cualquiera que sea la cosa a que la voluntad se dirija, esta cosa ha de haberle sido ofrecida por la representación o el conocimiento. (...) Toda volición se dirige necesariamente, como el apetito, a algo que se presenta como un 'bien', como valioso. Todos los hombres (según Sócrates) quieren el bien en la medida en que lo conocen. (...) La antítesis entre el bien y el mal no radica en la voluntad misma, sino que la causa el dualismo del sordo impulso sensible y la claridad intelectual del espíritu. (...) Los grados de la vida apetitiva (en Aristóteles) se distinguen, por tanto, con arreglo a los grados del conocimiento. El apetito sigue a la percepción, la voluntad en general a la opinión, la voluntad ético-racional al claro conocimiento de los principios. (Heimsoeth, 1946, p. 286)

La voluntad parece cubrir un espectro muy amplio de disposiciones humanas: de acuerdo con los "grados de conocimiento", se distinguen el apetito, la voluntad en general y la voluntad ético-racional. En todas ellas aparece el espacio de lo voluntario; pero es claro que la percepción, la opinión y el conocimiento de principios son motores muy diferentes de la acción.

2.5. Arendt: de la voluntad como negación de la política a la voluntad como condición de la libertad y la política.

Para la reconstrucción de algunos momentos cruciales de la historia de la voluntad seguiremos el recorrido histórico de Hannah Arendt en *La vida del espíritu* (1978/2002). Es necesario aclarar que, antes de este texto central, en donde se reivindica la voluntad como capacidad de comenzar, como "órgano mental del

futuro” y como condición de la libertad, Arendt había hecho importantes críticas a la idea de voluntad, en particular el artículo *¿Qué es la libertad?* (1960/1996). Los dos textos hacen un recorrido histórico (más cuidadoso en *La vida del espíritu*) por momentos determinantes de la filosofía cristiana de Pablo de Tarso a Duns Escoto, pero mientras en *¿Qué es la libertad?* se plantea que la filosofía cristiana instaló la libertad en el interior de la conciencia donde era posible el ejercicio del libre albedrío y reconoció el dilema de la voluntad en el interior de la subjetividad apartada del mundo, separándola de la acción²⁴, y se plantea una distancia crítica con la voluntad así concebida, en *La vida del espíritu* el énfasis se desplaza a la dimensión creadora de la voluntad, que queda definida como “órgano mental del futuro” y asociada a la idea de un comienzo absoluto. Arendt pasa de rechazar la voluntad como “libre albedrío”, como facultad que aparece en el examen de la interioridad, en el apartamiento del mundo, como falacia que justifica el rechazo de la política y su separación de la moral, a pensarla como la facultad de comenzar que originalmente asignó a la libertad. Distintos autores (Prior Olmos, 2009, Fuentes, 2009, Kalyvas, 2004) han reconocido el problema de este cambio, de esta reevaluación de la voluntad en Arendt. No exploraremos el detalle de las razones de ese cambio, pero es importante ponerlo en evidencia antes de hacer la lectura, en *La vida del espíritu*, del recorrido histórico en el que ella reconoce el descubrimiento de la voluntad.

La voluntad aparece en los primeros pensadores cristianos como “libre albedrío”, en la relación que se establece consigo mismo gracias al distanciamiento intencional del mundo, en el refugio de la *vida contemplativa*. Esto ocurre porque esta facultad se piensa a partir de la renuncia a la acción, porque aparece en el

²⁴ Pero reconoce que, paradójicamente, es Agustín de Hipona, un filósofo cristiano, quien formula el problema de la libertad como comienzo. “El hombre puede empezar porque él es un comienzo; ser humano y ser libre son una y la misma cosa. Dios creó al hombre para introducir en el mundo la facultad de empezar: la libertad” (Arendt, 1960/1992, p. 180).

contexto del desplazamiento de la libertad desde el campo de la política (en donde se había ejercido en Grecia) al espacio interior accesible a través de la introspección.

La libertad implicada en la política era la antítesis de este “libre albedrío”, de esta libertad interior que exige el apartamiento del mundo. La voluntad como capacidad de elegir en la interioridad separada del mundo es la negación de la política, resulta del apartamiento del mundo, de pensar la experiencia desde el punto de vista de la vivencia interna, de su modo de ser como contenido de la conciencia (Epicteto). La voluntad aparece así en una interioridad a la que no puede acceder nadie más que el sujeto individual.

En ese lugar privado de la mente no tienen poder ni la razón ni la sensibilidad (que están vinculados al mundo). El ser humano que decide separarse de ese modo de su condición como habitante de la naturaleza y de la sociedad puede experimentar en su interioridad la experiencia de la libertad absoluta; dueño de su “libre albedrío”, tiene en su interioridad un poder absoluto sobre sí mismo; puede ser un esclavo en el mundo y, al mismo tiempo, libre.

Esta libertad está en las antípodas de la libertad política. Debemos a Montesquieu, como recuerda Arendt, la diferencia entre libertad filosófica y libertad política. La primera sólo alude al ejercicio de la voluntad, la segunda “consiste en que cada uno pueda hacer lo que debe querer” (Ibid. p. 173). Esta era la libertad que tenía sentido para los griegos. Para ellos “la libertad necesitaba, además de la mera liberación (haberse librado de las necesidades de la vida y salir al mundo), de la compañía de otros hombres que estuvieran en la misma situación y de un espacio público común ... un mundo organizado políticamente en el que cada hombre libre pudiera instalarse de palabra y obra (...). Sin un ámbito público políticamente garantizado, la libertad carece de un espacio mundano en el que pueda hacer su aparición. Sin duda, aún en tal caso, ese espacio puede existir en el corazón de los

hombres como deseo, voluntad, esperanza o anhelo, pero el corazón del hombre es un lugar muy oscuro..." (Arendt, 1960/1996, pp.160-161).

Cuando la libertad es el campo libre para las actividades no políticas (la libre empresa económica, las actividades asociadas al goce del tiempo libre y al consumo cultural), la libertad es lo otro de la libertad política. Si se acepta que el objetivo del gobierno es garantizar la seguridad que permite el flujo de la vida, al margen de la política, se confunde libertad con seguridad y se entiende la libertad como alejamiento de la política.

En los comienzos del cristianismo, cuando vivieron Pablo y Epicteto, la forma de vida suprema, adoptada por los filósofos, era la "vida contemplativa", el retiro de la acción. Pero la libertad política coincide con la acción; "... *la raison d'être*" de la política es la libertad y ... esa libertad se experimenta sobre todo en el hacer" Ibid. p 163). La libertad política es muy distinta del libre albedrío que permite elegir entre dos posibilidades (el bien y el mal, la voluntad y la contravoluntad, la obediencia a la ley del cuerpo o a la del espíritu); la libertad política tiene que ver con "la libertad de dar existencia a algo que no existía antes, que no estaba dado, ni siquiera como objeto de conocimiento o de imaginación..." (Ibidem). La acción libre trasciende motivos y finalidades. "A diferencia del juicio intelectual que precede a la acción, y a diferencia del mandato de la voluntad que la pone en marcha, el principio inspirador se manifiesta por entero sólo en el acto mismo de la ejecución y ... no pierde fuerza ni validez en la ejecución. (...) ser libre y actuar es la misma cosa. (...) la existencia independiente señala la obra de arte como un producto del hacer; la dependencia total de actos posteriores para conservar su existencia define al Estado como un producto de la acción (Ibid, pp. 164 - 166).

Lo político "... es el campo en el que la libertad es una realidad mundana, expresable en palabras que se pueden oír, en hechos que se pueden ver y en acontecimientos sobre los que se habla, a los que se convierte en narraciones antes

de que, por último, se incorporen al gran libro de relatos de la historia humana” (...). [No es posible comprender el significado de la libertad política mientras se parta del falso supuesto de que la libertad] es un atributo de la voluntad y del pensamiento, más que de la acción” (Ibid. p.167).

El liberalismo de la seguridad y de la libre empresa separa la libertad de la política partiendo del supuesto de que la libertad es libertad de pensamiento o de opinión y de que la política tiene como tarea salvaguardar la vida y asegurar el espacio para la actividad social y económica. Según esta perspectiva, el espacio de la libertad no es la política, sino la vida privada. Pero precisamente se trata, en la política, de ir más allá de los intereses vitales primarios a buscar la “libertad del mundo... porque en política lo que se juega no es la vida sino el mundo” (Ibid. p. 169)

La libertad, que los griegos comprendían como ejercicio de la política. Se convirtió en los tiempos de Pablo y Epicteto en libre albedrío, en la vivencia interior del conflicto entre voluntad y contravoluntad y de la posibilidad de elegir entre ambas, en algo, en fin, que ocurría en soledad, en la interrelación consigo mismo, al margen de la interacción con otros seres humanos. Arendt no cree que la tradición permita reconocer la libertad política porque los filósofos comenzaron a preocuparse por la libertad cuando, negada la libertad política, la libertad fue concebida como libre albedrío, en relación con el sí mismo y por fuera de la acción y la interacción social. Así el querer se revela más claramente cuando se diferencia del actuar. La autoliberación cristiana se establece en el apartamiento del mundo. Soy libre de desear lo que quiera mientras me mantenga separado de la naturaleza (regida por la necesidad) y de los asuntos humanos (regidos por la contingencia).

Como “fenómeno de la voluntad” la libertad es libre albedrío, decisión entre un querer y un no-querer, cuya existencia simultánea en el mundo interior expresa una “monstruosidad”, dado que la voluntad manda y debe ser obedecida. La

voluntad fue descubierta precisamente cuando se reveló, con Pablo, la contradicción entre el querer y al actuar; y quizás porque la voluntad (que debe ser obedecida) se descubre precisamente cuando se revela su impotencia, no aparece como acción sino como fuerza de voluntad que se opone a las resistencias, como ansia de poder. El ansia de poder es entonces resultado de la frustración de la omnipotencia de la voluntad. Aparece precisamente como respuesta al quiero y *no* puedo.

La acción en el mundo social está sometida a normas y leyes que permiten enfrentar la contingencia gracias a los acuerdos y al mantenimiento de las promesas. El mundo no es el espacio de la soberanía de una voluntad (lo que es posible en la tiranía) sino el de la vida orientada por la sabiduría de un *sensus communis*. La facultad de la voluntad que aparece en el libre albedrío no es solo no política, es antipolítica; la idea de soberanía de la voluntad se opone a la naturaleza misma de lo político como construcción colectiva permanente. “En condiciones humanas, que están determinadas por el hecho de que en la tierra no vive el hombre sino los hombres, la libertad y la soberanía son tan poco idénticas que ni siquiera pueden existir simultáneamente” (Ibid., p. 177)

Arendt recuerda que en Grecia, donde la libertad política era real para los ciudadanos que decidían colectivamente, existían dos palabras distintas para el actuar: ἄρχειν (empezar, guiar) y πράττειν (llevar a buen fin). El hombre libre, en el primer sentido, es capaz de comenzar. El hombre libre puede, tiene mando, y por ello, en el segundo sentido, con la ayuda de otros que también son libres y pueden, es capaz de llevar sus empresas a buen fin.

La paradoja, para Arendt, es que esta libertad asociada a la espontaneidad, esta capacidad humana de comenzar, no fue tema de la filosofía griega y, en cambio, aparece en la obra del filósofo cristiano Agustín de Hipona. El ser humano fue creado libre; con él aparece para Agustín la libertad en el mundo. Cada ser

humano que llega al mundo es un comienzo. El ser humano puede comenzar porque es libre y porque él es un comienzo.

Es verdad que la naturaleza y la vida social tienen sus automatismos; es verdad que los períodos de creación y de cambio son escasos en comparación con los de repetición y estancamiento en que esos automatismos prevalecen (y el estancamiento lleva a la ruina); pero Arendt insiste en que siempre existe la posibilidad de empezar “que es fuente de todas las cosas grandes y bellas” (Ibid., p 181). La novedad radical, lo absolutamente improbable e impredecible, se llama, en la tradición cristiana, milagro. La acción como comienzo, como creación, esto es, la libertad, es un milagro, de modo que el milagro, como expresión de la libertad, pertenece a la naturaleza humana. Arendt sabe que la vida y la aparición del ser humano sobre la tierra eran eventos casi infinitamente improbables, así que somos fruto del milagro; pero vivimos, además, en el milagro de la acción que hace aparecer lo impredecible, lo nuevo, que hace posible el comienzo.

Según la reflexión que hemos recogido del texto *¿Qué es la libertad?* la voluntad asociada al libre albedrío, en la medida en que se aparta del mundo, en que aparece alejada de la acción, en la interioridad de la pura vida contemplativa, es impotente para comenzar, es apolítica porque, perteneciendo al mundo interno, es inaccesible para los otros. Constituye, por tanto, lo otro de la libertad.

Pero *La vida del espíritu* recoge la idea de acción que Arendt había desarrollado en *La condición humana* y establece nuevas relaciones entre voluntad y política. “Lo que estará aquí en juego, dice Arendt, es la Voluntad como fuente de la acción, como «poder de iniciar *espontáneamente* una serie de cosas o estados sucesivos» (Kant). (...) La cuestión es cómo esta facultad de ser capaz de dar lugar a algo nuevo y, por ende, de «cambiar el mundo» puede funcionar en el mundo de las apariencias, es decir, en un entorno fáctico que, por definición, es viejo y que de modo implacable transforma toda la espontaneidad de sus recién llegados en el

«ha sido» de los hechos: *fieri; factus sum*”. (Arendt, 1978/2002, p. 242). La voluntad, como capacidad de comenzar, sería clave en la comprensión de la política. “Arendt rehace ese espacio político (en estricto sentido lo hace *de nuevo*) a partir de dos nociones clave –el *nacimiento de los individuos* y la *fragilidad de las acciones*- y dos intervenciones psicopolíticas –el *perdón* y la *promesa*-. Pero esta conclusión solo puede extraerse a partir de una arqueología de “la vida del espíritu” en la cual la *voluntad* aparece como principal componente (Kristeva, 1999/2000, p. 220). La voluntad será en *La vida del espíritu* el “órgano del futuro”, la capacidad de dar comienzo, y coincidirá sorprendentemente con la libertad.

En el cristianismo, como decíamos, se confunde la libertad con el libre albedrío, con esta especie de fantasma de la libertad justifica la huida del mundo, pero será también en el cristianismo en donde se reconocerá la dimensión de la voluntad (y de la libertad) como capacidad de iniciar lo radicalmente nuevo. Agustín de Hipona y Duns Escoto formulan la idea de la voluntad como capacidad de dar comienzo, como órgano del futuro.

Solo con Agustín, en el contexto de la reflexión sobre la voluntad, aparece la idea del ser humano como comienzo, “... no como *liberum arbitrium* sino como «autocomienzo», en el sentido en que Kant definía la libertad. Dada en el *principium*, preparada por el *initium* de cada nacimiento, la voluntad, que es la primera de las facultades mentales, reactualiza en el hombre las posibilidades de renacimiento bajo el aspecto de la espontaneidad y la libertad” (Ibid., p. 225).

En palabras de Arendt: “De haber conocido la filosofía de la natalidad en Agustín, Kant habría podido estar de acuerdo en que la espontaneidad de una libertad relativamente absoluta es tan desconcertante para la razón humana como el hecho de que los hombres nacen recién llegados una y otra vez en el mundo que les precede en el tiempo. La espontaneidad de la libertad es inseparable de la

condición humana. Su órgano espiritual es la Voluntad” (Arendt, 1978/2002, p. 343).

Es cierto que es posible reconocer en el “libre albedrío” una tendencia a instalar la voluntad en la interioridad, separada completamente de la política. Pero la voluntad es mucho más que libre albedrío. Es también fuerza creadora. Duns Escoto ve la voluntad, convertida en amor, como una fuerza vital inagotable. “... contrariamente al deseo que se agota al encontrar su objeto, la voluntad se prolonga y continúa su goce en su realización, en el amor y la acción, y de ningún modo en el reposo” (Kristeva, op. cit., p 227). De modo que es necesario distinguir entre distintas aproximaciones a la voluntad y no se puede condenarla en bloque.

Arendt critica el libre albedrío de la conciencia encerrada en sí misma, pero necesita de la voluntad como órgano del futuro para pensar la política y la responsabilidad.

Pese a que el cambio en la posición de Arendt puede atribuirse a una reflexión sobre aspectos de la voluntad que inicialmente no tuvo en cuenta (y en particular el nexo estrecho entre la libertad y la voluntad como posibilidad de comenzar), los estudiosos consideran que ese cambio merece una explicación. Juan José Fuentes explora el nexo entre voluntad y espontaneidad para comprender “... la necesidad de Arendt de desplazarse desde la voluntad como *facultas in intimis* hasta el ascenso a una voluntad que no puede pensarse ya, con sentido, solo desde su lazo a la interioridad, sino que debe ser pensada también a partir de su nexo a la experiencia de la que proviene, la libertad, esto es, si se quiere, políticamente” (Fuentes, 2009, p. 6).

Ángel Prior Olmos considera que en el giro de la voluntad incide el debate que Arendt sostuvo con su maestro Martin Heidegger y señala que es posible interpretar *La vida del espíritu* como un lugar en donde se produce “una clara reevaluación de la vida contemplativa” (y no solo de la voluntad) y donde “se reconoce una fenomenología de la voluntad en su relación a la acción que obligaría

a repensar el tema, también a volver al asunto de la identidad del sujeto de la acción” (Prior, 2009, p.18).

En *La vida del espíritu* no se trata solo de ir más allá de la crítica de la voluntad como marginamiento de la política, sino de criticar una “tendencia a analizar los fenómenos del yo desde la tradición metafísica como esencialmente referidos al fenómeno del pensar, subordinando o excluyendo la voluntad” (Ibid. p. 54). Basta la evidencia interna de la voluntad para reconocer la existencia de la misma²⁵ y se trata de realizar el recorrido histórico del modo como se ha pensado esa evidencia, sobre la cual no se encuentran reflexiones antes del cristianismo (como no sea la *proairesis* de Aristóteles, que constituye, más bien, un antecedente de lo que será luego la voluntad).

En el recorrido histórico que haremos, en buena parte con la guía de Arendt, recogeremos algunas ideas sin pretender ir más allá de la actitud metodológica que, según Prior Olmos (2009), Arendt aprendió de Benjamin: se trata de ir al pasado como el coleccionista que arranca las joyas del tesoro sumergido cuidando de no arruinarlo. “El coleccionista, frente al erudito, pretende arrancar los fragmentos de su contexto y darles una nueva disposición; se trataría de «perforar», más bien que «excavar» los textos de pasado, «como para no arruinarlo todo con explicaciones que buscan una conexión causal o sistemática» (Prior, op. cit. p.59). Arendt, como el explorador de tesoros, habría recogido y enlazado los “fragmentos de pensamiento” necesarios para reconstruir el descubrimiento de la voluntad. La dimensión del libre albedrío aparecería con Pablo de Tarso. La voluntad como “órgano del futuro” y como comienzo aparecería con Agustín y Escoto, ambos partidarios del predominio de la voluntad. En Tomás de Aquino, en

²⁵ “...tomaré la evidencia interna de un yo-quiero como testimonio suficiente de la realidad del fenómeno” (Arendt, op. cit., p. 241).

cambio, se reconocería, como en Sócrates y en Aristóteles, el primado del intelecto sobre la voluntad.

Aunque todos estos pensadores son representantes de la vida contemplativa, la voluntad aparece en sus reflexiones como distinta del pensamiento y termina ligada en últimas, en Escoto, a la dimensión de la contingencia, propia tanto del mundo social como del tiempo futuro, lo que nos daría herramientas para pensar la voluntad en el horizonte de la acción.

Es posible que Arendt haya trabajado una noción de voluntad en *¿Qué es la libertad?* y otra muy distinta en *La vida del espíritu*. Pero no descartaríamos la posibilidad de pensar que es posible también que la voluntad sea un concepto complejo, que admite distintas aproximaciones, y que se haya pensado inicialmente, por parte de Hannah Arendt, en el contexto de la oposición entre libertad filosófica (libre albedrío ejercido en el interior de la conciencia) y libertad política (libertad como motor de la acción social en el mundo de la interacción humana) y más tarde en otro contexto: el de la revalorización de la vida contemplativa y del sentido del pensar en relación con la acción; es posible que, por el cambio de perspectiva, el énfasis se haya desplazado revelando aspectos distintos y opuestos de la voluntad en relación con la política.

Examinando las relaciones entre causalidad y voluntad, a propósito de la afirmación de Agustín de que la voluntad es su propia causa, pregunta Arendt: “¿no sería posible que lo que en realidad se ocultase detrás de nuestra búsqueda de causas fuera la voluntad y no el intelecto o nuestra sed de conocimiento (que podría ser apaciguada con simples informaciones) –como si detrás de cada «¿Por qué?» hubiera un deseo latente no sólo de aprender y conocer, sino de aprender a saber-como [*know-how*]?” (1978/2002, p. 322). La clave de esta pregunta parece estar en ese saber-cómo, que aquí alude al saber práctico (distinto del conocimiento teórico), del que, a propósito de la formación y siguiendo a Gadamer, hablábamos

antes en términos de “tacto” y de “*sensus communis*”. Tendríamos así, además de deseo natural de saber, bien conocido y nombrado por Aristóteles –y vinculado a las necesidades de la razón–, el deseo de aprender a saber-cómo, señalado por Agustín antes que por Heidegger –y vinculado al movimiento de la voluntad y a las necesidades de la acción-²⁶.

El recorrido histórico que realiza Arendt en *La vida del espíritu* señala aspectos de la voluntad que consideramos cruciales al tratar de establecer el sentido de la palabra. Creemos que no se trata de condenar la retirada al interior para defender el ejercicio de la política, sino de aceptar el valor de la libertad filosófica sin renunciar a pensar y a construir la libertad política.

2.6. Aristóteles: deliberación

Con los griegos hemos establecido una relación entre la voluntad y el entendimiento que permitiría reconocer grados o niveles de la acción voluntaria; pero la voluntad pertenece esencialmente al futuro y esa condición de temporalidad no aparece hasta ahora en nuestro análisis. Si no es posible pensar cabalmente la voluntad desde el mundo de las ideas platónicas, que está más allá del tiempo, tampoco es posible hacerlo desde una filosofía según la cual todo lo posible está dado desde antes como potencia. Para Aristóteles, todo lo que cambia, cambia en la dirección de lo que existe previamente como potencia. No hay

²⁶ Barthold (2000), para quien Arendt examina la voluntad en el horizonte de la contingencia, señala, en el resumen de su trabajo, que “para entender completamente la noción de voluntad de Arendt, particularmente en lo relativo a nuestra habilidad de evitar hacer el mal, se puede considerar la manera en la cual ella intenta superar el dilema agustiniano de cómo se puede amar tanto a Dios como al prójimo al mismo tiempo. ... la noción de voluntad es extremadamente fructífera para ayudarnos a comprender lo que ella entiende por los dos movimientos de retirada de, y actividad dentro de, el mundo”. Dice Barthold que “es la propensión de la voluntad a llevarnos hacia el significado y el «saber-cómo» lo que enlaza con la noción agustiniana de amor, y en particular amor a nuestro prójimo” (citada en Prior, 2009, p. 147).

verdadera creación, sino realización de potencialidades dadas en el ser. El futuro de lo que cambia está dado en el presente como posibilidad. y un ser en potencia.

Por otra parte, lo que es cada individuo no se agota en la existencia individual; más allá de la particularidad de la existencia, sustancia primera, existe una universalidad, una sustancia segunda, la esencia, que subyace al individuo y que hace de él una realización singular de una naturaleza universal. La esencia, que señala el género y la diferencia específica que definen la cosa, está fuera del tiempo. Los individuos humanos nacen y mueren, pero la esencia humana permanece, universal y única. Los actos humanos confirman la esencia de lo humano y son posibles gracias a la realización de las potencialidades humanas. El futuro está en las potencialidades y las potencialidades pertenecen al ser presente y pasado. Cada individuo, al actuar, realiza sus potencialidades individuales que se inscriben en las potencialidades de su especie.

Hannah Arendt señala dos elementos de la concepción del tiempo en Aristóteles que ponen en evidencia las dificultades para pensar la temporalidad propia de la voluntad. El primero es la comprensión del cambio como actualización de la potencia, como paso al acto de lo que ya estaba previamente dado como potencia. El segundo es que cada ser vivo en la naturaleza cumple sus leyes y su ciclo vital. Todo muere y renace. La vida contiene la muerte como potencialidad ineluctable, pero también tiene la potencia de generar nueva vida y conservar la especie que es su modo de existencia universal. En este morir y nacer cada cual cumple un ciclo que se repite en el tiempo. No hay novedad radical que permita hablar de un origen, de la emergencia de lo previamente inexistente, de la creación. Gracias a la ley natural (y también gracias a las leyes humanas), predecimos y nos libramos de la contingencia.

Sin embargo, está claro para Aristóteles que hay libertad en el sentido de que podemos hacer algo o dejar de hacerlo; el acto voluntario existe (*La gran moral*.

Libro primero, capítulos XI a XVII; *Ética a Nicómaco*, cap. III). Tenemos la facultad de elegir (προαιρεσις), la *proairesis*, la elección o la preferencia:

(...) la preferencia va siempre acompañada de la razón, y de la razón no participa ningún otro animal. De aquí podría concluirse, que la preferencia no es un apetito. Pero, cuando menos, la preferencia, ¿no es la voluntad? ¿O tampoco lo es? La voluntad puede aplicarse hasta a las cosas imposibles; por ejemplo, podemos querer ser inmortales. Pero nosotros no preferimos esto por efecto de una elección reflexiva. Además, la preferencia no se aplica al objeto mismo que se busca, sino a los medios que conducen a él; por ejemplo, no puede decirse que se prefiere la salud, sino que se prefieren, entre las cosas, las que la procuran, como el paseo, el ejercicio, etc., y lo que queremos es el fin mismo, puesto que queremos la salud. Esta distinción nos indica evidentemente la profunda diferencia que hay entre la voluntad y la preferencia reflexiva que decide de nuestra elección. La preferencia, como su nombre lo expresa claramente, significa que preferimos tal cosa a tal otra; por ejemplo, lo mejor a lo menos bueno. Cuando comparamos lo menos bueno con lo mejor y tenemos libertad de elección, entonces puede decirse propiamente que hay preferencia. ... Pero como la preferencia o la elección se aplica, como acabo de decir, no al fin mismo que se busca sino a los medios que a él conducen; como por otra parte sólo se aplica a cosas que sean posibles y en los casos en que ocurre la cuestión de saber si tal o cual cosa debe ser escogida, es claro que es preciso pensar previamente sobre estas cosas y deliberar sobre ellas, y solamente después que nos ha parecido preferible uno de los dos partidos y después de bien reflexionado, es cuando se produce en nosotros cierto impulso que nos lleva a ejecutar la cosa. Entonces, obrando de esta manera, podemos decir que obramos por preferencia.

.... el acto voluntario no es un acto de preferencia. En efecto, hay una multitud de actos que hacemos con plena voluntad antes de haber pensado y reflexionado en ellos. Nos sentamos, nos levantamos y realizamos otras mil acciones voluntarias sin pensar ni remotamente en ellas, al paso que, visto lo que se acaba de decir, todo acto que se hace por preferencia siempre va acompañado de pensamiento. En este concepto el acto voluntario no es un acto de preferencia, pero el acto de preferencia siempre es voluntario; y si preferimos hacer tal o cual cosa después de una madura deliberación, la hacemos con plena y entera voluntad. ... La preferencia sólo cabe en las cosas que el hombre puede hacer, y en los casos en que depende de nosotros obrar o no obrar, obrar de tal manera o de tal otra, en una palabra, en todas las cosas en que puede saberse el porqué de lo que se hace" (*La gran moral*, Libro primero, capítulo XVI. De la preferencia reflexiva).

Se trata de una libertad restringida; la reflexión, la deliberación (*βουλευσις*), que es la condición de la preferencia reflexiva (*προαιρεσις*), se hace sobre los medios y no sobre los fines²⁷. Pero, en todo caso, voluntad humana es, para Aristóteles, el terreno de la elección y está así ligada a la idea de libertad. Si no hubiera elección posible, todo acto sería necesario y no podría distinguirse entre quien obra mal por ignorancia o por imposición externa y quien lo hace por su propia decisión.

La definición de "voluntario" que encontramos en la *Ética a Nicómaco* cubre un universo de acciones más amplio que el de las que se someten a deliberación. "Siendo, entonces, involuntario lo que se hace por fuerza y por ignorancia, lo voluntario podría parecer que es aquello cuyo principio está en el agente que conoce las circunstancias concretas en las que radica la acción". (*Ét. Nic.*, III, 1111a). Es voluntaria toda acción que tiene su fuente en alguien que conoce el contexto de

²⁷ Cabría pensar, sin embargo, que a través de una reflexión sobre los medios se llegue a una reflexión sobre los fines.

esa acción. Y como no se ha pedido un conocimiento profundo del contexto, sino sólo saber qué se quiere y dónde se actúa, se incluyen aquí las decisiones de los niños y las que se toman en estados de gran exaltación, cuando no se tiene la capacidad plena de razonar y elegir; también caben aquí las acciones asociadas a deseos de obtener lo que racionalmente se revela imposible o lo que no depende de nosotros. Hay, pues, muchas acciones que, siendo voluntarias, no suponen la capacidad de elección. La distinción clave que nos permitirá reconocer un terreno propio para la voluntad ético-racional humana está precisamente en la elección, en la preferencia (*proairesis*): "... lo voluntario tiene más extensión (que la elección); pues de lo voluntario participan también los niños y otros animales, pero no de la elección, y a las acciones hechas impulsivamente las llamamos voluntarias pero no elegidas". (*Et. Nic.*, III, 1111b).

Avanzamos en el análisis de la voluntad cuando distinguimos, entre todo lo que es voluntario, lo que es voluntario como fruto de la elección; pero al examinar qué es lo que libremente se elige encontramos que no elegimos los fines, los cuales nos están dados prácticamente por naturaleza (por naturaleza buscamos lo que juzgamos bueno, aunque tal juicio sea relativo y dependa del carácter). Sólo elegimos los medios; los fines se dan a cada uno como lo bueno o lo deseable. Es verdad que no todos podemos ser felices y que la felicidad no es una experiencia permanente, pero todos deseamos la felicidad (*ευδαιμονία*). Tampoco la salud está garantizada a todos, pero todos quisieran verse libres de la enfermedad.

... el deseo se refiere más bien al fin de la acción, la elección a los medios conducentes al fin: así deseamos estar sanos, pero elegimos los medios mediante los cuales podemos alcanzar la salud, y deseamos ser felices y así lo decimos, pero no podemos decir que elegimos <serlo> porque la elección, en general, parece referirse a las cosas que dependen de nosotros. (*Et. Nic.*, III, 1111b).

Y no deliberamos sobre lo imposible o sobre lo que está fuera de nuestro alcance, sino sobre los medios de que disponemos para lograr lo que juzgamos deseable y alcanzable. Lo que se ha llamado el “determinismo psicológico aristotélico” (García Ninet, 2008) corresponde precisamente a esta condición de elegir sólo los medios, porque los fines vienen dados por el deseo o la necesidad.

Deliberamos, entonces, sobre lo que está en nuestro poder y es realizable (...) La deliberación tiene lugar, pues, acerca de cosas que suceden la mayoría de las veces de cierta manera, pero cuyo desenlace no es claro y de aquellas en que es indeterminado. Pero no deliberamos sobre los fines, sino sobre los medios que conducen a los fines. Pues ni el médico delibera sobre si curará, ni el orador sobre si persuadirá, ni el político sobre si legislará bien, ni ninguno de los demás sobre el fin, sino que, puesto el fin, consideran cómo y por qué medios pueden alcanzarlo: y si parece que el fin puede ser alcanzado por varios medios, examinan cuál es el más fácil y mejor, y si no hay más de uno para lograrlo, cómo se logrará a través éste, y éste, a su vez, mediante cuál otro, hasta llegar a la causa primera, que es la última en el descubrimiento. (*Et. Nic.*, III, 1112b).

Pero aparte de los grandes fines (la salud, la felicidad), también se buscan el poder, la riqueza, el amor o la virtud, incluso la venganza, y los seres humanos diferimos tanto en la jerarquía como en el significado que otorgamos a esos fines. ¿Hemos llegado a un relativismo del bien? Independientemente de que exista o no la libertad de elección de los fines, sigue siendo posible reconocer las diferencias entre un ser humano bueno y uno malo y juzgar al malo como culpable de su maldad y como responsable de las consecuencias de la misma.

En efecto, siempre que está en nuestro poder el hacer, lo está también el no hacer, y siempre que está en nuestro poder el no, lo está el sí, de

modo que si está en nuestro poder el obrar cuando es bello, lo estará también cuando es vergonzoso, y si está en nuestro poder el no obrar cuando es bello, lo estará, asimismo, para obrar cuando es vergonzoso. Y si está en nuestro poder hacer lo bello y lo vergonzoso e, igualmente, el no hacerlo, y en esto radica el ser buenos o malos, estará en nuestro poder ser virtuosos o viciosos. (...) ... las acciones cuyos principios están en nosotros, dependerán también de nosotros y serán voluntarias. (*Et. Nic.*, III, 1113b).

Se ha hablado del hombre bueno como aquél que elige el verdadero bien. Pero también se ha dicho que las cosas son buenas según a cada uno le parecen. ¿Qué distingue al verdadero bien?, ¿qué distingue al hombre bueno? Como señala García Ninet (2008), aquí aparece un círculo: el hombre bueno se distingue porque elige el verdadero bien y el verdadero bien es aquello que elige el hombre bueno. “El hombre bueno, en efecto, juzga bien todas las cosas, y en todas ellas se le muestra la verdad. Pues, para cada modo de ser, hay cosas bellas y agradables, y, sin duda, en lo que más se distingue el hombre bueno es en ver la verdad en todas las cosas, siendo como el canon y la medida de ellas” (*Et. Nic.*, III, 1113a).

Si no fuera porque el ser humano bueno es reconocido como tal y al círculo mencionado se suma el juicio compartido de los ciudadanos, estaríamos sometidos a un gran relativismo del bien. Es posible que Aristóteles tenga en mente una idea de bien derivada del consenso que la sociedad requiere como fundamento de su estabilidad; cabría entonces preguntar si el consenso es suficiente como fundamento del bien.

Entre las acciones, hay algunas que realizamos instintivamente o sin reflexión y otras que meditamos y planeamos, que son el fruto de un diálogo con nosotros mismos, de una deliberación (*βουλευσις*). La verdadera elección está acompañada de algún grado de deliberación. “Pues la elección va acompañada de razón y

reflexión, y hasta su mismo nombre parece sugerir que es algo elegido antes que otras cosas." (*Et. Nic.*, III, 1112a).

Llegamos así al centro de la προαιρεσις (*proairesis*), de la preferencia reflexiva o la elección racional. "Y como el objeto de la elección es algo que está en nuestro poder y es deliberadamente deseado, la elección será también un deseo deliberado de cosas a nuestro alcance, porque, cuando decidimos después de deliberar, deseamos de acuerdo con la deliberación" (*Et. Nic.*; III, 1113a).

Tampoco todos los fines, a pesar de que son el principio de la deliberación y el fin de la acción, son universales. Si los fines no son universales, ¿cómo se definen, si no es por elección? Aristóteles parece creer que a cada uno se le aparecen los fines según su carácter, y el carácter adquiere forma a través de la repetición y la costumbre, no hace parte de lo que se elige libremente. Existe tal vez la posibilidad de evitar la formación de un carácter: luchar contra un vicio, evitar la repetición de lo que se sabe que conduce a una dependencia; pero una vez formado el carácter por el hábito, el campo de los fines queda determinado y por fuera de la elección.

Y si se diera el caso de que (alguien) enferma voluntariamente por vivir sin moderación y desobedecer a los médicos, entonces, sin duda, le sería posible no estar enfermo; pero, una vez que se ha abandonado, ya no, como tampoco el que ha arrojado una piedra puede recobrarla ya; sin embargo, estaba en su mano el cogerla y lanzarla, ya que el principio estaba en él. Igualmente, en el caso del justo y el licencioso podían, en principio, no llegar a serlo y, por eso, lo son voluntariamente; pero una vez que han llegado a serlo, ya no les es posible no serlo. (Aristóteles, *Et. Nic.*, III, 1114a).

La distinción entre distintas formas de lo voluntario corresponde a las distintas formas de participación del entendimiento en la decisión. Aunque hay voluntad dondequiera que es posible la elección, la voluntad humana alcanza su expresión

más elaborada en la decisión racionalmente fundada, basada en la deliberación. Aristóteles resuelve así el conflicto entre razón y deseo: cuando el deseo se mueve por lo inmediato y está atado a la sensibilidad, se opone a la razón que conduce las acciones con objetivos universales y de largo plazo. La razón enseña el peligro de someterse a los apetitos de la sensibilidad; muestra que quien se somete a sus deseos, el incontinente, traiciona lo que su razón le muestra como más valioso y más deseable; se traiciona a sí mismo. La elección basada en la deliberación, la *proairesis*, permite armonizar razón y sensibilidad, obrar bien por decisión propia. Así, la elección (*proairesis*) establece el vínculo entre la razón y el deseo.

Los motivos o fines de la acción pueden ser de distinta naturaleza. Se puede movilizar una serie de medios para satisfacer un deseo sensual o para dar gusto a una pasión, se puede deliberar y organizar la acción movido por el deseo de saber o para ayudar a otro. En el ser humano es un animal racional. Como todos los seres vivos, busca conservar la vida y teme a la enfermedad y a la muerte, pero es además un ser social que tiene, por ello, ideas de bien y de justicia. Su libertad le permite elegir el mal, pero puede orientarse hacia el bien definido socialmente, hacia la virtud, y hacia la construcción de una armonía con el entorno natural y social.

La reflexión sobre la voluntad, o sobre la elección, que es una suerte de precursora de la idea de voluntad, se da aquí en el contexto de una reflexión sobre la ética y en conexión con una idea de libertad restringida, precisamente, a la elección. No se trata solo de describir la voluntad como elección sino de ofrecer pautas para el buen uso de la misma. No sorprende por ello que Aristóteles se dedique en seguida a explorar los fines validados socialmente, las virtudes (el valor, la templanza).

Aristóteles ha dicho que la deliberación recae solo sobre los medios, y esto es lo más común en las acciones humanas; la filosofía, sin embargo, no puede eximirse

de la reflexión sobre los fines establecidos socialmente. Cabe preguntar qué ocurre cuando esos fines cambian o se oponen. El conflicto de los fines era precisamente el tema recurrente de la tragedia y no puede decirse que los dilemas morales sean cosa sólo del presente, pero parece que Aristóteles confía en la estabilidad y en la fuerza de las costumbres y en la capacidad humana de discernir las virtudes y orientarse por ellas. La conciliación entre el deseo y la razón, la elección racional de los medios para obtener un fin deseado, no resulta aquí de una deducción de lo particular a partir de principios universales sino del conocimiento de las costumbres y de la práctica de las virtudes unida a la deliberación sobre los medios. El saber de lo correcto, la deliberación que antecede a la acción, no posee la universalidad de la ciencia; es un conocimiento de la circunstancia, una razón práctica (νοῦς πρακτικός).

2.7. Pablo y Epicteto

A pesar de la discusión de la ética aristotélica y de lo que esa discusión aporta a la relación entre lo voluntario y lo involuntario y entre entendimiento y voluntad, no hay, a juicio de Hannah Arendt, un descubrimiento de la temporalidad esencial de la voluntad en la filosofía griega de la antigüedad porque la idea de temporalidad sólo se desarrollará luego, con el cristianismo, en el horizonte de la culpa, de la redención y del libre albedrío.

Platón instala el objeto de la filosofía en el mundo de la idea y la idea está más allá del tiempo, más allá de lo efímero y lo múltiple. En ese mundo de las ideas imaginado por Platón, antes de la caída, de la victoria del caballo malo y de la consecuente encarnación del alma, las ideas son presencias permanentes. El mundo de la idea, y de la regla basada en la idea, es eterno; escapa al cambio y por tanto al tiempo. Sólo el caballo malo, entre las partes del alma, busca un placer distinto de la contemplación de la idea. Pero su descontento, su rebeldía, está también en cierto sentido fuera del tiempo, porque lo que busca es la satisfacción inmediata y no tiene control sobre sí mismo. En el caballo malo el tiempo se agota en el presente de la inquietud. En la metáfora del alma del *Fedro* no hay futuro, sólo eternidad e inmediatez. Aristóteles, por su parte, al pensar el movimiento como realización de lo previamente dado en potencia y al partir de la idea de que el conocimiento superior es el conocimiento de lo que permanece (vigente al menos desde Parménides y enseñada por Platón), no podía pensar lo impredecible, de modo que tampoco podía comprender un elemento esencial de la temporalidad que es inseparable de la voluntad como facultad proyectada hacia el futuro. En la antigüedad podía entonces pensarse lo voluntario, podía nombrarse la voluntad, pero fuera del tiempo no podía comprenderse cabalmente lo más propio de la voluntad.

El tiempo circular de la repetición (y de la ley universal), el predominio del pasado, en donde existe de antemano la potencia, impidieron pensar la creación, la novedad radical del movimiento que la acción humana comienza. En el acto voluntario algo que no existía (y que quizás pudo haberse evitado) es echado a andar. La voluntad es parte esencial de nuestra condición de seres temporales, cuya identidad está asociada a la memoria y al proyecto. La voluntad, dice Hannah Arendt, "... es obviamente nuestro órgano mental del futuro, de la misma forma que la memoria lo es del pasado" (1971/2002, p. 246). Arendt señala que era necesario el advenimiento del cristianismo, en donde el sacrificio salvador de Jesús establece un quiebre definitivo, un antes y un después irreversible, para que se diera el descubrimiento de la voluntad por Pablo de Tarso, testimoniado en su Epístola a los Romanos.

Aristóteles, como hemos visto, había avanzado en el camino a la voluntad con su idea de la elección, *proairesis*, y había incluso formulado una teoría sobre el acto voluntario; pero sólo Pablo estaba en condición de reconocer la novedad de un conflicto en el cual el querer justo, la voluntad de obrar bien, chocaba sin cesar contra las urgencias del cuerpo, sin garantía ninguna del triunfo final del espíritu, en cumplimiento del inescrutable mandato de Dios.

La voluntad supone una elección entre dos tendencias; la elección se impone contra una resistencia. Existe una oposición entre lo que se desea buscando el acuerdo con la ley de Dios, lo que quiere el espíritu, y lo que exige el cuerpo, sometido a su propia ley, la contravoluntad de la carne. Sólo cuando existe la oposición entre esas dos tendencias, o esas dos leyes, y es posible elegir, tiene sentido hablar de la voluntad. Esta oposición se da como un combate interno entre el *quiero* y el *no quiero*. Y no está dicho que sea el bien el que vence. La voluntad se descubre como un conflicto entre querer opuestos y la experiencia de la voluntad puede ser precisamente la del fracaso de lo que el espíritu reconoce como digno de ser buscado, la del fracaso del yo quiero racional y moral contra su opuesto, que

también habita en cada uno de nosotros. Experimento y conozco mi querer; sé qué es lo que quiero, pero no hago eso que quiero²⁸.

Pero junto al conflicto del querer y el no querer aparece la certeza de poder querer o no querer lo que de hecho se nos impone. Puede ser que no tengamos posibilidad de oponernos a lo que se nos ordena, pero experimentamos en nuestro interior la libertad de querer o no querer hacerlo. Aunque no haya cambiado la condición social del esclavo, aunque incluso se haya planteado una exigencia mayor de sumisión en relación con la voluntad de Dios (no sólo debes aceptar los designios de Dios, debes *querer* hacerlo), aunque se haya acompañado de la exaltación de la obediencia como virtud (e incluso como la mayor de las virtudes²⁹), aunque el cambio de perspectiva que hizo posible la voluntad haya ocurrido en el fondo secreto del corazón y no haya tenido una eficacia política aparente, el descubrimiento del conflicto de la voluntad, entre el quiero y no quiero, debió haber sido una experiencia extraordinaria. Sólo Pablo pudo determinar un espacio propio de la voluntad, en el fondo de sí mismo, al pretender llevar la exigencia de obrar bien más allá del deber, al *deber querer*.

²⁸ Romanos 7.

7- 14 Porque sabemos que la Ley es espiritual, pero yo soy carnal, vendido por esclavo al pecado.

7- 15 Porque no sé lo que hago; pues no pongo por obra la que quiero, sino lo que aborrezco, eso hago.

7- 21 Por consiguiente, tengo en mí esta ley: que queriendo hacer el bien, es el mal el que se me pega;

7- 22 porque me deleito en la Ley de Dios según el hombre interior,

7- 23 pero siento otra ley en mis miembros que repugna a la ley de mi mente y me encadena la ley del pecado, que está en mis miembros.

²⁹ Romanos 13:

13-1 Sométanse todos a las autoridades constituidas, pues no hay autoridad que no provenga de Dios, y las que existen, por Dios han sido constituidas.

13-2 De modo que, quien se opone a la autoridad, se rebela contra el orden divino, y los rebeldes se atraerán sobre sí mismos la condenación.

La antigua Ley decía: ‘Tú debes hacer’; la nueva dice: ‘Tú debes *querer*’. La experiencia de un imperativo exigiendo sumisión *voluntaria* condujo al descubrimiento de la Voluntad, y tal experiencia fue inseparable de la maravilla de una libertad de la que ninguno de los antiguos pueblos-griegos, romanos y judíos- había sido consciente; a saber, que en el hombre hay una facultad en virtud de la cual, sin atender a la necesidad y a la obligación, puede decir ‘sí’ o ‘no’, estar de acuerdo o en desacuerdo con lo fácticamente dado, incluido su propio yo y su existencia, y que esta facultad puede determinar qué es lo que él hará. (Arendt, 1971/2002, p. 300).

Si por el conflicto entre voluntad y contravoluntad, entre ley del espíritu y ley de la carne, la voluntad aparece como una facultad “monstruosa”, contradictoria en sí misma, cabría preguntar por qué Dios, el supremo bien, la hizo posible. Pablo responde negando el derecho a esa pregunta: “¡Oh hombre! Pero ¿quién eres tú para pedir cuentas a Dios? ¿Acaso la pieza de barro dirá a quien la modeló: “por qué me hiciste así”? O ¿es que el alfarero no es dueño de hacer de una misma masa unas vasijas para usos nobles y otras para usos despreciables?” (Romanos 9, 20 y 21). Su respuesta es en cierto sentido la misma que recibe Job de Yahveh, el Dios de Israel: “¿Dónde estabas tú cuando fundaba yo la tierra?” (Job 38, 4). La reflexión pertenece a la voluntad, pero no gobierna sobre ella. La decisión no obedece sólo a razones y motivos; las leyes de la carne actúan como tendencias que empujan a la acción en una dirección diferente a la que elige la razón que busca el Bien, y muchas veces pueden triunfar sobre la ley del espíritu.

No se define plenamente la voluntad como decisión guiada por la razón (y enfrentada a la carne), porque no hay un solo querer. No se inscribe la voluntad en la decisión de obrar bien de modo que, libre de contradicciones, pueda ser empleada como arma de la virtud contra el vicio. La voluntad no obedece a una sola ley; no es una fuerza guiada sólo por la ley moral; la ley moral entra en

conflicto con las tendencias de la carne en el interior mismo de la voluntad. La libertad asociada a la decisión, el gran regalo de Dios a Adán al que cantaba Pico della Mirandola en su *Oración por la Dignidad del Hombre*³⁰, no ofrece ninguna garantía de que la elección será justa. No es posible prever lo que ocurrirá en el encuentro de las voluntades porque junto a la elección se da la contradicción, y la razón humana no actúa sola.

Un liberto romano llamado Epicteto, que se hizo filósofo, y que había nacido en los tiempos en que se redactaba la *Epístola a los Romanos*, propuso una filosofía práctica que, como la de Pablo, era opuesta a las teorías de los grandes pensadores griegos, incapaces de salir del logos y, por tanto, incapaces de señalar una vía para la conquista de la paz interior. Pero mientras Pablo veía en el conflicto entre el quiero y el no quiero la debilidad de la voluntad, Epicteto le otorgaba a la voluntad el poder de *decidir aceptar* lo que escapaba a su elección. La libertad no depende de las determinaciones externas sino de elegir correctamente, reconociendo qué es posible efectivamente y qué es lo que depende de uno mismo³¹. Al fin y al cabo el

³⁰ “Entonces (Dios) acogió al hombre como creatura de aspecto indefinido, y colocándolo en el centro del mundo, le habló de este modo: ‘No te he dado, Adán, ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, ni virtud particular alguna, a fin de que el lugar, el aspecto y las virtudes que deseas, han de venir dados por tu propia decisión y consejo. La naturaleza limitada de los otros, lo está por leyes que yo he prescrito. Tú, las obtengas y poseas según tu deseo y tu decisión. La naturaleza limitada de los otros seres está sometida a leyes por mí establecidas. Tú, sin ninguna barrera que te constriña, te la determinarás según tu libre arbitrio, a cuya potestad te entrego. Te he puesto en el centro del mundo, para que, desde allí, mejor puedas observar todo lo que hay en el mundo. No te he hecho ni celeste, ni terrenal, ni mortal, ni inmortal, para que tú mismo, como libre y soberano artífice de ti mismo, te forjaras la forma que prefieras. Podrás degenerar a nivel de las cosas inferiores que son las bestias; podrás, según tu voluntad, regenerarte en las cosas superiores, que son divinas’”. De *Oratio de Hominis Dignitate*, (Tomado de Colombero “Huomo e natura nella filosofia del Rinascimento”, Loescher, Torino, 1978, pp. 95,96).

³¹ “En cuanto a todas las cosas que existen en el mundo, unas dependen de nosotros, otras no dependen de nosotros. De nosotros dependen; nuestras opiniones, nuestros movimientos, nuestros deseos, nuestras inclinaciones, nuestras aversiones; en una palabra, todas nuestras acciones.

mundo exterior nos es dado como un conjunto de representaciones que son nuestras, producidas en nosotros a través del contacto con el mundo y que deben ser valoradas como nuestras, haciendo uso de nuestra libertad.

Nuestras representaciones hacen parte de la esfera de nuestra subjetividad y, por tanto, el sentido y valor que les otorguemos puede estar bajo el gobierno de nuestra razón. La razón, pues, ayuda a distinguir lo propio y lo posible, pero aceptar o no una determinada relación con la experiencia es tarea de nuestro albedrío, de nuestra voluntad. La razón ilumina las elecciones, pero es en últimas la voluntad la que decide. Y “si tú tienes a lo que te pertenece como propio y a lo ajeno como de otro; nunca, nadie, te forzará a hacer lo que no quieres ni te impedirá hacer lo que quieres” (*Enquiridión 1*).

Se trataría, por ejemplo, de reconocer el dolor como un fenómeno, como algo que puede ser vivido de modos distintos según se lo padezca como un mal que se resiste angustiada e inútilmente o se lo asuma como algo dado, sobre lo cual se ejerce la libertad de aceptarlo por decisión, sin sumar al mal inevitable la tragedia del sentimiento de derrota e impotencia. “El descubrimiento de Epicteto es que el espíritu, en la medida en que puede retener las ‘representaciones’ exteriores (*phantasiai*), es capaz de tratar las ‘cosas de fuera’ como si fueran meros ‘datos de conciencia’, como decimos actualmente” (Arendt, 1971/2002, p. 308).

Las cosas que no dependen de nosotros son: el cuerpo, los bienes, la reputación, la honra; en una palabra, todo lo que no es nuestra propia acción.

Las cosas que dependen de nosotros son por naturaleza libres, nada puede detenerlas, ni obstaculizarlas; las que no dependen de nosotros son débiles, esclavas, dependientes, sujetas a mil obstáculos y a mil inconvenientes, y enteramente ajenas.

Recuerda pues que, si tú crees libres, a las cosas por naturaleza esclavas, y propias, a las que dependen de otro; encontrarás obstáculos a cada paso, estarás afligido, alterado, e increparas a Dios y a los Hombres. En cambio si tú tienes, a lo que te pertenece, como propio y, a lo ajeno como de otro; nunca, nadie, te forzará a hacer lo que no quieres ni te impedirá hacer lo que quieres”. Epicteto, *Enquiridión*, 1.

“Haz todo lo que esté en tu mano para refrenar el deseo. Pues si deseas algo que escapa a tu control, seguramente acabarás decepcionado; mientras, estarás descuidando las cosas que están bajo tu control y que son merecedoras de deseo”. Epicteto *Enquiridión 2*.

Lo que tiene sentido para nosotros es lo que hacemos propio. No debe el alma atormentarse, entonces, con lo que es externo; incluso el conocimiento de las cosas del mundo pertenece a lo que nos es ajeno y no debe ser causa de preocupación. La razón nos ayuda a distinguir lo que nos es propio, pero la relación que establezcamos con ello es dominio de nuestro albedrío, de nuestra capacidad de elección. Ese albedrío, esa voluntad, decide el tipo de relación que establecemos con lo que nos rodea y lo que nos afecta. La verdadera filosofía debe orientar la voluntad a valorar el mundo del modo más coherente con la posibilidad de la felicidad, sin retirarse del mundo.

Epicteto ofrece la libertad (que a nosotros hoy nos resulta extraña) de elegir lo que es efectivamente posible y de aceptar lo que no depende de nosotros. No tiene sentido, por ejemplo, desear ser inmortal en cuerpo y alma. La voluntad se restringe a desear lo posible pero, al juzgar qué es lo que depende de cada uno, se descubre una interioridad en donde elegimos soberanamente, con tal de que seamos capaces de reconocer qué es lo que depende sólo de nosotros, y con tal de que podamos discernir qué es, de eso que está bajo nuestro dominio, lo verdaderamente deseable.

Esa reorientación del querer es diferente de la ilusión de alcanzar la felicidad en medio de la desgracia. Una cosa es desear lo que efectivamente es alcanzable. Otra cosa es amar lo que se odia como presumen de hacerlo los estoicos. La decisión de amar lo que repelemos puede ser imposible y resultar muy costosa. Una cosa es asumir la desgracia inevitable como resultado de una elección, otra muy distinta es pretender que la desgracia no es desgracia. El mismo Epicteto se opone a la filosofía estoica, que pretende recibir la desgracia con felicidad, lo que no es realmente posible, y puede llevarnos más cerca de la apatía que de la felicidad. El temor al dolor y la voluntad de evitarlo a toda costa aparece también en el mundo

contemporáneo del hedonismo, y también en este mundo puede llevar a la apatía³².

Pablo proponía un desprecio completo por la carne y sus placeres. Pero no se engañaba suponiendo que ese era el camino de la felicidad. Al fin y al cabo la compensación está en el eterno tiempo del alma. El reino de Dios no es de este mundo. La lucha entre la ley del espíritu y la ley del deseo es la lucha entre el espíritu, libre y eterno, y la carne, mortal y corruptible, y durará mientras dure la carne, mientras dure la vida humana; somos carne y espíritu y la tensión no se resuelve fácilmente, porque es un conflicto entre dos leyes y la ley de la carne se impone en ocasiones incluso al más dispuesto a servir al espíritu (incluso a Pablo). Epicteto, por su parte, propone no desear nada que esté fuera de nuestro alcance y suspender incluso el deseo de lo que depende de nosotros hasta reconocer si este deseo tiene en verdad un valor en el proceso de reconocimiento de la interioridad en el que puede ser posible la felicidad. La voluntad aparece así, en Epicteto, como un triunfo sobre el deseo de lo inalcanzable.

³² En el flujo vertiginoso de deseos y satisfacciones parciales de la “sociedad líquida”, el deseo muta sin cesar de forma y de objeto y pierde consistencia. El más grave riesgo que tiene el “amor fluido” del que habla Bauman (2005) no es que el objeto del amor fluya y cambie, que no pueda amarse con dedicación a alguien, ni sea seguro el interés por algo, que se sienta temor de toda atadura y de toda continuidad, que se viva en la ansiedad de lo imprevisible o que se aprenda a amar esa ansiedad; el más grave riesgo del amor fluido es perder la capacidad de querer. No poder querer a nadie con la fidelidad y la constancia del amor ideal no es aún haber perdido la capacidad de querer. Se puede estar enamorado del juego y de lo impredecible y encontrar sentido a la vida como lugar de lo que puede aparecer inesperadamente. El riesgo grave es que, en el flujo vertiginoso de lo deseable, la diferenciación desaparezca y se pierda o se embote irremediamente la facultad de querer que apunta más allá de lo efímero. Lo que una vez nos atrajo deja de interesarnos; buscamos otras experiencias en espacios no explorados; pero si todavía buscamos, la vida sigue y mueve y crea; lo grave sería abandonar las búsquedas; lo grave sería la pérdida del interés, la muerte del *eros*, la apatía. La apatía es lo opuesto al amor y la voluntad. “El odio no es lo contrario al amor; lo contrario del amor es la apatía. Lo contrario de la voluntad no es la indecisión ... es el hecho de permanecer desinteresado, desapegado de hechos significativos de los cuales uno no participa” (R. May, 2000, pp. 29-30). La indiferencia de muchos frente al dolor de los otros es un terrible indicio de que esta pérdida del interés es posible.

Pablo encontraba en su interioridad una voluntad capaz de afirmar o negar, de promover una acción o de impedir la; en ese interior, la razón que quiere el mayor bien es vencida una y otra vez en la confrontación entre dos leyes poderosas (la del espíritu y la de la carne) igualmente imposibles de evadir. Epicteto, por su parte, encuentra en su interior una voluntad soberana, capaz de encerrar el deseo en los límites de lo realmente susceptible de ser ordenado por la subjetividad. El bien y el mal dependen del albedrío. Por lo demás, para acceder a la felicidad es necesario aprender a vivir en el mundo queriendo lo que efectivamente ocurre en él. Esto acerca a Epicteto a los estoicos; él no es feliz en la desgracia, pero exige de la voluntad la aceptación incondicional de todo aquello que, de todas maneras, ha de suceder dentro del orden del universo.

Como señala Hannah Arendt, para Epicteto:

... la filosofía establece estándares y normas y enseña al hombre a usar sus facultades sensoriales, cómo “tratar correctamente con las representaciones” y cómo “probarlas y calcular el valor de cada una de ellas”. El criterio de toda filosofía es, por consiguiente, su utilidad en la empresa de llevar una vida libre de dolor. (1971/2002, p. 309, 310).

Habitamos un mundo de necesidad en donde estamos sometidos a la ley natural y debemos someternos a la ley social, pero en nuestro interior habita una capacidad de decisión que nada ni nadie puede negar, dado que incluso la sumisión puede o no ser voluntaria. Vivimos la experiencia de querer según leyes contrarias (la de la carne y la del espíritu) como una elección libre (Epicteto) o como una contradicción interna (Pablo), pero lo claro es que este querer que descubrimos en nosotros es nuestro y no del mundo y da testimonio de una vida interior, de una libertad interior. Para Pablo este descubrimiento tenía mucho de doloroso “pues no pongo por obra la que quiero, sino lo que aborrezco, eso hago” (*Romanos, 7-15*), pero al mismo tiempo debía ser una forma de constatación de un universo espiritual

esencialmente distinto del universo físico, de un alma separable del cuerpo, que, por ello mismo, pretendía ser eterna. Pablo y Epicteto testimonian dos modos de encuentro con una facultad humana que habita en el fondo del corazón y que, aunque en Epicteto es poderosa y en Pablo contradictoria, en ambos casos ofrece al esclavo una dignidad que no cambia su condición en el mundo, pero cambia su relación consigo mismo.

2.8. Agustín de Hipona: voluntad y amor

Agustín, el obispo de Hipona que, como Pablo de Tarso, asumió la fe cristiana desde un conocimiento de la tradición cultural romana, retomó de Cicerón la idea de que todo ser humano busca felicidad e instaló el ideal de la felicidad en la vida eterna, en el sumo bien que no tendrá término. En *De Libero Arbitrio*, Agustín muestra a Evodio, su interlocutor literario, que la voluntad es una facultad propia de los seres humanos y que todos queremos el bien (o lo que consideramos bueno), que todos queremos la felicidad y que una vez tenemos oportunidad de conocer la voluntad buena que quiere “vivir en la honestidad moral y alcanzar la perfecta sapiencia” (*Lib. Arb.*, Libro 1, Cap. 12), y contamos con la fuerza de no desear lo que está fuera de nuestro alcance, amaremos esa buena voluntad y no temeremos ninguna pérdida. La voluntad buena reúne las virtudes de la *prudencia* -el conocimiento de las cosas que se deben desear y de las que se deben rechazar-, la *fortaleza* -la disposición espiritual con la cual se desprecian tanto las incomodidades como la pérdida de las cosas independientes de nuestro vivir-, la *templanza* -la disposición que frena y reprime el deseo de cosas que se desean desordenadamente- y la *justicia* -la virtud por la cual se distribuye a cada uno lo suyo- (*Lib. Arb.*, Libro 1, Cap. 12). Dado que la voluntad buena busca el supremo bien (y permite tomar distancia de los bienes temporales, que son inferiores), seguirla es el modo de ser feliz.

A partir de la lectura de Pablo, Agustín retoma el conflicto entre lo que el espíritu quiere y lo que en últimas se lleva a la acción; reconoce que ese conflicto es la expresión de la lucha de dos voluntades en el alma, la voluntad que quiere y la que no quiere, -ambas activamente influyentes en la decisión. No siempre se puede lo que se quiere, y no sólo porque existen límites externos; también porque la contravoluntad interna impide el ejercicio libre de la voluntad que busca el bien. Querer y poder son distintos, aún dentro del alma.

El campo de acción del libre albedrío es querer y no querer (y no querer y poder); se puede decidir querer lo que luego se revela imposible; se puede decidir no querer lo que es viable y posible; incluso lo que es bueno. La elección (querer o no querer) es anterior a la realización posible y no deja de ser una elección porque sea irrealizable. El libre albedrío no requiere la aprobación de la razón, ni se cancela cuando el no quiero triunfa sobre el quiero y lo que quiero no se realiza. Si niego las pretensiones de mis deseos no es porque la razón decida algo; es la voluntad la que toma o no en cuenta los argumentos de la razón, la que decide seguir la Ley del Espíritu o la de la carne, en el proceso en que elige actuar o no hacerlo. Es en la voluntad en donde reside el libre albedrío. La voluntad es la causa de la acción.

Pablo había dicho que no podía cumplir su voluntad porque hacía lo que odiaba. Agustín responde que su cuerpo obedece al deseo de su alma y que el problema está en la misma voluntad. El alma ordena al cuerpo y es obedecida; no es el cuerpo el que puede oponerse al gobierno del alma; cuando parece que el cuerpo se opone al alma es que el alma está escindida; es el alma misma la que no obedece las órdenes del alma.

Manda el alma al cuerpo, y al punto es obedecida; manda el alma a sí misma, y halla resistencia. (...) Manda el alma que *quiera* el alma y no siendo sino ella misma, con todo, no se obedece. ¿De dónde esa monstruosidad? (...) Mas no quiere del todo, y por eso no manda del

todo. Porque en tanto manda en cuanto quiere; y en tanto no mando en cuanto no quiere. (...) No lo manda, pues, toda ella completa; y por eso no se hace lo que manda. Porque si ella fuese completa, no mandaría *querer*, pues ya *quería*. (...) Y por eso hay dos voluntades, porque una de ellas no es completa; y lo que falta a la una tiene la otra.
(*Confesiones*, Libro VIII, cap. 9)

La voluntad está así escindida entre quererres distintos. Estos quererres no son necesariamente opuestos; no necesariamente se trata de quererres del cuerpo enfrentados a los del espíritu. Arendt muestra que puede estar escindida entre distintos quererres buenos y también entre distintos quererres asociados a la concupiscencia que Epicteto, Pablo y Agustín detestan.

Hemos aceptado que la voluntad es causa de la acción y la hemos asociado al libre albedrío. Hemos dicho que implica elección y que de algún modo está asociada al entendimiento. Pero no necesariamente el entendimiento guía la acción. Es la voluntad la que asigna un valor a las razones. Nos distanciamos de este modo del intelectualismo de los griegos porque, incluso si somos capaces de discernir claramente lo mejor, podemos decidir seguir las tendencias del cuerpo o las imposiciones de la costumbre.

Arendt sigue con razón a Agustín en dos direcciones que pueden llevarnos a superar esta “monstruosidad”, al fin y al cabo tan natural, de la voluntad escindida. Las claves están en dos ideas que pueden encontrarse al final de las *Confesiones* y en el *De Trinitate*. Una de ellas es la unidad entre memoria, entendimiento y voluntad y la otra es la idea del amor como “peso del alma”.

Explorando en *De Trinitate* los vínculos entre tres facultades del espíritu, la memoria, el entendimiento y la voluntad, Agustín concluye que las tres forman una unidad:

Recuerdo que tengo memoria, inteligencia y voluntad; comprendo que entiendo, quiero y recuerdo; quiero querer, recordar y entender, y al mismo tiempo recuerdo toda mi memoria, inteligencia y voluntad. (...) sé que entiendo todo lo que entiendo, sé que quiero todo lo que quiero, recuerdo todo lo que sé. Por consiguiente, recuerdo toda mi inteligencia y mi voluntad. (...) Mi voluntad, siempre que uso de lo que entiendo y recuerdo, abarca toda mi inteligencia y mi memoria. (...) Y así surge la trinidad integrada por la memoria, la visión interior y la voluntad que une a los dos. Y al apiñarse estas tres cosas en unidad, su coalición unitiva se denomina pensamiento (Ibid., Libro X, Cap. XI, 18).

Las tres facultades tienen la misma importancia, pero es la voluntad la que une las tres, y al juntarlas hace posible el pensamiento. La voluntad es una fuerza unificadora “que vincula el aparato sensorial del hombre al mundo externo, y que luego liga las diferentes facultades espirituales del hombre...” (Arendt, 1971/2002, p. 333). Los sentidos y la razón requieren de la voluntad.

Platón, en el *Teeteto* (156a-156e), había mostrado la dialéctica del sentido, según la cual la cualidad sensible no pertenece a la sustancia, al cuerpo del que se predica, ni al órgano que la percibe y sin el cual no existiría, sino al encuentro entre el órgano del sentido y el cuerpo. A propósito de la blancura, gracias a la visión, el ojo se hace ojo que ve y el cuerpo aparece como cuerpo blanco³³. Agustín señala que ese encuentro, del que depende la percepción de la cualidad, es posible porque el cuerpo atrae la atención del ojo. Distingue, en el acto de la visión, la trinidad del objeto visto, la visión y la atención que une el objeto a la visión (*De Trinitate*, Libro XI, Cap. II, 2). La atención es una forma de la voluntad que elige e informa, una facultad del espíritu sin la cual permaneceríamos en el caos de las sensaciones. Podemos ver y comprender el mundo, porque a la capacidad de ver y

³³ Trataremos este punto más en extenso en el capítulo sobre la imaginación.

a la existencia del objeto que vemos se suma la atención que detiene la mirada sobre el objeto.

En virtud de la atención, la Voluntad une en un primer momento nuestros órganos de los sentidos con el mundo real de un modo significativo, y luego arrastra, por así decirlo, este mundo exterior hacia nosotros mismos, y lo prepara para otras operaciones espirituales; para ser recordado, para ser entendido, afirmado o negado ... (...) Al canalizar la atención de los sentidos, regular las imágenes impresas en la memoria y proveer al intelecto el material para el entendimiento, la voluntad prepara el terreno en que la acción puede tener lugar. (Arendt, 1971/2002, pp. 333, 334)

Lo que llamamos atención es, como se ha dicho, una manifestación de la voluntad; la percepción depende de la voluntad; la capacidad de revivir o vivir una situación imaginándola está asociada a poder llevarla del mundo a la mente; veremos en el próximo capítulo que esta es una tarea de la imaginación, pero en el obispo de Hipona la imaginación, como la percepción y la memoria implican elecciones y, por tanto, dependen de la voluntad. No es extraño entonces que *Salutati*, que sin duda leyó a Agustín, ponga en primer lugar la voluntad y luego la percepción, la memoria y la imaginación en la secuencia de las intervenciones de las musas que inspiran el trabajo del poeta.

La otra respuesta a las tensiones de la voluntad es el amor. El amor que resuelve todas las contradicciones de Agustín es el amor a Dios. Pero el amor al creador implica amar lo creado. Queremos permanecer porque amamos existir. Todo ser quiere existir y el rechazo de la existencia atormentada no es un rechazo de la existencia sino del tormento que la niega o la limita. Por ello Agustín no cree en la solución de los estoicos de encontrar la felicidad en la aceptación de la enfermedad

y la muerte. Enfermedad y muerte son limitación y negación de la existencia y nadie puede, en realidad, preferir la no existencia.

Si fueras feliz, preferirías ser que no ser; y ahora, aunque infeliz, prefieres quizás ser infeliz que no ser en absoluto, aunque no quieres ser infeliz. (...) Si entonces deseas huir de la infelicidad, ama en ti este, tu querer ser. Si en efecto desearas siempre ser te acercarías a Él que sumamente es. Y por ahora agradece que existes. (*Lib. Arb.*, Libro 3, Cap. 7).

La existencia es un bien; es, además, la condición de posibilidad de los demás bienes. Lo que es merece alabanza por el solo hecho de ser.

Arendt evoca al respecto la noción griega “según la cual todas las apariencias, en tanto aparecen, no sólo implican la presencia de criaturas sintientes capaces de percibir las, sino que necesitan ser reconocidas y *alabadas*. Esta idea constituyó una suerte de justificación filosófica de la poesía y de las artes” (Arendt, 1971/2002, pp. 324-325).

Recordemos ahora un fragmento del poema de Empédocles que citamos al comienzo de este capítulo: “Que en esta misma insigne masa de las humanas partes/ unas veces por Amistad/ hacia uno convergen/ y en flores de vida florecen”. Eros une el universo, y la discordia lo despedaza. También en Agustín el amor es el “peso”, la gravedad del alma. Como el peso y la liviandad en la física de Aristóteles, la fuerza del amor lleva, según Agustín, cada cosa a su lugar.

El cuerpo con su peso tiende a su lugar; el peso no va solamente hacia abajo, sino a su lugar. El fuego tiende hacia arriba; la piedra hacia abajo; el aceite derramado debajo del agua se levanta sobre el agua; el agua derramada encima del aceite se sumerge debajo del aceite: por sus pesos se mueven: van a su lugar. (...) Mi peso es mi amor: él me lleva

doquiera que soy llevado. Vuestro Don nos enciende y nos lleva hacia arriba: nos enardecemos y subimos: *ascendemos ascensiones en el corazón* (Salmo 83, 6), y cantamos el Cántico de las Subidas. (*Confesiones*, Libro XIII, Cap. 9).

Si la voluntad "... fuese completa, no mandaría *querer*, pues ya *quería*". Si existiera un solo centro de atracción, la voluntad habría elegido antes de toda contradicción. Cabría preguntar, entonces, si cabe elegir cuando existe un centro único de atracción. Sin contradicción, esencial a la voluntad misma, no sería necesario que la voluntad mandase. No se decide realmente, no se ejerce la voluntad, cuando no hay elección.

El querer cambia de objeto y se mueve siempre en la tensión entre solicitudes diversas de los impulsos del cuerpo y de las elecciones de la razón. Siempre, como se ha dicho, el cuerpo tiene sus propias demandas pero obedece a la voluntad; es la voluntad la que enfrenta la oposición de una contravoluntad que no quiere y que se opone, dentro del campo de la voluntad misma, a lo que la voluntad quiere. Se necesita entonces una transformación de la voluntad en amor para que el que ama llegue al reposo y se entregue de modo permanente al placer de la compañía del amado. "Las cosas no bien ordenadas están inquietas: pónense en orden y descansan" (Ibidem.). En la nueva trinidad del que ama, del amado y el amor, la voluntad convertida en amor por su propia acción alcanza un equilibrio duradero; "el amor, a diferencia de la voluntad y del deseo, no se extingue al alcanzar su objetivo, sino que permite al espíritu permanecer constante para disfrutar de él. (...) Los hombres no se convierten en justos a través del conocimiento de lo justo sino a través del amor a la justicia" (Arendt, 1971/2002, pp. 335, 336).

Agustín cree que la verdadera felicidad se alcanzará en la "casa del Señor" donde querremos permanecer por siempre. Pero quizás es la distancia, el hecho de que

aún no hemos llegado a ese estado de dicha permanente, lo que hace maravillosa su experiencia de la fe, que es certeza, pero certeza de lo ausente.

Y sin embargo (somos luz con la luz) por fe, no por visión (2 Cor., 5, 7).
 Porque *en la esperanza somos salvos; mas la esperanza que se ve no es la esperanza* (Rom., 8, 24). *Todavía el abismo llama al abismo, pero ya es con la voz de vuestras cataratas* (Confesiones, Libro XIII, Cap. 13).

Quizás es porque estamos distanciados de la gracia por lo que tiene sentido el empeño por alcanzarla. La elección puede ser dolorosa y contraria a las intenciones más apreciadas por la razón. Pero si la elección conduce al bien mayor, la voluntad eleva el alma a la felicidad, aunque la plenitud no sea alcanzada. El amor busca la plenitud, pero es el goce del ascender mismo lo que hace del amor una experiencia extraordinaria. Quizás el amor es al mismo tiempo satisfacción y deseo, y es por eso que es posible permanecer en él. El reino de Dios que busca Agustín no pertenece a este mundo. Es una promesa que pone la vida en la tensión de la búsqueda: la promesa de la gloria eterna, que no puede ser más que una promesa mientras dura la vida del cuerpo. La felicidad eterna que es posible imaginar no puede ser abarcada plenamente y eso protege el amor del peligro de la saciedad que podría extinguirlo.

Lo que el Amor hace perdurar produce una permanencia de la que el espíritu parece de otra forma incapaz. Agustín conceptualiza las palabras de Pablo en la Epístola a los Corintios: "El amor no acaba nunca"; de las tres que "perduran" -Fe, Esperanza, Amor- "la mayor [la más duradera, por así decirlo] es el amor" (Corintios 13, 8) (Arendt, 1971/2002, p. 336).

El alma se aquieta, como dijimos, en el amor; pero lo hace porque el amor le presta nueva vida y razones más poderosas para permanecer en su elección. También hemos conocido pasiones permanentes por el poder o el dinero que no responden al compromiso de la voluntad buena con la verdad y el bien y que, estando muy

lejos del amor de Agustín, operan como fines últimos incuestionados, como “peso”, como centro de gravedad de las elecciones. La contradicción de la voluntad no aparece en estos casos, pero no porque se haya superado con el amor, sino porque no se está dispuesto a someter estos fines al juicio de su validez. En estos casos el ejercicio del intelecto se concentra en la elección de los medios y no resulta del conflicto entre los fines. Establecidos los fines lejos de lo que Aristóteles daba por sentado, solo queda, también en estos casos, deliberar sobre los medios. Bajo el imperio del poder puede tratarse de decidir sobre la vida de otros, pero aún así la decisión puede hacerse como una elección técnica y no moral: atiende a los medios y no a los fines. Tal vez esta fue la condición del fascismo entre 1940 y 1945.

El fin puede ser bueno o malo, o puede ser malo y considerado bueno por ausencia de reflexión suficiente; pero cuando la elección de los fines se ha hecho de antemano, y no se tolera el juicio del intelecto que enfrentaría la voluntad a su negación y la sometería a la deliberación sobre su propio sentido, no se abre el espacio para la decisión entre el querer y el no querer. La verdadera dialéctica de la voluntad es, en cambio, la dificultad de elegir entre fines distintos.

Hay también elecciones que no exigen mucha deliberación y que están asociadas a propósitos permanentes y acordes con la primacía del espíritu (hacerse sabio en un campo, convertirse en virtuoso de la interpretación de un instrumento), elecciones que dado el fin ponen la deliberación, como en Aristóteles, al servicio de la elección de los medios; pero en estos casos, en los que un fin que se impone sin cuestión por su grandeza y nobleza, cabría tal vez hablar de amor, más que de voluntad. Hemos sido testigos de vidas entregadas al amor por los otros o por grandes ideales; por eso no nos resulta tan extraña la idea de un amor que todo lo instala, con el peso que le es propio, alrededor de un centro y de modo permanente.

En el siglo XXI sigue siendo valioso considerar tanto la contradicción de la voluntad como su “cura” en el amor. Hablamos menos ahora del amor a Dios, pero siguen mereciendo el nombre de amor la voluntad de saber y la voluntad buena de trascendencia en el mundo. Sigue siendo importante reflexionar sobre la unidad de entendimiento, memoria y voluntad que recoge la razón y la experiencia. Para nosotros estos asuntos son parte de lo que debe ser pensado a propósito del proceso de formación.

Establecer las relaciones entre la trinidad agustiniana de las facultades y los momentos del tiempo nos lleva a las distinciones temporales realizadas por Arendt entre memoria y voluntad. La memoria es sin duda el lugar del espíritu en donde se guarda la huella del pasado, mientras que la voluntad apunta a la acción que se decide emprender. La voluntad prefigura un futuro. Memoria y voluntad apuntan en direcciones opuestas del tiempo humano, de cuya materia estamos constituidos como seres conscientes capaces de saber y de querer. Somos memoria y voluntad, pasado y futuro; somos seres temporales, en la misma medida en que somos seres racionales conscientes de lo que cambia y de lo que permanece.

2.9. Tomás de Aquino: razón y voluntad

El debate que interesa a Tomás de Aquino (1224c-1274) será nuevamente el de las relaciones entre entendimiento y voluntad. En el camino de ocho siglos entre Agustín y Tomás, como señala Arendt, se ha perdido la preocupación por pensar la tercera facultad: la memoria. Lo que evidentemente queda como objetivación de la memoria, y que no puede ser ignorado, es el legado de la escritura, el acumulado de los textos, que no son vistos como testimonio de tiempos pasados sino como interlocutores que argumentan.

El objeto propio de la voluntad es el fin, aunque este fin ya no es el futuro, así como el “primer principio” tampoco es el pasado; principio y fin son categorías lógicas, no temporales. Por lo que respecta a la Voluntad, Tomás, que sigue muy de cerca la *Ética Nicomaquea*, insiste fundamentalmente en la categoría medios fines y, al igual que a Aristóteles, el fin, a pesar de ser el objeto de la voluntad, le es proporcionado a través de las facultades aprehensivas, esto es, a través del intelecto. (Arendt, 1971/2002, p. 349).

Se ha dicho que Agustín acude al examen “fenomenológico” de su propia experiencia y al testimonio de sus propias vivencias. Tomás es, en cambio, hijo y representante de la escuela, pertenece a la cultura del libro y está obligado a basarse en otros autores para hablar con autoridad en un mundo de lectores. Los suyos son los valores de la academia y, en primer lugar, la lectura y la escritura. Escribe para estudiantes acostumbrados a las reglas de la argumentación, para estudiantes habituados a sopesar razones y a obtener conclusiones a través de las secuencias lógicas. Toda la escolástica ama argumentar; Tomás, que es un campeón de la academia, argumenta sin descanso; plantea preguntas, contrasta posiciones y deriva conclusiones lógicamente necesarias a propósito de cada una de las cuestiones que plantea.

Si se preguntara por el primado entre entendimiento y voluntad en la filosofía de Agustín, habría que responder, según lo dicho anteriormente, que para él la voluntad es más fuerte y más determinante, que incluso en las decisiones racionales la voluntad triunfante es la verdadera causa de la acción. Al contrario, en Tomás de Aquino, el entendimiento será la facultad determinante de la acción. La voluntad es la facultad de elegir siguiendo las pautas del entendimiento y de la razón. La voluntad es el campo de la libertad, del libre albedrío. La imposición externa es pues lo opuesto a la voluntad que puede elegir siguiendo los dictados

de la razón o de la utilidad práctica. La voluntad manda, pero el intelecto y la razón indican y orientan la elección³⁴.

Para Tomás el bien coincide con el ser; el que plenamente es, necesariamente es bueno. El mal es aquí carencia; el mal es posible en el ser incompleto; el mal es ausencia de ser. Lógicamente el mal completo no existe porque correspondería a la ausencia completa de ser (así se respondería a la vieja pregunta de cómo el Dios creador que hizo todo pudo hacer también el mal: Dios creó el mundo pero no creó el mal, que sería como crear nada). Lo que es se ofrece a la comprensión, al trabajo de la razón. La razón, como en Aristóteles, nos inclina al bien.

Si, a propósito de la relación que planteamos entre entendimiento y voluntad, cabía decir que Agustín es un filósofo de la voluntad, habrá que reconocer que Tomás es un filósofo del entendimiento, un hombre de ciencia.

2.10. Duns Escoto: la contingencia

Acompañar a Hannah Arendt en su lectura de Duns Escoto (1266 - 1308) es una experiencia intelectual especialmente valiosa; se tiene la impresión de que lo que Arendt descubre en el filósofo medieval, apenas unos cuarenta años más joven que Tomás de Aquino, es lo que se convertirá para ella en la clave de la comprensión de la vida social y de la política, porque eso que Arendt descubre en Escoto es lo propio del futuro, y por tanto de la voluntad y de la acción: la contingencia.

³⁴ La distinción entre el intelecto y la razón es de carácter lógico: el intelecto o razón universal trata de los principios y de las relaciones que son autoevidentes; la razón o razón particular se ocupa de las conclusiones particulares que se derivan de los principios. La voluntad se mueve impulsada por el apetito de lo que lleva al fin, pero lo hace a partir del conocimiento del fin y de la deliberación sobre los medios adecuados al fin.

En la relación que hemos venido examinando entre intelecto y voluntad encontramos distintas posiciones a lo largo de la Edad Media y, aunque en la escolástica prevalecerá la idea tomista de la predominancia del intelecto, nuestro interés por comprender la voluntad nos hizo detenernos en Agustín, para quien la voluntad es, en últimas, la causa de las decisiones y de las acciones. También para Escoto la voluntad gobierna sobre el intelecto; es el intelecto el que ofrece sus objetos a la voluntad. Dice Hannah Arendt:

Duns Escoto sostiene que el *Intellectus (...) est causa subserviens voluntatis*. El Intelecto sirve a la Voluntad al proveerle de sus objetos, así como del conocimiento necesario; esto es, el Intelecto a su vez deviene una facultad meramente servidora. Necesita la Voluntad para dirigir su atención y puede funcionar apropiadamente sólo cuando su objeto es «confirmado» por la Voluntad. Sin esta confirmación el intelecto deja de funcionar. (Arendt, 1971/2002, 358).

Como un filósofo medieval que es, Escoto se inscribe en la tradición y en la lógica de la escolástica; sus textos siguen las pautas demostrativas del discurso medieval. Su actitud de estudioso, frente a los pensadores que le preceden, es aparentemente la de limitarse a recoger sus aportes y a interpretarlos con fidelidad. En la práctica, como señala Arendt, Escoto produce en sus interpretaciones verdaderas transformaciones. Es heredero de Aristóteles y de Agustín y su pensamiento se presenta como una síntesis del camino recorrido por las *auctoritates* de la filosofía, pero encierra novedades radicales.

En primer lugar, Escoto se distancia de Tomás en la duda radical que tiene sobre el poder de la razón. Escoto considera que la razón es insuficiente para pensar los problemas de la teología y encuentra, por ejemplo, que para “los que no tienen fe, la correcta razón, tal como aparece a sí misma, muestra que la condición de su naturaleza es ser mortal, tanto en el cuerpo como en el alma” (Arendt, 1971/2002,

p. 360). La razón no hace posible lo que sí puede la fe: aproximarse al misterio de la inmortalidad del alma. No se trata de que la razón nos engañe en aquello que ella alcanza. Más bien es nuestra propia limitación lo que nos impide la comprensión de la eternidad y de Dios mismo. Sin embargo, conocemos de algún modo a Dios. Como señala Arendt, para Escoto el problema no es “cómo derivar (extraer y deducir) la finitud de la infinitud divina, o cómo ascender desde la finitud humana a la infinitud divina, sino cómo explicar que un ser absolutamente finito pueda concebir algo infinito y denominarlo «Dios»” (Arendt, 1971/2002, p. 361).

La respuesta a este problema no está en la razón sino en la voluntad; es la voluntad la que le permite al ser humano limitado trascender esa limitación y concebir a Dios. Como si contestara de antemano algunos argumentos de la modernidad, Escoto señala la imposibilidad de llevar la duda hasta sus últimas consecuencias. De hecho, lo que conocemos del mundo trasciende con mucho el límite de nuestra experiencia directa de los fenómenos y el tiempo de nuestra existencia. Los acontecimientos del pasado remoto, o de lugares lejanos de los cuales no tenemos constancia en nuestras propias vivencias, han sido recogidos como parte de la realidad con la que cada uno cuenta a partir de la confianza en lo que otros dicen, a partir de la fe en los testimonios de los demás, a partir de la aceptación de la verdad de la que otros pueden dar testimonio.

Y de esta manera de creer y de contar con aquello que no es el fruto de nuestra propia experiencia sino de la experiencia colectiva se deriva nuestra manera natural de ser y de creer. La razón, nos dice Escoto, “está en armonía con el Ser”; ello significa que nuestra razón depende de lo dado y está atada a lo dado como experiencia directa o como verdad aceptada, transmitida a través de la comunicación. Pero la armonía de la razón con el ser recogida de Tomás de Aquino, según la cual el mal es ausencia de ser, lleva a Escoto a reconocer, más allá de Tomás, que precisamente porque la razón está atada al ser, ella está limitada

por ese ser, por esa existencia (de modo que sería al menos paradójico dudar del mundo sin dudar de la razón).

Por otra parte, experimentamos en nosotros las necesidades corporales y la fuerza de los deseos, sometidos, como estamos, a las leyes de la naturaleza. Sólo la voluntad es capaz de enfrentarse al deseo y a los límites de mi intelecto: “La posibilidad de resistir a las exigencias del deseo, por una parte, y a los dictados del intelecto y de la razón, por otra, es lo que constituye la libertad humana” (Arendt, 1971/2002, 362).

No es que la voluntad todo lo pueda; pero es posible reconocer que cada acción que ha sido resultado de una decisión hubiera podido no realizarse, que cada acción fruto de la voluntad implica una libertad que se expresa en que esa acción hubiera podido no darse. Nuestra voluntad puede aceptar o no, querer o no, lo que la razón y el deseo nos ofrecen. Es posible tomar una decisión o no hacerlo; es posible retroceder en una decisión; es posible apartarse de la decisión, y en todos los casos es la voluntad la que decide. Con razón se dice que todos los seres humanos eligen el bien; con razón se dice que todos los seres humanos desean la felicidad; pero es tal el poder de la voluntad que no es posible descartar una decisión que busque la desgracia o elija la maldad.

La radicalidad de la libertad de la voluntad es tan grande que aunque la voluntad sólo pueda ejercer su poder de elección sobre lo que se le ofrece por parte del deseo o por parte de la razón, ella misma es su propia causa: sólo la voluntad, según Escoto, es causa de la voluntad. Arendt trae a propósito de este asunto el ejemplo extremo de un hombre que se arroja voluntariamente desde lo alto de un edificio:

Mientras el hombre está cayendo necesariamente, obligado por la ley de la gravedad, sigue siendo libre para continuar «queriendo caer», e incluso puede naturalmente cambiar de opinión, en cuyo caso sería

incapaz de deshacer lo que había iniciado voluntariamente y se encontraría en manos de la necesidad. (Arendt, 1971/2002, p. 365).

Ninguna necesidad puede limitar el poder de la libertad de la voluntad. La libertad de la voluntad es distinta del libre albedrío, del *liberum arbitrium*, ya que este libre albedrío sólo selecciona los medios mientras que la voluntad elige los fines. Es cierto que hay una “ley de la gravedad de la voluntad” por la cual la voluntad se inclina hacia lo que sería bueno, conveniente, pero el ser humano no es un animal que se acomoda y se instala en una armonía con la naturaleza; él es capaz incluso del mal. Y para explicar el mal Escoto acude a una idea que será importante para Hannah Arendt: la criatura humana proviene de la nada y por ello tiene “cierta inclinación a hundirse de nuevo en la nada” (Escoto recogido por Arendt, *Ibid.*, p. 365). La conciencia que cada uno de nosotros posee se ha dado sin duda porque se han cumplido muchas condiciones materiales y sociales, pero tal conciencia individual era *nada* antes de ser conciencia y proviene de la nada. Es una creación *ex nihilo*.

La libertad introduce en el mundo una novedad radical y convierte el mundo de los actos voluntarios en un universo de lo impredecible, en el universo de la contingencia. Se trata de una enorme indeterminación, pero es esta enorme indeterminación lo que constituye el precio que se paga “jubilosamente” por la libertad.

Arendt no oculta su entusiasmo por este filósofo del que reconoce que no tuvo “ni predecesores, ni sucesores” y que descubrió la naturaleza de la acción humana como acción contingente. La imposibilidad de predecir, asociada a la libertad humana, radica en que toda acción humana que es fruto de una decisión pudo no llegar a darse si la decisión hubiera sido distinta. Dice Duns Escoto: “dejad que todos aquellos que niegan la contingencia sean torturados hasta que reconozcan la posibilidad de *no* ser torturados” (Escoto citado por Arendt, 1971/2002, p. 367).

Para Escoto, como señala Arendt, la gran diferencia entre los cristianos y los paganos está en la creencia de que el mundo fue creado por Dios de la nada, en la creencia de que el orden natural de las cosas, y las cosas mismas sometidas a las leyes que las rigen, del mismo modo que la moral que orienta las acciones humanas, aparecieron en cierto momento por la voluntad del creador que construye un mundo como una novedad absolutamente radical.

La razón no puede concebir la nada, ni puede concebir un acto de creación a partir de la nada; sólo la voluntad, que es libre y encuentra en sí misma la posibilidad de que algo sea o no sea, conoce la creación. Dios crea un universo de la nada, mientras que la criatura humana sólo puede afirmar o negar, actuar o no actuar y solo en el espacio de esa decisión es completamente libre. Para Escoto la contingencia no es una tragedia, sino el lugar de la acción que puede ser o no ser, de la decisión que puede ser o no ser tomada; la contingencia es, en últimas, el lugar de la libertad humana.

Que la decisión, por su naturaleza, sea libre, no significa, sin embargo, que el campo de la libertad es ilimitado; el ser libre que decide habita en el mundo de la necesidad; la acción contingente, como acción libre, ocurre en el contexto de la necesidad. Escoto distingue lo contingente como algo que se inscribe necesariamente en las leyes del mundo en el que ocurre, que no es libre en el sentido de escapar a esa necesidad, pero que siendo, de acuerdo con las leyes del ser, pudo no haber sido; de modo que de lo que se predica la contingencia no se diría que es contingente sino que ha sido causado de modo contingente.

El libre albedrío se enfrentaba a la disyuntiva de querer o no querer; la libertad se enfrenta a la decisión de actuar o no hacerlo. En la medida en la cual los acontecimientos de la historia dependen de la libertad humana, es posible reconstruir las génesis de esos acontecimientos y es posible reconocer sus causas, pero no es posible predecir esos acontecimientos antes de que ocurran porque,

aunque estén sometidos a esa necesidad que los explica, dependen de la libertad de elección, que es el espacio de lo impredecible.

La historia no puede reducir completamente los acontecimientos propios de la libertad humana al universo de la necesidad. Siempre será posible proponer razones para los acontecimientos que tienen su origen en la acción humana, pero estos *acontecimientos* no eran predecibles en el sentido de que hubieran podido ser o no ser. No es posible dar razón de estos acontecimientos en el universo de Aristóteles. Ya hemos señalado que Escoto parece un alumno atento de sus predecesores; quizás sea posible encontrar muchos testimonios del aristotelismo en su obra; pero, a pesar de ello, resulta necesario reconocer, con Arendt, que su noción de contingencia no es coherente con una idea aristotélica del movimiento como actualización de la potencia. La potencia prefigura el acto en Aristóteles y lo prefigura de una manera determinada. El espacio de la acción humana, como espacio de la contingencia es, en cambio, impredecible.

En el horizonte conceptual abierto por Escoto, la voluntad aparece como algo distinto del libre albedrío. La voluntad, como fuente de la acción, es causa y hace aparecer algo nuevo.

El universo de la necesidad cubre completamente la cadena de los acontecimientos y es, por esto mismo, distinto del universo de la voluntad. Para Escoto la relación entre libertad y necesidad se presenta como oposición entre libertad y naturaleza. La voluntad puede resistirse y negarse frente a los dictados del intelecto, pero la acción ocurre en el entorno del mundo y está, por tanto, sometida a la necesidad de la naturaleza.

La voluntad es libre, soberanamente libre. La acción que resulta de la elección libre de la voluntad, en cambio, está sometida al universo de la necesidad. Mientras la decisión no está tomada, se vive la experiencia de la indeterminación de la voluntad; una vez tomada la decisión, en la acción, es necesario orientarse

disponiendo de los medios adecuados para realizarla. Escoto distingue entre una autentica actividad, *actioivium*, y la acción que construye, que produce, *factidium*. A través de la producción, el ser humano transforma y convierte la acción pura de la voluntad en poder sobre las cosas del mundo.

No discutiremos aquí la predominancia que tenga esa voluntad pura sobre la fabricación; diremos solo que mientras que la voluntad pura puede mantener abierto el universo de las elecciones posibles, la acción, para ser eficaz, debe conducirse según la necesidad. La acción concluye con la producción que se ha propuesto y la producción tiene siempre un fin, que es la aparición del producto. En la acción, la voluntad renuncia al espacio de su libertad y se inscribe en el de la necesidad; pero no vive esa renuncia como una tragedia. El asno de Buridan, una vez elegido uno de los dos montones de heno entre los que dudaba, no se duele por el que abandona, sino que se dedica a comer.

La voluntad, por otra parte, no está separada del mundo; más bien al contrario: está estrechamente relacionada con la sensibilidad y busca disfrutarla; este disfrute satisface la voluntad, aunque carezca de la permanencia de la que es capaz la voluntad misma.

La *condolectatio sibi* debe su disfrute a su cercanía del deseo, y Escoto dijo explícitamente que ningún disfrute espiritual puede compararse con el goce que nace de la satisfacción de un deseo sensual, si no tenemos en cuenta que este goce es casi tan transitorio como el propio deseo. De ahí que él distinga claramente entre voluntad y deseo porque solo la voluntad no es pasajera (Arendt, 1971/2002, p. 377).

Como en Agustín, en Escoto las tensiones de la voluntad se resuelven por su transformación en amor. El mundo de la bienaventuranza, el mundo de la beatitud, es para Escoto el mundo de la delectación de la voluntad que alcanza su objeto y no lo agota nunca porque no lo alcanza al modo de la posesión, sino al

modo del amor. El amor es para Escoto la aceptación incondicional de lo que se ama:

La beatitud es, por tanto, el acto mediante el cual la voluntad se pone en contacto con el objeto que se le presenta a través del intelecto y lo ama, satisfaciendo plenamente su deseo natural de él. (...) la beatitud (...) consiste en conseguir plena y perfectamente el objeto tal y como él es, y no solamente como es en el espíritu. (Escoto citado por Arendt, *Ibid.*, p. 378).

El amor perfecto es al amor a Dios. El amor en este mundo, como acto propio de la voluntad, consiste en la decisión de aceptar y querer el ser de lo que se ama:

El yo volente, cuando dice en su más alta manifestación « *Amo: Volo ut sis*», «Te amo, quiero que seas» -y no «Quiero tenerte» o «Quiero dominarte»-, se muestra capaz de sentir el mismo amor con el que supuestamente Dios ama a los hombres, a los que Dios creó porque quería que existieran y a los que ama sin desearlos. (Arendt, 1971/2002, p. 370).

En el amor, para Escoto, la facultad de la voluntad se realiza de modo que su inquietud se aquieta pero no se extingue. La voluntad se realiza en el amor como actividad que no se detiene, sino que se realiza permanentemente sin renunciar a ser movimiento; se trata de una actividad que encuentra su reposo en sí misma. Esta idea, dice Hannah Arendt, “es tan sorprendentemente original -sin precedente o continuación en la historia del pensamiento occidental- como la preferencia ontológica de Escoto por lo contingente sobre lo necesario y por lo particular existente sobre lo universal” (Arendt, 1971/2002, p. 379).

También, según Salutati, lo que inspira Euterpe, la musa que nos hace amar el esfuerzo, es la felicidad de la voluntad en la inacabable búsqueda del

conocimiento. Y ya en los siglos XV y XVII, lo que Ficino y Bruno han aprendido a amar es la eterna búsqueda.

El deseo de conocer debe transformarse en voluntad de conocer, en amor al esfuerzo que implica conocer. La voluntad de conocer asegura la permanencia en la investigación, pero el verdadero investigador resultará de una transformación de esa voluntad en amor. Entonces el objeto del amor será la búsqueda misma, será amor a la búsqueda que se satisface y se recrea en cada hallazgo, y existirá, como amor, de manera permanente.

Llegamos con Escoto a la voluntad ligada al amor y a la acción. La libertad interior debe enfrentar ahora la necesidad del mundo para traducirse en acción. Pero en el mundo hay necesidad y contingencia porque la naturaleza es el reino de la necesidad y lo humano es el reino de la contingencia.

Con Escoto aparece una voluntad en la que la acción, inscrita en la necesidad, es fruto de la elección impredecible de la libertad. Aún no se trata de la libertad política, pero ya la voluntad, como libertad y amor, no es sólo marginamiento del mundo. En *¿Qué es la libertad?*, como decíamos al comienzo, el modelo de la voluntad para Arendt era el libre albedrío de Pablo y Epicteto, opuesto a la libertad política; ahora, en *La vida del espíritu*, la voluntad aparece como principio de la creación y expresión de la libertad, capaz de transformar el deseo en amor, lo efímero en permanente movimiento.

Para pensar la voluntad como capacidad de creación basta la exploración de los orígenes que hemos recogido. Aquí, en los aportes de la Edad Media, están ya planteados también los grandes aspectos sobre los que cabe reflexionar cuando se piensa en el lugar de la voluntad en la política y en la educación. Ya Agustín asociaba el nacimiento del ser humano, creado por Dios, como comienzo, como aparición de la creatura capaz de comenzar; Escoto nos presenta la voluntad como algo muy distante de lo que imaginamos cuando hablamos de la “fuerza de

voluntad"; la voluntad de Escoto introduce lo nuevo en el mundo, abre el espacio a la contingencia en el reino de la necesidad.

Esta voluntad es algo muy diferente de la capacidad de "sujetarse a la tarea" o del "dominio de sí mismo". Como "órgano mental del futuro", la voluntad se expresa en la formulación de proyectos pero, más que realización de lo prefigurado en el proyecto, es la fuerza creadora que introduce la contingencia. Estas distintas expresiones de la voluntad pueden no ser opuestas sino complementarias como herramientas para habitar en el mundo.

La necesidad reina en la naturaleza, pero gracias a la voluntad que se realiza como libertad, el reino de los asuntos humanos es el reino de la contingencia. La escuela ha pensado la necesidad a lo largo de su historia porque ha enseñado el saber que resulta del conocimiento de las leyes de la naturaleza y de la vida en sociedad, pero ha pensado mucho menos en la contingencia; se ha preocupado poco por ofrecer herramientas simbólicas para pensar y comprender el mundo de la interacción.

2.11. Necesidad y contingencia

Hemos distinguido entre el mundo de la naturaleza, de la necesidad, y el mundo de las decisiones humanas, de la libertad. La acción humana tiene lugar en esos dos mundos, como acción técnica, como τέχνη, en el mundo de la necesidad, de la repetición y de la ley, y como interacción, en el mundo social del comienzo y la contingencia.

La búsqueda de leyes y pautas ha acompañado al género humano a lo largo de su historia. Una cierta capacidad de predecir el comportamiento de la presa hace parte del instinto del predador que la asalta a la salida de su cueva después de una larga espera o la aguarda en el sitio a donde acude a alimentarse. Quizás la certeza

del amanecer hizo menos terribles las incertidumbres de la oscuridad en los albores de la humanidad; tal vez la expectativa de la primavera hizo más soportable el rigor del invierno. Se elige un techo porque nos protegerá de la lluvia que vendrá, y no solo porque nos ha protegido en el pasado.

Si atendemos a la etimología, la historia de la cultura es la historia del cultivo, la historia de la agricultura; esta historia comienza con el conocimiento de pautas más complejas que las que se emplearon en la cacería. Predecir que un animal pasará por un cierto lugar por donde ya ha pasado muchas veces en busca de alimento, y tenderle una trampa, es distinto, en efecto, a reconocer que hay repeticiones en la naturaleza, en ciclos de tiempo mucho más largos, que tienen que ver con la renovación de las plantas y descubrir que hay una fuente de vida en la semilla y que es necesario recogerla y cubrirla de tierra y cuidarla para que se convierta en una nueva planta³⁵. Las primeras grandes civilizaciones, Egipto y la Mesopotamia, florecieron sobre la base del sedentarismo que se hizo posible a través del conocimiento de las pautas de la siembra y la cosecha. La historia de la agricultura es la historia del descubrimiento de ritmos de largo plazo de la naturaleza, de donde surge la certeza sobre la utilidad de cubrir y cuidar la semilla. El ritmo de la vida y el trabajo humano se acomodan al ritmo de las estaciones.

El conocimiento de las pautas es clave para predecir y actuar de acuerdo con la predicción. Desde el comienzo de la historia humana ese conocimiento ha sido una guía para la acción: conocer las pautas permite representarse de antemano los acontecimientos y actuar para que lo que se predice se cumpla. Un conocimiento práctico de las propiedades de la piedra hizo posible la construcción de cuchillos, raspadores y otros utensilios; un conocimiento práctico de la acción del fuego

³⁵ No es descabellado pensar que debemos a las mujeres el arte de la agricultura, y por tanto la cultura. No se trata sólo de que cuidar a los críos más frágiles del reino animal implica reducir los desplazamientos y disponer de más tiempo para advertir los cambios más lentos; las palabras que hemos usado: cuidar, cubrir, fuente de vida, aluden a tareas femeninas dentro de una división del trabajo que puede ser mucho más antigua que la civilización.

permitió el paso de lo crudo a lo cocido. Cultivar y construir se soportan en un creciente conocimiento de las pautas. La técnica humana, y después la ciencia, se instalan en el conocimiento de lo que se repite; la ley física es una representación abstracta de lo más general de la repetición; expresa el saber de lo que se sigue por necesidad una vez que ciertas condiciones se han dado. Ese saber hace habitable el mundo. También el sistema de las leyes humanas es un marco de normas que permite predecir, que da seguridad.

Pero, como explica Hannah Arendt (1958/1993), el territorio de la vida social es el espacio de encuentro con los otros, con la facultad de elegir de los demás seres humanos, donde es imposible predecir con certeza cuál será el efecto de cada acción, cómo incidiremos sobre la vida de los demás, qué serie de acontecimientos podemos desencadenar con nuestra capacidad de incidir sobre sus decisiones y sus acciones. Por esos efectos que se propagan en el tiempo, con nuestra acción iniciamos una historia, "... la historia que, como resultado de la acción, comienza y se establece tan pronto como pasa el fugaz momento del acto" (Arendt, 1958/1993, p. 215). Solo una vez transcurrida esa historia, una vez que se cumpla y pueda ser narrada, podrá ser juzgada y podrá juzgarse también el significado del acto que la echó a andar.

Hay un placer en el juego, en la aventura del viaje o del conocimiento, en el relato literario, en el comienzo de una relación amorosa, en la búsqueda de nuevas experiencias, que está asociado a la atracción por la incertidumbre de lo que puede o no acaecer, a la contingencia; somos seres libres cuyas acciones no pueden predecirse y estamos en un mundo de seres también libres. Lo que la contingencia produce, como incertidumbre frente a la inalienable libertad del otro, es precisamente el vértigo de lo impredecible.

El conocimiento de la naturaleza es expresión de la necesidad; pero es fruto de la investigación abierta a la contingencia. Para quien vive como explorador de la

necesidad, la contingencia puede ser la fuente de una novedad valiosa, de una posibilidad de vida inesperada. En muchas de las acciones humanas hay pistas, reglas de juego, un campo organizado para el ejercicio de la razón. Allí donde el campo de la predicción puede ser más amplio, la contingencia es una señal de lo que no ha sido explorado. El investigador que sigue un método que asegura el camino de su exploración puede sentir que un universo nuevo se abre a la investigación cuando, a pesar del rigor de sus predicciones, ocurre lo inesperado; ama la contingencia, pero la ama porque se considera preparado para enfrentarla, armado como está de teorías y procedimientos probados. Quizás espera secretamente ser sorprendido por lo impredecible; quizás espera en el fondo que el método fracase cuando más riguroso ha sido el trabajo, porque el resultado sorprendente puede ser signo de lo nuevo que debe ser explicado (Bachelard, 1972/2005, p. 73).

Hemos dicho que la investigación es un buen ejemplo del amor como amor del movimiento, pero se entendería mal el trabajo del investigador si se lo caracterizara por un amor a la contingencia. Lo que la voluntad del investigador persigue es el descubrimiento de la necesidad expresada como pauta, como ley. El investigador ama la incertidumbre, pero la ama como un reto ocasional, y generalmente prefiere el poder de predecir a la emoción de no saber qué ocurrirá. Entre los investigadores que exploran los espacios en los cuales parecen inevitables la incertidumbre y el caos, los más están empeñados en conocer la incertidumbre para dominarla; las teorías más elaboradas sobre la incertidumbre y el caos son parte del trabajo de las comunidades académicas dedicadas a definir el marco de la incertidumbre, a conocer del modo más preciso posible los límites de la contingencia en los procesos de los que se ocupan.

En la medida en la cual expresan una necesidad, las leyes de la naturaleza son un triunfo sobre la contingencia. Las leyes humanas son también un modo de poner límites a la contingencia. Pero la contingencia es inevitable donde existe la libertad

y es importante, por tanto, aprender a vivir con la contingencia y en ella. El miedo a la contingencia, unido al temor de equivocarnos y perder lo que queremos, puede mantenernos en la "minoría de edad" y llevarnos a sacrificar la libertad por la seguridad, a someternos al autoritarismo y al abuso.

Aceptar la contingencia no nos impide seguir descubriendo la necesidad y ampliando el conocimiento científico; además nos hace más libres y más dispuestos a comprometernos con el cambio que nos lleve a ser más humanos y más justos. Nadie, ni siquiera el técnico que conoce cabalmente los procesos en los que interviene, puede liberarse completamente de la contingencia, pero podemos asumir posiciones muy diversas frente a ella. Si queremos ampliar la libertad tendremos que asumir la contingencia, lo que no es otra cosa que reconocer el carácter propio del ser humano como voluntad y libertad.

Las acciones voluntarias en las que la libertad se pone en acto están determinadas de múltiples formas, pero es evidente a la conciencia que lo que se hace libremente podría no haberse hecho, que el origen de la acción está en una disposición interior, en una voluntad que se cumple en la acción. La conciencia de la libertad es resultado de la conciencia de la elección. La elección misma puede estar determinada por un querer, un juzgar adecuado, una idea de bien moral o un examen racional de posibilidades y consecuencias. En las decisiones intervienen estos elementos, y otros como temor al castigo, repulsión, vergüenza o necesidad de reconocimiento. La red de las determinaciones es tupida, la necesidad está presente en las decisiones, pero en el contexto de todas esas determinaciones tenemos la conciencia de elegir, y esta conciencia es clave como soporte del reconocimiento social y del castigo por el delito.

Los alegatos contra la libertad no tienen, afortunadamente, la fuerza suficiente para eliminar la certeza de que elegimos, ni para sustraernos a la responsabilidad sobre nuestros actos y sus consecuencias. Comprendemos cada día mejor las

determinaciones físicas, jurídicas, culturales, económicas e ideológicas sobre la conducta humana, pero advertimos al mismo tiempo la imposibilidad de derivar ineluctablemente nuestras decisiones de esas determinaciones cuya complejidad parece inabarcable. Quienes sostienen que la libertad es un fantasma se revelan impotentes para dar razón de la multiplicidad causal que les permitiría rescatar el determinismo.

Podemos tener ideas muy diferentes sobre las relaciones entre libertad y necesidad, pero todos tenemos la experiencia de las acciones libres como acciones voluntarias. El marco de nuestras decisiones está limitado por condiciones históricas y sociales y por los conflictos de nuestra historia personal que no se nos revela nunca completamente; pero vivimos haciendo elecciones. Libertad y voluntad están indisolublemente unidas. El fruto del ejercicio de la libertad (y de la voluntad) puede ser una decisión entre un elenco de posibilidades. Pero puede ser también (como en el caso de la creación artística) la emergencia de algo radicalmente nuevo que no existe en el plan previo del hacedor. La libertad y la voluntad se expresan entonces en la decisión que obra sobre lo previamente dado, pero también en la capacidad humana de crear lo que no tenía existencia previa. De los fenómenos naturales, de los acontecimientos del mundo biológico, puede decirse que ocurrieron porque estaban “en potencia”. No puede decirse lo mismo de una obra de arte o de lo que la hace obra de arte y que está más allá de los materiales y de las formas.

La existencia de las leyes, de las orientaciones morales y de las pautas de la costumbre nos ayuda sin duda a comprender el mundo y a movernos en él. Las ciencias amplían nuestro dominio técnico sobre la naturaleza. La capacidad de guiarse por criterios universales es una conquista importante de la civilización. Sin duda puede hablarse de la libertad como “conciencia de la necesidad”. Esta libertad (distinta de la elección entre actuar o no de la voluntad) abre caminos nuevos a la acción en el universo de la τέχνη. También es verdad que la razón,

como razonabilidad, como *sensus communis* en el sentido kantiano o Viquiano, nos permite establecer acuerdos y tener expectativas.

En todo caso, la elección racional involucra el conocimiento de las pautas o las leyes, pero no es la obediencia mecánica a las leyes; la consideración de la necesidad no impone una sola vía para la acción; incluso puede abrir nuevas posibilidades, ampliando el espacio de la libertad. Es verdad que no hay elección si sólo existe un camino para la acción y los fines no se someten al escrutinio de la razón; pero allí donde es posible elegir, y se realiza una elección racional, la necesidad se pone al servicio de la voluntad.

Ya sabemos que la voluntad guiada por la razón encuentra límites insuperables en el mundo de la vida social porque en este mundo actúan otras voluntades. El otro es otro precisamente porque no puedo acabar de conocerlo nunca; porque siempre tiene algo inaccesible para mí. En la medida en la cual pueda decirse que el mundo humano es un espacio de ejercicio de la libertad, este mundo se convierte en el reino de la contingencia. Por más que se elaboren técnicas para persuadir o presionar, por más que se avance en las estrategias para producir convicciones y necesidades materiales y simbólicas, por más que se desarrollen mecanismos para orientar la opinión, para crear temores, odios o resistencias, siempre ocurre que la vida social es un espacio de confrontación de voluntades en donde, dada la inalienable posibilidad de actuar o no de cierto modo, reina la incertidumbre.

Que la contingencia sea inevitable no quiere decir que no dependa de circunstancias históricas. En la sociedad de la Edad Media existieron incertidumbres con relación a los fenómenos de la naturaleza, con relación a la enfermedad o la muerte, con relación a los afectos y a la verdad o falsedad de las opiniones o las promesas; pero había cierta certeza en las posibilidades y limitaciones de la condición del señor o del siervo. A pesar de que ya comenzaban a producirse cambios importantes en las costumbres, hace solo cuarenta o

cincuenta años había una cierta estabilidad en muchos trabajos y, al menos en apariencia, en el amor. Como señalábamos al comienzo, en la moderna sociedad fluida, ni el trabajo, ni el amor tienen estabilidad. Hemos avanzado enormemente en el dominio técnico de la naturaleza, pero han aumentado las ocasiones de la incertidumbre que atterra a muchos, mientras otros aprenden a no esperar nada, a no ofrecer nada, a no responsabilizarse por nada.

La contingencia como forma de la temporalidad humana, como lugar de la creación y de lo nuevo es parte de la vida de la sociedad y de la de cada ser humano. Pero la forma actual de hacerse presente la contingencia, como incertidumbre y desconcierto, no es resultado de la condición del ser humano como creador sino el efecto de un orden social sometido a las impredecibles fuerzas del mercado. Un orden que no ofrece el soporte material y simbólico básico para que cada uno asuma la contingencia que inevitablemente está asociada a la vida de cada uno entre los otros, a la condición de ser simultáneamente un ser social y un ser libre (libre, además, precisamente por ser social).

La contingencia es inevitable no solo porque vivimos en sociedad, sino porque somos seres temporales. La temporalidad humana, como recuerda Arendt, está hecha de memoria y voluntad; el pensar se basa en la memoria (el contenido de la memoria es la materia del pensar) y el querer se expresa como proyecto de realización en el futuro. De este modo, como memoria y voluntad, el presente dura. Pero, al mismo tiempo, como proyecto, como presencia de lo que aún no es, el futuro niega el presente, escapa hacia adelante: "... el hoy solo se ve amenazado, en su misma esencia, por la intervención del espíritu que lo niega y que, en virtud de la Voluntad, hace comparecer el ausente todavía-no, cancelando mentalmente el presente como un lapso de tiempo cuya esencia es no ser" (Arendt, 1971/2002, p. 276). Lo que está adelante, que existe desde ya como querer y como distinto de lo dado, es inevitablemente incierto.

El pensar, que trabaja sobre lo dado, es posible en la tranquilidad de cierto apartamiento del mundo; la tensión de la voluntad, que apunta a lo que todavía no es, a lo que se quiere y puede no ser, acaba con la tranquilidad. El querer que se instala en el futuro y en la contingencia es, por ello mismo, intranquilo. La contingencia se nos aparece así como apertura y reto, pero también como incertidumbre y abismo. El futuro da sentido al presente como proyecto, pero también como presente no existente, como vivencia imaginaria, como preocupación, puede impedirnos vivir el presente, negarlo como puro tránsito hacia el cumplimiento o incumplimiento de lo deseado.

Más allá del sustrato biológico, más allá de la subsistencia material en un ambiente que supone vínculos ineludibles con lo existente, la vida humana es un modo de relación con el tiempo. El sentido que la reflexión recoge del examen de la existencia es temporalidad, historia y proyecto. La identidad es también historia y proyecto, memoria y voluntad.

En la sociedad en que vivimos aumenta el control de procesos naturales mientras crece la incertidumbre sobre la vida social. Cuanto más avanzamos hacia la sociedad sin compromisos ni certezas, tanto más vivimos en la incertidumbre, una incertidumbre que cambia también en la medida en la cual el mundo humano se transforma. En el horizonte de la mutación continua de la vida de hoy, donde las cosas, las relaciones y las posibilidades cambian sin cesar y se asiste al flujo incesante de proyectos que se sustituyen vertiginosamente, la voluntad misma cambia respondiendo a la constante variación de los objetos y los motivos del querer y la incertidumbre se convierte en el modo más extendido de relación con el trabajo, con los afectos, con el mundo social y con el mundo material transformado sin cesar por la técnica. (Ver: Bauman, 2007).

2.12. *Voluntad y voluntarismo*

La noción de voluntad que estamos planteando (la voluntad como espacio de la creación) es muy distinta de la voluntad pensada como disciplina. Emmanuel Mounier (1961/1993) critica el “kantismo” voluntarista de los difusores de una “educación de la voluntad” que proponían:

... una vida severa, aunque purgada de todo heroísmo, revestida de dignidad burguesa sobre un fondo de simplicidad popular, rigurosa en el trabajo y estricta en la economía, y casi tan inexorable para el pobre como para el perezoso, tan rígida para el artista como para el vagabundo, y tan áspera para el místico como para el holgazán (p. 469).

Esta “pseudo-voluntad”, este “atiesamiento”, es para Mounier fruto de la costumbre, de la repetición, de la obstinación en una “idea fija”, y proviene de la “candidez”, de la indigencia mental, de la “estrechez” de la conciencia. La forma más preocupante de este tipo de voluntad es la voluntad del funcionario disciplinado del que nos hablan Bárcena y Mèlich (2000, pp. 77, 78), dispuesto a acatar las órdenes más irracionales que le imponga el peor autoritarismo.

Se engendran así esos hombres basados en principios, dispuestos a torturar a sus allegados y a deformar la realidad con tal de que sus imperativos queden a salvo; ciegos a la individualidad de los destinos personales y ciegos a la multiplicidad de las circunstancias, son en definitiva, y a pesar de sus pretensiones, igualmente insensibles al verdadero rigor y a la genuina fidelidad del espíritu, que se compone de adaptación a la doble diversidad de las almas y de las contingencias. (Mounier, p. 470).

La voluntad ciega de quien rinde culto al esfuerzo y sigue acríticamente convicciones indiscutibles (convicciones ligadas a veces a la mediocridad o a la

cobardía) está en las antípodas de la idea de voluntad como facultad propia del ser humano libre y moralmente responsable.

Contra esta pseudo-voluntad se requiere, según Mounier, reconocer que la voluntad tiene sus raíces en la *resolución*. Hemos hablado hasta aquí de la decisión como sinónimo de esta resolución, como un acto de libertad que se realiza como un querer en pos de su objetivo y hemos dicho también, por tanto, que la voluntad está del lado de la acción, de la libertad y de la vida.

Con Agustín y Escoto hemos visto la transformación de la voluntad en amor. También hemos dicho, con Salutati, que la voluntad está asociada al esfuerzo. Pero Salutati no habla del esfuerzo como sacrificio, sino de la posibilidad de enamorarse del propio esfuerzo por el deleite que produce la conquista de lo que se persigue y por el deleite que puede producir el mismo esfuerzo. Recordemos aquí un texto que luego citaremos de modo más completo:

Como segunda de las Musas, por otra parte, colocó a Euterpe, que en latín no dice ser otra cosa que *bene delectans* 'quien bien deleita'. Comoquiera que lo primero es buscar el conocimiento, lo segundo es deleitarse en aquello que buscas. ¿Quién no sabe acaso cuán difícil es aprender con aplicación, a no ser que te deleites en lo que buscas? (Salutati, 1951, Libro 1, cap. 9, p. 44).

Cumplir el fin que mueve la resolución implica esfuerzo, pero éste es solo un instrumento del que se sirve la resolución. Incluso se requiere combinar el esfuerzo con cierta apertura, cierta relajada disposición, para enfrentar y vencer las dificultades que la resolución encuentra en su camino. El "porte severo" que sirve de disfraz al vacío de pensamiento del voluntarista está muy distante de la seriedad de quien se compromete integralmente "con la conciencia del riesgo total que dicho compromiso implica" (Ibid., p. 474). La voluntad que acompaña el esfuerzo del creador o la tenacidad del creyente que vence el dolor no tiene nada

que ver con la terquedad y la arrogancia de quien esconde su pobreza espiritual en su "fuerza de voluntad".

El esfuerzo del creador es pasión más que constancia (que también se requiere) o violencia sobre sí mismo y produce placer más que sacrificio (aunque implique también sacrificio).

En el Discurso inaugural del Segundo Congreso Internacional de Estética y Ciencia del Arte, realizado en París en 1937, Paul Valéry hablaba así de la pasión del creador:

Un placer que se ahonda a veces hasta comunicar una ilusión de comprensión íntima del objeto que la causa; un placer que excita la inteligencia, la desafía, y le hace amar su derrota; aún más, un placer que puede exacerbar la extraña necesidad de producir, o de reproducir la cosa, el acontecimiento o el objeto o el estado, al que parece vinculado, y que se convierte con ello en una fuente de actividad *sin término cierto*, capaz de imponer una disciplina, un celo, tormentos a toda una vida, y de llenarla, si no desbordarla... (Valéry, 1998, p. 49).

El culto acrítico de la voluntad, el culto al querer independientemente de su objeto, termina legitimando el egoísmo, poniendo los medios por encima de los fines y justificando actitudes y acciones infames como el desprecio por quienes son vistos como inferiores porque parecen esforzarse menos y el sacrificio de otros seres humanos en el altar de la propia ambición de poder o de riqueza. Son razones contundentes para sospechar de la legitimidad de la voluntad considerada en abstracto.

Aunque estemos determinados por lo inconsciente y sometidos a las leyes sociales y a las leyes de la naturaleza, el espacio de la libertad, concebida como nuestra capacidad de comenzar algo, es indispensable para que el arte y la política sean,

para que sea el amor. H. Arendt enfrenta la contingencia a la necesidad, y en el espacio de la contingencia reconoce nuestra capacidad de iniciar algo. La contingencia es el espacio de la incertidumbre, pero también es el espacio de la creación. En ese espacio es posible el rescate de la política, precisamente como creación de nuevas formas de vida y de relación posibles. La hegemonía de la técnica no solo oculta la pluralidad esencial de nuestras formas de relación posibles (con los otros y con las cosas); también debilita nuestra capacidad de advertir los innumerables comienzos de los que somos protagonistas.

La escuela parece entender que prepararse para la contingencia es prepararse contra la contingencia. El énfasis en lo técnico es también el énfasis en lo predecible. Pero la mirada de la técnica debe su eficacia a su capacidad de aislar los fenómenos y de someterlos estrictamente a unas condiciones determinadas, lo que sería imposible en el mundo de las relaciones humanas, a no ser que se negara el espacio de la libertad. Conocer y controlar procesos, descubrir regularidades y ponerlas al servicio de la satisfacción de las necesidades humanas ha sido esencial para la supervivencia de los seres humanos, para la humanización del mundo y para la emergencia y el desarrollo de las civilizaciones; pero tampoco la humanidad que conocemos hubiera sido posible si no hubiera existido el espacio de la contingencia; ella habita en la incertidumbre que renueva el misterio y en la creación que ha hecho posible la existencia de la red de significaciones que llamamos cultura.

Quizás Kant tenía razón en su balance de la Ilustración al colocar la autonomía en el centro de lo más propiamente humano; lo que no se señaló en el proyecto moderno de Kant fue el vínculo necesario entre libertad y contingencia. La pluralidad de las voluntades que necesariamente se da en una sociedad de seres humanos libres implica para todos encontrar su lugar y su identidad en el espacio de la contingencia que hace posible también la creación.

La fundamentación de la ética sigue siendo un campo de debate entre quienes buscan criterios universales y quienes se inclinan por el consenso. Aristóteles mismo parece haberse desplazado desde una posición platónica inicial al examen de las costumbres y las virtudes que hacen posible la vida buena. La voluntad es una con la libertad y ambas nos instalan en la contingencia; la contingencia, por su parte, nos enfrenta a la incertidumbre, al abismo de lo indeterminado. Las costumbres y la ley establecen referencias para la acción y limitan el territorio de la contingencia, pero la contingencia abre el espacio a la creación y sólo es evitable sacrificando la libertad. El terror a la contingencia sirve de justificación al autoritarismo y la arbitrariedad. Si a las tensiones entre necesidad y contingencia sumamos la condición de “fluidez” de la sociedad actual, en donde la creciente contingencia no deriva de la libertad sino de la dinámica propia de la sociedad de consumo, nos encontraremos en la situación paradójica de una contingencia creciente y una libertad que se reduce a la elección entre ofertas fugaces que responden a las necesidades cambiantes producidas por la cultura de la mercancía.

No hay duda de que en estas condiciones la teoría resulta necesaria como alimento de la crítica que permita escapar del marco de las elecciones propuestas para construir un proyecto de vida y de sociedad más coherente con las ideas de justicia y de solidaridad y con la capacidad humana de extender las fronteras de la vida gracias al conocimiento y la imaginación.

Si la voluntad que se aspira a formar está del lado de la autonomía y del querer, el acto de voluntad sería más un acto de amor que un acto de sacrificio. Transformar el deseo de saber en voluntad de saber implicaría alimentar y acrecentar el deseo de saber. A lo largo de este capítulo hemos ligado la voluntad al amor, a la reflexión (a la deliberación), a la libertad (a la elección), a la disposición a asumir la contingencia y a la imaginación. Nos atrevemos a decir que sin el conjunto de todos esos elementos pueden existir el deseo, el poder, la acción y la pasión, pero no la voluntad en el sentido pleno de la palabra. La historia de la voluntad que

hemos hecho, siguiendo las huellas de Arendt, nos ha permitido reconocer el nexo esencial entre libertad, amor y voluntad que caracteriza la aventura del conocimiento y de la creación, la vocación de la ciencia y del arte.

Nos hemos distanciado intencionalmente del voluntarismo y de las técnicas de fortalecimiento de la voluntad porque reconocemos la voluntad como expresión de la vida y de la libertad. No negamos la necesidad del esfuerzo pero creemos que realizarlo y persistir en él puede ser apasionante. Conocer, trabajar (construir mundo) y asumirse como un proyecto permanente y abierto son verdaderas aventuras en donde no hay sacrificios sino retos siempre diversos y siempre fascinantes. En el mundo de la contingencia no hay ninguna promesa de felicidad sin sombras, ninguna promesa de retorno al vientre materno. Pero incluso el dolor, el fracaso y el reconocimiento de los propios límites hacen parte de la aventura del conocimiento.

Hemos reconocido vínculos esenciales entre la voluntad y el amor. La voluntad alude al querer y se puede querer de muchos modos. ¿Qué vale la pena querer? Para los filósofos griegos el conocimiento, la verdad, la virtud. En la Edad Media, Dios, síntesis de la perfección, el bien y la virtud que conducen a la salvación. En la lógica del lucro (que no es solo contemporánea pero tal vez no tuvo nunca la hegemonía que tiene ahora), poder y riqueza.

Esta última forma de querer implica competir por la mejor porción de una riqueza finita y permanecer siempre en esa competencia. Sin duda este querer ha producido riqueza, aunque cabría preguntarse si es riqueza la abundancia de las mercancías producidas a costa del equilibrio del planeta; si es que se puede hablar de felicidad, cuando se ha aprendido a calcular y predecir en una sociedad que nos ofrece cada vez menor certeza en el trabajo y en los afectos.

Lo que la competencia generalizada no conoce es la finitud y ocurre que no sólo somos mortales, sino que nuestras capacidades tienen límites difíciles de aceptar.

Lo que el cálculo y la racionalidad científica tratan de reducir y eliminar es la contingencia. Pero la contingencia es el efecto de la libertad humana. No es posible reducir la contingencia sin reducir la libertad, lo que significa que es necesario tomar consciencia de las posibilidades de la vida en el espacio de la contingencia y asumiendo la finitud. Contra un voluntarismo que arrasa y destruye sería necesario abrir espacio a una voluntad soportada en el amor, consciente de la finitud y dispuesta a asumir la contingencia para salvaguardar la libertad.

La contingencia, al final del recorrido, nos puso en el mundo de lo que Arendt llama la acción. La voluntad humana pertenece al mundo social. No es puro dominio de la naturaleza. No es tampoco dominio de sí mismo. Es elección que desemboca en la acción intencional en un mundo donde conviven distintos proyectos de vida, donde cada voluntad debe contar con la pluralidad de las voluntades y debe añadir al amor por el proyecto la solidaridad con el otro y descubrir lo que la propia libertad debe a la libertad de los otros.

La comprensión de la contingencia, el reconocimiento de la finitud y la disposición a la solidaridad son virtudes sin las cuales la voluntad se pierde en voluntarismo o en delirio de poder. Sólo esas virtudes permiten comprender la importancia que Arendt asigna al perdón y la promesa. La solidaridad, en todo caso, implica más que voluntad de abrirse a la comprensión del otro, la capacidad de “sentir con él”, de ponerse efectivamente en su lugar. El perdón y la promesa implican la capacidad de traer el futuro y el pasado para darles un sentido nuevo en el presente. Ello sólo es posible gracias a la imaginación.

2.13. Anotaciones sobre pedagogía y voluntad

Sin pretender derivar una serie de recomendaciones pedagógicas precisas de la discusión sobre la voluntad, podemos reconocer ahora algunos problemas importantes para la pedagogía.

El querer es esencial en la vida y, por ello mismo, es importante en la escuela. Cuando lo que ocurre en la escuela no es interesante, cuando lo que se trabaja no atrae, cuando la vida escolar no promueve el deseo de saber, estamos cerca del sinsentido y la apatía. Algunos estudiosos de la cultura (Bauman, 2007; Martín-Barbero, 1996) han puesto de presente las contradicciones entre la cultura escolar y la cultura audiovisual, entre la formación de consumidores y la formación de ciudadanos y han mostrado, de este modo, algunas tensiones entre las propuestas de la escuela y las de los medios masivos de comunicación. Lo deseable según la escuela (el bien público, el conocimiento socialmente validado, la dedicación al estudio) es muy distinto de lo que se ofrece como digno de ser perseguido en la cultura de la imagen (la belleza, el dinero, los objetos y prácticas de moda, la fama que arrastra el reconocimiento por parte de los demás). En cada instante pueden oponerse la cultura del libro y el placer de las imágenes visuales en movimiento (y muy probablemente la televisión tiene más capacidad de seducción que el libro escolar). La educación establece su territorio en la lectura y la escritura, en el diálogo racional y en la realización de actividades previamente planeadas, de modo que los estudiantes pueden hacer la diferencia entre lo que quieren los adultos (y que en cierto sentido debe hacerse) y lo que reciben en la cotidianidad del juego y en los contactos que establecen con la imagen en movimiento.

Aún puede la escuela ampararse hasta cierto punto en el rito del estudio y en las formas de poder establecidas en el aula, pero esto no garantiza precisamente la atención que expresa una elección voluntaria por parte de los estudiantes. Si no fuera suficiente el deseo natural de conocer que es propio de la especie humana, el conocimiento sería un bien deseable porque amplía el territorio de la elección y la libertad de elegir es vivida y querida como afirmación del sujeto. Pero la apropiación del conocimiento requiere cierto sacrificio, cierta capacidad de aplazamiento, voluntad de saber. La escuela cuenta con el deseo de saber pero debe alimentarlo y transformarlo en voluntad de saber. Y ocurre que, mientras que

el mundo de las imágenes ofrece la apariencia de lo disponible para una libre elección, las pautas escolares aparecen como limitantes del territorio de la elección y no como las condiciones adecuadas para aprender. Los espacios de elección posibles de la escuela dependen de las opciones pedagógicas y es mucho lo que aún tiene por aprender la escuela de la cultura de la imagen; es probablemente mucho lo que debe cambiar si pretende competir con esta cultura plural, vertiginosa y llena de promesas. La situación no es sencilla porque la escuela propone el aplazamiento y la sumisión a reglas metodológicas en medio de la cultura del hedonismo propia de la imagen.

Sin embargo es probable que las propuestas de la escuela sean más interesantes si los maestros mismos han discutido las razones de sus elecciones. No basta con que la escuela proponga ciertas elecciones; es importante que ofrezca razones al entendimiento y oportunidades de reconocimiento de lo que se conquista en esas elecciones a la sensibilidad.

Quizás sirva a la escuela pensar en el amor y en las razones por las cuales uno se enamora de algo. Quizás debe trabajar más sus propias herramientas como campo definido por la palabra, abierto al trabajo y al goce de la imaginación. Tal vez no se dedica el suficiente tiempo a la lectura en grupo, a la discusión de los contenidos de los textos, al empleo de imágenes asociadas al tema del escrito, al juego con las palabras, a la construcción de nuevos textos, a la realización de actividades que permitan criticar los textos o aplicar los saberes contenidos en ellos. Ya se ha dicho que la juventud es una época de incertidumbre; con frecuencia la voluntad de los estudiantes se enfrenta a la voluntad de la escuela, pero en el fondo del desinterés de los estudiantes puede haber un mar agitado de preguntas abiertas.

Vivimos una época de cambios sorprendentes que nos permiten pensar que el mundo no será el mismo cuando nuestros niños y jóvenes estén en condición de hacer su vida como adultos y de tomar decisiones que afecten a una comunidad.

Debemos, pues, partir del reconocimiento de la contingencia. No educamos a los “nuevos” para el mundo en que vivimos, sino para un mundo impredecible.

Existen, como se sabe, espacios de la acción humana en los que es posible predecir en el sentido señalado por Gramsci³⁶, obrar tomando en cuenta las leyes de la naturaleza y la experiencia acumulada, que definen las condiciones en las cuales es posible prever un cierto resultado. La ciencia y la técnica son ejemplos paradigmáticos del vínculo entre conocimiento y acción que permite poner la necesidad natural al servicio del interés humano, superando la contingencia. En el espacio de la τέχνη, del arte y la ciencia, nos movemos con certeza, y elegimos racionalmente los medios para el cumplimiento de lo que se propone la voluntad. La elección racional de los medios resulta eficaz en la práctica porque contamos con un buen “mapa” del mundo. Aquí la escuela ha cumplido tradicionalmente hasta cierto punto con dar las herramientas para la acción ofreciendo los “mapas” contruidos a lo largo de la historia (las ciencias, las técnicas, las pautas más generales de acción en ciertos espacios de la vida social). Podría decirse, sin embargo, que aunque el conocimiento propio de la τέχνη es valioso por sí mismo, ya que satisface esa forma de la voluntad que es el deseo de saber, aún puede ofrecer un goce adicional cuando se realiza en el mundo, cuando se aplica en la solución de un problema o en la forma que se da a la materia en un proceso de creación estética o técnica. La escuela no debe olvidar que la transformación del conocimiento en acción es una forma de dar sentido que produce placer y justifica el esfuerzo de aprender.

El problema es que el saber técnico, como enseñaba Habermas (1964), no garantiza el saber práctico, no ofrece las pautas para la interacción social. En el mundo de la interacción lo que cuenta es el “tacto”; no nos guiamos por leyes, sino por el *sensus*

³⁶ “Se «prevé» realmente en la medida en que se actúa, en que se aplica un esfuerzo voluntario y, por consiguiente, se contribuye de forma concreta a crear el resultado «previsto»” (Gramsci (1932/1985, p. 74).

communis, por una sabiduría de lo concreto basada en la experiencia y en la sensibilidad y no sólo en el conocimiento racional. Aquí hace falta algo que la escuela quizás podía eximirse de ofrecer cuando la familia cumplía la tarea de la “educación moral” (pero que, para bien o para mal, era parte central de su tarea de formación), la dimensión de la moral y la política. Esta dimensión de la formación parece hoy más necesaria que nunca, y quizás por ello se han multiplicado los discursos alusivos a la “formación ciudadana”; pero en la práctica es poco lo que puede hacerse en esa dimensión cuando se atiende más a las normas que a la contingencia de la vida social.

No se trata tampoco de convertir la educación en el reino de la incertidumbre. La divisa que Kant propone a la Ilustración (*Sapere aude!*) tiene mucho que decirle al educador de hoy. Sigue teniendo sentido promover el valor de emplear el propio entendimiento como guía de las acciones y las elecciones, sigue teniendo sentido asumir las propias decisiones. Inevitablemente actuamos en el mundo social sometido a la contingencia, pero sigue siendo importante, a pesar de esa contingencia, asumir responsabilidades por las cadenas de acciones que echamos a andar. Lo que significa sumir la contingencia es reconocer lo impredecible y atreverse a abrir espacios para ejercer la libertad de crear.

Tampoco se trata de que el maestro renuncie a la autoridad que le permite ofrecer caminos y razones para vivir y para aprender; pero la autoridad puede afirmarse por la norma o por la honestidad con la que se asume el compromiso con el conocimiento y el respeto por la interacción. Esta opción es difícil porque significa construir permanentemente el propio camino y asumir lo impredecible. En cambio parece fácil seguir pautas y circunscribirse a lo que puede definirse y calcularse.

Querer y poder no siempre coinciden. En ocasiones están tan alejados entre sí que la voluntad no se cumple y causa heridas, el deseo se vuelve contra quien desea y puede caerse en la más triste sumisión, en la pérdida resignada de la libertad. Pero

también es un acto de voluntad (como potencia de vida) levantarse y avanzar más allá del fracaso. Y puede también ocurrir que querer, aunque no se pueda alcanzar lo que se quiere, justifique una vida.

Cuando se habla de querer se abre un universo muy amplio de posibilidades. De hecho, se desea satisfacción en el mundo de la sensibilidad y del instinto, se desea justicia o reconocimiento en el mundo de las relaciones sociales y se desea, en el universo abierto por la cultura, conocer y ser sorprendido por la belleza. Cuando se dice que el profesor enseña a amar lo que él ama o que despierta intereses, no se habla de otra cosa que de la educación del querer, de la educación de la voluntad en sentido amplio.

Siguiendo a H. Arendt, hemos caracterizado la voluntad como la facultad que apunta al futuro, como un querer que algo sea (sea hecho, sea transformado, sea poseído o alcanzado). La voluntad sería así un motor del cambio. Pero puede ser también un mecanismo de afirmación de lo dado. Una escuela eficaz en una sociedad autoritaria puede enseñar a querer la autoridad, a satisfacerse en la obediencia. El consumidor quiere lo que permanentemente se le presenta como una necesidad. Aprende a querer lo que el orden económico necesita que quiera. No es difícil encontrar en la escuela la competencia por el reconocimiento, el pragmatismo, el hedonismo, la adaptabilidad y la superficialidad que son propios de la cultura del consumo. La voluntad es una fuerza vital; es la expresión de la vida humana proyectada siempre al futuro; pero puede ser conducida y educada; sometida por la razón o por la fuerza. "Si los tiburones fueran hombres..."

Lo que soy es en parte lo que sé, pero es, tal vez de un modo más determinante, lo que quiero. Lo que quiero me define en el horizonte de lo que se ha llamado los "valores". Si es verdad, al menos en la mayor parte de los casos, que obro buscando lo que identifico como el bien es porque ese modo de obrar me produce satisfacción. *Volo* (querer) está conectado con *voluntās* (voluntad) y con *voluptās*

(placer). Lo que me ofrece una expectativa de placer mueve mi voluntad tanto o más que lo que me parece más racional. Resulta entonces muy importante descubrir el placer en espacios distintos de los que ha colonizado el hedonismo asociado al consumo, el placer que va más allá de la satisfacción inmediata de las necesidades del cuerpo y del yo como lugar de encuentro de las miradas domesticadas por la ideología del consumo; tal vez la gimnasia y la música, que no faltaron en la Academia de Platón ni en el Liceo de Aristóteles, eran, más que disciplina, ocasiones de preparar el cuerpo y el oído para formas de goce mediadas por una idea elaborada de la belleza. Acceder al goce del ejercicio de la inteligencia, de la palabra, de la creación, de la solidaridad, de la realización del bien es tan importante, al menos, como aprovechar la herencia del acumulado del conocimiento de la τέχνη.

La apropiación de la palabra de las ciencias, tanto como de la palabra que construye comunidad, es una tarea permanente que abre posibilidades impredecibles de goce, pero implica en ocasiones un compromiso capaz de vencer obstáculos muy grandes y puede exigir una dedicación que no admite renuncias. Esto quizás no implica negarse los placeres de los logros parciales, del ejercicio de resolver enigmas o crear situaciones de satisfacción asociadas a esos logros en el proceso mismo del aprendizaje: aprender a amar el problema como un juego, como una aventura, como un reto; descubrir la palabra adecuada o la emoción que produce la música que trabajosamente se arranca del instrumento. Hemos dicho que es un placer enseñar y se enseña bien, cuando se enseña a amar lo que se ama. Quizás aprender (y enseñar) no es tan distinto de vivir la construcción de una relación amorosa, no es tan distinto del trabajo de seducción y conquista, como sabía bien Platón. El triunfo al que el maestro aspira es el amor del discípulo por el proceso mismo del aprendizaje. Si ese amor se despierta, la dedicación al trabajo será solo un resultado de algo muy parecido a la “gravedad del amor” de la que

hablaba Agustín de Hipona. Con frecuencia se ama intensamente lo que se resiste a ser poseído o dominado.

Weber (1922/1997) se refería a la disciplina como sumisión de la voluntad a la tarea; veía en ella una virtud en oficios como la milicia o el clero. En este sentido la disciplina conserva algo de su significado inicial de castigo y sumisión. La actitud de sacrificio se transforma en placer del esfuerzo cuando la disciplina se transforma en vocación (también debemos a Weber una valiosa reflexión sobre la ciencia como vocación y sobre la política como vocación (1959/1995). *Salutati* no niega el esfuerzo, ni la dedicación pero las musas que inspiran estas actitudes (*Euterpe* y *Melpómene*) logran su cometido en el espacio abierto por *Clío*, esto es, en el querer que se justifica a sí mismo.

Salutati está lejos de proponer el esfuerzo como sacrificio. Las musas enseñan a amar el esfuerzo y la dedicación, no a soportarlos. El vínculo entre educación y voluntad no se establece como una educación de la voluntad que aprende a hacer lo que se le ordena aunque lo deteste. Se trata, en cambio, de una voluntad que es amor y del esfuerzo y la dedicación que no son causa de la acción sino efectos de la fuerza del querer. No se trata de “aplazar la satisfacción” de saber; se trata de reconocer el placer de aprender, el placer de avanzar hacia la meta que es inaccesible y de vivir cada instante de ese camino sin término como el cumplimiento de una meta y como un comienzo.

La voluntad encuentra su sentido y su realización en el movimiento mismo; en el placer de comenzar siempre y de descubrir que no es la meta, sino el camino, lo que merece el amor, el esfuerzo y la dedicación.

Cuando el aprendizaje es sacrificio o sin sentido es imposible (o muy poco frecuente) amar lo que se aprende. La voluntad como esfuerzo y disciplina no es el principio del aprendizaje, es la consecuencia del placer de aprender y de reconocer el poder y el goce que se deriva del aprendizaje. Se trata de reconocer el placer de

la acción misma de aprender que no cesa jamás y que permite comprender la voluntad de saber como movimiento permanente hacia el objeto del conocimiento. Se trata de enamorarse de la búsqueda, del movimiento de la búsqueda; el amor por el objeto del saber es el amor por la búsqueda del objeto.

Aceptar la fórmula de Gadamer (2000) según la cual “la educación es educarse” implica comprender que el proceso de formación no termina nunca, que uno se forma hasta el instante en que encuentra la muerte y que esa formación no está exenta de dificultades ni de satisfacciones (entre las cuales son especialmente valiosas las que resultan de vencer las dificultades -o de enfrentarlas-). Solo la voluntad de saber del maestro permite formar la voluntad de saber del discípulo; solo quien se atreve a explorar y enfrentar sus propias debilidades (y descubre el placer y el dolor de cambiar sus modos de ver o de actuar) puede enseñar a hacerlo.

No se trata, por tanto, de “formar la voluntad” sino de despertar la pasión por el saber que asegure un compromiso, una fidelidad, basada en la decisión autónoma de conquistarlo, no al modo de la posesión, sino al modo de una búsqueda permanente, como enseñaba Escoto. La investigación es un buen ejemplo de este ejercicio de la voluntad como amor a la búsqueda.

Solo superando el ansia de poseer y consumir lo que se quiere es posible acceder al goce de la voluntad como movimiento. De igual modo en la acción, en la interacción social, la voluntad como dominio y como tiranía es lo opuesto de la voluntad como voluntad de comprender y como amor por el comienzo, como apertura a lo que el encuentro puede ofrecer como regalo, como sorpresa y como reto y como disposición a aceptar al otro como otro (*volo ut sis*). Como no es posible sustraerse a la historia, ni a la costumbre, ni a la naturaleza ni al deseo, la voluntad como amor al comienzo también tendrá su contravoluntad y no será posible

ignorar ese conflicto, se trata de asumirlo como parte del movimiento que da sentido de la existencia humana en el mundo.

El amor como respeto y reconocimiento de la diferencia no es aceptación pasiva de lo dado sino exploración y construcción de lo posible. Asumir la contingencia no es rendirse a la incertidumbre y al desconcierto sino abrirse a la exploración y al descubrimiento. No se trata de convertir el futuro en lo inaccesible por desconocido sino de reconocer el “espesor” del tiempo. No se trata de renunciar al empleo de los mapas de acción de la ciencia y la técnica, ni de abandonar la posibilidad de proponer y adelantar proyectos, sino de reconocer la libertad de los otros y de aceptar la incertidumbre que esa libertad genera como un espacio para el ejercicio de la imaginación que descubre lo que es más allá de lo actual y lo visible, y lo que no es y puede ser.

No hay fórmulas para el aprendizaje de esta forma de la voluntad, pero hemos dicho que el maestro enamorado de la aventura de investigar es capaz de comunicar e inspirar ese amor, y parece que, además de la actitud del maestro, un buen camino para esa apropiación de la “sabiduría de lo práctico”, para aprender a respetar y apreciar la diferencia, para esa apertura a la comunicación y al cambio, es abrir el espacio para el goce de la conversación y propiciar el acercamiento a los modos de darse la palabra poética que interesaban a Salutati: la historia y la literatura. La expresión de Nussbaum para esta propuesta educativa no puede ser más sugestiva: ella se inscribe en el proyecto de “cultivo de la humanidad”.

Multiplicar las ocasiones de la interacción, someter a discusión las dificultades de la comunicación y abrir espacios para expresar los propios puntos de vista, exponer las razones de una decisión y opinar sobre el punto de vista de los otros, no es solo una manera de reconocer y explicitar los acuerdos y las diferencias, es también un modo de promover la deliberación sobre las propias elecciones. No se trata de que toda acción deba ser explicada por un conjunto de razones cuya

validez y coherencia se somete a discusión (aceptamos la mayoría de las explicaciones que se nos dan sin someterlas a discusión; creemos en general, como afirma Escoto, lo que se nos enseña como fruto de la experiencia ajena); se trata de promover el diálogo interno y el diálogo con los otros. Poner en palabras lo que se lo que se piensa que se desprendería de una acción posible o examinar los efectos ya conocidos de una acción realizada en el pasado es un modo de tomar conciencia de que toda acción tiene consecuencias y que algunas de esas consecuencias son impredecibles.

CAPÍTULO 3

IMAGINACIÓN

Como hemos indicado en la presentación, nos interesa aquí la imaginación como imaginación creadora. No desconocemos el rechazo que las ciencias y el pensamiento crítico han expresado a la imaginación como deformación y como engaño, a la imaginación como ilusión; tampoco negamos la importancia de la imaginación como capacidad de transformar y vincular las imágenes, como capacidad de emplear el material de las imágenes y de construir con ellas nuevas y maravillosas imágenes; pero nuestra preocupación central será mostrar cómo la facultad de imaginar es condición de posibilidad del percibir y del pensar.

Lo primero que será necesario señalar es que entre el mundo físico en el que como cuerpos sensibles estamos inmersos y el mundo de las imágenes en la mente no hay ninguna continuidad. Es de modo inmediato como se nos dan los objetos como tales, pero en este darse inmediato hay un salto de las reacciones físicas a las imágenes inmatriciales. Desde el punto de vista de la mente existe sin duda el mundo de las partículas y los campos pero nuestra idea de ese mundo es ya una imagen de lo que, fuera de la imagen, nos es desconocido. La imagen es posible por cierta interacción física pero no es una cosa física, no tiene su causa en la física, sino que la imagen es una creación, la creación de algo que no existe en el mundo físico.

Luego de una distinción entre fantasía e imaginación que nos permitirá separar la imaginación creadora de imágenes de la fantasía que compone nuevas imágenes vinculando otras imágenes, diremos que lo que hace posibles las imágenes es la imaginación y que gracias a la imaginación las estimulaciones que solo conocemos en las representaciones de las ciencias se convierten en objetos percibidos. La imaginación crea el universo de lo mental, crea nuestro universo que es siempre un universo representado e interpretado.

El descubrimiento de la imaginación es obra de Aristóteles y se anuncia en el tercer capítulo del libro III del *De anima*. La imaginación crea la imagen de la nada (ya que nada hay parecido a la imagen en la interacción entre nuestro cuerpo sensible con el entorno) y sintetiza los datos de la sensibilidad (que como “datos”, como dados a la percepción, pertenecen ya al mundo inmaterial de las imágenes).

Szilasi (1969/2001) recoge de Aristóteles la idea de que la facultad de la *empiria* (ἐμπειρία), que nos da los objetos del mundo, está compuesta por la percepción sensible (αἴσθησις), que reúne las cualidades, la imaginación (φαντασία), que nos da objetos, y la memoria (μνήμη), que nos permite retener las imágenes. Lo que la imagen nos da no es un aspecto de las cosas sino lo que -abusando de la imagen- podríamos llamar la “huella”, el “esquema”, que no es un aspecto, ni una cualidad de la cosa, sino como una unidad abierta de sus modos de presentarse (veremos algo análogo a propósito de la palabra). Gracias a estas imágenes creadas por la imaginación es posible que el mundo aparezca para nosotros como lo hace. La unión de la *aisthesis* y la *mneme* nos permitirá descubrir que cada percepción cobra sentido estableciendo relación con otras anteriores y con la expectativa de la repetición; es decir que existe una temporalidad de la imagen por la cual ella reúne el presente de la sensación con el pasado de la memoria y se abre al futuro de la repetición posible en la cual el conocimiento de lo percibido se da como reconocimiento. La unidad de los objetos no es así solo unidad de cualidades y relaciones, sino temporalidad que da consistencia a los objetos.

La trinidad antes mencionada no es la única: veremos que la percepción implica la unidad de la *órexis* (ὄρεξις, la apetencia) con la *áisthesis* (αἴσθησις, aquí en el sentido más amplio de una sensibilidad que reúne y ofrece la “huella”, casi sinónimo de lo que acabamos de llamar imaginación) y el *nous* (νοῦς, la inteligencia), de modo que se requiere de la apetencia que apunta al objeto (de la atención), de la imaginación y de la inteligencia juntas para que la percepción de los objetos (que actúa de forma inmediata) sea posible. Esta nueva trinidad pone a la imaginación

como el nexo entre la sensibilidad y el pensamiento. Se verá qué tan difícil es establecer una distancia verdadera entre la imagen y la idea, ya que la sensación es ya una imagen y también la idea es imagen, pero en esta conexión esencial de sensación, imagen e idea no estaremos distinguiendo según el modelo de un empirismo ingenuo, sino reconociendo la unidad del pensar y la sensibilidad en la experiencia.

Veremos que, pensada de este modo, la imaginación deja de ser ilusión o combinación y deformación de las imágenes para pasar a ser reconocida como fundamento del pensar y de la experiencia. Se verá así en qué sentido la imaginación es fundante, crea mundo.

Si la imaginación “primera” o creadora descubierta por Aristóteles es distinta de la imaginación “radical” de la que nos habla Castoriadis (1997), es porque Aristóteles no tenía la conciencia clara de la mediación de lo social en la construcción de las imágenes; pero asumiremos que Castoriadis, como Ferraris (1996/1999) y Szilasi, recoge el descubrimiento del autor del *De anima* y construye a partir de él.

La distancia entre la ilusión o la imagen engañosa y la imaginación fundante de la realidad explica la diferencia entre Platón, que niega las imágenes como ilusiones y destierra a los artistas fabricantes de ilusiones sobre las ilusiones, constructores de imágenes a partir de las sombras del mundo imaginario de la percepción, y los neoplatónicos, que ven las imágenes como lugares de manifestación de la verdad de la idea. Veremos cómo Bruno pretende hacer filosofía sobre las imágenes y con las imágenes. Y más adelante, a propósito de la verdad de la palabra, nos acercaremos a la verdad de las imágenes poéticas.

La unidad originaria del arte y la técnica nos llevará de la reflexión sobre el arte a la pregunta por el lugar de la imaginación en la técnica. Recuperaremos el mito de Prometeo para explorar la imaginación en la forma del ingenio y veremos cómo esta virtud alabada por los humanistas permite acercar el arte a la técnica. Quizás

tiene razón Heidegger cuando propone, contra la hegemonía una mirada de la técnica que reduce y condiciona la experiencia, rescatar lo que de arte tiene la técnica.

Pero recordaremos que la imagen no crea mundo solo en la percepción, ni solo en el arte y la técnica. Recordaremos que las ciencias son imágenes del mundo, que el mundo se explora desde las representaciones que derivan su fortaleza de la capacidad de circunscribir sus objetos y someterse al rigor metodológico y que la imaginación juega un papel central en el trabajo de las ciencias (veremos cómo Galileo se inspira en la imagen de la balanza y busca en el universo las proporciones y simetrías que ama en el arte del Renacimiento).

El examen de la imagen del tiempo en la física y la reflexión sobre la historia nos mostrará dos imágenes distintas del tiempo. Sin pretender en absoluto hacer una teoría de la temporalidad, veremos cómo nos movemos en imágenes distintas del tiempo y advertiremos que sólo gracias a la imaginación, que hace presente lo ausente, tenemos una idea del tiempo. Aludiremos a la creación como expresión de lo que aparece sin antecedentes y asociaremos esta condición de lo nuevo e impredecible a la idea de contingencia del capítulo anterior para recordar los nexos entre imaginación y voluntad.

Nuevamente aquí, como en cada uno de los capítulos, terminaremos aludiendo a la escuela y al lugar de la imaginación en la escuela.

3.1. Fantasía e imaginación

Cuando usamos la palabra imaginación en su sentido más cotidiano, nos referimos a la capacidad de representarnos cosas que no existen o que no están presentes. En primera instancia, la imaginación aparece como la capacidad de hacer presente lo ausente en la forma del recuerdo o de la invención. Pero es importante señalar que

existen múltiples modos de hacer presente lo ausente³⁷ y que sin la facultad de la imaginación, como se verá más adelante, el conocimiento no es posible y, por ello mismo, tampoco es posible el lenguaje.

El término imaginación traduce la palabra griega φαντασία: fantasía³⁸. Ambas palabras, imaginación y fantasía, se usan para nombrar modos de hacer presente lo ausente, pero no necesariamente del mismo modo. Ferraris (1996/1999) comienza su trabajo sobre la imaginación haciendo una breve historia de las diferencias entre fantasía (la transliteración del griego φαντασία) e imaginación (del término latino *imaginatio*). Aunque el término griego y el latino se traducen como *imaginación*, y las palabras imaginación y fantasía se intercambian o se consideran sinónimas a lo largo de la historia, también tienen con frecuencia significados distintos. Ambas palabras aluden a la capacidad de representarse lo ausente y de establecer vínculos entre las imágenes, pero se asume que la fantasía estaría más cerca de la invención y de lo inexistente. No es este, sin embargo, el significado original de la palabra.

El verbo *phantazesthai* (aparecer), y los sustantivos *phantasis*, «visión», y *phantasma*, no están en primer lugar conectados con el engaño, sino con la condición de la verdad y el error, ya que *phantasma* no es propiamente «imagen», sino «lo que aparece», lo cual lleva consigo la

³⁷ Se supone que la percepción integra los datos de la sensibilidad y nos da una imagen directa y fiel de los objetos, mientras que el recuerdo o la invención nos ofrecen imágenes que no alcanzan el mismo grado de distinción y certeza. La percepción es posible en presencia del objeto; la imaginación lo capta en su ausencia. Esta distinción, que fue cara al empirismo inglés, no es, sin embargo, suficiente para dar razón de los distintos modos de darse las imágenes: “Sería mejor decir que la conciencia dispone de distintas gradaciones de la imagen –según que esta última sea una copia fiel de la sensación o simplemente indique la cosa-, cuyos extremos opuestos estarían constituidos por la adecuación total, la presencia perceptiva, o bien por la inadecuación más extrema, es decir, un signo eternamente separado del significado. Veremos que este signo lejano no es otra cosa que el símbolo” (Durand, 1964/1971, p. 10).

³⁸ El Diccionario de la Real Academia trae cuatro acepciones para la palabra imaginación: 1. Facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales. 2. Aprensión falsa o juicio de algo que no hay en realidad o no tiene fundamento. 3. Imagen formada por la fantasía. 4. Facilidad para formar nuevas ideas, nuevos proyectos, etc.

legitimidad de traducirlo como «presentación» antes que como «representación» (...) (Ferraris, 1996/1999, p. 12).

Los sentidos que se asignan a estas palabras dependen de las posturas filosóficas y, según se la mire, la imaginación, como la fantasía, puede ser fuente de conocimiento o de ilusión, puede ser pasiva o activa, puede reproducir o inventar. La distinción no se establece con claridad, según Ferraris, hasta el siglo XVIII, cuando la fantasía queda prácticamente relegada a pura invención.

Persiste, en cualquier caso, el problema de la relación entre imaginación y conocimiento, porque, aunque como hemos señalado no hay conocimiento sin imaginación, la palabra imaginación sigue usándose con frecuencia para nombrar la invención arbitraria que acabamos de llamar fantasía.

En todo caso, la fantasía, en su significación más generalizada, trabaja sobre los productos de la imaginación. “La *imaginatio* proporciona el hombre y el caballo, la *phantasia* compone el centauro” (Ferraris, 1996/1999, p. 14). En realidad empleamos aquí dos palabras para nombrar dos funciones distintas y complementarias de la imaginación: la facultad de crear imágenes y la facultad de transformar las imágenes y de establecer vínculos entre ellas.

3.2. *La imaginación “primera” o “radical”: el descubrimiento de Aristóteles*

Como facultad de crear imágenes, la imaginación es mucho más que invención. Aparece como la facultad que a partir de la integración de las sensaciones o las impresiones ofrece el material para el trabajo del pensamiento. La imaginación, como veremos, vincula la sensibilidad y el entendimiento. Las sensaciones son de diversa naturaleza; provienen de diversos sentidos, irreductibles entre sí. Aristóteles asigna la función de integrar las sensaciones a la κοινή αἴσθησις (*koiné*

aisthesis), que se traduce al latín como *sensus communis*³⁹, un sentido “interno” que hace síntesis de las impresiones de los cinco sentidos “externos” y que añade a lo dado por esos sentidos las cualidades del número, el movimiento, la figura y la magnitud, esto es, los llamados “sensibles comunes”⁴⁰.

La palabra “externos”, aplicada a los cinco sentidos, no significa que estos sentidos pertenecen al mundo que nos rodea. Todos los sentidos son propios del ser humano que percibe lo sonoro, lo dulce, lo sólido, lo perfumado y lo coloreado y también las configuraciones, los límites y tamaños, la multiplicidad o la unidad y el reposo o el movimiento. Las primeras cualidades son “sensibles propios”; las segundas son “sensibles comunes”. El mundo que se nos da proviene de la acción de los cinco sentidos externos y de la *koiné aisthesis* (*sensus communis*) que reúne las impresiones de los sentidos y nos hace distinguir los sensibles comunes.

Szilasi (1969/2001) recuerda que, según Aristóteles, la *empiria*, la forma como nos relacionamos con el mundo y percibimos los objetos, es una facultad compuesta por tres facultades distintas: la percepción sensible⁴¹ (αἴσθησις: *aisthesis*), la

³⁹ Hemos empleado antes la expresión *sensus communis* en un sentido muy diferente, asociado al saber práctico que permite construir comunidad.

⁴⁰ Del modo como se nos dan los objetos del mundo concluimos que ellos poseen dos tipos de cualidades: las “cualidades primarias” que conocemos gracias al “sentido común”, y las “cualidades secundarias” o sensibles, que conocemos por medio de los sentidos. Galileo y Descartes coinciden en su distinción entre “cualidades primarias” y “cualidades secundarias” y coinciden también en considerar que las primeras, las cualidades matemáticas, son propias de las cosas (y pueden ser, por ello, objeto de la ciencia) y las segundas, las cualidades sensibles, son el resultado de la naturaleza de los sentidos y son relativas a quien percibe. Las relaciones entre esta distinción y la distinción aristotélica entre *sensus communis* y sentidos externos constituye un tema de indagación interesante que escapa al interés de este estudio; pero es fácil suponer que el *sensus communis* aristotélico ofreció un lugar y un soporte para la defensa de un conocimiento orientado al examen de las “cualidades primarias” en un ambiente aristotélico. Aunque estas cualidades de orden matemático estén asociadas, como en Galileo, al atomismo de Demócrito, tienen coincidencias importantes con los “sensibles comunes” del *De Anima*.

⁴¹ “Aristóteles utiliza la designación αἴσθησις en parte en un sentido muy estricto, en parte en un sentido muy lato. Por un lado, denota la receptividad de lo diverso de las impresiones sensoriales; por el otro, significa el percibir en toda su amplitud” (Szilasi, Op.

imaginación (φαντασία: *fantasía*) y la memoria (μνήμη: *mneme*). La *aisthesis* reúne las cualidades, pero no nos da los objetos.

Los objetos no son solo suma de cualidades; no existen aislados de un conjunto de relaciones que los distinguen. Hoy diríamos que sólo aparecen como objetos en un horizonte en donde se hacen tales. “El ordenamiento de la diversidad de las puras sensaciones en la intuición de un objeto procede de estas dos facultades (la *fantasía* y la *mneme*), y en primer lugar de la *fantasía*, pues la memoria, en el simple sentido de poder retener, está referida a la imagen de aquella” (Szilasi, 1969/2001, p. 70).

La imaginación (*imaginatio,-ōnis*, φαντασία) no es únicamente una facultad que permite representarse lo ausente, sino que es una condición esencial de la percepción misma. Aristóteles mostró en el capítulo III del Libro III del *De Anima* que la percepción de objetos requiere ya de esta facultad. La imaginación no es solo capaz de vincular y transformar las imágenes; la imaginación produce las imágenes y hace posible la percepción de objetos del mundo. También hace posible la opinión y la ciencia.

Pues bien, si la imaginación es aquello en virtud de lo cual solemos decir que se origina en nosotros una imagen -exclusión hecha de todo uso metafórico de la palabra- ha de ser una de aquellas potencias o disposiciones, por medio de las cuales discernimos y nos situamos ya sea en la verdad ya en el error. (Aristóteles, *De anima*, 428a).

El mundo no se nos da como un flujo caótico de sensaciones ni como una simple integración de las mismas porque algo distinto de las sensaciones nace del “movimiento” de la imaginación. La imaginación de la que habla aquí Aristóteles trabaja sobre lo que le ofrecen los sentidos y la *koiné aisthesis*, “de no haber sensación no hay imaginación” (*De Anima*, 427b). La imaginación “parece consistir

cit., p. 70). Cuando aquí hablamos de “percepción sensible” aludimos al primer sentido del término.

en un movimiento que no se produce si no existe sensación, ya que parece tener lugar en los seres dotados de sensibilidad y recaer sobre los mismos objetos que la sensación” (428b). La imaginación es “un movimiento producido por la sensación en acto” (429a).

Esta definición nos enfrenta a un problema: ¿cómo entender la idea de un movimiento producido por la sensación? En la comprensión aristotélica del movimiento, éste es la actualización de la potencia, y ya hemos recordado, a propósito de la voluntad, que en esta descripción, donde lo que aparece existía previamente en potencia, no queda espacio para la creación. De la imagen, sin embargo, no puede decirse que antes de aparecer existe en potencia. ¿Dónde, en efecto, estaría esta potencia? La palabra movimiento (entendida como actualización de la potencia) oculta el descubrimiento de Aristóteles según el cual el “movimiento” que produce las imágenes es en realidad una creación. Por la naturaleza ideal de la imagen no cabe decir que ella, antes de su creación, exista en potencia en el órgano sensible o en las cosas percibidas. Por otra parte, en el sueño, como Aristóteles mismo recuerda, aparecen imágenes en ausencia de la actividad de los sentidos, aparecen imágenes sin estímulos externos⁴².

Platón había señalado que la cualidad sensible no está en el órgano ni en la cosa, sino que *nace* en el encuentro entre el sentido y aquello que se percibe.

En primer lugar, por lo que se refiere a los ojos, lo que llamas color blanco no es algo que en sí mismo tenga una realidad independiente fuera de los ojos, ni en los ojos, y no le puedes asignar espacio alguno...
(...) Así resulta que el negro y el blanco y cualquier otro color no se engendran sino por el movimiento de los ojos con el movimiento

⁴² La imagen queda, cuando la sensación ya no está presente, disponible para el trabajo de la facultad intelectual. “La facultad intelectual intelige, por tanto, las formas en las imágenes. Y así como en las sensaciones le parece delimitado lo que ha de ser perseguido o evitado, también se pone en movimiento cuando, al margen de la sensación, se vuelve a las imágenes” (*De Anima*, 431b, 2-4).

adecuado. Lo que decimos que es cada color no será ni aquello que se dirige al encuentro, ni lo encontrado, sino una realidad específica que se engendra específicamente para cada uno. (*Teeteto*, 153d).

No hay, para Platón, cualidades sensibles en las cosas, ni en los órganos de los sentidos, antes del encuentro entre estos órganos y las cosas. Esas cualidades tienen su origen en ese encuentro. Lo que se nos da como la cualidad sensible del color se nos da ya como imagen, imagen que, como tal, es de naturaleza radicalmente distinta al ojo que ve y a la cosa que se mira.

Para Aristóteles, la creación de la imagen es la tarea de la facultad de imaginar. Lo que aparece en la visión de la cosa es distinto de la cosa y de la vista que encuentra la cosa; es un objeto mental al que “no le puedes asignar espacio alguno”; acudiendo a una imagen del mismo Platón (tomada tal vez de Homero) en el *Teeteto* (184d), no guardamos percepciones en la mente como en un caballo de madera.

Al hablar de imagen viene a la mente algo como un cuadro (lo que no es extraño porque hemos heredado de los griegos la costumbre de vincular el conocimiento a lo visible), pero la imagen no es un cuadro; no es la figura de una cosa, ni una copia, ni un objeto separable del “movimiento” en el que nace. Tampoco es una suma de sensibles propios y sensibles comunes.

Ferraris acude a Proust para referirse a la extrañeza que nos produce reconocer a alguien que hemos visto muy poco sin dudarlo, a la cual se suma la de querer describir al ser amado y no ser capaces de recordar sus rasgos. Este ejemplo bastaría para ver que las imágenes no son copia de las cosas. ¿Cómo “vemos” el alma de otro? ¿Cómo nos hacemos una imagen de nuestra propia alma?

“La palabra griega φαντασία designa la capacidad de hacer visible, de traer al alcance de la vista y de mantener lo visible en imagen. Es la facultad de formar

imágenes, de presentar imágenes” (Szilasi, 1969/2001, p. 70). Así, la imaginación puede producir ficciones y fantasmas incluso cuando nace inmediatamente de la percepción. La imaginación es una actividad (un “movimiento”) del espíritu que hace posibles las sensaciones como imágenes (visuales, acústicas, táctiles, olfativas o gustativas) y que vincula inmediatamente la sensación presente con un pasado y un futuro que le dan sentido haciéndola algo muy distinto a la respuesta del órgano que es afectado. La imaginación hace de la sensación una imagen que trasciende la circunstancia en que se experimenta esa sensación y la conecta con otras imágenes de la memoria y de lo posible. El indígena que ve las ramas rotas y la hierba aplastada piensa en un animal que ha dejado esa huella. No ve en su mente a la fiera cuyas características desconoce (quizás, incluso, no se trata de la huella de una fiera). La imagen que nace en su mente a partir de lo que ha visto es más bien la imagen del peligro (que puede la figura del ataque de la fiera). Algo en un tiempo pasado ha dejado esa huella y algo en el futuro puede hacerle daño. La huella está en el espacio, pero la imagen en la mente está hecha de tiempo: el sobresalto presente es uno con la expectativa del riesgo; la imagen no es sólo fruto de la sensación visual presente; tampoco es solo memoria; su fuerza proviene de la imagen del dolor futuro.

Más allá de las imágenes que podríamos asociar a los sentidos, pueden aparecer en la conciencia imágenes del frío y el miedo, del cansancio y el hambre, del placer presente o futuro e incluso de lo aterrador o lo inabarcable, de lo que está más allá de la muerte o antes del origen. Como condición de la percepción y del juicio, la imaginación es el “movimiento” por virtud del cual el mundo se nos aparece. Inmediatamente después de afirmar que quien posee la imaginación es capaz de “realizar y padecer muchas acciones”, Aristóteles habla de la percepción y nos dice que la percepción de los *sensibles propios* (las cualidades sensibles) es casi siempre verdadera, pero no lo es necesariamente “la percepción del sujeto de que tales cualidades son accidentes (de algo)” (*De anima*, 428b), ni es tampoco

necesariamente verdadera la percepción de los *sensibles comunes* “que acompañan a los sensibles propios y acerca de los cuales es ya especialmente fácil equivocarse en la percepción” (Ibidem.). La sensibilidad y el *sensus communis* son las fuentes de las cualidades, pero la percepción de objetos con cualidades sensibles, y de los cuales es posible decir que son uno o múltiples o que están en reposo o en movimiento, es un resultado de la acción creadora de la imaginación.

No hay conocimiento de objetos sin imaginación. Tampoco hay pensar sin objeto, así que no habría ideas, ni juicios si no existiera la imaginación. Con razón se decía en el *De Anima*, como hemos visto, que la imaginación “ha de ser una de aquellas potencias o disposiciones, por medio de las cuales discernimos y nos situamos ya sea en la verdad ya en el error”. No hay verdad sin imaginación porque no es posible conocer y juzgar sin ella. Y, dado que el lenguaje en que nos expresamos implica también síntesis en ideas y conceptos, podemos añadir que tampoco podría haber lenguaje sin imaginación.

La palabra invención empleada para distinguir el conocimiento de la fantasía podría llevar a pensar que cuando se imagina lo que sí existe no se *crea*, ni se “inventa” nada. Pero ya sabemos que en la imaginación, entendida siguiendo a Aristóteles como condición del conocimiento, sí hay un proceso de creación que es muy distinto de la invención como combinación o deformación de las imágenes o como representación de lo que no existe. La imaginación no es solo construcción a partir de las imágenes; es también, y ante todo, creación de imágenes.

... la imaginación es el poder (la capacidad, la facultad) de hacer aparecer las representaciones que proceden o no de una excitación externa. En otros términos: la imaginación es el poder de hacer lo que *realiter* no es. *Realiter* aquí quiere decir: según la realidad de la ciencia física. (Castoriadis, 1997, p. 140).

Lo inmaterial, la imagen -que no es la cosa sino lo que ella es para nosotros en el mundo de los contenidos de la mente- se nos aparece de modo tan inmediato y evidente que resulta extraño insistir en que hay algo de misterioso en el modo como la imagen más inmediata de la percepción aparece y cumple su función de representante de un mundo de cosas corporales en el universo de los objetos ideales.

Hemos dado a entender que la imaginación trabaja sobre el material de las sensaciones y de los sensibles comunes organizado en primera instancia por este *sensus communis*; pero ¿qué son las sensaciones? ¿Acaso los sentidos pueden ofrecer *formas* tales como colores, olores, etc.? ¿No son ya estas formas, en cuanto tales, fruto del trabajo de la imaginación?

Ya Demócrito decía que el color, el sabor y el olor existen por convención y que sólo los átomos y el vacío existen en realidad. Hoy podemos acudir a los modelos (a las imágenes) de la física, la neurofisiología y la psicología para aproximarnos a algunos procesos físicos asociados a las sensaciones. En las descripciones de la física y la neurofisiología tendremos, por una parte, partículas, átomos o moléculas, y ondas electromagnéticas y, por otra parte, mecanismos biológicos que reaccionan a ciertos estímulos, pero no tendremos colores u olores. El color, el olor, etc. son, en cambio, *formas*, contenidos mentales. La física de la visión puede decirnos que somos sensibles a la luz que proviene de las cosas, puede decirnos que cierta información llega al cerebro en ciertas condiciones, pero no explica la naturaleza de la imagen como presencia de lo ausente.

En la naturaleza física no hay colores, sonidos u olores: hay sólo ondas electromagnéticas, vibraciones del aire, especies de moléculas, etc. El *cuale* sensible, las famosas «cualidades secundarias» son una pura *creación* de la sensibilidad, es decir, de la imaginación en su manifestación más elemental, que da una forma, y una forma específica

a cualquier cosa que, «en sí», no tiene ninguna relación con esta forma. (...) Estas creaciones son a menudo *condicionadas* por una X «externa»; no «causadas» por ésta. Las ondas luminosas no están coloreadas, y no causan el color *en tanto* color. Estas inducen, *bajo ciertas condiciones*, la creación por el sujeto de una «imagen», la cual, en la mayoría de los casos -y por así decir, por definición, en todos los casos de los cuales *podemos hablar-*, es participación genérica y social. (...) [Estas imágenes son] representaciones o, mejor *presentaciones*: presentaciones de alguna cosa de la que nada puede ser dicho, salvo mediante otra presentación, a propósito de la cual el discurso estará eternamente abierto, pero que con seguridad no es «idéntico» ni «isomorfo» a éstas. (Castoriadis, Op. cit., pp. 141-143).

No se trata entonces solo de que la imaginación trabaja sobre las sensaciones. Las sensaciones mismas son ya fruto de un paso de las interacciones físicas a las formas sensibles que es posible gracias al trabajo de la imaginación descubierta por Aristóteles en el *De Anima*.

Si la palabra sensación es causa de confusión, porque se desconoce el salto entre la fisiología de los sentidos y las imágenes en que consisten las sensaciones, la palabra “impresión”, que con frecuencia se emplea como su equivalente, resulta de una imagen equivocada del conocimiento que asocia la imagen a una forma impresa en la mente por la cosa. Según Castoriadis, “no hay ninguna «receptividad» o «pasividad» de las «impresiones». Para comenzar, no hay «impresiones». Las «impresiones» son un artefacto filosófico o psicológico” (Ibid. p. 140). Si algo pudiera recibir el nombre de impresión sería precisamente lo que resulta del trabajo de la imaginación que transforma en sensaciones -en imágenes- el contacto del cuerpo sensible con el mundo físico.

Castoriadis (1997) pretende recuperar el descubrimiento de Aristóteles, retomado y abandonado tanto por Kant como por Heidegger, de la imaginación como creación y como condición de la percepción, del conocimiento y del juicio. Su "imaginación radical" recoge a Aristóteles.

El adjetivo "radical" pone el énfasis precisamente en la imaginación como creación. La imaginación puede crear lo que no existe cuando combina imágenes en la fantasía, pero crea también, y de modo más radical, cuando produce y ofrece un contenido mental a partir de nuestro contacto, como seres sensibles, con el mundo físico. La "imaginación radical" de Castoriadis retoma la función básica y creadora de la imaginación sin la cual, como hemos visto, no sería posible conocer y juzgar. La filosofía, según Castoriadis, menciona ocasionalmente esta tarea crucial de la facultad de imaginar, pero con demasiada frecuencia la ha dejado en la sombra.

En nuestra aproximación a la imaginación llegamos a aceptar que las sensaciones pertenecen ya al universo de lo imaginario. Desde esta perspectiva podemos decir que las sensaciones tienen su fuente en algo innombrable que se traduce en el mundo de la experiencia humana como una cualidad. La imaginación estaría así en el límite entre el mundo de signos que habitamos y un exterior que existe como materialidad inaccesible desde los signos. El calificativo de "inaccesible" merece una explicación porque la física, la neurofisiología y la psicología ofrecen, cada una desde su perspectiva, modelos metódicamente contruidos y empíricamente corroborables del mecanismo de la sensación. Lo que antes sugerimos y ahora reiteramos es que hay inconmensurabilidad entre el universo de las explicaciones de la física y la neurofisiología y el universo de las imágenes mentales de lo sensible. Podemos hacernos modelos del mundo físico y de nuestra experiencia subjetiva, pero esos modelos no dan razón del nexo entre la reacción del órgano al estímulo luminoso y la aparición de la imagen del color en la conciencia. Constatar la simultaneidad de ambos fenómenos no significa establecer un nexo causal entre ambos, a no ser que se caiga en el más elemental reduccionismo y se confunda el

pensamiento con el cerebro (lo que sería como buscar en el computador las claves de la novela). El problema de la creación de las imágenes no se resuelve reemplazándolo por un problema muy distinto, como el de los procesos físicos que acompañan la formación de las imágenes o el de las condiciones sin las cuales no habría imaginación. Como imágenes, las sensaciones permanecen “inexplicadas”. Los modelos físicos de la percepción no pueden dar razón de los contenidos de la imaginación ni de los modos como se construyen esos contenidos (que no son cosas físicas). Afortunadamente la pregunta filosófica a la cual se dirigen Aristóteles en el *De Anima* y Castoriadis con su “imaginación radical” permite rescatar del olvido la cuestión de la formación de las imágenes que hacen posibles el pensamiento y el lenguaje.

3.3. *Sensaciones, imágenes, ideas*

Hasta aquí nos hemos detenido en la relación esencial entre la imagen y los sentidos (incluida también la facultad de reconocer cualidades “sensibles comunes” como la forma, el número y el movimiento). Ahora haremos una reflexión bastante más breve sobre la relación entre la imagen y la idea.

Como lo que llamamos imaginación no solo crea o produce imágenes, sino que también recoge las imágenes conservadas en la memoria, las sintetiza en nuevas imágenes y aporta esquemas y formas para el pensamiento, no es fácil definir las fronteras entre el trabajo del entendimiento y el de la imaginación. Tampoco son obvias las diferencias entre la imagen y el concepto.

Puede ser útil, para recoger la diferencia entre las dos funciones de la imaginación mencionadas (creación de imágenes y trabajo sobre las imágenes), distinguir, con Castoriadis (1997), entre una imaginación “primera”, que crea las imágenes de lo sensible, que ofrece las cualidades sensibles y nos las presenta como atributos de los objetos, y una imaginación “segunda” que combina y transforma las imágenes. La primera crea imágenes para la memoria y la conciencia a partir de algo que no pertenece a la conciencia; la segunda recoge y ordena el material de la memoria y construye combinando imágenes.

Las sensaciones, como las (otras) imágenes, resultan del trabajo de la imaginación, pero es claro también que podemos distinguir entre las sensaciones y las (otras) imágenes. Conservaremos, entonces, la diferencia terminológica entre estas dos formas de relación de la psique con el mundo “exterior”. Las sensaciones (que son ya imágenes en un sentido general) se distinguen de las (otras) imágenes porque las primeras se dan siempre en presencia de las cosas y las segundas pueden darse en su ausencia (se trata de una distinción análoga a la ya señalada por Hume como diferencia entre las impresiones y las ideas). Así distinguimos entre los *aisthemata* (sensaciones) y los *phantasmata* (imágenes). Pero el mismo Aristóteles “observa que

los *aisthemata* no son en absoluto más materiales que los *phantasmata* y que la diferencia es sólo temporal, precisamente la diferencia que existe entre la presencia y la ausencia” (Ferraris, p. 50).

Las imágenes no son las cosas, sino como formas de ellas a las que es posible acudir en ausencia de las cosas; tampoco las sensaciones son las cosas, sino como formas (imágenes) que aparecen en nuestro contacto con las cosas.

... en el alma no está la piedra, sino su huella. El modo en que se da el recuerdo y el modo en que se da la presencia no son opuestos sino que son, según un modo difícil de pensar -precisamente porque ese modo hace posible el pensamiento-, *lo mismo*. (...) Que del presente se tiene sensación y no memoria, es algo que se dice a partir de una presencia y de un presente que son el resultado de la memoria, de la cual se deriva tanto el intelecto como la sensibilidad, la presencia ideal y la sensible. (...) Entre la visión del espíritu y la de los ojos, y entre la visión de las cosas verdaderas y la de los fantasmas, no hay diferencia sino de grado (Ibid, pp. 52-53).

Todos construimos imágenes y establecemos relaciones entre ellas gracias al trabajo de la imaginación que, como veremos, más que producir imágenes, en el sentido de los cuadros o las representaciones figurativas, produce esquemas, huellas o símbolos. La huella o el esquema nombran mejor que el cuadro aquello de lo que hablamos cuando aludimos a la imagen mental.

En el pozo y la noche del alma no se tienen ni conceptos invisibles ni pinturas realistas, desde el momento en que es difícil tanto pensar el principio de no-contradicción sin una aplicación determinada, como difícil es representarse de manera fidedigna los rostros de las personas conocidas. Se tienen huellas, *notae*, aquellos «monogramas» de los que habla Kant cuando, por ejemplo, se refiere a los fisonomistas, que a

partir de dos líneas consiguen los rasgos de una persona (...) [La imaginación] no sería tanto la función situada en los límites entre sentido e intelecto –la imagen propedéutica para el concepto, lo sensible que precede, ilustra o atesora lo inteligible–, sino más bien aquello que, precediendo al sentido y al intelecto, los hace posibles. (Ferraris, pp. 27-28).

Este carácter de la imagen se reconoce al explorar el significado de la palabra εἶδος. El *eidos*, la imagen que muestra lo que algo es más allá de la circunstancia, no es un cuadro sino un algo tan abstracto como un signo, un “esquema”. Cuando el *nous*, la facultad de conocer, ve el *eidos*, capta el *fundamento* de los distintos aspectos. Lo que conocemos es el *eidos* que se nos da en la imagen como algo que trasciende la particularidad de la imagen. La imagen, más que “pintura” de algo, es esquema, idea; establece el vínculo entre sensibilidad y entendimiento.

Todo lo que podemos conocer muestra un *eidos*, muestra eso que es su plena visibilidad. Pero no se trata del aspecto contingente que tenemos de una cosa o de un hecho, sino la imagen unitaria de todas las posibilidades de transformación ... encerradas en la imagen fundamental. (...) El *eidos* del árbol no es este o aquel árbol, no es un árbol determinado en una cierta situación ... sino la imagen unitaria que contiene la regla de todos los cambios de aspecto; es la regla misma de las formaciones del aspecto de un ente. (Szilasi, Op. Cit. p. 73).

La unidad de *áisthesis*, *fantasia* y *mneme* en la experiencia es tal que la impresión y la huella se dan al mismo tiempo, de modo que el recuerdo queda disponible en el instante mismo en que se produce la impresión. También, y al mismo tiempo, esa imagen, esa huella, ese soporte de la memoria, se constituye en material (inmaterial) disponible para la imaginación que transforma y vincula las imágenes, y para el pensamiento y la predicción. Gracias a la unidad entre *fantasia* y *mneme*, la

imagen es imagen también de lo que se repite, de lo que está encadenado a otra cosa como antecedente o consecuente. La imagen es así recuerdo, materia del pasado (reconocido como tal, esto es, como algo que ocurrió antes del momento en que se lo recupera) y base de la predicción, futuro anticipado.

...debido a la temporalidad singular que caracteriza a la huella, el archivar y la percepción son lo mismo: precisamente porque en el alma no se inscribe la cosa sino su huella, la mínima sensación es ya idealización, en un *eidos* que no es ni imagen ni ausencia de imagen, sino posibilidad de retención e iteración. A través de la retención (y de la protensión) la imaginación llega a tocar la memoria y la temporalidad, no como un producto del tiempo, sino como su posibilidad. (...) Esto significa que percepción y retención son lo mismo, acontecen en un único instante que se divide en dos, dando lugar de una parte a la sensibilidad y de otra al intelecto. (Ferraris, op.cit., p. 32).

Para reconocer el modo como el conocimiento supone la imaginación basta recordar que sin la retención de la imagen no hay conciencia del movimiento y que sólo por la memoria el mundo no es un puro instante sin conexión con un antes y un después. A la imagen que permanece en ausencia de la experiencia de la cual es imagen, se la reconoce y distingue como imagen de un acontecimiento anterior, como recuerdo. Como lo que se retiene, la imagen es algo distinto del acontecimiento del cual es imagen.

El acto de la imaginación es, como decíamos al comienzo, un acto de *creación* donde aparece el "esquema", la "huella", la "idealización". Esta idealización, este esquema, en cuanto recoge lo general y lo que se repite, no corresponde a un modo particular de presentarse lo dado a los sentidos, sino que representa una *forma básica* de un género de cosas (una *idea*).

En el arte, al menos hasta finales de la Edad Media, lo que se pone en evidencia en la imagen particular del ícono es lo más distante de la percepción inmediata, la dimensión del símbolo. Si los íconos medievales parecen “copias” unos de otros es porque son “copias” de la idea; la idealización y la repetición son notables en el arte etrusco y en el chino, en la escritura egipcia, en las “venus” de la prehistoria y en las cuevas de Altamira. Las imágenes, particularmente en la magia y en la religión, son lo que son como formas que captan los sentidos, pero son ante todo “huellas”, “ecos” de otras cosas, incluso de cosas inaccesibles e innombrables; son signos y símbolos. La dimensión simbólica del arte no se pierde, como podría creerse, con el realismo del Renacimiento; incluso cuando el artista pinta a alguien en particular, y en una cierta circunstancia, aspira a plasmar caracteres universales en esa figura específica; hacerla encarnación de una idea. La imagen del emperador (o la del guerrero) es, al mismo tiempo, imagen de un determinado emperador o guerrero e imagen del poder o del heroísmo.

Una imagen puede representar algo abstracto, como la fuerza o la virtud, por ejemplo, a través de algo muy concreto, como un hombre fuerte con una gran maza, la figura de Hércules. Aquí tendremos una figura (el hombre fuerte) que representa una divinidad (Hércules) y, al mismo tiempo, representa una virtud o potencia (la fuerza física unida a la integridad moral). La imagen, como señala Aristóteles, “puede valer como *theoremata* o como *mnemoneuma*, como representación realista de una cosa o como llamada a otra” (Ferraris, p. 33). La imaginación recoge lo sensible y entra en lo inteligible. “Entre la sensación y el intelecto se encuentra por tanto la imaginación como posibilidad de la forma, es decir, también como posibilidad del formateo, de la formalización y de la formación, que Aristóteles califica en *Acerca del alma* como retención de lo ausente, del *eidos* sin *hyle*” (Ferraris, *Ibid.*, p. 47).

La facultad de imaginar es sorprendente. Se acomoda a lo que recoge y es capaz de recibir las “impresiones” de modo tal que se la ha representado como un espejo,

como una cera; pero, en el mismo acto, cambia lo que recibe, lo transforma en “esquema”. Nos permite “reflejar” el mundo de modo que la superficie reflectante está siempre disponible y siempre libre y, al mismo tiempo, nos permite dar sentido a las imágenes, “grabarlas” y conservarlas. Ferraris recuerda que Platón llama *ekmagheion* a la tablilla de cera donde, en el *Teeteto*, se imprime la huella de lo percibido. El mismo nombre tiene, en el *Timeo*, el órgano que mantiene limpio el hígado, el cual debe funcionar como un espejo “que recibe los rayos de luz (del entendimiento) y permite la aparición de las imágenes” (*Timeo*, 71b). Y es también *ekmagheion*, en las *Leyes*, el modelo o esquema que sirve de pauta. “A través de esta multiplicidad de valores, Platón se está enfrentando al problema que, desde los atomistas a Freud, es el dilema central de la *tabula rasa*, esto es, el hecho de que ella deba ser simultáneamente un sistema de archivo, como una hoja de papel o una tablilla de cera, y un sistema reflectante siempre virgen” (Ferraris, Op. Cit., p. 37).

También en San Agustín la imaginación establece el nexo entre la sensación y la intuición intelectual: “Nadie puede pensar en un color o en una forma corpórea que jamás haya visto, ni en una melodía nunca escuchada, ni en un sabor jamás paladeado, ni en un perfume que jamás aspiró, o en una sensación de la carne que jamás ha experimentado” (Agustín, *De Trinitate*, XI, 8, 14). Y conecta claramente las impresiones con la memoria y con el pensamiento a través de tres formas de darse la imagen, como unidad y *trinidad*, como huella de la sensación, como retención y como idea. “De la imagen del cuerpo visible nace la imagen en el sentido de la vista; de ésta nace otra imagen en la memoria, y de esta última una tercera en la mirada del pensamiento” (Ibid. XI, 9, 16)⁴³.

⁴³ Pensar en términos de las imágenes permite en el *De Trinitate* lo que podríamos caracterizar como una falta de resignación de Agustín ante la incomprendibilidad del misterio de la Trinidad. Si comprender es explicar de modo claro y distinto, Agustín no explica la Trinidad; pero si comprender es, como en Bruno, hacerse familiar la idea con la vecindad de las imágenes, crear un escenario de relaciones en donde lo misterioso se revela como lo común en la multiplicidad de la experiencia, tendríamos que decir que Agustín comprende, y nos hace comprender en el espejo de sus imágenes, el misterio de la Trinidad.

Como señala Szilasi (Op. cit., p. 72), “Aristóteles fundamenta la unidad de *áisthesis*, *fantasia* y *mneme*, mostrando la unidad de *órexis*, *áisthesis* y *nous*”. La palabra *órexis* alude a la dimensión del impulso vital que ya en la Edad Media se traducirá como atención y como voluntad; *áisthesis* designa la unidad de la impresión con la imaginación y con la *mneme* en cuanto retención habitual”. El *nous* (inteligencia, intelecto, espíritu) construye sus objetos (los conceptos, las leyes, las teorías) con el material de la imaginación. Esta apretada formulación revela la complejidad de la experiencia (εμπειρία). Se nos dijo que en ella se daba la unión de *áisthesis*, *fantasia* y *mneme*; ahora se nos dice que ya en la *áisthesis* (entendida ahora como sensibilidad que nos ofrece sensaciones e imágenes y no sólo en el sentido de la *koyné áisthesis* que antes ofrecía el material de los sensibles propios y los sensibles comunes para el trabajo de la imaginación) están la impresión, la imaginación y la memoria. Lo que se nos da a la experiencia se nos da en la trinidad de la imagen de la que hablaba Agustín y, al modo de la trinidad, uno de los términos “contiene” los otros dos. Además esta unidad se fundamenta en otra trinidad: la de *órexis* (*órexis*: tendencia, apetencia, deseo) con *αἴσθησις* (*áisthesis*: la misma de la trinidad anterior, esto es, sensación, percepción, noción, huella, pista, vestigio) y *νοῦς* (*nous*: inteligencia, razón, espíritu, alma). No debe sorprendernos la cercanía de esta trinidad del deseo, la sensibilidad y la inteligencia con la trinidad agustiniana de la voluntad, la memoria (que retiene las imágenes) y el entendimiento; nos abrimos al mundo con la fuerza vital que nos vincula a él (una de cuyas expresiones es precisamente el deseo de conocer que se menciona en la primera frase de la *Metafísica*), lo percibimos y conservamos como imagen y vinculamos las imágenes, las repeticiones, las pautas, las relaciones, integrando lo múltiple en la unidad. Y todo ello en la experiencia directa del mundo.

De suerte que las facultades (sensibilidad, imaginación y entendimiento) están tan estrechamente unidas que constituyen una unidad cuyos componentes sólo son separables por una distinción analítica en el mundo abstracto de las ideas. No hay

pensar, ni experiencia sensible humana, sin imaginación. El vínculo entre la sensibilidad y el entendimiento se hace visible precisamente en las imágenes asociadas a la palabra *voûç*. Szilasi recuerda que esta palabra, *nous*, está relacionada con *noein* (oler) [conocer algo es también “tener olfato” -saber cómo conducirse en relación con el asunto-] y, en Aristóteles, con la palabra griega ἀφή (*afé*, tacto, tocar o ser tocado).

Hemos hablado de la simultaneidad entre la sensación y la retención, de la unidad de *áisthesis*, *fantasia* y *mneme*, de su conexión con la tríada de *óresis*, *áisthesis* y *nous*, de la conexión entre imaginación y sensibilidad y de la imaginación como condición del pensar, de modo que lo que inicialmente separamos debemos unirlo nuevamente porque nuestras distinciones analíticas son útiles para la comprensión del lugar y las funciones de la imaginación pero se refieren a facultades diferenciables que no están separadas en la experiencia.

Y desde que dejó de creerse en las sensaciones puras a las que se «añadía» el entendimiento o la imaginación, parece poder sostenerse que la percepción misma es, por así decir, imaginativa y constitutiva; que mucho de lo que a primera vista parece dado es en realidad inferido y que la experiencia que tenemos de los *objetos* (a diferencia de los puros *sensa*), es ya un conocimiento por inferencia; algo que *sabemos* pero que no *vemos* realmente. (Rubert de Ventós, p. 152).

El *nous*, la visión intelectual, es, en la traducción de Heidegger, ver y vislumbrar (Szilasi, Op. cit., p. 72). Lo que se *ve* de modo claro y distinto es algo que se define y se hace claro en un horizonte de otras cosas que se *vislumbran* simultáneamente como entorno de lo que se distingue.

El lugar que ocupa la imaginación entre la sensación y el pensamiento permite ver la imagen como “huella” o “esquema” de la sensación, pero también como “esquema”, como “huella” de la idea. La imagen no es solo unidad de las

impresiones; puede ser también representación de la idea, concepto recogido en una forma. Así, resulta posible ir de la imagen al concepto, como hace el intérprete de un ícono o de un poema, desentrañar el significado recogido en la imagen. Y resulta también posible, yendo más allá del concepto, reconocer algunas imágenes como símbolos, como formas de manifestarse lo trascendente, lo sagrado, lo innombrable. El mundo, tal como lo conocemos, sería, en esta descripción, fruto del trabajo del entendimiento sobre lo que ofrece la imaginación.

Aceptar que la imaginación nos da los objetos como se ofrecen a la percepción implica algo más que pensar que nos los ofrece como síntesis de cualidades sensibles. Las cosas se nos dan también inmediatamente como pertenecientes a un género: entre la percepción de la mesa y la aparición de la idea de mesa no hay distancia temporal. No percibimos solo una síntesis de cualidades que se unen en una específica mesa, sino que al percibir la mesa la percibimos inmediatamente como mesa, como un objeto de cierta clase distinta de las otras innumerables clases de objetos. Reconocemos la mesa inmediatamente como mesa, sin ocuparnos de diferenciar sus cualidades esenciales ni de determinar por qué otros objetos no son mesas, y sabemos que es una mesa porque coincide con una “pintura mental” que tenemos de la mesa. El mundo se nos da no solo como conjunto de objetos, sino como conjunto de clases de objetos que responden a esquemas generales o modelos paradigmáticos (*diagramas*, según Berkeley⁴⁴) diferenciados, y como es claro que en cierto momento de nuestra vida aprendimos a diferenciar esos esquemas o modelos, a cada uno de los cuales se le ha dado un nombre, también resulta que la percepción depende de la memoria que permite conservar y vincular las experiencias de una misma clase. El esquema que hace posible la imaginación no es, como hemos visto, sólo huella de la experiencia particular; es también esquema de lo común, de la pauta. El trabajo analítico permite luego reconocer

⁴⁴ “El hombre no tiene ideas generales, sino que, podemos decir teniendo presente todo lo que ha dicho Platón, tiene unos ejemplos, unos casos particulares, que Berkeley llama *diagramas*” (Ferraris, p. 104).

otras pautas, más complejas y abstractas como las que descubre la ciencia, pero se nos dan pautas siempre, en la inmediatez de la experiencia, gracias a la retención de las imágenes y a la capacidad de establecer vínculos entre ellas.

3.4. La imaginación como obstáculo y como fuente de conocimiento: platonismo y neoplatonismo

El problema de las relaciones entre imagen e idea aparece, antes de Aristóteles, en la filosofía occidental, asociado a la diferencia entre mundo sensible y mundo inteligible. Para Platón el mundo de los fenómenos es imagen, pero es imagen engañosa del verdadero mundo de las ideas. Es engaño en la medida en la cual se lo confunde con lo que verdaderamente es, pero resulta cognoscible en la medida en la cual es también huella de la idea y, por tanto, semejante a aquello de lo cual es imagen.

... según Platón, las almas pierden el recuerdo de *eidos* o verdades eternas e inmutables de las cosas que han contemplado durante su permanencia en el cielo, al probar las aguas del Leteo antes de precipitarse a la tierra para revestirse de los cuerpos que les han correspondido (...) [Pero] la anamnesis o reminiscencia ideal, al hacerles perceptibles esas verdades eternas, les permitirá recuperar su naturaleza celeste, su categoría perdida (Gómez de Liaño, 1982, pp. 51-52).

El diálogo socrático, el ejercicio de la mayéutica, ofrece un camino para disponerse al recuerdo de la idea contemplada antes de la caída del alma, antes del olvido. La mayéutica permite descartar las interpretaciones engañosas que ocultan la idea y hace posible que el alma recuerde, que descubra la diferencia y la conexión entre la

imagen sensible, silueta o sombra y la idea que conoció antes de la muerte del olvido.

Para Platón, el carácter más común de la imagen es ser engañosa, oponerse a la idea. Lo sensible y lo inteligible se oponen como la luz y las sombras; la huella de lo inteligible en lo sensible no es fácil de descubrir. El camino que lleva a la idea no es fácil. Quien vivía en la caverna que tomamos por realidad y, liberado de sus cadenas, es arrastrado hacia la luz de la idea (*República*, 514a-516e), debe acostumbrarse lentamente y discernir poco a poco la fuente de la luz para no quedarse ciego. Tanto está separada la idea de lo sensible. Sin embargo es posible ir de la imagen a la idea porque cada uno de nosotros cuenta con las condiciones para ese difícil tránsito: todos tenemos la facultad de la reminiscencia (ἀνάμνησις, *anamnesis*). El problema es que tal facultad, que nos permite nombrar genéricamente las cosas por su similitud con la idea, está, por decirlo así, distraída atendiendo y dando sentido a lo sensible y requiere de la educación adecuada para orientarse a la idea.

El maestro no enseña ni puede enseñar nada que no esté ya en el discípulo. Sólo puede indicar la manera de actualizar ese conocimiento. Frente a los sofistas, que pretendían inculcar *episteme* (ciencia) en el alma, es decir, infundir vista en el ojo, Platón describe a sus prisioneros como provistos de la facultad de ver (*opsis*) y del órgano correspondiente (*omma*), sólo que no los emplean para mirar como es debido. Igualmente, el hombre posee el poder y ese elemento divino (*theion*) que es el *noûs*, de suerte que cuando esta función y este órgano se vuelvan hacia el ser que posee más ser y verdad no lo conocerán, sino que más bien lo reconocerán por analogía con los modelos ideales grabados en el interior de su alma. La aprehensión (*mathesis*) no es, pues, otra cosa que reminiscencia (*anámnēsis*). Aunque no se habla expresamente en este mito de la *anamnesis*, la estructura del proceso

cognitivo que comporta la teoría de la anamnesis es la misma que la que subyace a la dialéctica entendida como conversión, como cambio de orientación de la mirada, ya que esta *paideia* se basa en el principio de que «cada cual tiene en su alma la facultad de aprender y el órgano con el que aprende» (Gómez de Liaño, 1982, pp. 86-87).

En el camino platónico del conocimiento se parte de descubrir que el mundo sensible es solo imagen (imagen pobre y engañosa, sombra) del mundo de las ideas. Pero si el mundo de los fenómenos es el sueño de quienes viven en la caverna de su percepción sensible, más engañosa aún es la imagen creada por el artista. El fabricante de imágenes, el inventor de visiones que es el artista, es un productor de ilusiones, un fabricante de engaños. La imagen de la imagen, la imagen creada por el artista, pintor o poeta, está más lejos de la idea que la obra del artesano, que al menos es una cosa del mundo y no una apariencia de una cosa del mundo. El artista no fabrica las cosas, reproduce sólo sus apariencias; no llega a la verdad de la idea, sino que construye una ficción sobre el mundo de sombras que oculta la luz de la idea. Construye su engaño sobre el engaño del mundo sensible.

Hacer esto, según Platón, no es difícil; “se ejecuta frecuentemente y en muy poco tiempo. ¿Quieres hacer la prueba en el acto? Coge un espejo, dirígelo a todas partes, y en el momento harás el sol y todos los astros del cielo, la tierra, a ti mismo, los demás animales, los utensilios, las plantas y todo lo que antes mencionamos” (*República*, 596d - 596e). La obra del artista es sólo apariencia, como las imágenes de los espejos.

Los neoplatónicos del Renacimiento reconocían en Platón la fuente de la verdadera sabiduría, pero amaban también el arte. Si el mismo Platón había acudido al mito (como en el *Timeo*, el *Fedro*, la *República*) para poner en evidencia la idea, ¿por qué no reconocer en el arte una virtud similar de develación de la

verdad? El mundo sensible es engaño, pero es al mismo tiempo el lugar en donde las cosas y los acontecimientos guardan una cierta semejanza con las ideas de las cuales son sombras. Es lo otro de la idea; pero es al mismo tiempo imagen suya. Descubrir la semejanza, como cuando encontramos la belleza encarnada en una persona, en una música, en el orden del cosmos, permite vislumbrar lo que se oculta a la experiencia sensible; gracias a la semejanza, el fenómeno aparece como imagen distante de la idea.

Nada más semejante a la idea que el verdadero arte, imagen encarnada de la belleza. Esta es para los neoplatónicos la razón por la cual nos conmueve y admira la obra de arte, porque a través de ella se hace presente la idea. Algunas imágenes del arte son más verdad que las cosas, porque son imagen de la idea:

Pero, como muy pocos o ningún hombre tienen ciencia realmente, ni está contenida por ninguno de los sentidos del cuerpo, se sigue que las semejanzas con la divina sabiduría son muy pocas entre nosotros, que están ocultas a nuestros sentidos y que son totalmente desconocidas. Por esta razón Sócrates en el *Fedro* dice que la representación figurada de la sabiduría no puede ser vista por los ojos en forma alguna, porque si pudiese verse, suscitaría hasta lo más hondo amores admirables hacia aquella divina sabiduría de la que es imagen. Pero, en cambio, vemos con los ojos la semejanza de aquella belleza divina y advertimos la imagen de la armonía con los oídos, que Platón considera los más penetrantes de todos los sentidos que se dan en el cuerpo. Por ello sucede que, una vez absorbidas hacia el espíritu mediante los sentidos del cuerpo esa especie de imágenes, recordamos en cierto modo aquellas cosas que habíamos conocido anteriormente cuando nos hallábamos fuera de la cárcel del cuerpo. (Ficino, 1993, p. 15).

La obra del artista se encontraba en Platón más lejos de la idea que los fenómenos de la naturaleza; el artista construye un engaño sobre el engaño. Pero, para los neoplatónicos del Renacimiento, las imágenes del verdadero arte están entre los fenómenos y las ideas y son formas visibles de la idea. Como se explica en el *Fedro*, el impacto que nos producen es el efecto del despertar de la idea en el alma encarnada que ha olvidado, al quedar atrapada en la cárcel del cuerpo, sus visiones del mundo de las ideas.

Ficino, en el siglo XV, se dedicó a estudiar a Platón sin descanso y su interpretación abrió el camino para otros filósofos que, como Giordano Bruno de Nola, leyeron a Platón como el filósofo que había develado el camino de las imágenes a las ideas.

En Marsilio Ficino (1433-1499) el alma, sede de la imaginación, contiene las *formulae* de todos los conceptos, que simplemente vuelven a ser despertados (a la manera de la anámnesis) por cada encuentro con el individual. La imaginación no es sólo la representación de la cosa, es más bien su *nota*, o sea, en sentido preciso, una especie de letra o jeroglífico, que no manifiesta sólo lo externo, sino también lo interno (Ferraris, Op. cit., p. 74).

Bruno pensaba que Platón lo había liberado del “velo de Circe” del aristotelismo dogmático y le había abierto el camino de las imágenes a las ideas. Las imágenes de la memoria de Bruno, como la obra del verdadero artista, son símbolos de las ideas y a través de ellas debe ser posible acceder al mundo de lo inteligible. Bruno aspiraba a hacer filosofía a través del valor simbólico de las imágenes. Su arte de la memoria consistía en establecer relaciones entre lugares, signos o imágenes simbólicas y la idea que se pretende recordar. Bruno transformó el arte de la memoria en filosofía; lo que buscaba recordar, en sentido platónico, eran las grandes ideas.

Conocer por imágenes es advertir relaciones que la razón analítica no logra captar. Este modo de conocer puede develar conexiones insospechadas entre las ideas, entre las imágenes y entre las ideas y las imágenes. Las imágenes atraen otras imágenes y permiten acceder a lo que se resiste a ser pensado. Por ello el filósofo de la imaginación (Bruno, el mago) podía establecer conexiones que habían escapado al filósofo de la razón (Aristóteles). Estas conexiones orientaron también el trabajo del médico-mago Paracelso.

Convenientia, aemulatio, analogia y sympathia nos dicen cómo ha de replegarse el mundo sobre sí mismo, duplicarse, reflejarse o encadenarse, para que las cosas puedan asemejarse. Nos dicen cuáles son los caminos de la similitud y por dónde pasan; no dónde está ni cómo se le ve, ni por qué marca se le reconoce. Ahora bien, podría suceder que atravesáramos toda esta maravillosa abundancia de semejanzas, sin sospechar que ha sido preparada desde hace largo tiempo por el orden del mundo y para nuestro mayor bienestar. (...) ¿Se hubiera sabido alguna vez que entre un hombre y su planeta hay una relación de gemelidad o de combate, si no hubiera en su cuerpo y entre las líneas de su rostro la señal de que es rival de Marte o está emparentado con Saturno? Es necesario que las similitudes ocultas se señalen en la superficie de las cosas; es necesaria una marca visible de las analogías invisibles. (...) Por esto, el rostro del mundo está cubierto de blasones, de caracteres, de cifras de palabras oscuras —de “jeroglíficos”, según decía Turner. (...) Hay una simpatía entre el acónito y los ojos. Esta afinidad imprevista permanecería en las sombras, si no hubiera sobre la planta una signatura, una marca, algo así como una palabra que dice que ella es buena para las enfermedades de los ojos. Este signo es perfectamente legible en sus granos: son pequeños globos oscuros engarzados en películas blancas que figuran,

poco más o menos, lo que los párpados son respecto a los ojos. Lo mismo puede decirse de la afinidad entre la nuez y la cabeza; lo que cura “los dolores del pericráneo” es la espesa corteza verde que descansa sobre los huesos –sobre la cáscara– de la fruta: pero los males interiores de la cabeza son prevenidos por el núcleo mismo “que muestra enteramente el cerebro”. (Foucault, 1968/1985, pp. 34- 36).

Paracelso se burlaba del médico que no era capaz de descubrir las semejanzas entre las imágenes del cuerpo o de las enfermedades y las imágenes de las cosas o acontecimientos del mundo, que desconocía el modo de establecer los vínculos entre las enfermedades y los fenómenos del mundo a partir de los vínculos entre las imágenes y que se declaraba impedido de curar enfermedades como la epilepsia. ¿Cómo no ve el médico la imagen de la enfermedad en el mundo?, se preguntaba Paracelso, ¿cómo no reconoce en el relámpago la epilepsia del fuego?, ¿cómo no advierte la analogía entre el ataque epiléptico y el sacudimiento del rayo?, ¿por qué se pierde el médico en el examen de la densidad de la orina en lugar de buscar para la cura las analogías en la naturaleza? “Aprended también naturalmente a mirar el relámpago; aprended a preverlo. Entonces sabréis prever e indicar, como si se tratara de natiuidades y de juicios, el momento en donde un hombre será afectado o no por esta enfermedad. (...) Si el médico ignora el mundo, no es más que un vagabundo desesperado, de ningún modo es un médico”. (Paracelso, 1530/1981, p. 30).

Muchas de estas conexiones nos resultan hoy extrañas o absurdas. El saber de las curanderas de finales del Medioevo, que heredaban su conocimiento de la experiencia de sus madres y abuelas y que explicaban el poder de las plantas por vínculos entre ellas, las formas y los espíritus de la enfermedad, no las llevaría hoy a la muerte como en los tiempos de la Santa Inquisición, pero sería calificado de ignorancia o de locura, como seguramente parece cosa de locos establecer el

vínculo de semejanza entre el rayo y la epilepsia y tratar de curar la epilepsia estudiando el relámpago.

Esa sensibilidad hacia las imágenes se ha convertido hoy en monopolio de los poetas. Sólo alguien como Borges puede insistir en que el orden inferior del mundo “es un espejo del orden superior; las formas de la tierra corresponden a las formas del cielo; las manchas de la piel son un mapa de las incorruptibles constelaciones; Judas refleja de algún modo a Jesús”. (J. L. Borges, *Tres versiones de Judas*).

Aparentemente sólo los poetas y los artistas plásticos buscan hoy aprender en las imágenes. Ya no hace falta un arte de la memoria. Toda la memoria del mundo parece estar disponible en las ondas electromagnéticas que permiten el acceso a las redes de la información en cualquier punto de la Tierra. Pero esta memoria como información disponible tiene poco que ver con la memoria filosófica de Bruno, del mismo modo como la mirada del turista que realiza un paseo vertiginoso por el museo tiene poco que ver con la mirada del artista o con la del filósofo o el crítico que se preguntan por la verdad de la obra de arte.

Después del trabajo de Aristóteles es sorprendente contraponer las imágenes y las ideas, y resulta al menos extraño el debate que acabamos de recoger. El problema es que la noción de imagen que descubre Aristóteles cae en cierto sentido en el olvido. Estamos lejos de Aristóteles cuando hablamos, por ejemplo, de “imágenes en movimiento”. Imagen e idea se oponen en Platón porque la imagen se piensa como “pintura” y en la vecindad inmediata de la sensibilidad. Desde Aristóteles, en cambio, podríamos decir que las ideas de Platón son imágenes.

Caemos en una negación de la imagen (entendida en el sentido fuerte del *De Anima*) cuando decimos, por ejemplo, que no hay nada detrás de las imágenes. Al menos en el neoplatonismo la fuerza de la imagen es inocultable. En todo caso, los vínculos entre las imágenes -incluso en la visión restringida que las pone como efecto directo (y no como condición) de la percepción sensible-, sus formas de

invocarse unas a otras, su efecto sobre las necesidades y los sueños siguen siendo empleados, con mucha menos poesía y mucha más eficacia, por la publicidad.

Convertida en mercancía, la imagen aparece como algo muy distinto de la creación en que consiste como “huella” inmaterial de la experiencia. Es una cosa entre otras cosas y puede “poseerse” o reconocerse como ajena. La imagen convertida en cosa parece disponible y desechable, pero seguimos construyendo el mundo, como conocimiento y como memoria, con el material de las imágenes. Seguimos “viendo” a través de las imágenes y las imágenes siguen dando forma a la experiencia.

La “cultura de la imagen” que vivimos enseña a pensar (y también a desear) a través de las imágenes. Pone en práctica un saber empírico y pragmático del poder de las imágenes, ese poder que Bruno deseaba poner al servicio de la sabiduría y del cual sospechaba Platón, probablemente con razones⁴⁵.

⁴⁵ Bruno fue denunciado a la Inquisición por Mocenigo, su torpe discípulo veneciano, que no comprendió que la memoria bruniana (que había de conducir a la filosofía) dependía de la capacidad de construir una “casa de la mente” cuyos lugares estarían determinados por imágenes que debían surgir de la particular experiencia de vida de cada uno. Mocenigo, que contrató a Bruno para que le enseñara su magia, no entendió que aprender la magia de Bruno era convertir la propia mente en la “piedra filosofal” capaz de recoger todas las formas y escuchar todas las músicas, porque al fin y al cabo la remota estrella, como todo lo que se contempla, está en el fondo del ojo, y allí, en el fondo del ojo, pueden encontrarse todas las cosas inmensas y lejanas, cercanas y familiares, que nos es dado contemplar. El rico veneciano no entendió que el poder que Bruno ofrecía era la sabiduría y que para alcanzar la sabiduría era necesario abrir las puertas y las ventanas de la casa de la mente, ya que sólo así era posible recibir en ella a todos los demonios (a todas las ideas): el demonio de Aristóteles y el de Platón, los demonios de los astrónomos, los magos y los alquimistas, los demonios de los artistas y los constructores de máquinas y los de los poetas y otros muchos personajes que tienen cosas que enseñarnos. Mocenigo no entendió que la capacidad de acceder a esa ciencia de las imágenes que era la magia de Giordano Bruno dependía de su propia memoria; no entendió que la memoria de Bruno no le podía ser enseñada porque es con vivencias propias, únicas e intransferibles, como se construyen las imágenes, se leen y se transforman las imágenes y se vinculan las imágenes en la mente del artista de la memoria y filósofo de la imaginación (ver: Bruno, 1997). La trágica historia de Bruno, atraído a Italia por las promesas de su supuesto alumno, denunciado por éste y quemado vivo en Roma por herejía, el 17 de febrero de 1600, puede ser el capítulo final del intento de hacer filosofía con el material de las

Hoy preferimos formas menos heterogéneas, menos ligadas a las intuiciones personales que las de Bruno, y más cercanas a los fenómenos repetibles, como lugares de integración de lo múltiple en lo uno; preferimos la ley, la estructura formal, a la imagen coloreada que puede ser engañosa. La magia, como la ciencia, tenía una vocación técnica de transformación de la naturaleza, al ser derrotada por la fuerza incontenible de la técnica, fue barrida de la historia del conocimiento como sombra despachada por la luz, como mentira y confusión. Pero al menos el mago sabía que trataba con poderes que lo sobrepasaban; en cambio, por su aparente docilidad, la técnica se nos manifiesta como puro instrumento empleado para dar forma a las cosas y nos resulta invisible el modo como nos damos forma a nosotros mismos a través de la técnica.

3.5. *La imaginación y la τέχνη*

La reflexión sobre las relaciones entre arte e imagen nos pone frente a la creación artística como función de la imaginación. El arte muestra nuevos caminos a la experiencia; establece conexiones insospechadas e inesperadas entre las imágenes y entre los objetos y sus entornos, evade o rompe las clasificaciones, introduce nuevas miradas, cambia el lugar y el sentido de lo que toca. La imaginación en el arte establece órdenes inéditos, ve otras significaciones o las construye y no sólo reordena las imágenes sino que las transforma.

La palabra griega para nombrar el arte y la técnica es, como se sabe, la misma: τέχνη. La *téchne* es lo que produce y hace aparecer formas nuevas. Incluye, por tanto, el arte y la técnica. La imaginación pone ante los ojos de la mente los objetos que saldrán de las manos del artista, del artesano y del técnico antes de que estos

imágenes. Hoy se lo recuerda como un mártir cuyas ideas poco se conocen, aunque su arte de la memoria sigue siendo un buen ejemplo del modo como los símbolos pueden operar como lugares de la imaginación.

objetos salgan a la luz como testimonio del ingenio humano. El ingenio será la virtud por excelencia en el Renacimiento, pero ya en Grecia era un don propio de los dioses.

El titán Prometeo (Προμηθεΰς: 'previsor'), el artista que da forma al barro, el que ve de antemano, robó para los humanos el fuego de los dioses. Prometeo es el símbolo del ingenio, de la imaginación que inventa caminos. El Prometeo encadenado de Esquilo narra así a Océano y al Coro el conjunto de sus enseñanzas a los seres humanos:

En el principio ellos veían sin ver, escuchaban sin oír, y semejantes a las imágenes de los sueños, vivían su larga existencia en el desorden y la confusión. Nada sabían de las viviendas construidas con ladrillos endurecidos al sol; no sabían labrar la madera, y vivían bajo tierra, como las ágiles hormigas, en lo más escondido de cavernas donde no penetraba la luz. No había para ellos señal segura ni del invierno ni de la florida primavera ni del fértil verano; todo lo hacían por instinto, hasta el día en que les instruí en la difícil ciencia de las salidas y los ocasos de los astros. Siguió después la de los números, la más importante de las ciencias que para ellos inventé, así como la composición de las letras, memoria de todas las cosas, madre de las Musas. También fui el primero que uní al yugo a los animales salvajes y los sujeté al arnés o al jinete, para que supliesen al hombre en los más rudos trabajos, y uní al carro los caballos dóciles al freno, ornamento de la vana opulencia. Nadie sino yo inventó los vehículos de alas de lino, en los cuales surca el marino los mares. ¡Y el desventurado que tantas cosas supo inventar para los mortales, no sabe hoy descubrir el secreto que le libere de sus miserias presentes! (Esquilo. *Prometeo*, 447-467).

También fue Prometeo quien enseñó a los hombres el modo de curar las enfermedades y las artes adivinatorias. “En una palabra, y resumiéndolo todo: todas las artes de que gozan los mortales son obra de Prometeo” (Ibid., 505-507). Prometeo (el que prevé, el que imagina lo que viene y se adelanta) es la imagen del ser humano ingenioso, la imagen del inventor y del creador de formas, del artista o el artesano creador de artefactos.

¿Qué ha hecho que los seres humanos conquisten la Tierra y sean más poderosos que todos los demás seres vivos que viven en la tierra, en el aire y en el agua? ¿Qué hace a los seres humanos comparables a los dioses? El ingenio, la invención. Nada supera a ese ser que une la voluntad y la imaginación, que multiplica sus facultades con sus inventos, y que posee la magia de la palabra.

Los seres humanos aprendieron, pudieron predecir los cambios y dominaron el arte de la agricultura gracias a su ingenio, que les permitió establecer conexiones entre los ritmos de la naturaleza y los movimientos de los cuerpos celestes; leyeron en el cielo los cambios de la Tierra y aprendieron a emplear las abstractas matemáticas, “la más importante de las ciencias”, para leer y predecir fenómenos, e inventaron la composición de las letras, la escritura, “memoria de todas las cosas” que dio permanencia a la palabra, que le dio un lugar más allá del tiempo, en la memoria, “madre de las musas”. Gracias a su ingenio, Prometeo, el que prevé, el que emplea su conocimiento para predecir, inventó las herramientas y las máquinas y con sus naves surcó los inmensos mares con las embarcaciones y la Tierra se hizo pequeña para sus pasos de gigante.

La condición del creador es divina, pero la técnica moderna nos ha mostrado que es también muy peligrosa. Las artes humanas han producido verdaderos milagros como las esculturas griegas, la Alhambra de Granada, las pinturas de Leonardo, Velásquez, Monet y Picasso, la penicilina y la nanotecnología, pero también han producido tragedias inmensas fruto de la imprevisión y de la soberbia. El pecado

mayor de los seres humanos es la soberbia, la *hybris* (ὑβρις), por la cual, siguiendo el ejemplo de Prometeo, cometen la insolencia de enfrentarse a su propio destino y a los dioses. Por ese pecado son condenados a los más crueles tormentos. Ícaro se precipita desde el cielo con sus alas fundidas y Prometeo es condenado a estar eternamente encadenado a la roca mientras el águila devora sus entrañas.

El arte tiene el poder de crear imaginariamente espacios de encuentro, que no solo nos acercan, por ejemplo, a la devoción de quienes entraron hace mil años a las catedrales. Los espacios del arte son lugares de encuentro en el tiempo y en el espacio, alrededor de imágenes sonoras o plásticas. Las imágenes pueden, en estos casos, vincular las conciencias produciendo resonancias, suscitando o recuperando experiencias comunes.

En el arte encontramos también imágenes que no tienen como objeto ni el acuerdo, ni la acción. Aunque se hayan producido con intenciones ideológicas o políticas, como las catedrales y las representaciones de motivos religiosos a las que se rinde culto, en cuanto arte están en principio libres de finalidad (o su finalidad social o ideológica pasa a un segundo plano) y tienen sentido por sí mismas. El arte convoca, reúne, pero ofrece a cada uno una experiencia única. Cada una de las imágenes del arte es múltiple en el sentido de tener la capacidad de suscitar un espectro increíblemente diverso de emociones en el universo también diverso de quienes contemplan o escuchan⁴⁶ (pues también a propósito de la música puede

⁴⁶ Se trata de un valor simbólico que es propio del verdadero arte. Durand (1964/1971) es pesimista respecto al valor de símbolo del arte a partir del Renacimiento, cuando el arte se interesa en ser una representación fiel de la naturaleza y abandona su tarea de llevar a la sensibilidad lo inefable, que todavía podemos reconocer en los íconos bizantinos. El arte habría perdido esa función trascendental, religiosa o mítica, para servir al interés del poder, para hacerse adorno y para atender al propósito científico de ser fiel a la experiencia de la percepción y no a la experiencia del misterio. Pero no está dicho que el objeto más banal no pueda hacerse sagrado por virtud de la magia del arte. Es cierto que, a partir del siglo XV, la voluntad de copiar la naturaleza hace del arte del Renacimiento casi una ciencia (ciencia de la luz y el color en el espacio de la creación plástica definido por la ciencia de la perspectiva) y también lo es que el manierismo, por ejemplo, sirve a la emoción y pretende ser bello o espantoso; es cierto que se busca la claridad del mensaje o

hablarse de imágenes sonoras, y la literatura está hecha de imágenes construidas con palabras⁴⁷).

3.6. *El mundo como imagen*

Hemos dicho, con Aristóteles, que solo gracias a la imaginación es posible hacer del flujo de las sensaciones algo con sentido. La percepción de los objetos requiere de la imaginación que construye unidades estables de lo múltiple y fluido de las impresiones. Resulta claro que sin esta capacidad que hace posibles las percepciones tampoco sería posible establecer relaciones y descubrir semejanzas y regularidades cada vez más generales y más abstractas y que, por tanto, el pensamiento que trabaja con ideas y conceptos no podría operar sin los productos de la imaginación. La imaginación aparece así como una condición fundamental para la producción de las ideas y para el ejercicio del pensar.

Pero ocurre que cuando el pensar pretende ser objetivo, cuando pretende alcanzar la universalidad y construye representaciones universales y lógicamente coherentes de un determinado estrato de lo que llamamos la realidad, cuando se establecen redes de conceptos y métodos y lenguajes definidos para responder a preguntas formuladas en un campo particular del conocimiento y en el contexto de una problemática, la imaginación que abre caminos también puede distraer y confundir. El trabajo intelectual en el campo de las ciencias requiere imaginación y,

el impacto de la impresión; pero más allá del rostro del Papa o de la bella, más allá del desnudo o del gesto, lo inefable continúa haciendo la diferencia de la obra de arte. En *El origen de la obra de arte*, Heidegger (1960) explora de manera profunda y convincente el valor simbólico de los zapatos de campesino pintados por Van Gogh.

⁴⁷ Galileo lee *La Jerusalén Libertada* de Torcuato Tasso como quien examina la obra de un arquitecto: "...este libro es una fábrica hecha de diversas chatarras recogidas de mil ruinas de otros edificios, entre las cuales se encuentra a veces algún pedazo bello de cornisa, un capitel u otro fragmento que colocado en su lugar haría un bello efecto, pero puesto, como aquí, fuera de orden y sin propósito, rompe las órdenes de la arquitectura y en suma deja el edificio desarreglado y mal compuesto" (Galileo, *Opere*, Vol IX, p.128), y ataca a Tasso por no conocer el arte de la literatura en estos términos: "Vos no sabéis pintar Señor Tasso, no sabéis manejar los colores, ni los pinceles, no sabéis dibujar, no sabéis hacer este oficio" (Ibid., p. 141).

al mismo tiempo, exige construir defensas contra la fuerza de seducción de las imágenes.

La imaginación construye vínculos que develan relaciones insospechadas y fructíferas, pero también puede producir asociaciones que resultan ilegítimas dentro del campo definido por una problemática. Una imagen puede fundir interpretaciones trabajosamente diferenciadas o hacer aceptable una representación que, siendo inadecuada o abiertamente falsa, seduce por su aparente coherencia. La imaginación querría establecer conexiones que la epistemología prohíbe. La intervención de la imaginación puede hacer el milagro de convertir una metáfora en poesía, pero puede también impedir la comprensión en la ciencia. Pascal y Spinoza, por razones distintas pero complementarias, prefieren tomar distancia de la imaginación y reconocerle un papel secundario o problemático en el conocimiento. Para Pascal “«fantasía» designa el capricho, lo tradicional, lo idiomático y, en definitiva, lo que contrasta con la realidad o (y no es lo mismo) que choca con la razón; y esta determinación quimérica puede valer también para la imaginación” (Ferraris, Op. cit., p. 90). “La imaginación, ya descartada por su pasividad (y es procedimiento perfectamente tradicional), se ve ulteriormente humillada en virtud de la circunstancia que hace de ella una función de lo ausente, poco aceptable para una filosofía del pleno ser como la de Spinoza” (Ibid, p. 91). En la ciencia del siglo XX las representaciones ligadas a la intuición pueden convertirse en un obstáculo para la comprensión⁴⁸. En ese contexto, las imágenes, más que producir conocimiento útil en el campo de la problemática,

⁴⁸ Sentimos que comprendemos la mecánica clásica cuando podemos hacernos imágenes “claras y distintas” de las situaciones que estudiamos. Tan pronto como ingresamos al mundo de la mecánica cuántica se nos hace imposible visualizar los fenómenos. “El mundo de la mecánica clásica es considerado como el mundo natural en el que pueden desplegarse las imágenes de nuestra imaginación; «nuestras» imágenes. No sorprende entonces la afirmación de Bachelard con respecto a la física nuclear de que en ella la imaginación va «al suplicio» (...). Esta teoría de los suplicios de la imaginación, mirada con detenimiento, sólo es la forma invertida de la teoría de la «felicidad de la imaginación» que rige la «poética» de Bachelard”. (Lecourt, 1972/1973, pp. 47-48).

pueden servir para distraer y pueden ser fuentes de error (concibiendo, claro está, el error como aquello que se considera ilegítimo en el contexto del modo de trabajar definido por una comunidad científica)⁴⁹.

La imaginación cumple entonces dos funciones opuestas en relación con la ciencia. Por un lado, es capaz de aportar los elementos con los cuales trabaja la razón. Por otro, puede sugerir conexiones y vías de trabajo inaceptables en el contexto de las reglas definidas para un campo de la reflexión. Pero, además de esas dos funciones, una de las cuales es condición de posibilidad de la ciencia, mientras que la otra es ocasión de distracción del pensamiento científico, existe una imaginación creadora, que podríamos llamar justamente “imaginación científica” y que es capaz de sugerir conexiones nuevas cuya validez puede ser puesta a prueba y cuya coherencia puede ser reconocida con un trabajo ulterior. Estas ideas o conexiones, que aparecen como fruto de la imaginación y no como resultado de experiencias ordenadas o deducciones analíticas, podrían incluso, una vez traducidas al lenguaje riguroso de la ciencia y sometidas a sus métodos, poner en crisis sistemas completos de ideas y procedimientos probados durante una larga historia de desarrollo científico.

⁴⁹ “Alguien me pide una explicación de la teoría de Einstein. Con mucho entusiasmo, le hablo de tensores y geodésicas tetradimensionales.

—No he entendido una sola palabra —me dice, estupefacto.

Reflexiono unos instantes y luego, con menos entusiasmo, le doy una explicación menos técnica, conservando algunas geodésicas, pero haciendo intervenir aviadores y disparos de revólver.

—Ya entiendo casi todo —me dice mi amigo, con bastante alegría—. Pero hay algo que todavía no entiendo: esas geodésicas, esas coordenadas...

Deprimido, me sumo en una larga concentración mental y termino por abandonar para siempre las geodésicas y las coordenadas; con verdadera ferocidad, me dedico exclusivamente a aviadores que fuman mientras viajan con la velocidad de la luz, jefes de estación que disparan un revólver con la mano derecha y verifican tiempos con un cronómetro que tienen en la mano izquierda, trenes y campanas.

—¡Ahora sí, ahora entiendo la relatividad! —exclama mi amigo con alegría.

—Sí —le respondo amargamente—, pero ahora no es más la relatividad.”

(Ernesto Sábato. “Uno y el universo”).

Galileo llama “oscuro laberinto” al camino de la indagación de aquellos que exploran la naturaleza sin las matemáticas, pero él tiene sus propias guías en la indagación. En su tratado de las máquinas, *Le Mecaniche (Opere, Vol. II)*, busca reducir todas las máquinas a la palanca, al equilibrio de la balanza de brazos desiguales; en su estudio sobre los cuerpos flotantes, *Discorso intorno alle cose che stanno in sull'acqua (Opere, Vol. IV)*, emplea, siguiendo a Arquímedes, la palanca, el equilibrio de la balanza, como principio para derivar el principio de flotación. También busca sin éxito relacionar las velocidades de los planetas con sus distancias respecto al Sol; nuevamente una imagen similar a la de los cuerpos en los extremos de los brazos de una balanza de brazos desiguales. Es fácil inferir que piensa que la naturaleza busca el equilibrio y, puesto que el equilibrio se expresa en las palancas como una relación de proporción inversa de fuerzas y distancias (Galileo piensa en fuerzas y velocidades virtuales), es natural que busque las relaciones de proporción como imágenes del equilibrio. Así se diría que la imagen del equilibrio subyace a las proporciones que se descubren en la naturaleza. Imágenes como ésta permiten ordenar el mundo, no sólo matemáticamente, sino también estéticamente. La física de Galileo se cumple en un espacio imaginario de condiciones ideales en donde la naturaleza “está escrita en triángulos, círculos y otras figuras geométricas, sin las cuales es imposible entender ni una palabra; sin ellas es como girar en un oscuro laberinto” (Galileo, 1623/1984, p. 61). No resulta extraño que Galileo se guíe en sus hipótesis (*suppositione*)⁵⁰ buscando proporciones, simetrías, equilibrio y figuras geométricas sencillas. Estas imágenes muestran que el Divino Artífice creador del mundo es, como en Platón, un artesano matemático, un Divino Arquitecto que pone en su obra los mismos criterios de proporción,

⁵⁰ “...pero, volviendo a mi tratado sobre el movimiento, argumento *ex suppositione* (haciendo una suposición) sobre el movimiento, definido en aquel modo (aumento constante de la velocidad); de tal modo que cuando las consecuencias no respondiesen a los accidentes del movimiento natural descendente poco me importaría, del mismo modo que nada anula o modifica la demostración de Arquímedes el que no exista en la naturaleza ningún móvil que se mueva por líneas espirales” (Galileo, carta a G. B. Baliani, enero 7 de 1639).

equilibrio y armonía que emplearon los artistas del Renacimiento. Galileo será el razonador moderno, riguroso y coherente, pero lo guía una imagen, una estética. La obra de arte implica proporción, armonía y equilibrio. Esta estética sirve de guía a Galileo en su indagación, pero le impide aceptar lo que se aparta de su idea del orden ideal. La imagen enseña, pero también engaña. La misma imagen del mundo ordenado que Galileo confirmó varias veces en sus mejores hallazgos le impidió aceptar las elipses de Kepler y lo llevó a negar la existencia de los cometas⁵¹.

Tal vez a esta altura del razonamiento alguien podría alegar que en las ciencias puras la imaginación "pictórica" hace más daño que bien porque conduce con demasiada frecuencia al error. Si se respondiera que la imaginación puede ser criticada, pero no descartada porque no es posible pensar sin imágenes, ese interlocutor (todavía pensando en imágenes pictóricas) pretendería mostrar, con ejemplos de la matemática pura, que es posible pensar sin imágenes. Quizás no bastaría decirle que las mismas expresiones matemáticas pueden funcionar como imágenes no figurativas y que el uso de conceptos como "simetría" o "estructura" puede implicar más que una metáfora; que estos conceptos pueden arrastrar imágenes e incluso seducir como imágenes. Lo que debería ser suficiente, en defensa de la imaginación, es recordar que el pensar matemático supone un pensar previo del cual se toma distancia al avanzar en la abstracción. No se llega a la matemática en la historia sin el ejercicio de medir y contar que requiere de la imaginación.

El proceso de abstracción que es posible reconstruir en la historia, el paso de la experiencia con las cosas al trabajo con las ideas, es similar al proceso de apropiación de la matemática que se inicia en la infancia, numerando y estableciendo relaciones entre conjuntos de cosas, y que conduce, en los casos más afortunados, a un pensar tan abstracto que puede hacerse la "fantasía" de

⁵¹ Estas relaciones fueron planteadas en el libro "Galileo: el arte de la ciencia" (Hernández, 2004).

prescindir completamente del mundo. La imagen de la regla y el compás asociada a la geometría euclidiana es bastante dicente del valor de la imagen en esa geometría. Del dibujo del triángulo pasamos a la visión de su imagen y sobre la imagen guardada en la memoria realizamos el análisis matemático, de modo que se ve gracias a la imaginación y se piensa gracias a la imaginación⁵².

Las más abstractas matemáticas nos han ayudado a hacernos representaciones eficaces, aunque “no figurativas”, de la estructura de la materia. La actual imagen del mundo no es una copia de las cosas sino una red de relaciones abstractas. Pero, pese a su abstracción (y tal vez precisamente por ella), las descripciones de la física contemporánea siguen siendo imágenes, formas de representar el mundo. Para quienes se ocupan de esas descripciones ya es cosa sabida que el lenguaje en que se expresa el orden del mundo y los criterios de orden son producto de la cultura del sujeto que conoce y no del mundo conocido.

Así pues, la imaginación tendría en la ciencia, y también en el aprendizaje de la ciencia, al menos una triada de funciones de las cuales dos -la imaginación como condición de la reflexión y como posibilidad de establecer nexos legítimos o legitimables- serían importantes para el desarrollo y la apropiación del conocimiento, y la tercera -la imaginación como posibilidad de distracción, de conexiones espurias, y, por tanto, de errores- debería ser examinada, controlada y corregida (esta última sería la imaginación que, en los términos de Bachelard, debería ser “sometida al suplicio” del control metodológico que requiere el trabajo científico). En la ciencia, la imaginación es esencial como condición de la creación, pero debe someterse al férreo control de la razón.

⁵² Galileo, víctima de la ceguera, se queja de no poder ver las figuras para entender las demostraciones, pues sin la vista, dice, “... me ocurre no poder discurrir sobre lineamientos que vayan más allá del triángulo, de modo que ni siquiera puedo entender una de mis propias proposiciones y demostraciones, pues me resultan desconocidas e ininteligibles” (Carta a Benedetto Castelli, diciembre 3 de 1939).

Gracias a la imaginación hacemos el ejercicio de la memoria, pero hacemos también el de la “suspensión” de la memoria. “Vemos” en el fenómeno la regla universal el universal que Renunciamos, en cierto sentido, a nuestras propias percepciones en procura de una objetividad que nos permita ponernos en el lugar de un sujeto universal para tratar de pensar la experiencia universal, la experiencia común. Hemos visto cómo la imaginación está ligada esencialmente a las cualidades sensibles y, sin embargo, renunciamos a esas cualidades para tratar de pensar la universalidad de las leyes que atan los fenómenos; renunciamos a las determinaciones de la percepción para pensar las cualidades abstractas; renunciamos un poco a la condición del individuo para poder pensar como un sujeto universal. Esta situación, esta toma de posición de la objetividad, que implica suspender la experiencia cuya riqueza se nos hace sensible a través de la imaginación, se logra precisamente con el esfuerzo de la imaginación misma.

Es clara, por ejemplo, esta pretensión en la ética cuando se plantea la “posición originaria” que nos pone en la situación imaginaria de la ausencia de identificación con un grupo social particular, y se nos ofrece esa posición como una posibilidad de pensar objetivamente para establecer las reglas de una sociedad en la cual puedan convivir los diferentes. Estas suspensiones o neutralizaciones del juicio, por medio de las cuales intentamos establecer una relación con las cosas en el sentido más original de su presencia frente a nosotros, pueden ser vistas como resultado de un esfuerzo de la imaginación que trabaja desmontando sus propias construcciones. La imaginación es clave, paradójicamente, en el ejercicio de sustracción de las imágenes. Solo gracias a la imaginación podemos instalarnos en la ilusión de la objetividad que ha permitido la construcción de las ciencias y, a través de ellas, la transformación práctica material del mundo.

Es imposible cortar los vínculos afectivos con el mundo, pero es lo que pretendemos cuando decidimos describirlo como un sistema de leyes. Por lejos que parezca estar este sistema abstracto de las imágenes pictóricas de la naturaleza, las

teorías siguen siendo imágenes. Aunque en el mundo de puras relaciones se nos prohíba imaginar para cortar las ataduras de la intuición que nos impediría aceptar lo que ella denuncia como contradicciones (por ejemplo, la dualidad onda-partícula), sigue siendo cierto que solo la imaginación nos permite transformar la matemática abstracta en experiencia y que la imaginación nos permite advertir la coherencia de muchas representaciones y “comprenderlas”.

Heidegger (1960) habla de la “época de la imagen del mundo” para referirse precisamente al hecho de que, por la acción de la ciencia moderna, el mundo se ha vuelto imagen, de modo que lo que aparece a la mirada informada por la ciencia es lo que puede ser recogido en la red de conceptos en que consiste la teoría. La ciencia puede emplear los lenguajes más abstractos y hacer imposible la tarea de intuir el fenómeno matematizado, pero no por ello deja de ser precisamente una imagen del mundo. Tampoco las imágenes de la música, cuando la música pretende ser imagen de algo, son “intuitivas”. La abstracción no permite solo una mayor libertad (romper, como hemos dicho, las ataduras de la intuición); también garantiza esa pretensión de la objetividad de ser indiferente a los intereses subjetivos: la pretensión de universalidad. Pero abstracción no significa ausencia total de imágenes.

En la tarea de dar razón de los fenómenos hemos ido abandonando la intuición y hemos optado por emplear lenguajes formales. En esa toma de posición hemos supuesto ante todo el criterio de la universalidad y asociamos objetividad y universalidad. La verdad, la objetividad, está en la prueba, y la universalidad de las descripciones de las ciencias y de las pruebas en las que se soportan esas descripciones hace posible someter a prueba las teorías en cualquier lugar y en cualquier tiempo, siempre y cuando se cumplan las condiciones universales establecidas para la prueba. Esta “objetividad” de tipo epistemológico se soporta sin embargo en otra objetividad más fundamental ligada también a la universalidad. Es la objetividad a la que alude Antonio Gramsci (1932/1985) en su

texto *Notas críticas sobre un ensayo popular de sociología*: “Objetivo quiere decir siempre «humanamente objetivo», lo que corresponde en forma exacta a «históricamente subjetivo». O sea que objetivo significaría «universalmente subjetivo»” (p. 89)⁵³. Lo que sirve de fundamento a la “objetividad” es, entonces, la posibilidad humana de compartir imágenes sobre el mundo y sobre el conocimiento válido. Esto muestra, de paso, la importancia del *sensus communis* en el sentido kantiano y viquiano del término, como la imagen compartida socialmente de la verdad y del bien (imagen que debemos al lenguaje, y no sólo a la sensibilidad).

Las representaciones inauguran o posibilitan modos de ver y, por tanto, de actuar. Las representaciones determinan lo posible desde lo que la imaginación hace visible. Lo que se ofrece como imagen del mundo no es sólo un cuadro, es un mapa para la acción. Por eso se ha dicho que no hay ciencia social neutra, porque las descripciones de las ciencias, como todas las descripciones, trazan mapas de las acciones posibles, develan caminos e ignoran posibilidades. Todo cálculo de posibilidades está inscrito en un modo de ver; pero puesto que los modos de ver cambian y aparecen de una manera impredecible (ya que no podemos predecir los

⁵³ A este respecto vale recordar una imagen de Jalil Gibrand en su libro *El loco*:

Había una vez, en la lejana ciudad de Wirani, un rey que gobernaba a sus súbditos con tanto poder como sabiduría. Y le temían por su poder, y lo amaban por su sabiduría. Había también en el corazón de esa ciudad un pozo de agua fresca y cristalina, del que bebían todos los habitantes; incluso el rey y sus cortesanos, pues era el único pozo de la ciudad. Una noche, cuando todo estaba en calma, una bruja entró en la ciudad y vertió siete gotas de un misterioso líquido en el pozo, al tiempo que decía:

-Desde este momento, quien beba de esta agua se volverá loco.

A la mañana siguiente, todos los habitantes del reino, excepto el rey y su gran chambelán, bebieron del pozo y enloquecieron, tal como había predicho la bruja. Y aquel día, en las callejuelas y en el mercado, la gente no hacía sino cuchichear:

-El rey está loco. Nuestro rey y su gran chambelán perdieron la razón. No podemos permitir que nos gobierne un rey loco; debemos destronarlo.

Aquella noche, el rey ordenó que llenaran con agua del pozo una gran copa de oro. Y cuando se la llevaron, el soberano ávidamente bebió y pasó la copa a su gran chambelán, para que también bebiera. Y hubo un gran regocijo en la lejana ciudad de Wirani, porque el rey y el gran chambelán habían recobrado la razón.

nuevos ángulos de análisis), no podemos tampoco predecir los aspectos o las conexiones que un nuevo modo de ver sacará a la luz. La representación está históricamente determinada y cuando se produce una representación que sirve de escenario a un mundo que no había sido visto nunca, precisamente porque se carecía de esa representación, en ese escenario aparece lo radicalmente nuevo. Lo nuevo puede presentarse como algo que siempre había estado ahí, pero en la medida en la cual las formas de la representación iluminan con una luz radicalmente nueva las cosas, lo inesperado hace su aparición. Nadie, a pesar de Arquímedes y de la astronomía, a pesar de la perspectiva geométrica y de la arquitectura, a pesar del trabajo de los matemáticos del Renacimiento y del auge del cálculo racional en el comercio, podía imaginar en el siglo XVI la impresionante máquina matemática que serviría de modelo del mundo a finales del siglo XVII. Se requería demasiada imaginación para simplificar las situaciones y construir fenómenos ideales o casi ideales en el mundo real, para partir del supuesto de que existe un movimiento invisible (el de la Tierra) y organizar las razones para explicar esa invisibilidad. Se requirió demasiada imaginación para representarse un cuerpo cualquiera moviéndose en la nada, un cuerpo sin propiedades sensibles determinadas en el puro espacio geométrico, con un movimiento inalterable en línea recta y para ver la Luna como una inmensa manzana *que cae moviéndose en círculo*, sin cesar, a lo largo de los siglos, hacia la Tierra.

Vemos desde una perspectiva y no podemos predecir desde qué otras perspectivas podremos ver luego las cosas. La historia de las imágenes, la historia de la filosofía, la de las ciencias y la del arte, como toda historia de la obra del ser humano, está sometida a la contingencia. Por eso el encuentro de las culturas abre posibilidades inéditas de pensar. Tal vez eso fue lo que ocurrió en el puerto de Mileto, en el siglo VII a. C.; tal vez fue el encuentro entre los comerciantes que venían de los sitios más distantes y distintos y confluyeron en ese pueblo de mercaderes lo que hizo posible el encuentro de los mitos, esto es, la contrastación entre las imágenes, el

derrumbamiento de muchas de esas imágenes y la emergencia de esa novedad radical que fue la filosofía. Hay certezas cegadoras, como la de la Iglesia en la Edad Media y la de la ciencia occidental en la actualidad, que pueden llegar a impedirnos aprender de otros, pero del encuentro de las imágenes pueden surgir los modos de ver más inesperados.

Quizás estemos condenados a pensar a partir de las grandes clasificaciones que heredamos, pero es posible que las nuevas perspectivas holísticas y complejas que trazan imágenes más integrales y dinámicas del mundo nos permitan ver lo que en el esquema analítico que aprendimos hace apenas treinta o cuarenta años era inimaginable. La ciencia contemporánea puede resultar muy interesante porque en la medida en que a través de esta ciencia se desmaterializa el mundo, en la medida en que ella se atreve a pensar la materia como algo puramente matemático, nos instalamos en una nueva mirada de la realidad, en donde nuevos vínculos, nuevas formas de ser, son posibles.

Vivimos en el universo del lenguaje y leemos el mundo desde los lenguajes que heredamos e inventamos. La aparición de nuevos lenguajes significa la emergencia de nuevas perspectivas. Las mutaciones en el lenguaje producen cambios en la mirada y hacen aparecer nuevos mundos. También las transformaciones del lenguaje en los territorios de las ciencias sociales pueden ser definitivas en el cambio de la imagen de la sociedad y de lo humano. Los nuevos lenguajes éticos, estéticos y políticos abren también universos nuevos del ser.

3.7. La imagen del tiempo

La imagen del tiempo que nos ofrece la geometrización del movimiento es una línea en la cual cada instante es un punto y la línea es la representación simultánea de infinitos instantes del tiempo. Así el tiempo queda convertido en espacio y

parece posible moverse sobre esa línea en una u otra dirección. En el modelo Newtoniano del tiempo, este “fluye sin relación con nada externo” y cada instante se distingue del otro solo por el lugar que ocupa sobre esa línea. Las leyes de la mecánica permiten idealmente determinar lo que ocurrirá en cualquier instante del tiempo si se conoce exactamente lo que ocurre en un tiempo dado y si se cumplen las condiciones que establece el modelo. Para hacerlo, basta reemplazar la variable tiempo por un número en la expresión algebraica de la ley. Se puede entonces ir en una dirección o en la dirección opuesta sobre la línea, esto es, hacia adelante o hacia atrás en el tiempo. La ley permanece en el tiempo; es inmutable. Contiene el tiempo como una de sus variables, pero ella misma está fuera del tiempo.

La técnica es un dominio de la naturaleza fundado en el conocimiento de la ley natural que establece la forma de los comportamientos futuros. Ninguna predicción puede ser más exacta que la que hace posible la ciencia llamada precisamente “exacta”. La temporalidad lineal ideal es la de la ley, y la ley, como se ha dicho, está fuera del tiempo.

En el modelo matemático de la naturaleza aparece una direccionalidad cuando se trata de dar razón de los procesos que son irreversibles en el tiempo. El concepto más interesante de la termodinámica es el concepto de entropía. La segunda ley de la termodinámica establece que la entropía, esto es, el grado de desorden de un sistema aislado, siempre aumenta, lo que equivale a decir que aumenta la dificultad de discernir entre las partes del sistema termodinámico. En un lenguaje más directo esto significa que los procesos en el universo tienen una dirección. Si se nos presentan las imágenes de un conjunto de fragmentos de vidrio que se reúnen por sí mismos formando un vaso de cristal que luego se eleva hasta cierta altura, resulta claro para nosotros que estamos viendo en sentido contrario la caída y la rotura de un vaso.

El tiempo es, según Aristóteles, “el número del movimiento según el antes y el después” (*Física*, 220b, 16-17). En el orden en el tiempo, el pasado es el tiempo de lo que ha dejado de ser y el porvenir el tiempo de lo que aún no ha ocurrido. Si retomamos la imagen del punto y la línea, ya resulta casi un lugar común recordar que el presente es el punto de encuentro, sin dimensión, entre lo que ya no es y lo que aún no ha sido. En la representación lineal del tiempo, en la línea del tiempo, parece que se avanza del pasado al futuro, pero basta pensar un poco para advertir que el tiempo es flujo del futuro que va hacia el pasado, a través del presente.

Se sabe que, por virtud de la imaginación que hace presente lo ausente, no vivimos en ese tiempo que se deshace entre lo que ha dejado de ser y lo que aún no es; se sabe que en el presente de la conciencia están el futuro (en las imágenes actuales de lo deseable y lo posible, en el proyecto, en la esperanza, en el temor o en la expectativa de lo impredecible) y el pasado (en la memoria que permite configurar un yo con su propia historia personal; un yo que recuerda y se recuerda); la conciencia es conciencia de un yo que, por decirlo así, fluye en un tiempo que dura, que contiene pasado, presente y futuro en cada instante, y para el que el pasado no es solo memoria sino parte del proyecto. El pasado existe en el presente como un acervo de imágenes de la memoria; el futuro se nos da como imagen, como aspiración, como prefiguración de la acción, como representación de lo que podría ser la experiencia. Se ponen previamente en imagen las obras del artista o del ingeniero que luego serán realidad material. Existen como imágenes las formas de vida y de organización social que antes de hacerse reales ofrecen razones para la acción política. Buscar, proponer, esperar, temer, planear, construir, destruir son acciones dirigidas al futuro en donde éste y el pasado están presentes como imagen dando sentido a la acción. El cambio presente es presencia presente del futuro (y del pasado). Así, el presente representado como un punto resulta ser una imagen útil para la descripción matemática del movimiento pero pobre como representación de la experiencia subjetiva del tiempo. La representación lineal del

tiempo que, como se dijo, corresponde más bien a su espacialización está lejos de dar razón de la complejidad del tiempo en que vivimos. En la metáfora espacial, dos puntos de la línea no pueden ser distintos y coincidir, mientras que el tiempo vivido es la copresencia del pasado (presente en la memoria), de un presente (que dura, que cambia de algún modo y de algún modo permanece) y de un futuro (que existe como algo ya dado -como proyecto- y como algo impredecible -como contingencia-).

En toda esta complejidad nos las vemos con imágenes; el pasado y el futuro están en el presente en imagen. Vivimos en un mundo de palabras, de cosas, de acontecimientos y de imágenes donde las palabras, las cosas y los acontecimientos son fuentes inagotables de imágenes. Pero también se pueden poner en la imaginación cosas que no están en el tiempo. El *Había una vez...* del cuento de hadas es sencillamente expresión de la decisión de no instalar la historia en algún lugar definido de la línea de tiempo. El sueño pertenece a esa misma lógica; es algo que rara vez se ubica claramente en una línea de tiempo. El sueño y el relato tienen, sin embargo, su temporalidad; son secuencias con un cierto orden, en el que es posible jugar a burlar a la muerte; en el sueño y en el relato no existe necesariamente lo irreversible, ni se impone la continuidad.

Solo gracias a las relaciones entre las imágenes es posible hablar de continuidad de la experiencia y reconocer formas comunes a conjuntos de objetos o acontecimientos (no solo esquemas de cosas, sino relaciones y estructuras comunes). Sin la retención de la imagen no hay antes y después que puedan ser reunidos y diferenciados, no hay percepción del movimiento. Sólo por la memoria el mundo no es un puro instante sin conexión con un antes y un después. Es sabido desde la infancia que, como ocurre en muchos juegos, la imaginación permite ubicarse en un tiempo distinto del que se vive, en un lugar distinto del que se habita, en una circunstancia diferente de la propia, y que así hace posible pensar al

otro, hablando metafóricamente, desde el otro mismo, es decir, “colocarse en el lugar del otro”.

Lo que somos está determinado por unos orígenes y por una historia que nos trasciende y que se ha configurado en la cambiante relación que quienes nos han precedido han establecido entre sí y con el mundo. Gracias a la imaginación podemos instalarnos en el origen de nuestra propia historia; gracias a la imaginación podemos intentar recuperar nuestros primeros contactos con el lenguaje, nuestros primeros contactos con el mundo social; también gracias a ella, a través de la memoria o de la terapia de la palabra por ejemplo, es posible hacer una reconstrucción de esa historia individual de la conciencia y de sus límites, que es también una historia del modo como nos relacionamos con nuestros propios recuerdos, con nuestras propias emociones y deseos y con nuestras propias necesidades y posibilidades.

Instalarse en el origen del pensamiento o de la vida individual es un ejercicio de imaginación. Y este ejercicio satisface una necesidad de reconstrucción de nuestra propia identidad como individuos o como especie. Nuestra historia, como la historia de una colectividad, configura identidad; las sociedades, como los individuos, encuentran su sentido y su diferencia con las demás sociedades en la historia que es posible reconstruir y traer al presente con la imaginación. Pero esta posibilidad de la imaginación no se extiende solamente hacia el pasado, cuya reconstrucción nos reconcilia con lo que somos como individuos, como especie o como miembros de una determinada sociedad, sino que se prolonga también hacia el futuro en la proyección de eso que deseamos ser gracias a la apropiación que hemos hecho de nuestra experiencia y de los símbolos de la cultura. Gracias a la imaginación guardamos el pasado y anticipamos el futuro. “Retener el pasado es como razonar y razonar es anticipar el futuro” (Ferraris, *Op. cit.*, p. 70).

No solo en el mundo de lo imaginario podemos regresar en el tiempo (de hecho es esto en cierto sentido lo que ocurre en la historia y en el cuento policiaco, en donde el pasado se reconstruye a partir del presente); la historia avanza haciendo aparecer el pasado, develando misterios, reconstruyendo a partir de las huellas (nadie ignora hoy que la prehistoria es la producción de un proceso de investigación que avanza en el tiempo; es bien sabido que la mayoría de nuestros ancestros en la evolución no existían para nadie hasta hace apenas un siglo; en un determinado momento, no hace mucho, nacieron para nosotros los australopitecos y, más recientemente aún, los más antiguos entre ellos (Lucy, la famosa *australopithecus afarensis* de 3.2 millones de años, encontrada en 1974, y la bebé de Dikika, de 3.3 millones, cuyo cráneo fue hallado en el año 2000), de modo que ya no sorprende decir que el pasado pertenece al futuro de la historia, que muchos desconocidos del pasado remoto de la especie pertenecen al futuro; una parte indeterminada de la antigüedad que no conocemos espera a ser descubierta en el futuro. Sabemos que esos desconocidos seres existen ya, pero como parte del árbol de la evolución, como existían los elementos desconocidos de la tabla periódica en el tiempo de Mendeleiev. Por lo mismo no despierta sorpresa decir, por ejemplo, que el descubrimiento futuro de un documento que nos permita leer el lenguaje de una civilización desaparecida, cuyos símbolos son aún un misterio, nos dará en el futuro ese pasado. Podemos ordenar la historia según la línea del tiempo, podemos representarla como una secuencia de causas y efectos, pero el orden resultante será muy distinto del orden temporal del proceso que hemos seguido para construirla.

Lo inquietante es que esa manera de moverse en el tiempo puede ser uno de los modos como vivimos la temporalidad. El análisis de nuestras expectativas nos muestra que construimos nuestras proyecciones con materiales del pasado y que, por tanto, en este sentido, el futuro pertenece al pasado.

Y no solo cuenta como tiempo para nosotros lo que fue o será, sino también lo que pudo haber sido y lo que nos está prohibido por la necesidad. Gracias a nuestros

sueños y a nuestra memoria (y también al pasado que olvidamos y que, oscuramente, incide en nuestras elecciones, en nuestros deseos y en nuestros juicios), vivimos en una multiplicidad de temporalidades que no pueden ser descritas ni comprendidas por la lógica lineal del tiempo que distingue claramente el pasado del futuro. El modelo de la dirección única del tiempo es el modelo de un orden temporal atribuible a la naturaleza que no es el del pensamiento, que no es el de la experiencia. Como indica Castoriadis (1997), la imaginación no se deja capturar en el modelo analítico en donde se establecen las diferencias cronológicas, en donde se clasifican los procesos y se trazan esquemas de causalidad. El tiempo ordenado y matemático, representado espacialmente (en una línea), no es más que una imagen simplificada del tiempo que nos permite en ciertos casos predecir exactamente el futuro e instalarnos, de este modo, fuera del tiempo.

Examinamos la contingencia en el capítulo anterior y encontramos que el futuro impredecible, el futuro realmente diferente del pasado, se da permanentemente en la vida social, es su forma de temporalidad propia. Estamos condenados, como dice Arendt, a intervenir en el mundo social asumiendo una responsabilidad que nos sobrepasa, porque nuestras acciones inciden de modo impredecible en las vidas de otros y desencadenan líneas de acontecimientos en el mundo. Y somos responsables de lo impredecible, lo que representa una verdadera tragedia.

Que un acontecimiento es impredecible significa que no existe como imagen del futuro. En la imagen de la línea del tiempo se tiene el pasado, el presente y el futuro existiendo simultáneamente en la representación; la línea supone el futuro; en la contingencia, en cambio, lo que viene puede ser radical y absolutamente inesperado. Toda obra de arte establece sistemas de relaciones que antes de la obra son absolutamente impredecibles, y el arte, como creación, puede ser el modelo de la verdadera experiencia humana. Pese a la herencia metafísica que en ocasiones nos hace difícil verlo, las cosas con las que tratamos no están definidas por una

clasificación definitiva, sino que son algo que fluye y en su fluir trae inevitablemente lo impredecible.

La reflexión sobre la imagen del tiempo nos lleva a recordar lo planteado en el capítulo anterior sobre la voluntad como órgano del futuro y como apertura a la contingencia. Habíamos dicho que también la voluntad implica imaginación. No se trata solamente de tener presente lo que se quiere antes de conseguirlo, de imaginar el resultado del esfuerzo antes y durante el esfuerzo que lleva a ese resultado. El acto de voluntad, como antes dijimos, implica deliberación y decisión; la acción voluntaria y su efecto están presentes en la imaginación en el instante de la decisión y antes, durante el tiempo de la deliberación que lleva a la decisión. Como el acto de voluntad se realiza en el mundo, la posibilidad de imaginar su resultado con alguna certidumbre depende de las condiciones materiales de ese acto y de la cadena de reacciones que echa a andar. Si se actúa en el marco de un modelo y en las condiciones definidas por ese modelo, la imaginación de los efectos y de la realización del acto mismo estará definida de antemano por el modelo; la imagen de lo posible se deduce de una cadena de razones y está definida por esa cadena de razones. Resulta muy improbable que las cosas no ocurran como se espera. Aquí la imaginación presenta lo ausente como precisamente determinado, en la medida en la cual se somete a las reglas y presupuestos del modelo. En estas condiciones, cuando lo que ocurrirá ha sido prefigurado desde regularidades bien conocidas, no puede hablarse propiamente de creación, a no ser que la combinación de reglas y circunstancias sea nueva ella misma, como en los casos de la invención del experimento de la caída por Galileo y de la teoría de la relatividad por Einstein.

El tiempo de la invención es el tiempo de la diferencia plena entre el pasado y el futuro porque el futuro no está contenido en el pasado ni en una forma preexistente, como ocurre en el caso de la ley natural. La verdadera distinción entre pasado y futuro se da en el acto de creación donde lo nuevo es radicalmente

nuevo; no existe en el mundo previamente y, si ha existido como imagen, esa imagen, como imagen de una invención, como creación *ex nihilo*, carece de antecedentes.

Tal vez conviene establecer distinciones entre tipos diferentes de invención que cabrían entre los extremos definidos por la aplicación de un modelo o de un marco interpretativo a una circunstancia nueva y la creación en sentido estricto, pero lo que en últimas define una verdadera invención es precisamente que antes de ser es impredecible.

Cuando el acto de voluntad se instala en la esfera de la interacción, y depende de algo inabarcable como la decisión de otro, solo es posible predecir sus efectos aproximadamente. En este caso la imaginación presenta distintas alternativas. Su papel es más activo y creador. Las creaciones de la imaginación son más libres cuanto mayor sea la contingencia. La creación es expresión de la máxima contingencia. Poco importa que después de ser llevada a cabo sea posible explorar sus razones; lo importante es que antes de darse era impredecible.

Para elegir nos ponemos como objeto de la imaginación en las distintas alternativas de la acción y nos vemos como sujetos actuando, vemos imaginariamente las acciones y sus consecuencias y nos vemos afectados por esas consecuencias. En la acción deliberada nos vemos imaginariamente actuando, nos retamos o nos ofrecemos satisfacciones; experimentamos de antemano el temor o el placer, la dificultad o la satisfacción asociados a la acción.

La voluntad y la imaginación están estrechamente unidas porque para que se dé el acto de voluntad es necesario imaginar lo que se desea y desear lo que se imagina. Por otra parte, la imaginación abre caminos de acción para satisfacer el deseo u ofrece motivos para aplazar esa satisfacción. El voluntarioso sin imaginación combate sin cesar contra sí mismo, logra muchas veces lo que se propone pero no

elige y no está en condiciones de cambiar la dirección de su impulso cuando el camino está cerrado. Quien carece de imaginación no es libre.

Se dirá que nadie, encerrado en la red de normas de la cultura y en el entramado de leyes de la naturaleza, puede ser completamente libre; por tanto es importante aclarar que el campo de las leyes y las normas es también un campo de elecciones en donde cabe la opción de actuar o no hacerlo, aunque la acción o el desistimiento se realicen frente a un elenco limitado de alternativas.

Las limitaciones más notables y más contrarias a la condición humana constituidas en la historia provienen de nosotros mismos cuando no somos capaces de imaginar y desear lo que no existe. En palabras de Castoriadis: "Hay que imaginar otra cosa que lo que es, para poder querer y hay que querer otra cosa que lo que es para liberar la imaginación" (Op. cit., p. 109).

3.8. Imaginación y sociedad

Si imaginarse a sí mismo en el trabajo y al final del mismo es importante para la voluntad, para la vida social lo que resulta esencial es imaginar las vivencias y necesidades de los otros seres humanos. Nos hemos construido a nosotros mismos a través del lenguaje y las interacciones con los otros seres humanos, de modo que no es extraño que seamos capaces de instalarnos imaginariamente en las circunstancias que otros viven. Por otra parte, podemos vernos como otro, contemplarnos "desde fuera". Vernos a nosotros mismos nos permite "actuarlos" en el escenario de las vidas de otros e imaginar el modo como viven sus experiencias. Martha Nussbaum (2010) llama "imaginación narrativa" a la capacidad de representarnos las vidas de los otros y de experimentar en imagen las emociones de otro ser humano, su placer y su dolor. La imaginación narrativa nos permite acceder hasta un cierto punto al interior de los otros. Podemos representarnos nuestras reacciones y padecimientos en las circunstancias que

viven los otros, pero debemos ser capaces de tomar distancia suficiente de nosotros mismos para imaginar sus emociones desde el mundo propio de sus creencias.

No sorprende que Agustín, Lulio y Montaigne⁵⁴ hayan reflexionado sobre la fuerza de la imaginación capaz de producir sensaciones y emociones intensas: las imágenes de la enfermedad pueden hacer daño; también el celoso debe su tragedia a la imaginación.

La imaginación narrativa debe servir para que la cercanía del otro no se emplee en dañarlo sino en comprenderlo. La imaginación narrativa sirve de soporte a la solidaridad y la solidaridad convierte la imaginación narrativa en la llave del cuidado y el respeto.

El problema es importante porque la capacidad de imaginar y sentir el dolor del otro es clave en la vida social. La imaginación es la capacidad que, a través de la representación, permite ponerse en el lugar del otro. Esta capacidad es fundamental en la comunicación y sirve de fundamento a la solidaridad y a la compasión.

Vivimos con los otros y sus vivencias nos afectan. Pero gracias a la imaginación narrativa somos capaces en cierto sentido de vivir *en* los otros. Necesitamos sin duda ir más allá de nosotros mismos para imaginar historias y modos de ver distantes de los nuestros, para entender que su sensibilidad y sus intereses son

⁵⁴ “Recuerdo haber oído a uno que tan al natural veía él en su imaginación la forma maciza de un cuerpo femenino, que la sensación de estar carnalmente unido a ella le provocaba derrame seminal”. (Agustín, *De Trinitate*, Libro XI, Cap. 4, 7). Cuenta Montaigne que fue llamado cuando era muy joven a acompañar un enfermo porque él, como joven, podía ser un estímulo imaginativo que cumpliera funciones curativas, pero lo que precisamente no se tuvo en cuenta fue su propia susceptibilidad a la imagen de la enfermedad (*Essais*, Libro 1, XX, “De la fuerza de la Imaginación”). Por su parte, Raymundo Lulio, el maestro de Bruno, narra la historia de un cazador que ve a un perro que atrapa un conejo y le rompe los huesos y que siente la experiencia del dolor de la presa, lo que lo traumatiza durante mucho tiempo.

diferentes de los nuestros. Instalarse “en el lugar del otro” implica la conciencia de lo que compartimos y lo que nos diferencia.

Incluso si optamos por la soledad, estamos siempre “habitados por los otros” y aquello que nos hace individuos es de naturaleza social. El lenguaje es creación social y sólo como creación social, como institución social, existe. Los imaginarios de la sociedad (las creencias, las pautas de acción y de relación, las formas de organización, las instituciones como la familia y la escuela) dan sentido a nuestras vidas y a la sociedad misma.

Las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, en realidad ellas *son* ese mundo y forman la psique de los individuos. Crean así una «representación», que comprende la sociedad misma y su lugar en ese mundo; pero esto no es solamente un *constructum* intelectual; él va a la par con la creación de un *florecimiento* de la sociedad considerada (una intención global, por así decir) y un humor o *Stimmung* específico; un afecto o una nebulosa de afectos que impregnan la totalidad de la vida social. (Castoriadis, Op. cit. p. 198).

Esta imaginación histórico-social que da sentido a cada vida y al todo de la sociedad que, siendo imaginaria, es tan real como las cosas del mundo (a las cuales confiere la forma de realidad que expresa su significado en el lenguaje, la forma de realidad que guía la acción y la transformación de que somos capaces) es también una creación social que crea (y recrea) sociedad y nos crea en cuanto seres sociales. La naturaleza imaginaria del lenguaje, de las instituciones sociales y de las descripciones de las ciencias no quita nada de materialidad al mundo, no nos sustrae a las determinaciones de la física, la biología o la economía, a la finitud de la vida humana o a la incertidumbre asociada a la contingencia. Pero nos muestra

que estamos incluidos en círculos de significación, en los límites de nuestra cultura y que hay otros universos más allá del nuestro.

La construcción de criterios, valores o principios comunes para una colectividad implica la capacidad de expresar de una manera sintética, en imágenes, en relatos, en sentencias y normas, unas maneras de ser o de hacer alrededor de las cuales sea posible experimentar, con la imaginación, una unidad social que trasciende a los individuos. La imaginación permite compartir proyectos e ideales que sirven de base para establecer acuerdos, vincular entre sí a los miembros de la comunidad y sentir colectivamente.

Las imágenes sociales se distinguen por el hecho de que pertenecen al mundo de lo que existe como cultura, como patrimonio simbólico colectivo, y crean lugares de encuentro y de reconocimiento. Las imágenes e historias en las que se reconoce una comunidad humana dan sentido a lo que esa comunidad comparte: un lugar al que se pertenece, un origen común, una identidad colectiva. Imágenes como las del mito y las de la religión organizan el mundo y sirven de pautas para la acción. Muchas de las imágenes del arte cumplen también esta función simbólica.

La imaginación opera como orientadora de la acción individual o de la acción colectiva. Como orientadora de la acción individual, basta a la imaginación construir una representación de lo deseable y posible; como orientadora de la acción colectiva, la imagen supone alguna forma de comunicación y de acuerdo sobre lo que es deseable y posible, supone la palabra.

Entramos en el mundo del lenguaje y de las instituciones humanas y encontramos en ese mundo las referencias para nuestras acciones y el material con el que construimos nuestra identidad. Nuevamente aquí, como en el caso de la imaginación “primera” descubierta por Aristóteles, el mundo imaginario es el mundo y la imaginación narrativa es creación de realidad y no invención gratuita, no juego más o menos arbitrario de combinación y deformación de las imágenes.

Nuevamente aquí la imaginación es el soporte de la experiencia como experiencia social, como comprensión y como vivencia compartida, aunque, como en el caso de la sensibilidad, se nos oculte su naturaleza imaginaria y su carácter de creación.

La reflexión sobre estos delicados asuntos ontológicos puede arrojar luces inesperadas sobre nuestra naturaleza como habitantes del lenguaje y la cultura, puede hacernos más respetuosos de las diferencias y puede enriquecer la idea misma de formación.

Antes de la recuperación del descubrimiento de Aristóteles parecía que el reino de la imaginación era la creación de fantasías y de obras como ejercicio de transformación y combinación de las imágenes ofrecidas por la sensibilidad, esto es, la “imaginación segunda” que, sin duda, es una facultad extraordinaria. Reconocer la “imaginación radical” significa que la imaginación hace posible la sensibilidad, que lo que nos ofrecen los sentidos llega a la conciencia gracias a la imaginación.

El puente que tiende la imaginación entre el pensamiento y la sensación hace a la sensación ser lo que es. Ocurre entonces que sentimos con la imaginación, que la sensación es ya producto de una imaginación ligada al pensamiento, que el pensamiento, a través de la imaginación, da una forma a la sensación. De modo que no es sólo que aprendemos a oír la música cuando la conocemos con el intelecto; es que oímos de otro modo. La idea de Marx, plasmada en los *Manuscritos de 1844*, de que los sentidos humanos son históricos tiene más verdad de la que suponíamos. Cuando afinamos el oído musical no solo oímos mejor, sino que oímos de otro modo y oímos otras cosas.

En la sociedad no nos las vemos solo con distintas maneras de pensar, sino con distintas maneras de sentir, de ver, de oír, etc., lo cual quiere decir que en el encuentro con el otro no sólo enfrentamos más diferencias de las que imaginamos al comienzo, sino que encontramos más posibilidades de aprender y vivir.

Los presupuestos de una identidad única del mundo, llevados a su más pobre exageración cuando se piensa el mundo como un conjunto de recursos para la explotación y la ganancia, nos llevan a la incapacidad de imaginar nociones de felicidad, de convivencia y de mundo distintas de las que propone el orden en cuyo interior vivimos como los peces de Brecht.

La imaginación radical nos muestra las posibilidades insospechadas de la multiplicación de las formas de sentir. Los imaginarios sociales son espacios de encuentro, pero la sociedad es también una reserva insospechada de “energía de la imaginación” que se libera ocasionalmente cuando los modos de sentir ignorados tienen posibilidad de manifestarse y convertirse en descubrimientos colectivos. Es lo que ocurre en los tiempos de una revolución, lo que Marcuse llamaba correctamente, refiriéndose a Mayo del 68, la “nueva sensibilidad”.

Nadie ignora las evidencias terribles sobre la fuerza destructiva de las imágenes que nos dejó el fascismo (y no solo el fascismo), pero también, afortunadamente, encontramos ejemplos de recuperación del valor libertario de las imágenes. En formas distintas, en las manifestaciones estudiantiles, en las marchas contra la violencia o por la defensa del ambiente y del respeto por la diferencia, la imaginación y la poesía aparecen y convocan. Sirven de testimonio de la existencia, por ahora muy local, de una sensibilidad, de una forma de ver y de sentir soportada en el rescate de la imaginación y en nuevas formas de expresión y de solidaridad que la imaginación liberada hace posibles. Pensar en términos de la eficacia política visible de estos movimientos impide reconocer cabalmente su capacidad de proponer y difundir ideas capaces de cambiar la vida. Las oscuras perspectivas que se derivan de la competencia radical y del uso indiscriminado de los recursos del planeta pueden servir a algunos como prueba de la debilidad de las imágenes y las ideas como herramientas para el cambio de perspectiva. La formación de una nueva sensibilidad parece una tarea imposible y demasiado prolongada, dado el ritmo de la explotación y la violencia. Pero estas razones son,

al mismo tiempo, muestras contundentes de la necesidad de hacer realidad un cambio radical de la mirada.

La imaginación está en el fundamento de la experiencia. Abrir el espacio para el ejercicio temprano y continuado de la imaginación que inventa mundos posibles implica también asumir la contingencia; pero es posible ignorar la fuerza de la imaginación que abre nuevas perspectivas (ya que sigue siendo condición de la percepción y el sentido), limitarse a conducirla, sin que deje de ser la creación permanente que es, por el corredor estrecho de lo viable y lo útil.

3.9. El lugar de la imaginación en la escuela

La imaginación no puede ser excluida de la escuela. Por más que se negara espacio al juego y a la invención, por más que se prohibiera la literatura y se exigiera reconocer lo dado como lo único posible, la imaginación seguiría siendo la condición de la percepción de objetos, de la conciencia de la temporalidad, de la posibilidad de establecer relaciones sociales y de reconocerse a sí mismo. Sin imaginación no habría ni ciencia, ni escuela; no habría realidad.

Pero el reconocimiento de la importancia de la imaginación debería cambiar la escuela. La enseñanza de las ciencias reconocería lo que le debe a la imaginación y advertiría que aprender las teorías no es efecto de una lucha contra las imágenes sino del reemplazo de unas imágenes por otras (cada vez más ideales, cada vez más generales y abstractas) y que sólo la imaginación permite acceder a los espacios de la teoría en donde se prohíbe imaginar “pictóricamente” para salvar la abstracción. Se entendería que las analogías tienden puentes y que las analogías mismas pueden convertirse en objetos de análisis para poner en evidencia las relaciones problemáticas entre las imágenes y los conceptos. Se aprendería a subir a los conceptos por la escalera de las imágenes y, cuando fuera el caso, “tirar la escalera después de haber subido” (Wittgenstein, *Tractatus*, Proposición 6.54).

Entender que ver es también “vislumbrar” y que aprender es aprender a ver de cierto modo porque la mirada distingue lo que aparece plenamente determinado en un horizonte de relaciones o copresencias que hace aparecer otras cosas es una banalidad para el fenomenólogo; pero no siempre el maestro tiene en cuenta que se ve aquello a lo que se tiende y se atiende, y se vislumbra un entorno.

Se habla mucho del cambio de la mirada pero no se discute suficientemente sobre el hecho de que ello es posible porque lo que aprendemos es más de lo que por intención explícita podemos aprender. Feynman (1966) recordaba que su padre insistía en la importancia de aprender a ver las pautas, las repeticiones, las regularidades. Esa orientación de la mirada era una pauta para el ejercicio de la imaginación. Se trataba de aprender una forma de vincular las imágenes que está en la raíz de la ciencia. No se trata solo de descubrir ciertas regularidades sino de aprender a encontrarlas siempre en las más heterogéneas experiencias. La escuela atiende al ver, olvidando lo que se vislumbra cuando se ve (y lo que se vislumbra puede ser lo más importante para la tarea de seguir aprendiendo).

Por otra parte, como sabía Aristóteles, conocer es ser afectado (“tocado”) y es fundamental el modo como la imagen impacta el universo interior de la experiencia. Lo que nos afecta verdaderamente nos cambia. Eso hace inabarcable el efecto (el impacto) de la conversación y, por supuesto, el de la enseñanza. En la relación pedagógica es mucho lo que se juega en lo tácito, en el ejemplo, en lo que se ha llamado “pedagogía invisible”; es mucho lo que no se hace explícito del modo como los ejemplos y las imágenes “tocan” la sensibilidad y el entendimiento de los estudiantes⁵⁵. El impacto de las nuevas técnicas de la imagen está lejos de ser suficientemente conocido y comprendido.

⁵⁵ Algunos profesores son maestros en el manejo de las imágenes. De los acontecimientos históricos pasan a explorar las vivencias personales imaginando las relaciones, los ambientes, las intenciones, las circunstancias. Hay tanto en común entre nosotros y los romanos del tiempo de Julio César y tan enormes distancias; hay tanto en común entre las barriadas más pobres y marginales de nuestras ciudades y los campos de concentración

Si la escuela es solo el lugar de lo que existe, si la formación se orienta al cumplimiento de la tarea y la tarea no es una invención, si el lenguaje de la escuela no produce sorpresas y solo confirma lo que está siendo pensado o se impone como un lenguaje abstracto que nombra un mundo inaccesible a la comprensión, se cerrarán los caminos a la imaginación. Si la escuela se concibe como el altar de la ciencia y se expulsan de ella los mitos, los juegos, los sueños y las fantasías literarias, si se abandona el culto a la palabra como material plástico de creación y se pretende limpiarla de los ecos y las sombras de otros significados, probablemente se formarán individuos voluntariosos y aptos para el trabajo, pero no los seres humanos que el acumulado de la cultura permitiría formar.

El deseo de saber puede aparecer naturalmente, pero su conversión en voluntad de saber exige poner en juego la imaginación. La conquista del conocimiento debe ser imaginada y esa imaginación debe acompañar la acción y debe mantenerse a pesar del fracaso, del cansancio y de las reiteradas apariciones del fantasma de la renuncia. La musa Euterpe logra el cometido de que el estudioso se enamore de su esfuerzo poniendo el fin de la tarea -la imagen del conocimiento conquistado- en cada instante de la acción, manteniendo vivo el deseo con la imaginación y presentando la acción al actuante, en el dos-en-uno de la imaginación que nos permite vernos como un otro, ser al mismo tiempo el espectador y el atleta lanzado a la conquista de lo deseado. Quizás sea la permanencia de esas imágenes del deseo y la conquista, ese verse a sí mismo ascendiendo sin pausa hacia la

alemanes y también tan enormes distancias. Son capaces de hacer ver a los estudiantes que no somos más inteligentes que los sacerdotes del siglo XIII y que hay un abismo entre su manera de pensar y la nuestra; acuden a la imaginación para viajar en el tiempo y reconocer su espesor; para descubrir lo que el pasado tiene de maravilloso y lo que tiene de inaccesible y para lanzarse a la aventura de intentar comprender por cuáles razones alguien cuyo rostro nos es desconocido (como Aristóteles o Agustín de Hipona) pensó como lo hizo. La imaginación les permite pensar el mundo en que vivimos y compararlo con uno que ha desaparecido o que podría estar en el futuro para comprender la necesidad de cuidar el planeta y de derrotar la injusticia. Acuden a la imaginación para descubrir el valor de una obra de arte contando su historia y para dialogar con los personajes de los libros.

cumbre, en el final de la etapa o ya en la cima, satisfecho, con las marcas del héroe, lo que alimenta el esfuerzo del montañista y del estudioso. Las imágenes de lo que es (uno mismo inclinado sobre el escritorio en la alta noche) se compensan con las que presentan lo que aún no es (la alegría del descubrimiento que, lejos de agotar el entusiasmo por la pregunta, da comienzo a una nueva exploración que satisface sin término el amor al conocimiento en que consiste, en últimas, la voluntad de saber).

La imaginación nos hace ver siempre más de lo que se ofrece a los sentidos; percibir objetos, como enseñó Aristóteles, es conectar lo dado en una circunstancia con sus formas de manifestarse en otras circunstancias. Emplear una palabra para nombrar las cosas es, como veremos adelante, incluir en la imagen asociada a la palabra una multiplicidad de experiencias diversas. La imagen recoge las pautas que nos permiten predecir, de modo que, como decíamos antes, el pasado y el futuro están presentes en el presente de la imagen.

La imagen nos lleva, entonces, más allá de lo dado, al mundo de la memoria y de lo posible. Las imágenes del mundo que ofrece la escuela no son “cosas”, sino formas de ver. No se enseñan simplemente conceptos; se forma una mirada. Una vez propuesta la imagen, como en los “Sueños” de Akira Kurosawa, es posible entrar en ella y descubrir lo nuevo que resulta invisible a primera vista. Es lo que se hace con las imágenes de la historia; es lo que se hace también con las imágenes de las ciencias. Y también es posible reconocer nuestras experiencias en el horizonte abierto por la imagen. Quizás la comprensión resulta precisamente de la conexión entre las imágenes presentes, las imágenes de la memoria y las imágenes de lo posible.

Si, como hemos visto, lo que las palabras y las cosas significan para nosotros es el resultado del trabajo de la imaginación y si, como ha mostrado la investigación en la enseñanza de las ciencias, el aprendizaje del concepto está asociado al cambio

de significado de las palabras, parece claro que el trabajo sobre las imágenes puede cambiar nuestra relación con las cosas. Por esta razón el arte en la escuela no es simplemente la ocasión del descanso o del aprendizaje de ciertos conceptos y ciertas técnicas; es la oportunidad de crear mundo a partir de las imágenes y no sólo al modo de la aparición de lo que no existía, sino también a través de lo que se hace posible y accede a la existencia gracias al cambio de la mirada.

Y tal vez abrir espacio para el arte permita descubrir también lo que de arte tiene la técnica y advertir lo que el taller de arte tiene para enseñarle al taller de ingeniería y al laboratorio de ciencias.

Nos hemos referido al arte como ocasión de experimentar la fuerza creadora de la imaginación. Esta observación puede aplicarse al juego (que, concebido como ejercicio de la imaginación, es conocimiento y es escuela, porque es experiencia de construcción del mundo y de sí mismo en el mundo). Pero el ejercicio de la imaginación se hace también y de manera permanente en la percepción, en la comunicación, en la lectura y en la expresión que nos hace existir para los otros (como mostraremos a propósito de la palabra). Al expresar nuestros puntos de vista, los reconocemos y sometemos a la mirada de los otros; al narrar nuestras historias, las vivimos de modos nuevos y con nuevos significados. Hacemos visibles a nosotros mismos y a los otros las imágenes de lo vivido y lo enriquecemos con la fuerza de las imágenes que suscitan las palabras. El escuchar a los otros, como al leer un texto, construimos interpretaciones, hacemos el ejercicio de crear imágenes. De un modo natural, que no implica la intención explícita que mueve al narrador o al poeta, hacemos el ejercicio de crear mundos imaginarios con las palabras.

La imaginación, decíamos, da significado a las experiencias y a las cosas con las cuales entramos en relación. El ejercicio de la imaginación como construcción cotidiana de significados da también sentido a la vida:

La creencia en que en nuestra experiencia del mundo hay más de lo que posiblemente le parezca al ojo desprevenido, que nuestra experiencia es significativa para nosotros, y que vale la pena el intento de entenderla... este tipo de creencia puede ser llamada el sentimiento de infinitud. Es un sentido (más que una parte de un credo) de que siempre hay más que experimentar, y *más* en lo que experimentamos de lo que podemos predecir. (M. Warnock, 1976/1993, p. 350).

CAPÍTULO 4

APROPIACIÓN DE LA PALABRA

Para comenzar nuestra aproximación a la palabra volveremos al texto de *Salutati*, esta vez recogido en su forma original, con el objeto de reconocer la importancia de la poesía y la historia como máximas creaciones humanas que han sido posibles gracias a la voluntad, la imaginación y la razón y que responden a la aspiración más elevada y más propia de la condición del ser humano como ser capaz del lenguaje. Este lugar de la palabra se explica porque *Salutati*, como político y como humanista, como defensor de la “vida activa” y como heredero de la sabiduría antigua, de Homero, Virgilio y Cicerón, conocía el enorme poder de las palabras.

Reconoceremos el poder de la palabra y diremos que la palabra nombra y cambia el mundo, devela, crea, seduce, salva, hiere y somete, y que quizás debemos al poder de la palabra el milagro de haberla aprendido. Nos interesa mostrar que el poder de la palabra radica, como el de la imagen, en que funda el mundo, crea y fortalece los vínculos sociales y permite a cada uno reconocerse como individuo y como miembro de una colectividad que se reúne alrededor de unas leyes y unas creencias que se expresan y se transmiten a través de las palabras.

Veremos que el nombre de una cosa no alude a un aspecto o situación de la cosa, ni a su existencia como objeto particular que se ofrece a la percepción, a la imaginación, al empleo y el intercambio o al culto, sino que integra la multiplicidad de relaciones que establecemos con ella. Guarda el saber sobre la cosa, su sentido inagotable para la vida humana. Las palabras hacen ser a las cosas lo que son, las traen, en palabras de Heidegger, a la presencia. Con las palabras construimos escenarios en donde las cosas adquieren significados distintos, construimos interpretaciones, teorías; lo que llamamos “realidad” es lo que aparece en el entramado de signos de la teorías. Las palabras ordenan lo dado a la sensibilidad y dan sentido a la experiencia.

Se advertirá que hay similitudes esenciales entre las palabras y las imágenes y que es posible crear imágenes con las palabras. Es lo que ocurre en la poesía, pero la poesía no es invención gratuita sino creación de nuevas miradas que amplían el campo de la percepción y del pensamiento. La metáfora devela vínculos o los crea, haciendo posibles formas nuevas de aparecer y de ser. La palabra poética hace aparecer las cosas conocidas como cosas vistas por primera vez, revela lo desconocido de lo conocido y hace aparecer lo que previamente no existía.

Como se verá, acudiendo a Heidegger, la palabra de-vela, des-cubre, y oculta, vela, es decir, es verdad en el sentido de la ἀλήθεια. La palabra es misteriosa porque expresa y determina y, al mismo tiempo, sus sentidos son inagotables. Decir que el sentido está en el uso (como Wittgenstein) parece una banalidad cuando no se piensa en que, en cada uno de los innumerables usos, es posible comunicar un sentido. La poesía pone de presente esta unidad y multiplicidad de la palabra. En la poesía el sentido se abre, revela su profundidad inabarcable.

Es posible que en la ciencia algunas palabras adquieran un significado preciso, pero no ocurre así en la vida cotidiana. Lo que la palabra nombra en la cosa no está en la cosa como propiedad suya, porque se nombra una relación y una multiplicidad abierta de relaciones. Y como las cosas son lo que son en el conjunto de las relaciones, lo que se nombra cambia cuando cambia el sentido de la palabra; como se verá, los cambios de significado pueden ser enormemente revolucionarios.

Gadamer (1983/1993) nos dirá mucho sobre lo que hacen las palabras aludiendo a tres palabras, la de la pregunta (que hace posible la ciencia y la filosofía), la de la fábula (la palabra poética) y la del perdón o la reconciliación (la palabra que establece o reconstruye los vínculos entre los seres humanos). Probablemente en la escuela nos detenemos bastante en la palabra de la pregunta; y esta es la razón de que no nos hayamos visto obligados a dedicar aquí un capítulo a la razón y que más bien nos ocupemos de la razonabilidad, del *sensus communis* que resulta tan

fundamental en la interacción (en el campo donde la palabra de la reconciliación ejerce el poder sorprendente de cambiar -en cierto sentido importante para la vida-el pasado).

El mundo humano es un mundo de signos en donde lo particular pertenece al género que nombra la palabra. Y cada ser humano se reconoce como miembro de la colectividad. Exploraremos el sentido de la palabra como creadora de comunidad, como fundamento de la vida social y como creadora de identidad colectiva.

Concluiremos el capítulo con algunas consideraciones respecto a la vida actual y posible de la palabra en la escuela.

4.1. *Las musas*

Las musas de las cuales hablamos al comienzo acompañan, como vimos, al poeta en el camino de su particular apropiación de la palabra, en el camino de la creación que hace posible la palabra. Para ver cómo las musas entregan el poder de la palabra, recordemos la mención de las nueve musas que hace Hesiodo en su *Teogonía*.

Las parió en la Pieria, tras de unirse a su padre Zeus el Cronida, Mnemosina, que mandaba en las colinas de Eleuter, para que fuesen olvido de males y fin de penas. Durante nueve noches, unido a Mnemosina, el sabio Zeus, lejos de los Inmortales, subió al lecho sagrado; pero, después de un año, y desarrollado el curso de los meses, y al paso de días, parió ella nueve hijas, unánimes a quienes placía la música y que tenían en su seno un corazón tranquilo.

Y es cerca de la cumbre del nevado Olimpo donde se forman sus coros espléndidos y donde están sus hermosas moradas. Junto a ellas, en los festines, se hallan las Cátites e Imero. Exhalando de su boca una voz amable, cantan. Y celebran con himnos amables las leyes universales y las costumbres venerables de los Inmortales. (...)

He aquí lo que cantaban las Musas, que tienen moradas olímpicas, las nueve hijas engendradas por el gran Zeus: Clío, y Euterpe, y Talía, y Melpómene, y Terpsícore, y Erato, y Polimnia, y Urania, y Caliope, que descuella entre todas las demás, porque acompaña a los reyes venerables.

Cuando las hijas del gran Zeus quieren honrar a uno de entre ellos, en cuanto ven venir a la luz uno de esos reyes criados por Zeus, le destilan en la lengua un delicado rocío, y las palabras fluyen suaves de su boca, y los pueblos todos le miran cuando dispensa justicia en equitativos juicios, y hablando con destreza apacigua él de repente una disensión grande.

Hemos acudido antes en este trabajo a la descripción que hace Salutati, inspirado en Cicerón, de la tarea de las musas en los distintos momentos de un proceso que lleva del querer a la obra del poeta. Leamos ahora ese texto para ver, con Grassi (1986/1993), la influencia sucesiva de las musas en el camino de la palabra:

Sin embargo, la primera de las Musas es Clío⁵⁶. La primera porque se presenta primero al pensamiento, deseando conocer la celebridad de la fama que es la gloria. De ahí que se dice Clío, del griego *kléos*, que significa 'fama' o 'gloria'. Como, sin duda, la fama es el fin que en resumidas cuentas buscan alcanzar los diligentes, conforme a su esfuerzo, y así ocupa el primer lugar en el empeño de quien se aplica a una cosa con diligencia. Porque, como dijo Cicerón: "El honor alimenta las artes, y todos se ven impulsados a practicarlas por el deseo de gloria"⁵⁷. Como segunda de las Musas, por otra parte, colocó a Euterpe⁵⁸, que en latín no dice ser otra cosa que *bene delectans* 'quien bien deleita'. Comoquiera que lo primero es buscar el conocimiento, lo segundo es deleitarse en aquello que buscas. ¿Quién no sabe acaso cuán difícil es aprender con aplicación, a no ser que te deleites en lo que buscas? No basta con que leas para aprender, a menos que leas por gusto para obtener provecho. Al final cada fatiga engendra el fruto de un esfuerzo que no apremia, que no fatiga, que no aflige, sino que alivia, halaga,

⁵⁶ Clío (Κλειώ), musa de la historia en la mitología griega: latín *Clio*, del griego *Kleio*, literalmente = celebrar, alabar, ensalzar; la 'relatadora', de *kleien* 'relatar, hacer famoso', del indoeuropeo *kleu-* 'oír'.

⁵⁷ Cicerón, *Túsculo*, I, 14.

⁵⁸ Euterpe (Εὐτέρπη), musa de la poesía lírica y de la música en la mitología griega: latín *Euterpe*, del griego *Euterpe*, literalmente = 'la que agrada, la que encanta', de *eu-* 'bien' + *terpein* 'agradar, deleitar', del indoeuropeo *terp-* 'satisfecho, saciado' (de la misma familia: *Terpsícore*).

favorece. Como tercera Musa puso a Melpómene⁵⁹, esto es, dice, “la que hace *permanecer en la reflexión* (reflexionar)”. Porque no basta querer y deleitarse, si no persistes con diligencia. En cuanto a la siguiente colocó en su orden a Talía⁶⁰, que, según él, significa ‘capacidad’ o también ‘la que florece’. Estas tres expresiones, por cierto, no son suficientes, a no ser que comprendas la tradición oral o escrita y, por así decirlo, las plantes para que germinen. Y puesto que son poco para ser comprendidas por enseñanza, a menos que recuerdes lo ya entendido, como quinta de las Musas nombra a Polimnia⁶¹, casi ‘la que recuerda muchas cosas’. Del griego *pólis* ‘muchos’, *meomen* ‘memoria’. Mas hasta aquí no es instruido en las cosas de las que entiende, quien no sabe hacer brotar la invención en medio de lo semejante. ¿Qué es pues lo que solo se apoya en lo engendrado y no inventa nada que merezca tal esfuerzo, o al menos una imitación de lo comprendido y se transfiere de lo semejante a lo semejante? Erato⁶² ocupa luego, según él, el sexto lugar, cuyo nombre confirma que proviene del griego, y que en lengua latina equivale casi a *similia inveniens* ‘la que encuentra lo semejante’. Pero dado que conviene discernir un juicio distinto sobre todas las cosas, como séptima de las Musas colocó a Tersípcore⁶³, la que ciertamente por su nombre, es como si se dijera, ‘la que discierne’, vale decir: ‘discernidora de juicios’. A la octava Musa denominó Urania⁶⁴, esto es, ‘celeste’. Pues, como es sabido, los griegos llaman *uranós* al cielo. Del mismo juicio, como señala Tersípcore, se sigue la acción de discernir los juicios buenos de los que han sido rechazados justificadamente; de ahí por cierto su naturaleza

⁵⁹ Melpómene (Μελπομένη), musa de la tragedia en la mitología griega: latín *Melpomene*, del griego *Melpomene*, literalmente = ‘la Cantante’, de *melpomene*, participio activo femenino de *mélpesthai* ‘cantar’, de *mélpein* ‘cantar’.

⁶⁰ Talía (θάλλειω), musa griega de la comedia: latín clásico *Thalia*, del griego *Tháleia*, literalmente = ‘la Floreciente’, de *thallein* ‘brotar, retoñar; florecer; medrar, prosperar’, del indoeuropeo *dhal-* ‘florecer’ (de la misma familia: *tallo*).

⁶¹ Polimnia (Πολυμνία), musa griega del canto: latín *Polimnia*, del griego *Polymnia*, literalmente = ‘la de las muchas canciones’, de *polýmynos-* ‘abundante en canciones’, de *poly* ‘muchos’ + *hýmnos* ‘himno’.

⁶² Erato (Ερατώ), musa de la poesía lírica en la mitología griega: latín *Erato*, del griego *Erató*, literalmente = ‘la amorosa’ de *eratós* ‘amado’, de *erán* ‘amar’ (de la misma familia: *erótico*, de *éros* ‘amor’).

⁶³ Tersípcore (Τερψιχόρη), musa de la danza y el canto coral en la mitología griega: latín *Terpsicore*, del griego *Therpsikhóre*, literalmente = ‘la que deleita, la que goza al bailar’ de *térpis* ‘goce, deleite’ (de *térpein* ‘agradar, deleitar’) + *hkorós* ‘baile, danza’ (de la misma familia: *Euterpe*, coro).

⁶⁴ Urania (Ουρανία), musa de la astronomía en la mitología griega: latín *Urania*, del griego *Ouranía*, literalmente = ‘la Celeste’ de *ourania*, femenino de *ouranios* ‘celeste’, de *ouranós* ‘cielo’ (de la misma familia: *uranio*).

celeste y divina. La última de las musas se le antojó ser Calíope⁶⁵, es decir: ‘melodía de voz óptima’. Conviene, pues, para que la doctrina sea perfecta, primero querer, segundo querer con deleite lo que dices, tercero perseverar, cuarto percibir, quinto guardar percepciones, sexto de todas estas cosas descubrir algo, séptimo discernir sobre los inventos, octavo elegir, noveno y último narrar de manera óptima”⁶⁶.

4.2. Lo que pueden las palabras

En lo que sigue hablaremos de la palabra como lenguaje, como signo, como representación, como habla y hablar. Se nos dirá, con razón, que el lenguaje es más

⁶⁵ Calíope (Καλλιόπη), musa de la poesía épica en la mitología griega: latín clásico *Calliope*, del griego *Kalliōpe*, literalmente = ‘la de la bella voz’, de *kalli-* ‘bello’ (de *kállos* ‘belleza’, del indoeuropeo *kal-* ‘bello’) + *ops* ‘voz’, del indoeuropeo *wokw-* ‘voz’.

⁶⁶ El autor agradece al profesor Jesús Suárez su ayuda en la traducción de algunos pasajes de *Salutati* y, en particular de éste que, en su versión latina, dice: *Prima quidem Musarum est Clyo. Prima namque cogitationi discere cupientium primum occurrit fame celebritas que gloria est. Unde Clyo a “cleos”, quod est “gloria”, dicta est. Sicut enim gloria finis est quem studiosi assequuntur in ultimis post laborem, ita primum est in intentione studentis propter quam subicit se labori. Nam ut dixit Cicero, «Honos alit artes, et incenduntur omnes ad studia gloria». Alteram vero ponit Euterpen, quod Latine dicit nichil aliud esse quam “bene delectans”. Ut primum sit scientiam querere, secundum in illo delectari quod queras. Quis enim non novit quam difficile sit addiscere, nisi in eo quod expetis delecteris? Non sufficit quod legas ut discas nisi et delectabiliter legas ut proficias. Ille demum labor studii fructum parit qui non urget, non onerat, non affligit sed relaxat, blanditur, iuvat. Tertiam autem Melpomenem statuit, hoc est, inquit, «Meditationem faciens permanere». Non enim velle atque delectari sufficit nisi cum instantia perseveres. Sequentem autem Taliam locavit in ordine, quam “capacitatem” vult sive “germina ponentem”. Tria quidem illa que dicta sunt non sufficiunt nisi tradita vel lecta capias et quasi plantas et germinent. Et quia parum est didicisse nisi commemores iam percepta, quintam Polimiam enumerat quasi “multa memorantem”. “Polis” enim “pluralitas”, “meomen” “memoria” est. Verum adhuc doctus non est qui ex his que perceperit nescit in similibus inventionem erumpere. Quid enim esset solum incumbere partis et nichil dignum tanto studio vel saltem perceptorum imitatione componere et de similibus in similia se transferre? Sextam igitur sedem apud ipsum Erato possidet, quod ex Greco confirmat Latine dici quasi “similia inveniens”. Sed quia super omnia discretionis oportet habere iudicium, septimam Tersicorem, que quidem ex nomine suo, sicut dicit, “discernens” seu “iudicans” significat, collocavit. Et octavam appellavit Uraniam, id est “celestem”. Nam ut dictum est, Greci celum “uranon” vocant. Ipsum siquidem iudicium, quod Tersicore notat, sequitur electio bonorum et aliorum recusatio, quod quidem et celeste et divinum est. Ultimam vero voluit esse Caliope, hoc est “optime vocis melos”. Oportet enim, ut doctrina perfecta sit, primum velle, secundum delectabiliter velle quod discas, tertio perseverare, quartum percipere, quintum percepta tenere, sextum ex his omnibus aliquid invenire, septimum iudicare super inventis, octavum eligere, nonum et ultimum optime pronuntiare. (*Salutati*, 1951, Libro 1, cap. 9, pp. 43-45).*

que las palabras, que el gesto y la imagen son lenguaje sin ser palabra, que hacemos mundo con el gesto y con la imagen, que los símbolos, como materia prima de lo que nos hace comunidad, no pueden reducirse a las palabras, que la palabra es un modo de representar entre otros, que el hablar es una forma de comunicación y de encuentro que está lejos de cubrir al universo creciente de las formas de comunicación y que, si damos un sentido muy amplio a la palabra, estamos empleándola como metáfora del lenguaje, del signo o de la comunicación y podemos caer en imprecisiones inaceptables.

Seguramente es cierto; pero hemos elegido instalarnos en el horizonte del humanismo, que pone su centro de reflexión en la palabra y que orienta su proyecto de formación hacia la conquista de la palabra. Los humanistas trabajan en el campo de los *studia humanitatis* y son, por tanto, muy conscientes de la presencia permanente de la retórica y de la metáfora en nuestro uso común del lenguaje, se interesan en los distintos modos de decir las cosas, en la posibilidad de aludir a una cosa con otra sin renunciar a la expectativa de ser comprendidos, en la poesía que es capaz de decir, con las palabras conocidas, lo que no ha sido dicho. Es porque esos asuntos nos parecen cruciales por lo que hemos elegido hablar de la palabra. Sabemos que el lenguaje no se agota en la palabra, pero nos interesa insistir, con los humanistas del Renacimiento, en que el mundo se hace humano, se hace nuestro mundo, a través de la palabra.

Recordemos que, como señalaba Geertz (Ver nota 7), la cultura es la urdimbre de significaciones que da sentido a las acciones humanas. Heredamos la cultura a través de la palabra. Incluso si restringimos el significado del término, y hablamos sólo de la palabra que se comparte gracias a las inflexiones de la voz o a los signos de la escritura, podemos decir que la palabra es el medio esencial de nuestra transformación en seres humanos.

Es verdad que al comienzo de la vida de cada ser humano hay más gestos y contactos que palabras. Pero las palabras se hacen más y más importantes a lo largo de los primeros años de la vida y un día, cada vez más temprano, se llega a la escuela, un reino indiscutido de la palabra. También un día se entra al escenario de la política, donde igualmente reinan las palabras.

Si ocurre que las palabras pierden valor en la escuela y en la vida política en la medida en que se imponen las imágenes de la cultura audiovisual, no es seguro que este acontecimiento sea motivo de fiesta porque no se trata de sustituir las palabras por las imágenes sino de aumentar, con las imágenes y las palabras, nuestras posibilidades de expresión. No siempre las imágenes y las palabras fortalecen los vínculos humanos; muchas veces los destruyen. Las imágenes pueden, como las palabras y en ocasiones más eficazmente que las palabras, mostrar ocultando, servir al engaño; pero ello no significa que se deba renunciar al ideal de un mundo en el que la multiplicación de las imágenes hiciera posible la multiplicación de los encuentros y la multiplicación de las palabras. Quizás requerimos de las imágenes para aprender a amar las palabras y también para rebasar sus límites; pero necesitamos de las palabras para acercarnos mejor a las imágenes y para tomar distancia crítica frente a ellas.

Las tecnologías de la información y la comunicación han permitido multiplicar la circulación de las imágenes y también la de las palabras. Los efectos de estas transformaciones en las formas de expresión sobre la cultura son evidentes y apenas comienzan a pensarse con la seriedad que requieren. Crece, en todo caso, el mundo de las imágenes virtuales, y penetra en la escuela. Ya hemos dicho que las palabras requieren de las imágenes (como también las imágenes requieren de las palabras); pero aún la cultura audiovisual predomina fuera de la escuela, mientras que el lenguaje de la escuela sigue siendo predominantemente un lenguaje de palabras.

Nos acostumbramos desde el comienzo de nuestra vida a la magia de la palabra; aprendimos a indicar con la palabra lo que deseábamos o necesitábamos y logramos poner las cosas a nuestra disposición nombrándolas. Es cierto que la reconstrucción de los primeros contactos con las palabras es siempre aventurada. Lo que hace Agustín de Hipona en sus *Confesiones* no es realmente recordar, sino reconstruir, esos contactos con el mundo del lenguaje; imaginar cómo pudieron haberse dado. Pero no resulta tan difícil hacer esa reconstrucción porque tenemos el testimonio de los niños y cada ser humano repite, en términos generales, la historia del aprendizaje de la palabra.

Podemos entonces afirmar que el bebé emite sonidos sin sentido, “habla” para sí mismo, y el ruido de su voz le resulta gratificante. Pero en ciertos momentos le ocurre además que, al ser escuchado, despierta una reacción muy notable en los adultos. Las reacciones de los padres frente a la primera palabra -que solo es palabra para ellos, porque para el bebé no es aún palabra, no tiene el significado social de la palabra- ponen en evidencia el modo como la voz articulada produce emociones y atrae la atención. El sonido articulado atrae el calor del abrazo, el alimento, el cuidado; tiene efectos mágicos. Luego, cuando el bebé comienza a aprender de los adultos el nombre de las cosas, basta muchas veces que las mencione para hacerlas aparecer. Y más tarde la palabra servirá para hacer real el mundo imaginario construido en el juego.

Aprendimos a ver el mundo a través de la palabra porque así nos fue enseñado desde que entramos en relación con él en el contexto de nuestras relaciones con los adultos (en particular, con nuestros padres). La palabra nos fue dada por otros, como poder sobre las cosas y sobre los otros y seguramente fue gratificante el dominio de las palabras cuando aprendimos a hablar. Desde la primera infancia cada aprendizaje fue muy probablemente, como señala Gadamer, una conquista placentera hacia un “sentirse en casa” (Gadamer, 2000, p. 13). La educación inicial tuvo seguramente momentos traumáticos, pero la apropiación de la palabra fue

quizás un proceso natural de conquista de los otros y de las cosas, un proceso que, como debería ser el caso en toda verdadera educación, se aceptó “cordialmente procurando entenderse con los demás” (Ibid, p. 36).

Las palabras son así, desde el comienzo de la vida, entidades mágicas que nos resultan esenciales para satisfacer nuestras necesidades y que nos ofrecen experiencias insospechadas y oportunidades de goce en un mundo que trasciende lo material. Probablemente fue la magia de la palabra, lo que ella hacía posible, lo que nos llevó a apropiarnos del lenguaje. Desde que empezamos a aprender las palabras tendimos con ellas puentes al mundo: reconocimos las cosas y establecimos lazos de afecto y cooperación con otros seres humanos a través de ellas.

El milagro de las palabras se nos hizo tan familiar que no nos sorprende el modo como ellas ordenan el mundo. La magia de la palabra, su capacidad de cambiar el entorno y de vincularnos a los otros, pertenece a nuestra cotidianidad humana. El carácter del lenguaje como configurador del mundo no es un tema de reflexión corriente porque contamos con la palabra desde que comenzamos a emplearla en un tiempo de la infancia que escapa a nuestra memoria y suponemos sin problemas que las cosas tienen nombre y que entendemos de qué hablamos cuando hablamos de algo o de alguien. Solo cuando falla el poder transformador de la palabra, cuando equivocamos un nombre o no logramos entender a alguien que habla o no podemos hacernos entender por quien nos escucha, volvemos la mirada a la palabra, al significado que le da su fuerza y su lugar en nuestro mundo y que hace del mundo lo que es⁶⁷. El resto del tiempo, a lo largo de la vida,

⁶⁷ Cuando llega a Macondo la peste del insomnio y los habitantes de ese pueblo imaginado por García Márquez en *Cien años de soledad* comienzan a olvidar los nombres de las cosas, lo que corre el riesgo de perderse es el mundo. Solo escribir los nombres sobre las cosas salva la palabra y salva a Macondo del desastre antes de la llegada de Melquíades. En la incertidumbre de la ausencia de memoria, cuando se olvidan los nombres que dan consistencia a las cosas, la realidad se disuelve y el pasado resulta tan incierto como el futuro. “En todas las casas se habían escrito claves para memorizar los objetos y los

hacemos cosas definitivas con las palabras: pedimos y obtenemos, establecemos acuerdos que multiplican nuestras posibilidades de transformar las cosas, damos felicidad o maltratamos, seducimos, indagamos, descubrimos, construimos vínculos o los rompemos.

Lo irreparable es la cosa dicha. (...) Las cosas suceden como en la *Fedra* de Racine cuando Teseo profiere esta maldición: «Si pudiera, al menos, devolverla a la boca.» Pero es demasiado tarde, la palabra sale y mata como en *Antígona*. (...) Las grandes historias de amor, las relaciones entre padres e hijos se convierten en humo tras una palabra, una entonación, ciertos registros o tonos que son verdaderas mancillas del alma... (Steiner, 1992/1994, p. 136).

Todos tenemos experiencia de ese poder de la palabra y tal vez todos hemos dicho alguna vez palabras cuyos efectos nos hacen pensar: “si pudiera, al menos, devolverla a la boca”, pero esa magia del verbo, que nos afecta de modo tan definitivo, no nos causa extrañeza. Tan habituados estamos a vivir en el mundo del lenguaje y a hacer nuestro al mundo con el lenguaje que presumimos que todos comprenden lo que decimos, porque todos comparten de alguna forma el significado que damos a las palabras, y nos sorprende haber sido malinterpretados. Y es verdad que gracias a las palabras sumamos voluntades, establecemos perspectivas comunes y acordamos reglas de convivencia. Aristóteles (*Política*, Libro 1, 1253a), que sabía que el lenguaje hace de los seres humanos lo que son, reconoce que la palabra, la capacidad de compartir el significado de nociones como el bien y la justicia, sirve de fundamento a la comunidad humana⁶⁸.

sentimientos, pero el sistema exigía tanta vigilancia y tanta fortaleza moral, que muchos sucumbieron al hechizo de una realidad imaginaria, inventada por ellos mismos, que les resultaba menos práctica, pero más reconfortante. Pilar Ternera fue quien más contribuyó a popularizar esa mistificación, cuando concibió el artificio de leer el pasado en las barajas, como antes había leído el futuro” (García Márquez, 1967/2007, pp. 60-61).

⁶⁸ “La naturaleza, pues, como decimos, no hace nada en vano. Sólo el hombre, entre los animales, posee la palabra. La voz es indicación del dolor y del placer; por eso la tienen los

La sociedad se sostiene en un “tejido de signos” (Geertz, 1991) y no podría existir sin la palabra. El amor y la amistad son vínculos que se tejen a través de las palabras (y de acciones que tienen un significado en cuanto son parte del lenguaje).

Los seres humanos estamos vinculados en el lenguaje y gracias al lenguaje somos individuos y más que individuos. El lenguaje nos hace trascendentes. El mundo que recibimos a través del lenguaje incluye el pasado y el futuro, la historia como el río de los acontecimientos y la mutua determinación de los fenómenos a través de la serie de los efectos y las causas. Es verdad que el lenguaje es más que la palabra, pero lo que acabamos de decir a propósito del lenguaje vale también para las palabras. La palabra nos hace constructores y legisladores, parte de la prolongada historia de la humanidad, herederos de una cultura que da sentido a nuestras vidas. Somos lo que somos por la palabra.

4.3. *Las palabras y las cosas*

Insistiremos ahora, como hacen los humanistas en el Renacimiento, en que lo que nos hace humanos es la palabra. Comenzaremos esta reflexión repitiendo que nuestras relaciones con las cosas están mediadas por el lenguaje y que lo universal que nos une (la posibilidad de juzgar algo como verdadero, noble o justo) nos ha sido dado en la palabra. La palabra nombra lo particular y lo genérico: la palabra “árbol” nombra el árbol que señalo y todos los demás árboles; la palabra “bello” nombra atributos admirables que cambian con el cambio de objeto (y con la historia), y la palabra “cosa”, empleada en su sentido más amplio, siguiendo el uso que traemos, incluye cualquier ente, material o ideal, real o imaginario. Las “cosas” que nombran las palabras son de muy distinta naturaleza: pueden ser objetos

otros animales. (Ya que por su naturaleza han alcanzado hasta tener sensación del dolor y del placer e indicarse esas sensaciones unos a otros.) En cambio, la palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio de los humanos frente a los demás animales: poseer, de modo exclusivo, el sentido de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, y las demás apreciaciones. La participación comunitaria en éstas funda la casa familiar y la ciudad” (Aristóteles, *Política*, 1253a).

materiales del mundo, sensaciones, emociones, ideas, imágenes, atributos, relaciones, otras palabras y conceptos tan abstractos como tiempo, espacio, totalidad, trascendencia, nada o ser.

Aprendimos a vivir desde muy temprano en la misteriosa unidad y diversidad de la palabra. En el mundo que se nos da con el lenguaje y a través del lenguaje, las cosas aparecen como géneros de cosas, como alimentos o como objetos de culto, como admirables o como irrisorias, como bellas o como repulsivas. Nuestra relación con las cosas y con los otros está mediada por las palabras y así nos relacionamos con cada cosa como perteneciente al género de cosas que nombra la palabra. Veremos más adelante que esta forma de relación nos da poder sobre las cosas.

Como explicaba el Marx de los *Manuscritos de 1844*, somos seres genéricos y por ello cada objeto del mundo se nos da como elemento de un conjunto abierto cuya unidad aprendemos a través de la palabra.

El hombre es un ser genérico no solo porque en la teoría y en la práctica toma como objeto suyo el género, tanto el suyo propio como el de las demás cosas, sino también, y esto no es más que otra expresión para lo mismo, porque se relaciona consigo mismo como el género actual, viviente, porque se relaciona consigo mismo como un ser *universal* y por eso libre (Marx, 1944/1968, p. 110).

Tratamos con cosas particulares que se nos aparecen como miembros de familias de cosas ordenadas, humanizadas, por las palabras. Nos reconocemos como representantes de la especie humana, como miembros de la gran familia humana y de grupos más o menos amplios definidos por los oficios, las edades, las creencias, las costumbres, las lenguas, los lugares de origen, las aficiones, el color de la piel, las orientaciones sexuales, las preferencias políticas o sentimientos de aceptación o de rechazo de decisiones, actitudes, posiciones y formas de organización o de vida.

No es necesario añadir que tenemos conciencia de todas esas cosas (y por supuesto de nosotros mismos) gracias a la palabra.

Decir que la palabra nombra géneros de cosas, y añadir que cuando hablamos sabemos de qué hablamos, al menos hasta el punto de ser capaces de entendernos, parece una banalidad si no avanzamos en la dirección de preguntarnos de qué hablamos cuando hablamos del género.

En el texto *La palabra*, Heidegger comenta el poema de Stefan George que lleva este mismo título y cuya frase final dice: “Ninguna cosa sea donde falta la palabra”. Si allí donde falta la palabra ninguna cosa es, si solo la palabra concede ser a la cosa, se impone la pregunta: “¿Qué es la palabra para ser capaz de eso? ¿Qué es la cosa que necesita de la palabra para ser?” (Heidegger, 1959/1987, p. 199).

Preguntas como éstas no se responden cabalmente, pero, usando una metáfora de Heidegger, trazan un camino. Heidegger pretende dejarse guiar por el poeta Stefan George para ir de la palabra como representación a la palabra como aquello que “deja la cosa ser como cosa”. Comienza refiriéndose a los nombres.

Estas son palabras por las que lo ya existente y lo así considerado se hace tan tangible y denso que en lo sucesivo resplandece y florece y reina en todo el país como la belleza. Los nombres son palabras que representan. Presentan lo que ya es a la representación. Por el poder de la representación (*Darstellung*) los nombres atestiguan su decisiva soberanía sobre las cosas. (...) Los nombres y las palabras son como un patrimonio estable, destinado a las cosas y coordinado con ellas y que les es atribuido posteriormente para su representación. (Heidegger, 1959/1987, pp. 202, 203).

Pero ocurre con la palabra lo que antes hemos visto que acontece con la imaginación: ésta se nos aparecía inicialmente como una facultad capaz de

construir y modificar representaciones y se nos reveló en el texto de Aristóteles como condición de posibilidad de la percepción y en general del conocimiento. De modo similar, la palabra pasa de ser reproducción de lo dado a ser constitutiva de lo dado como tal. En la lectura de Heidegger, el poeta, que cree que ha recibido los nombres de la divinidad como “representación de lo que considera ser lo existente” (Ibidem.), descubre una nueva realidad de la palabra.

De pronto la palabra revela otro, más alto reino. No es ya meramente un asir que confiere nombre a lo ya representado; no es solamente un medio de representación de lo que está ante nosotros. Al contrario, es sólo la palabra la que otorga la venida en presencia, es decir, el ser, aquello que puede aparecer como ente. (Ibid., p. 204).

Solo gracias a la palabra la cosa llega a ser lo que es en el modo como aparece. Al nombrar las cosas se las trae a la presencia, de modo que eso que dijimos que es la experiencia originaria con la palabra se convierte en la verdad de la palabra. Es porque la palabra nombra el género, y conocemos a través de la palabra, por lo que las cosas se nos dan desde la perspectiva del género. Se entiende que Platón instalara el fundamento de la realidad en la idea. Las fórmulas de la metafísica intentan explicar de distintos modos el misterio de que las cosas se nos den como se nos dan, y construyen modelos más o menos inteligentes y sutiles que, sin embargo, no pueden responder finalmente a la pregunta de por qué ocurre así. Las ciencias (naturales y sociales), por su parte, pueden avanzar en la comprensión de las condiciones materiales, culturales e históricas en que ello es posible, sin que esos esfuerzos agoten el misterio del mundo transformado por el habla y la imaginación. Nada cambia el problema recordar que las mismas cosas reciben nombres distintos en las distintas lenguas, porque precisamente el misterio de la palabra no está en la composición de fonemas (o grafemas), sino en su capacidad de indicar y hacer aparecer la cosa como tal.

La misma palabra Λόγος, el nombre para el decir, lo es a la vez para el ser, o sea, para la presencia de lo que es presente. Decir y ser, palabra y cosa, se pertenecen mutuamente la una a la otra de una manera velada aún, escasamente meditada, e imposible de abarcar por ningún pensamiento. (Ibid., p. 213).

Nuevamente aquí, como en el caso de la imaginación (que pasaba de ordenadora y transformadora de lo constituido a constituyente fundamental), lo que parecía obvio, que las cosas estaban ahí delante para ser nombradas, se invierte. Ahora es la palabra la que hace a la cosa ser tal. De lo que vemos y no distinguimos como perteneciente a una clase específica de seres conocidos y nombrados decimos que es o parece “un animal” o “una planta” o “un material”, incluso “una presencia”, “una sombra” o “una sensación”, es decir, le asignamos un nombre genérico que señala que no está claramente determinado, y ese nombre muy genérico lo señala como haciendo parte de un género de cosas. Es por la relación esencial entre la palabra y la cosa que es justo decir: “Ninguna cosa sea donde falta la palabra”.

Es cierto que es posible comunicarse sin palabras; pero también es cierto que el mundo humano es un mundo de palabras y que todas las cosas que percibimos o imaginamos, los objetos, las emociones, las situaciones, los atributos y condiciones, las relaciones y las imágenes tienen un nombre o se dejan nombrar indirectamente (a través de la metáfora o del símbolo) como presencias o como ausencias determinadas en el horizonte de las palabras. Sin negar de antemano la posibilidad de lo inefable, advertimos que hay sensaciones o experiencias que no se dejan nombrar en el universo de lo claro y lo distinto pero se dejan intuir, sugerir o convocar por la palabra poética.

En el capítulo anterior hemos hablado de la función de la imaginación que nos da objetos permanentes a pesar de que el río de las sensaciones es inestable e inconsistente. La imagen puede hacer eso porque es una huella de lo esencial, de la

regla que permite las variaciones de las configuraciones de los objetos sin que se pierda la unidad del conjunto a que pertenecen; puede hacerlo porque como “huella” es signo estable de lo que cambia conservando cierta identidad. La palabra que nombra algo es un modo de presencia de lo nombrado en la conciencia, como la imagen, y puede decirse de ella lo que antes se ha dicho de la imagen como “huella”, pero cabría explorar si la palabra alcanza lugares a donde no llega la imagen, dado que la palabra nombra la presencia y la ausencia, lo visible y lo invisible, el objeto, la emoción, la cualidad, la relación, lo abstracto.

El misterio de la creación de la “huella”, del contenido mental de naturaleza distinta de la cosa, la diferencia esencial entre la biología y la cultura que se da a propósito de la imagen se repite, claro está, en la palabra. “La anatomía y la fisiología sólo ofrecen aquí explicaciones fragmentarias e insuficientes. (...) El misterio es aquí el de una modificación de las posibilidades naturales, de su coordinación en un orden superior y propiamente sobrenatural” (Gusdorf, 1953/1957, p. 10).

Así, el mundo animal aparece como una sucesión de situaciones siempre presentes y siempre evanescentes definida sólo por su referencia a las exigencias biológicas del ser viviente. El mundo humano, al contrario, se presenta como un conjunto de objetos, es decir, de elementos estables de realidad, independientes del contexto de las situaciones particulares en las que pueden intervenir. Más allá de la realidad instintiva y pasajera ofrecida a la más espontánea toma de conciencia, se compone una realidad en idea, más estable y más verdadera que la apariencia. El objeto, que resiste al deseo, se convierte en centro de situaciones, en vez de estarles siempre subordinando. El vocablo importa más que la cosa, existe con una existencia más eminente. El mundo humano ya no es un mundo de sensaciones, sino un universo de designaciones y de ideas. (Ibid. p. 12).

Nombrar lo genérico significa nombrar lo compartido, la similitud, reconocer la unidad en la diferencia. Pero la palabra no nombra solo similitudes formales; lo que se repite y se hace común en la diferencia no son sólo aspectos o relaciones; se repiten también las funciones, los comportamientos, las relaciones estructurales, porque lo que en primera instancia nombra la palabra es la relación de los seres humanos con las cosas, con otros seres humanos e incluso con el lenguaje mismo; las palabras “verbo” y “adjetivo” nombran modos de nombrar; las formas de la conjugación verbal nombran formas de existencia de la acción en el tiempo.

En el nombre del tigre están la imponentia, la agilidad y el peligro, en el nombre del rey, el poder. De este modo, en la palabra está el saber de la cosa, no sólo su aspecto sino su relación práctica con el ser humano. La palabra aprendida trae consigo un saber acumulado sobre la cosa en la historia de la especie humana. En cierto sentido la palabra guarda una historia de la cosa en el universo de la cultura (que incluye propiedades, usos y valores). Por decirlo de otro modo, la palabra no nombra sólo la cosa, sino la “ley” de la cosa. Empleamos aquí la palabra ley de modo genérico y no simplemente metafórico. Aprendimos las palabras como formas de relación con el mundo constituido y con los otros en el mundo y en esa relación que asociamos al nombre se incluyen, con los usos, las repeticiones y las pautas. Cuando aprendimos el nombre de las cosas, aprendimos cómo tratarlas. Los seres nombrados adquirieron una estabilidad, una identidad reconocible en su pluralidad. Se hicieron, en cierto sentido, predecibles y, por ello mismo, susceptibles de dominio por parte del ser humano. Al dar identidad con el nombre a la pluralidad de los miembros de una especie, cada uno de los miembros de la especie queda, por así decir, conocido de antemano. Dar una identidad genérica con la palabra es ser capaz de predecir lo que será y hará el miembro ausente de la especie; es dominar de antemano lo ausente (lo que es posible en la naturaleza, pero no en el caso de los actos humanos, sometidos, como indicaba Arendt, a la contingencia). Nombrar las cosas es expresión de nuestro poder sobre ellas. La

historia del lenguaje (y la historia de las disciplinas como historia de los lenguajes específicos de las disciplinas) no explica cómo existen las cosas en el lenguaje, pero podría narrar el proceso a través del cual los nuevos lenguajes y las prácticas asociadas a esos lenguajes han dado formas nuevas de existencia a las cosas. Tal vez no es posible resolver el misterio de la palabra, de su naturaleza, de su forma de existencia pero sería posible, hasta cierto punto, hacer una historia de las palabras.

Pico della Mirandola hablaba de la magnificencia de Dios, que nos dio el libre albedrío. Pero el don fundamental, el poder fundamental del ser humano, siguiendo esta metáfora, aparece en el Génesis 1, 19: “Y Yahveh Dios formó del suelo todos los animales del campo y todas las aves del cielo y los llevó ante el hombre para ver cómo los llamaba, y para que cada ser viviente tuviese el nombre que el hombre le diera”.

La historia de la cultura (Yahveh, según el texto bíblico) dio al ser humano el poder de nombrar, esto es, de conocer las cosas y las leyes de las cosas, de distinguirlas y agruparlas y de establecer vínculos entre ellas. La técnica y la ciencia humanas han sido posibles por la palabra. La palabra, λόγος, de la que, siguiendo a Heidegger, decíamos que nombra la palabra y la cosa, distingue una facultad propia del ser humano como ser capaz del discurso y de la razón⁶⁹. Por la palabra se obtiene dominio sobre la naturaleza y la palabra hace posible la vida social que conocemos.

Los mundos de las ciencias se configuran en el espacio definido por sus lenguajes específicos; estos mundos aluden a la experiencia, pero la ordenan y la interpretan en ese espacio; son en realidad mundos de ideas que articulan la experiencia a

⁶⁹ La palabra “facultad” molesta a los filósofos que critican las respuestas apresuradas a los misterios del lenguaje y la comprensión, respuestas según las cuales las realizaciones del lenguaje se explican simplemente formulando la existencia en el sujeto de facultades o potencias adecuadas a esas realizaciones. En este sentido sería mejor decir que el ser humano “es capaz” del lenguaje dejando abierta la pregunta de cómo es posible ese “ser capaz”.

sistemas teóricos y que recogen la unidad de la diversidad, la regla de la variación, lo permanente, lo común (la forma del movimiento, por ejemplo). Desde esos mundos de signos es posible dirigir la experiencia, explicarla, fragmentarla y recomponerla, medirla con instrumentos que son “teorías materializadas”, inventar fenómenos y situaciones. Esos mundos guían certeramente los cambios del mundo material sin dejar de ser representaciones, modelos, cuadros distintos siempre modificables, reemplazables y perfectibles de lo que nombran; pertenecen al mundo plural del lenguaje en donde se juegan innumerables “juegos de lenguaje”. Teorías y conceptos son palabra, en el sentido amplio del término; palabras distintas de las del habla cotidiana, con significados tendencialmente unívocos, definidos en redes conceptuales metodológicamente construidas y contrastadas, y con unas condiciones de aplicación establecidas de antemano del modo más claro posible, pero palabras al fin, signos capaces de describir y someter los fenómenos, conducir las acciones, humanizar el mundo, hacerlo habitable.

Los mundos de las ciencias son creaciones humanas en el espacio del lenguaje. Se dirá que las partículas elementales han existido desde el principio de los tiempos, desde mucho antes del primer ser vivo y que nombrarlas no las hace existir porque “primero fueron las cosas y después los nombres” (Galileo, *Opere*, Vol. V, p. 97). Pero basta advertir que el contenido de aquello que no ha sido descubierto, y por tanto no existe aún para nadie, es vacío (se diría que es indeterminado y que en un futuro lo descubierto será un importante contenido, pero ello no es otra cosa que decir que seguramente estará luego lleno lo que hoy es vacío). En realidad la idea misma de existencia pertenece a la cultura, al universo de los signos. El mundo que conocemos está hecho de materia y energía, pero la materia y la energía son también conceptos cada vez más abstractos (lo que no los hace menos “materiales”, a no ser que se los entienda mal, separándolos de las prácticas de las que surgen y a las que dan “explicación”). Afirmar que la palabra nombra en la ciencia un concepto nos lleva a decir de ella lo que hemos dicho en el capítulo anterior,

siguiendo a Castoriadis (1997), de la imagen: la palabra “permite hacer lo que *realiter* no es” (p. 140). Lo que la palabra nombra, incluso en la ciencia física, es distinto del mundo material al que pretende aludir la ciencia. Lo que el concepto nombra no es la cosa, sino nuestro conocimiento de la cosa, una síntesis de relaciones que hemos establecido con ella. La función del signo en la ciencia se pone de manifiesto muy claramente en las representaciones matemáticas de la naturaleza, que son coherentes y eficaces, pero no permiten hacerse una imagen “pictórica” de los objetos a los que aluden como “cosas materiales” (el electrón no es un “cuerpo” sino una *función de onda*, una entidad matemática que recoge nuestro conocimiento de esa partícula). Estos conceptos son modos no intuitivos de aproximación al entorno natural de los seres humanos, a través de los cuales se comprende o se intenta comprender ese entorno.

No nos cabe duda de que había un mundo antes de nuestro nacimiento, ni de que habrá un mundo después de nuestra muerte, y tenemos una idea cada vez más clara y compleja del mundo existente antes de la aparición de los seres humanos. También es claro que el mundo exterior no aparece sólo en el universo de la idea, que actúa sobre nosotros y nos transforma y que nosotros actuamos sobre él transformándolo. Sabemos que el dolor y el cansancio no son ideas de las cuales escapamos a voluntad. Somos conscientes de nuestro cuerpo, de su fortaleza y su fragilidad. Pero el mismo Marx llegó a decir que la naturaleza se ha convertido en el cuerpo inorgánico del hombre y que la naturaleza sin el hombre es nada para el hombre (*Manuscritos de 1844*) porque, al fin y al cabo, del mismo modo que sin nuestro cuerpo seríamos nada, también es nada para el ser humano la naturaleza que escapa a su pensamiento. La existencia del mundo para nosotros no se da sin el mundo que aceptamos que nos precede, pero tampoco puede darse sin una idea de mundo. Todo lo que conocemos, incluidos nosotros mismos, está determinado por las formas humanas de dar sentido a las cosas. De modo que si

prescindiéramos del universo de los signos al que pertenecen las palabras prescindiríamos también de toda realidad (es decir, de toda realidad humana).

¿Esto es Idealismo? Caemos en el idealismo, en el formalismo o en el convencionalismo, como nos dice Bachelard (1949/1978, pp. 9-18), cuando pensamos que las palabras están separadas de las prácticas, cuando olvidamos que los conceptos de las ciencias son síntesis de sus aplicaciones y que las descripciones de lo real son abstracciones obtenidas a partir de la experiencia con la ayuda de la técnica (y en especial de esa forma particular de experiencia que llamamos experimento y que resulta de llevar al mundo las condiciones de la teoría). Caemos en el idealismo sólo cuando la palabra o el signo son pensados como lo que no son: como realidades constituidas al margen de la vida y de la acción humana. La filosofía y la historia nos muestran que las matemáticas más abstractas y más separadas de toda realidad imaginable se construyen sobre otras matemáticas y estas últimas sobre otras, hasta llegar a las prácticas del conteo y la medida del mundo (geo-metría). Pero caeríamos en el más ingenuo de los materialismos si pensáramos que las cosas dejan huellas, como impresiones, en el barro de la mente (¿qué huella deja una abstracción como la función de onda?).

Las palabras de las teorías científicas no solo pertenecen a redes conceptuales definidas (son entes inmateriales), sino que se asocian a procedimientos e instrumentos y son eficaces para transformar el mundo real (cambian el mundo). También el mito ordena el mundo y también guía su transformación intencional por parte de quienes comparten esa palabra. En el mito y en la ciencia la palabra inmaterial vincula las cosas entre sí, vincula los seres humanos con las cosas y vincula los seres humanos entre sí; la palabra orienta y nombra y también define caminos para la acción.

“Hablando con propiedad el lenguaje no crea mundo; objetivamente el mundo ya está ahí. Por lo tanto, la virtud del lenguaje es la de constituir, a partir de

sensaciones incoherentes, un universo a la medida de la humanidad” (Gusdorf, 1953/1957, p. 13). Pero el hecho de que la palabra “hablando con propiedad” no cree el mundo no quiere decir que aquello que los seres humanos llamamos mundo tenga alguna existencia al margen de la especie capaz de imaginar la totalidad de lo existente. No debiera ser problemático reconocer, por una parte, que pertenecemos a un universo físico y que, por otra parte, ese universo es para nosotros una figura del lenguaje.

Aproximarse al misterio de la palabra no es fácil porque somos por sentido común, como señala Gramsci, ingenuamente materialistas. Que el mundo nos precede y que puede existir sin nosotros es una idea coherente con nuestra propia idea de realidad. Esta idea es compartida sin problema porque:

Comoquiera que todas las religiones han enseñado y enseñan que el mundo, la naturaleza, el universo, ha sido creado por dios antes de la creación del hombre, y que, por consiguiente, el hombre ha encontrado el mundo ya acabado y a punto, catalogado y definido de una vez para siempre, esa creencia se ha convertido en un dato férreo del «sentido común» y sigue viva con la misma firmeza aunque el sentimiento religioso esté apagado y adormecido. (Gramsci, 1932/1985, p. 84).

Pocos se asoman al asombro por el hecho de que la palabra abstracta de la ciencia (como sistema teórico–conceptual y como forma matemática⁷⁰) dé forma al mundo; la palabra ha surgido de la naturaleza, como algo distinto de la naturaleza, y lo mismo ha hecho el ser humano en el largo proceso de hominización. El vínculo

⁷⁰ En ningún lugar tan claramente (y quizás tan problemáticamente) como acá se hace visible nuestra opción por un concepto de palabra tan amplio que cabe equipararlo a “lengua” o “lenguaje”. Cuando Galileo dice que el libro de la naturaleza “está escrito en lengua matemática y sus caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas” (Galileo, 1623/1984, p. 61), está pensando precisamente en las letras y las palabras del texto del universo, cuyas frases y discursos son proposiciones y demostraciones matemáticas.

entre la palabra y el trabajo y entre la palabra y la acción técnica humana es esencial.

El instrumento, como la palabra, implica el punto de vista del género; el instrumento aplasta, rompe, corta, perfora, moldea y organiza géneros de cosas. A través del instrumento las cosas aparecen como perteneciendo al género de lo moldeable, perforable, cortable, etc. Pero nunca una herramienta moldea un género; siempre actúa sobre un objeto particular. En la tecno-logía contemporánea, que se distingue precisamente por estar basada en los discursos de la ciencia, es claro cómo la palabra (la fórmula matemática) guía la construcción de artefactos; y también los artefactos han abierto espacios nuevos de significación. “Para la toma en posesión de lo real, una palabra obra a menudo más y mejor que un utensilio o que un arma” (Gusdorf, *Op. Cit*, p. 14).

La vida en sociedad, la aprehensión simbólica del mundo y el desarrollo de las técnicas son resultado del proceso en el cual el ser humano ha creado el universo de la cultura y ha sido convertido en lo que ha llegado a ser por la misma cultura que ha creado. El colectivo humano ha convertido en un mundo humano el espacio físico en el cual emergió por el capricho de la evolución biológica (por una combinación de azar y necesidad, que sigue siendo motivo de polémicas entre los filósofos y entre los investigadores de las ciencias de la vida) y ha establecido vínculos nuevos con las cosas a través de los símbolos y de los artificios que ha producido.

... el hombre fabrica útiles concretos y símbolos, los unos y los otros desligándose del mismo proceso o más bien recurriendo en el cerebro al mismo equipo fundamental. Esto lleva a considerar no solamente que el lenguaje es tan característico del hombre como el útil, sino que ambos no son más que la expresión de la misma propiedad del hombre, exactamente como las treinta señales vocales del chimpancé son la

exacta correspondencia mental de los palos empalmados para acercar la banana suspendida (Leroi-Gourhan, 1965/1971, p. 115).

Gracias a la palabra, los seres capaces de la palabra, los seres que necesitamos de la palabra para llegar a ser lo que somos, podemos dudar de las palabras, preguntar por las relaciones entre las palabras y las cosas, es decir, acercarnos al misterio. También podemos concluir, desconociendo el misterio, que las palabras “representan” porque primero fueron las cosas y después las palabras, aunque, para nosotros, las palabras hayan llegado a la conciencia muchas veces antes de las cosas.

Pareciera que diferenciando los usos o los sentidos de las palabras pudiéramos avanzar en la dirección de comprender el modo como se vinculan las palabras y las cosas. Podemos decir, con Aristóteles, que cada cosa, como el ser, se dice de muchos modos. A la pregunta de Sócrates: ¿Qué es la ciencia?, Teeteto se lanza a nombrar distintas ciencias. Sócrates lo detiene y le hace ver que esa lista no adelanta nada sobre la naturaleza de las ciencias. Análogamente, en cada modo de decir es posible determinar un sentido de la palabra, pero la pregunta por eso que, más allá de los enunciados particulares, se dice de modos diversos nos lleva nuevamente al misterio de la palabra.

Sintetizando, asumimos que cada cosa nombrada ha sido objeto de experiencia y ha adquirido un sentido vinculado a la experiencia y enriquecido por la experiencia. Aceptamos, con Marx, que lo que las cosas son para nosotros es el resultado de nuestro trato con ellas en el mundo del trabajo y de la vida social. Así, los sentidos de la palabra que nombra una cosa son inseparables de los vínculos que hemos establecido, como género, con esa cosa a través de las acciones humanas. Asumimos que la cultura que nos ha sido transmitida ha recogido en la palabra una síntesis de esos vínculos, enriquecida a lo largo de la historia. Esa síntesis incluiría más de lo que se distingue en un intento de definición, por muy

rico y plural que fuese ese intento. Y se guarda misteriosamente en un signo: la palabra.

La semántica diferencia entre el objeto (en el sentido amplio en que hemos hablado antes de “cosa”) aludido por la expresión lingüística (referencia) y la forma de referirse a ese objeto (sentido). Una misma referencia puede ser aludida con diferentes sentidos. El sentido estaría dado en el contexto de la enunciación. Wittgenstein resuelve el conflicto de la multiplicidad de significados de un mismo significante diciendo que cada palabra admite usos muy diversos y que el significado está en el uso⁷¹.

Esto quiere decir que las palabras, gracias a su polisemia, pueden ser interpretadas de modos distintos y conducir a tergiversaciones y malentendidos; pero también quiere decir que en el habla cotidiana hemos desarrollado la sensibilidad suficiente para derivar el sentido del contexto y mantener la comunicación y que al hablar tenemos una comprensión de lo que se nos dice que no es perfecta, pero sí suficiente para establecer acuerdos y trazar planes conjuntos. Quizás esto es posible, entre otras cosas, porque existe una cercanía entre distintos usos de la misma palabra. Entre un uso de la palabra y otros existe un “aire de familia” que conecta distintos significados de una palabra. Es verdad que dos expresiones idénticas pueden nombrar cosas completamente distintas, en cuyo caso tendríamos en realidad dos palabras y dependeríamos del contexto para elegir el significado; pero algo distinto ocurre con palabras que tienen significados distintos y relativamente cercanos; en este caso algo de los otros significados resuena en cada uno de los usos de la palabra. Y esa cercanía, reforzada por el contexto a pesar de la relativa polisemia, puede bastar para llegar a una comprensión compartida en el diálogo.

⁷¹ “Para una *gran* clase de casos de utilización de la palabra “significado” -aunque no para todos los casos de su utilización- puede explicarse la palabra así: El significado de una palabra es su uso en el lenguaje”. (Wittgenstein, *Investigaciones*, parágrafo 43).

La gran mayoría de las palabras tiene un cierto grado de polisemia y, por tanto, no es posible determinar sus usos posibles por fuera del contexto. Así son algunos de los conceptos más importantes de las ciencias y la filosofía (tiempo, espacio, historia, espíritu, lenguaje, imagen, palabra, movimiento). Bachelard propone que estos conceptos sean entendidos como agrupaciones ordenadas de sus distintas aplicaciones (el concepto de tiempo en la física, por ejemplo, no estaría completo si se lo redujera a su significado en la mecánica clásica o la relatividad, pero en cada campo el tiempo está bastante bien definido)⁷².

El concepto podría verse así, recogiendo la metáfora de Wittgenstein, como un “hilo rojo” que vincula los significados de modo tal que no se requiere que exista un significado común a todos los usos de la palabra. El “hilo rojo” que vincula los significados es como un lazo en el cual no hay ninguna fibra que lo recorra en toda su longitud⁷³.

Así como en el “hilo rojo” mencionado las vecindades de significado dan consistencia a una unidad, así estas vecindades, en el diálogo, pueden llevar a una comprensión suficiente (dado que no existe la “comprensión ideal”). Por lo demás, las aperturas de significado, el empleo de palabras como alusiones o como imágenes de lo no dicho directamente o de lo que no puede decirse, son

⁷² En *La filosofía del no*, Bachelard (1940/1973) se esfuerza en poner de presente las diferencias entre los distintos usos de la palabra “masa”: en el realismo ingenuo, la masa puede ser confundida con el volumen, en el empirismo claro y positivista la masa puede reducirse a lo que miden las balanzas, en el racionalismo clásico de la mecánica racional existe una solidaridad nocional por la cual la masa solo puede definirse en relación con otras nociones como la fuerza y la aceleración, en el racionalismo completo de la relatividad la masa es función de la velocidad; todas estas aproximaciones difieren de lo que en el racionalismo discursivo de la mecánica cuántica podríamos llamar “masa”. Aunque estas nociones son completamente diferentes, algo en ellas permite el uso de la misma palabra.

⁷³ “Lo que mantiene unido el barco al muelle es una soga y la soga consta de fibras, pero su consistencia no la recibe de ninguna fibra que atraviese la soga de un extremo a otro, sino del hecho de que haya un vasto número de fibras que se entrelazan” (Wittgenstein, 1968, p. 122).

posibilidades de equivocarse, pero también formas de establecer resonancias o vínculos.

Hemos avanzado en la discusión sobre la palabra, pero, a lo largo del camino, ella se ha hecho más y más misteriosa. La riqueza de la palabra es tan inabarcable como la de la experiencia: una y otra carecen de límites. Nos ocuparemos ahora de la palabra poética.

4.4. *Metáfora, poesía y verdad*

Algo nuevo surge gracias a la metáfora, que conecta lo universal y lo sensible a partir del acercamiento de dos ideas o dos términos que, al vincularse, ponen en evidencia conexiones o modos de ser que hasta antes de ese acercamiento resultaban invisibles. Las metáforas pueden “sensibilizar los objetos o ponerlos ante los ojos” (Aristóteles, *Retórica*, 1411b), haciendo, por ejemplo, “obrar lo inanimado” como cuando se llama “insolente” a la piedra que obliga a Sísifo a repetir sin descanso su esfuerzo inútil. “Es preciso (...) deducir la metáfora de cosas propias y no evidentes; como en filosofía contemplar la semejanza aún en lo que difiere mucho es cosa propia de un espíritu sagaz” (Ibid., 1412a). Algunas metáforas de Homero se construyen aparentemente sobre la semejanza (el mar color del vino, la aurora de rosados dedos), pero siempre revelan conexiones inesperadas que hacen ver de otro modo incluso lo evidente. Esta intención poética es común a las imágenes y a las metáforas. Aristóteles no lo ignora. “La imagen está bien, cuando es metáfora, porque se puede asimilar escudo con copa de Ares y ruina con andrajo de casa...” (Ibid., 1412b). Grassi (2003) sigue la retórica y la poética aristotélicas y deriva de allí los elementos esenciales de la metáfora:

Los rasgos esenciales de la metáfora son la claridad (*to saphés*), pues su manifestación ha de ser unívoca; además, la metáfora despierta el placer (*to hēdý*) como signo de éxito de la obra espiritual; finalmente la metáfora se caracteriza por una extrañeza peculiar (*to xenikón*), ya que muestra algo inhabitual, inesperado (p. 54).

Quizás puede plantearse de otro modo la primera condición: que algo se haga visible no significa que su manifestación deba ser unívoca. No necesariamente el significado de la metáfora, sin dejar de ser luminoso en cada caso, es el mismo para los distintos lectores. Quizás también aquí haya, entre estas distintas interpretaciones, un “aire de familia”; pero cabría considerar aquí, más bien, la

idea de cierta *revelación* que hace posible la metáfora, que no es unívoca, pero no por eso es menos develadora.

Los manieristas encontraron la esencia de la metáfora, como señala Grassi recogiendo a Pellegrini (1595-1625), en el ingenio, en la agudeza. “La agudeza consiste en la capacidad de conectar las cosas y las palabras de una manera nueva y hacerlas patentes de una manera figurativa (*per legare figuratamente*) en su relación (*il loro vicendebole collegamento*)” (Grassi, Op. cit., p. 65). Esas conexiones pueden tener tres modalidades. Se pueden, en primer lugar, enunciar simplemente, sin dar razones; se puede, en segundo lugar, establecer una conexión lógica, un silogismo; pero se puede también, en tercer lugar, al construir las relaciones, mostrar “algo completamente «nuevo» y en sí inderivable que, por tanto, es «creado»” (Ibidem). Esta tercera conexión corresponde a la metáfora. La verdadera metáfora es creación; es la relación que hace aparecer lo inesperado que se revela digno de ser visto y que produce el placer del descubrimiento.

Con una sabiduría que nos pone más cerca de las cosas mismas, la literatura nos dice muchas veces lo que la filosofía describe con trabajo; además es capaz de mantener unido en su integridad esencial lo que la ciencia separa en problemáticas distintas. Ahora bien, la palabra poética revela al modo de la creación proponiendo miradas a la luz de las cuales las cosas aparecen desde ángulos nunca vistos, como nuevas cosas. Quizás esta creación tiene algo de recreación; quizás las metáforas poéticas rescatan algo de lo que ha sido olvidado por la razón analítica y pervive inaccesible en la memoria colectiva o reaparece transmutado en el sueño; pero la forma en que una idea, un sentimiento, una conexión o una imagen se rescatan de la invisibilidad o del olvido en la palabra poética es nueva; esa recreación es una creación. No se trata de unir los significados separados o de recoger en una fórmula los significados ocultos u olvidados de la palabra (aunque tal vez algo de esto se logra gracias a las metáforas). Se trata de la aparición que antes de la palabra poética no existía; se trata de nombrar lo que no había sido visto, ni

nombrado, y que emerge gracias a la palabra manteniendo, sin embargo, su lado inaccesible, su condición de inabarcable. Se trata de nombrar un sentido que apunta a algo invisible e inefable. “El Señor, de quien son los oráculos de Delfos, no dice ni oculta nada, solamente indica” (Heráclito, 22 b 93). Como imagen, el símbolo remite a lo invisible (la divinidad, la virtud, la trascendencia); como palabra, apunta a expresar lo que no tiene nombre (y que está en el poema de un modo que solo puede ser aproximado, pero nunca alcanzado completamente, en la interpretación). La palabra poética alude a lo que no ha sido nombrado. Como los íconos medievales, la palabra poética no copia nada externo, sino que expresa un sentido. La palabra poética es símbolo y alude a lo trascendente, para lo cual no hay imágenes ni palabras en los discursos de las ciencias o en el hablar cotidiano. El símbolo es un signo que “... remite a un significado inefable e invisible, y por eso debe encarnar concretamente esta inadecuación que se evade...” (Durand, 1964/1971, p. 21). El símbolo encarna en el mito, en el ritual, en la parábola, en el sueño y en la combinación única de las palabras del poema. Incluso cuando habla de lo más cotidiano La poesía -y, más generalmente, la obra de arte- tiene esto de extraordinario: su capacidad de develar el valor simbólico de lo inmediato, de lo que se hace invisible de puro estar presente.

Wisława Zsymborska, por ejemplo, dice:

Estoy demasiado cerca para que me sueñe

Expresa en esta alusión a lo cotidiano lo que acabamos de decir: que la presencia permanente tiene algo de invisible, que poco a poco se borra del universo del interés lo que aparentemente no cambia; y lo expresa con aparente sencillez y con enorme profundidad. ¿No están contenidas en estas palabras la nostalgia por el amor perdido por culpa del desamor que llega con la costumbre, la ausencia de lo que ofrecía felicidad y se ha ido, la protesta contra el cansancio que ha traído la repetición de los días? ¿No hace presencia en el poema algo a lo que las imágenes

apuntan, como ejemplos o metáforas sin agotarlo nunca? ¿Es necesario, para entenderlo, esperar hasta el final del poema?

(...)

y fui abedul, fui lagarto

y salía de los tiempos y del atlas

cambiando mi piel de color. Y tenía

la gracia de esfumarme ante sus sorprendidos ojos,

riqueza de las riquezas. Estoy cerca,

demasiado cerca para que me sueñe.

Y saco el brazo de bajo su cabeza,

entumido, lleno de agujas imaginarias.

En la punta de cada una de ellas, esperando a ser contado,

reposa un ángel caído.

Incluso si fuera necesario leer todo el poema (que se lee por placer, por la maravillosa sensación de mantener el asombro), se habría dicho aquí algo que quizás muchos hemos vivido, pero se habría dicho como si fuera mencionado por primera vez, como si este sentimiento, tan compartido, tan repetido, no se hubiera expresado nunca antes. Así, la evocación del mundo privado de Zsyborska es expresión de un sentimiento universal y, aún más allá, de la misteriosa invisibilidad de lo que permanece.

La palabra poética conecta, de este modo, como la magia, universos diferentes. La magia de Bruno o de Paracelso conecta el mundo de los espíritus, de las fuerzas esenciales, de los conceptos, de lo que permanece, de las ideas o de los ángeles con el mundo de lo plural, de lo particular, de la experiencia, de los acontecimientos sometidos a las determinaciones del tiempo y el espacio. Conecta el pensamiento con la sensibilidad, pone en evidencia el concepto en la expresión de la emoción.

La palabra nombra lo universal y lo concreto y tal vez lo concreto fue al comienzo el modo de nombrar lo universal; tal vez accedimos a lo universal gracias a esa forma de ser la palabra (y la imagen) que es ir siempre más allá de lo que nombra (o de lo que “representa”); tal vez la poesía fue la palabra originaria:

...encontramos que las palabras no son en principio abstractas, sino, antes bien, concretas (y creo que «concreto» significa exactamente lo mismo que «poético» en este caso). (...) Supongo que cuando (los sajones que llegaron a Inglaterra) pronunciaban u oían la palabra «trueno» sentían a la vez el profundo fragor en el cielo, veían el relámpago y pensaban en el dios; las palabras estaban llenas de magia; no tenían un significado definitivo e inalterable. (Borges 2000/2001, pp. 99- 100).

Entre la vida y el poema hay esto en común: los mismos acontecimientos o las mismas palabras pueden de pronto ser otros, porque el poema, como la vida, es el lugar de lo inesperado. Tememos la contingencia; pero amamos sin reparos la creación en el arte, que es la forma más esencial de la contingencia, lo más radicalmente inesperado.

Exploremos ahora, volviendo a nuestros humanistas del Renacimiento, algunas conexiones entre poesía y verdad: la creación poética requiere *ingenium*, capacidad de invención; pero capacidad de invención no significa capacidad de engaño; al contrario, la poesía refleja una verdad que de otro modo sería inaccesible. Recordemos a Cristóforo Landino, para quien “la realidad fundamental se revela a través de la corteza de lo sensible, lo que significa que la metáfora tiene una función primaria” (Citado por Grassi, 2006, p. 92). En las *Disputationes Camandulenses*, Landino distingue la poesía del simple juego literario porque ella expresa “... de manera sublime lo que está contenido en la naturaleza oculta de Dios” (Ibidem.).

Grassi reconoce en *Salutati* un antecedente de la posición de Heidegger en relación con la poesía⁷⁴. Dice *Salutati* que los “videntes” (vates) “... testimonian tres cosas desde la altura de su ingenio: Dios, el hombre y las creaturas, y con ello nombran todo lo que llamamos seres vivos”⁷⁵. Gracias a los poetas aparece en su sentido originario lo existente.

Si admitimos que la filosofía busca la verdad, ¿de qué modo revela la verdad la poesía? Dante, *Salutati* y Pontano responden que, como develadora de esa esencial historicidad que permanece y que hace posible crear la comunidad y mantenerla, la poesía es filosofía. Grassi no acepta, en cambio, la respuesta de Petrarca: “La metáfora, el velo de lo poético, es necesario para que el cortante filo de la verdad no hiera el ojo; es la nube que suaviza las aristas del objeto y así atrae al observador”⁷⁶. Pero quizás en la respuesta de Petrarca haya un elemento clave para comprender una dimensión filosófica de la poesía, cara a Heidegger: la verdadera poesía oculta develando, muestra ocultando; tal vez sólo así, al modo de la indicación y del llamado, pero también de la resonancia, es posible decir lo innombrable.

Para Ficino (1433-1499) en la verdadera poesía resuena el canto de las musas, la armonía del todo. Ficino intenta responder a la pregunta de por qué conmueve de ese modo la poesía reconociendo en lo poético una resonancia con la música de las

⁷⁴ En la vía abierta por Heidegger, Grassi asigna a la poesía la función filosófica de la revelación del ser en su historicidad. En este camino lo propiamente poético se encuentra con lo filosófico. Más aún, la filosofía como metafísica llega a su fin: “... ya no se hace más necesario preguntar por lo que existe, en la forma en que lo hace la metafísica tradicional... Más bien podemos preguntar acerca del proceso originario de cómo y dónde llega a hacerse “patente”, “se revela aclarándose” (sich lichtet) o “aparece” (φαίνεσθαι) el ser de lo que es” (Grassi, 2006, p. 4). Aquí, más que la metafísica, la primacía es de “la palabra poética, metafórica, que posee el poder originario de aclarar un sendero abriéndolo (*lichten*)” (Ibidem). La poesía como develadora de la verdad es bien distinta de la invención gratuita o el juego de palabras.

⁷⁵ *Salutati: Epistula ad Johannem Senesensen* en *De laboris Herculis*, citado por Grassi (2006, p. 18).

⁷⁶ Petrarca « Epistola a Zoilo », Grassi (1986/1993, p. 46).

esferas celestes, pero al hacerlo construye una imagen que desplaza la pregunta al Cosmos sin responderla (quizás esto ocurre porque esa pregunta tiene muchas respuestas y al mismo tiempo ninguna). Los neoplatónicos no placen a Grassi, quizás porque la poesía para ellos está al servicio de la gran armonía cósmica y esa armonía, con todo lo bella que es, atrae hacia lo universal y distrae de la pluralidad de la experiencia vivida.

Bruni (1370-1444) había visto que la existencia transcurre en medio de solicitaciones muy diversas y que sólo gracias a la metáfora es posible responder a esa movilidad, a esa historicidad de la existencia. Como modo de asumir la temporalidad de lo existente, la poesía no es un juego gratuito con las palabras: “[l]a metáfora, que constituye la expresión semántica de una interpelación existencial vivida “aquí” y “ahora”, es un mito y no una “fábula literaria”; por eso el *philomithos* es verdaderamente un filósofo, aunque ya no en el sentido racional del término” (Grassi, 1986/1993, p. 60).

Antes del platonismo del Renacimiento, lo esencial para el humanismo es la palabra (también es poesía lo que encontramos en Parménides y Anaximandro, antes de Platón); antes de Galileo está Dante, que quiere ordenar el mundo desde el poema. El poema, *La Divina Comedia*, es la ética, la estética, la historia, el lugar de la diferenciación y el espacio donde cada cosa adquiere su lugar y reconoce nuevos vínculos. Se trata en Dante de otro orden, claro está, distinto del de la ciencia de Aristóteles que inspiró el cielo del poeta Florentino: los círculos separan en *La Divina Comedia* las virtudes y los vicios que dan significado a las acciones. Pero a pesar del modo como las almas han quedado confinadas, bajo el edificio del poema se escucha el rumor de mil preguntas que quedan sin responder, y el orden de los castigos del Infierno termina desordenando las certezas sobre la verdad y el bien. Es justa la condena terrible de los traidores, pero ¿es justo que los grandes poetas se hayan quedado en ese no-lugar que es el limbo y que Paolo y Francesca estén,

por amor, en el infierno?; ¿quién no termina amando a estos personajes del Averno?

Dice así el final del Canto V del Infierno:

«Leíamos un día por consuelo,
cómo fue Lancelot de amor herido:
Solos éramos ambos, sin recelo.
Cien veces a llorar nos ha movido,
y a perder el color, del libro el arte;
mas un punto no más nos ha vencido.
Cuando a leer llegábamos la parte
do aquél bebe de amor el beso blando,
éste, que ya de mí jamás se aparte,
la boca me besó, todo temblando.
Galeoto fue el libro, y aquel día
ya nada más leímos». Así hablando
un espíritu, el otro tal gemía,
y con tan hondo llanto, que me trae
piedad inmensa a extremo de agonía
y caí como cuerpo muerto cae.

Sabemos lo que ocurrió en el alma de Paolo y Francesca, sabemos lo que sienten ellos al contarlo a Dante en el Infierno y sabemos lo que Dante sintió al escuchar de Francesca cómo y cuándo cedieron a la tentación sin que el poeta tenga que explicarlo, porque el dolor y la verdad del amor narrados en el poema se nos imponen como lo bello que no necesita ulterior explicación. El dolor de Paolo y Francesca se hace eterno gracias al poema. El poema narra una experiencia, una circunstancia, un instante que permanece y permanecerá en el tiempo.

Como recuerda Bruni (1370-1444)⁷⁷, quinientos años antes de Wittgenstein, la poesía enseña que el sentido de la palabra depende del contexto y que la palabra cambia de significado cuando cambia de contexto. Esta condición de la palabra es lo que permite los vínculos de la metáfora, y es por esa condición de la palabra que tiene sentido la filología. El reconocimiento de que el significado está dado en el contexto, unido a la capacidad de la palabra de dar permanencia al acontecimiento, es lo que hace posible la historia, que recoge y conserva. Sólo la poesía es capaz de esa verdad histórica en el tiempo y fuera del tiempo, sólo ella hace posible la unidad y el sentido de la historia por la vigencia y la coherencia que da a su relato, pero también por el modo como da razón de la circunstancia. Pontano⁷⁸ muestra cómo la historia es poesía: además de los nexos causales visibles entre los acontecimientos, la historia revela el modo como los protagonistas los comprenden. La historia no muestra sólo los actos de sus héroes, sino también su carácter. La historia no solo relata, también elige y juzga, y otorga valor a las acciones. Como el poeta, el historiador elige las palabras justas para dar razón de los hechos y del valor que se les otorga. Este ejemplo de Pontano basta para entender lo que queremos expresar: “Decidme: ¿cómo hubiera podido Aníbal atravesar el Ródano sin gritar, sin dar voces, sin insurrección de marinos y soldados, sin el miedo y el pánico de los elefantes, sin que fueran arrastrados los animales por la corriente del río? ¿Podría ser atravesado sin tormentas, sin nubarrones y sin frío? ¿Y no era necesario destruir todo lo que se atravesaba en el camino?” (Pontano, *Aegidius*, en Grassi, 1986/1993, p. 83). Más allá de Pontano había llegado, en la época de Dante, Albertino Mussato (1261-1329). Para Mussato la poesía crea la historia, pues los héroes no existen antes del canto que los trae a nuestra presencia. “Por mí se rescata Pérgamo, dice Mussato, la ciudadela del dárdano troyano: antes de que estuviera el Dárdano en Troya, *estuve yo allí*”⁷⁹.

⁷⁷ Cf. Grassi (1986/1993, p. 46).

⁷⁸ Cf. *Ibid*, pp. 80-83.

⁷⁹ Grassi, *Op. Cit.* p. 35.

4.5. La palabra y la imaginación

La “huella” de la cosa que la imaginación produce no es, como hemos dicho, una repetición de la cosa o de alguno de sus rasgos. Contiene tantas modalidades de la cosa cuantas caben en el muy complejo sistema de relaciones que pueden establecerse con ella. Es flexible y puede enriquecerse en cada contacto con la cosa. Cuando se exploran o cuando se descubren en la práctica nuevas propiedades de la cosa, o cuando se la instala en relaciones como las que establece la metáfora, la “huella” se transforma.

Es una “huella” (lo que se recoge en las plurales circunstancias y relaciones en que interviene la cosa) y no la cosa (lo que ella sería fuera de esa red de relaciones) lo que nombra el nombre. Volvamos a nuestro ejemplo del electrón. Quien desde fuera del trabajo de las ciencias oye hablar del electrón piensa que el electrón ha existido siempre; que encontrarlo y describirlo es el logro de la ciencia. Quien piensa en el electrón desde las teorías de la física lo describe como una función de onda y sabe que ese electrón es un objeto de su teoría y que la naturaleza de esa partícula (el electrón en el horizonte de la teoría) es matemática. Sabe que lo que ha logrado articular en sus fórmulas corresponde a comportamientos observados indirectamente a través de sus instrumentos y supone que algo en la naturaleza responde a su descripción, pero es consciente de que lo que describe es el resultado de intervenciones ordenadas desde la teoría y que lo que nombra es la suma de comportamientos de “algo” cuya naturaleza última es un misterio. El electrón atrapado en la red de conceptos es un objeto teórico que no podía existir como tal antes de la teoría.

Si, con Bachelard, definimos la imaginación como la facultad de deformar o transformar las imágenes, nos instalamos en la imaginación “segunda”, la que trabaja con las imágenes previamente creadas, y dejamos de lado la imaginación

“primera” que crea las imágenes; pero también en la transformación de las imágenes hay un acto de creación. La imagen transformada se instala en un nuevo sistema de relaciones que no existían previamente. Esa nueva imagen es imagen de algo que era invisible o que no existía. Lo que surge del trabajo de la imaginación con las imágenes no está prefigurado en esas imágenes. En la palabra del poema resuena el eco del significado que esa misma palabra tiene en otros discursos, pero lo que esa palabra nombra en el poema, como metáfora, como símbolo, es nuevo e inesperado, es una creación.

Las palabras y las cosas son la materia del trabajo de la imaginación creadora. A través de la acción del poeta o del artista plástico las palabras y las cosas siguen siendo lo que eran, pero son, además, lo que no eran. Las palabras y las cosas transformadas por el arte entran al universo de lo existente como palabras y cosas nuevas. Los mundos que abre el arte existen como mundos gracias al arte. Lo nuevo que se descubre gracias a la intervención del artista no estaba antes. Pero esta acción creadora no es privativa del artista o de quien se tiene por tal. Es la acción propia de la imaginación. Basta, para reconocer el modo como la imaginación crea objetos dando sentido a lo existente, pensar en que cada lactante convierte su dedo, o la esquina de su cobertor, en un seno.

La imaginación, que fluye sin cesar en el ser humano y crea imágenes de la nada (imaginación radical), hace posible la palabra, como dice Castoriadis (2002/2004):

El lenguaje presupone esta imaginación radical, pues presupone la facultad *quid pro quo*, de algo por otra cosa, de ver alguna cosa en eso que no es esa cosa: ver un perro en la palabra «perro», en los fonemas y en las letras de esta palabra. Y también no ver siempre la misma cosa en eso que no es esa cosa; comprender la expresión «vida de perros» o «qué tiempo de perros», sin olvidar el sentido propio de la palabra «perro» (p. 85).

La definición muy genérica de imagen contenida en este texto, *quid pro quo*, permite reunir los dos misterios que hemos mencionado (el de la imagen y el de la palabra) en uno solo. Asociar conceptos a expresiones sonoras o escritas o a símbolos dibujados significa establecer una relación entre una unidad expresiva y la multiplicidad de experiencias y relaciones que le dan significado y que permiten emplearla de muy distintos modos o en el contexto de muy distintos “juegos de lenguaje”. La síntesis que permite construir esa relación supone también el ejercicio de la imaginación.

Todo símbolo es inagotable. Es decir, cada palabra nombra una cosa, pero lo que nombra es la multiplicidad infinita de aproximaciones a las cosas: la palabra mesa nombra el altar y la obra del carpintero, nombra el objeto de cuatro patas convertido en mercancía, nombra el soporte que empleamos para el ejercicio la escritura, nombra el lugar de encuentro para la comida y nombra una obra de arte. Cuando la mesa llega al intercambio humano adquiere vida, se pone, como en el ejemplo de Marx (*El Capital*, Capítulo 1, *El fetichismo de la mercancía y su secreto*) a bailar como en los cuentos de hadas; de repente habla y se vuelve impredecible, porque la mesa es esa cosa objetiva que está en el mundo, pero que entra en las relaciones simbólicas, en las relaciones económicas, en las relaciones sociales y comienza, por ello, a adquirir otros valores y otros significados y a hacerse impredecible.

Insistamos una vez más en lo que a estas alturas es obvio: el mundo está determinado por nuestros modos de aproximarnos a él, de establecer relaciones con él, un modo aprendido en las relaciones con ese mismo mundo que incluye objetos materiales, símbolos, imágenes y otros seres humanos. El lenguaje mismo se nos da como un modo de relación con el mundo que aprendemos como ordenado y diferenciado por la palabra. Y esto, a pesar de ser ya tan sabido, es absolutamente extraordinario, porque resulta que no hay una sola forma de aproximarnos al mundo. Nuestra aproximación al mundo, la más inmediata y

cotidiana, se revela muy compleja cuando advertimos que, en esa aproximación, lo dado está relacionado con la totalidad de nuestra experiencia, con una pluralidad que resulta inabarcable, en donde sin embargo cada cosa, o cada clase de cosas, es claramente identificable y permanece siendo la misma, sin dejar de ser otras, en sus múltiples formas de aparecer y de relacionarse. Tanto el nombre como la imagen de la cosa dan sentido y consistencia a la cosa, dan unidad a la pluralidad de los significados que la cosa tiene como objeto material y social.

El problema que esto propone es enorme, porque resulta que existen ciertas miradas comunes que están dadas por el lenguaje y las costumbres, por los consensos establecidos en la cultura, pero la sociedad, como enseñaba Hannah Arendt (1958/1993), es una pluralidad de seres únicos, y cada uno de esos seres, cada uno de nosotros, mira el mundo desde la multiplicidad única de sus experiencias que configuran su posición ante las cosas y, por lo tanto, el modo como se le aparecen. Cada persona constituye un mundo. Pero hay mundos colectivos gracias al lenguaje, las creencias, los acuerdos prácticos, el trabajo y la historia compartida, mundos que sirven de referencia a una objetividad común. Cada uno de los seres humanos tiene así, a partir de su historia única, su propia perspectiva y cada uno tiene, a partir de lo compartido, una perspectiva común. Cada uno mira desde su experiencia y tiene también una mirada común que se aprende con el lenguaje y se afina en la interacción. Las palabras son una creación colectiva que sirve de soporte a lo compartido.

Nuestras perspectivas cambian a lo largo de nuestra historia individual y de la historia compartida, de modo que lo que tenemos como mundo es el resultado de una pluralidad de determinaciones que corresponde a la pluralidad de los seres humanos y a la pluralidad de los instantes del tiempo. Esa enorme complejidad se guarda en la palabra (como se guarda en la imagen de la cosa). Crecen y cambian esos territorios de entendimiento mutuo en los cuales es posible ponerse de acuerdo para trabajar mancomunadamente compartiendo imágenes de las cosas,

de la sociedad y de los criterios orientadores de la acción. Cambian en el tiempo esas formas compartidas de hacer, de ver y de nombrar que entran a hacer parte del sentido común.

La palabra define nuestra relación con el mundo y su sentido cambia y se enriquece cuando cambia nuestra relación con el mundo. El mundo nombrado cambia también cuando cambia la palabra. Y como la palabra, por su parte, se constituye gracias a la imaginación, el trabajo de la imaginación sobre la palabra puede transformar la palabra y el mundo. Por esto es tan importante la poesía, porque al cambiar el uso de las palabras otros mundos posibles pueden hacer su aparición.

Marcuse celebra, en Mayo del 68, el advenimiento de una nueva sensibilidad que se expresa en las manifestaciones de la imaginación:

Las leyendas pintadas en las paredes por la "*jeunesse en colère*" reunían a Karl Marx y André Breton; el lema "*l'imagination au pouvoir*" se llevaba bien con "*les comités (soviets) partout*"; el piano con su música de jazz se veía bien entre las barricadas, la bandera roja le iba bien a la estatua del autor de *Les Misérables*; y en Toulouse los estudiantes en huelga exigían que se reviviera el lenguaje de los trovadores, los albigenses. La nueva sensibilidad se ha convertido en una fuerza política; cruza la frontera entre la órbita comunista y la capitalista; es contagiosa porque la atmosfera, el clima de las sociedades establecidas, lleva consigo el virus. (Marcuse, 1969, p. 29).

La nueva sensibilidad de la que habla Marcuse se reconoce también por el cambio en el uso de las palabras; este cambio puede ser definitivo porque las relaciones nuevas que aparecen con los nuevos usos de la palabra no son necesariamente ficciones arbitrarias; pueden revelar algo esencial que antes de la creación de nuevos significados estaba oculto. Pueden cambiar la mirada:

Esta sociedad es obscena en cuanto produce y expone indecentemente una sofocante abundancia de bienes mientras priva a sus víctimas en el extranjero de las necesidades de la vida; obscena al hartarse a sí misma y a su basureros mientras envenena y quema las escasas materias alimenticias en los escenarios de su agresión; obscena en las palabras y sonrisas de sus políticos y sus bufones, en sus oraciones, en su ignorancia, y en la sabiduría de sus intelectuales a sueldo.[...] No es obscena en realidad la fotografía de una mujer desnuda que muestra el vello de su pubis; sí lo es la de un general uniformado que ostenta las medallas ganadas en una guerra de agresión; obsceno no es el ritual de los hippies, sino la declaración de un alto dignatario de la Iglesia en el sentido de que la guerra es necesaria para la paz. La terapia lingüística –esto es, la tarea de liberar las palabras (y por lo tanto sus conceptos) de la total distorsión de sus significaciones, operada por el orden establecido– exige el desplazamiento de los criterios morales (y de su validación), llevándolos desde el orden establecido hasta la revuelta contra él. (Marcuse, 1969, pp. 15-16).

4.6. La palabra de la pregunta, de la fábula, de la reconciliación

Gadamer (1983/1993) propone a la cultura (y por tanto a la educación) la tarea de cultivar tres formas excelsas de la palabra: “... es la palabra de la pregunta, es la palabra de la fábula y es la palabra de la reconciliación y de la profecía” (p. 18). La palabra de la pregunta es la que ha hecho posible la ciencia y la filosofía; la palabra de la fábula abre el espacio al mito y a la literatura; la palabra de la reconciliación hace el milagro de transformar el pasado dándole un nuevo sentido a las acciones con el perdón.

¿Qué duda cabe de que la palabra de la pregunta es esencial para la vida? Quizás esta palabra potente no ha recibido el énfasis que merece, a pesar de que la escuela se piensa como el lugar del saber universal. Se habla de la indagación como estrategia, se recomienda partir de problemas, despertar inquietudes, provocar con paradojas; pero la vida escolar tiene todavía mucho de dogma y tal vez es necesario insistir en que valen más las preguntas que las respuestas, en que es necesario inventar estrategias para alimentar el deseo de saber y para desarrollar la voluntad de saber.

Sin embargo, lo que resulta realmente preocupante es reconocer la poca atención que en la escuela (o mejor, en muchas de las escuelas) se atiende a la palabra de la fábula y a la palabra de la reconciliación. Parece que hubiéramos olvidado que esas formas de la palabra son esenciales para la vida y son insustituibles.

La palabra de la pregunta avanza hacia la universalidad y se eleva a las alturas de la idea en las ciencias y en la filosofía. Conquistamos el dominio de la naturaleza y el de la vida social renunciando a la particularidad o reconociéndola como caso particular de una regla general. El sujeto universal de las ciencias es, idealmente, un sujeto neutro, aparentemente sin valores, ni pasiones⁸⁰. La fantasía que se maneja en las ciencias es que todos los espectadores del fenómeno ven o pueden ver lo mismo. En el teatro de esta contemplación desinteresada no hay, aparentemente, sentimientos. Es verdad que es imposible permanecer en ese teatro sin sentir la emoción de la búsqueda y el goce del descubrimiento; es verdad que

⁸⁰ Sabemos bien que esto ocurre sólo en el mundo ideal de la cooperación en la construcción del conocimiento, asumida como tarea universal. Sabemos que los científicos son seres humanos capaces de experimentar celos y envidias, que son especialmente sensibles al reconocimiento y que se dejan seducir por el poder. "El campo científico como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad, en materia de ciencia." (Bourdieu, 1976, p. 12).

solo triunfan en él quienes aprenden a amar esos objetos maravillosos, pero el principio de la explicación es que algo acontece como acontece porque responde a una regla general, porque es manifestación de una ley universal independiente de las circunstancias, separada de las emociones o los intereses humanos.

La vida, en cambio, está hecha de acontecimientos que valen por sí mismos; cada ser humano, como nos enseñaba H. Arendt, es único, cada sentimiento es único y, al mismo tiempo, tiene tanto de común que podemos compartirlo e imaginarlo sin esfuerzo. Los encuentros humanos son únicos y, sin embargo, cada uno de ellos, en cierto sentido, nos prepara para los demás. No es, pues, la palabra universal de la ciencia la que nos permite encontrarnos con los demás y con nosotros mismos en la vida cotidiana (recordemos la preocupación de Habermas a propósito de la diferencia entre la formación técnica y la formación práctica). Esa palabra puede ayudarnos a comprender, puede darnos certezas indispensables y abrirnos caminos hacia los otros, en la medida en la cual nos brinda precisamente modelos de interpretación; pero en los momentos decisivos de las relaciones no es posible establecer la separación entre el pensar, el sentir y el querer; no es posible separar lo universal de lo particular; no es posible expresar y compartir las emociones en el lenguaje claro y distinto de la ciencia. No es extraño que exista esa vecindad terminológica entre el hablar (el hablar) y la fábula.

En la palabra de la pregunta asociamos el discurso a lo existente y tratamos de construir con la palabra imágenes de la naturaleza, de la sociedad, del conocer y el nombrar mismos. En la palabra de la fábula, en la palabra poética, exploramos la magia del nombrar y nos asomamos a la riqueza y a la hondura del significado. En la palabra de la reconciliación aparecemos como seres sociales, entramos inevitablemente en contacto con los otros. Las tres palabras (la palabra de las ciencias y la filosofía, la palabra de la estética y la creación y la palabra de la ética y la política) configuran el universo de la cultura.

Es verdad que no todo en la cultura es deseable y que el lenguaje, que hace posible la comunidad y el consenso, puede abrir el espacio para el conflicto y el disenso. En todo caso, somos lo que somos gracias a la cultura, gracias a la palabra, La palabra existe porque los seres humanos somos seres sociales. El poder que las palabras nos dan sobre las cosas es en realidad un poder mediado. El aprendizaje inicial de la lengua, del hallazgo del sentido, es misterioso, pero, según hemos señalado, está asociado a su eficacia práctica. La perplejidad que sentimos frente al asombroso aprendizaje inicial de la lengua por parte del niño cede algo de terreno tan cuando advertimos que se necesita de la palabra para sobrevivir y que apropiarse la palabra es, como dijimos, adquirir un poder.

Solo en sociedad es real el poder de la palabra. Nombrar la fruta significa traerla a nuestro alcance porque otro nos escucha y comprende nuestro deseo. Conocer el nombre de la cosa implica contar con el otro; solo porque el otro nombra y lo escucho, y porque su palabra obra sobre el mundo, puedo yo nombrar y obrar como él.

Igualmente, decir que el hombre es un animal político dado que existe como animal social, es significar que las relaciones humanas se apoyan en el lenguaje. La palabra no interviene para facilitar esas relaciones; ella las constituye. El universo del discurso ha recubierto y transfigurado el entorno material (Gusdorf, *Op. cit.*, p. 10).

La palabra sirve al instinto de supervivencia, pero es algo diferente del instinto porque el sentido de las palabras es inmaterial y pertenece sólo al colectivo. Además, el contenido de las palabras trasciende el universo de la necesidad. Hemos dicho que con la palabra heredamos el acumulado de la cultura. Eso quiere decir que la historia del género, que heredamos con la palabra nos compete directamente, como parte esencial de lo que somos. Somos seres genéricos porque vivimos en sociedad y porque heredamos un acumulado social que nos constituye.

En la palabra, como en la imagen, habitan el pasado y el futuro. Ya hemos señalado que la permanencia de los nombres de las cosas y de las imágenes nos permite superar la fugacidad del tiempo como pura sucesión de instantes e instalarnos en el tiempo concebido como coexistencia de lo presente (el acontecimiento), el pasado (la memoria) y el porvenir (la voluntad). Lo que esto significa es que no estamos atados a la vivencia y que, más bien vivimos siempre más allá del acontecimiento y que el acontecimiento mismo tiene sentido por la palabra que lo nombra, lo fija y le da sentido. Somos, en una palabra, seres trascendentes. Existimos siempre más allá de nosotros mismos. Por eso forjamos proyectos y hacemos historia, creamos obras, nos empeñamos, soñamos futuros, nos comprometemos en proyectos políticos de largo plazo y en ocasiones quisiéramos devolver las palabras a la boca.

En cierto sentido las palabras son la historia y la sociedad en nosotros. No en balde apropiamos la historia y nos hacemos seres sociales por la palabra. La apropiación de la palabra es la apropiación de nosotros mismos como seres trascendentes, la apropiación del mundo y la apropiación del complejo de la sociedad. Pero el conocimiento de la facultad del habla, del poder y el misterio del habla se da cabalmente y gozosamente en la palabra poética, en la palabra de la fábula. La palabra de la fábula es esencial porque nos permite precisamente reconocer la fuerza y las virtudes creadoras de la palabra. Los humanistas se asombrarían de nuestra pobreza espiritual si saltando en el tiempo, descubrieran cómo se ha abandonado entre nosotros el cuidado del jardín de la palabra.

En lo que sigue nos detendremos en la palabra del encuentro, de la reconciliación, de la construcción colectiva. Recordemos que los humanistas colocaban en el lugar más alto del proyecto de la formación la palabra poética porque ella hace posible la historia y la comunidad.

4.7. *La palabra, creadora de comunidad*

El mundo en el que vivimos es un mundo conformado por la palabra. Vivimos sin duda en un mundo de sensaciones, pero esas sensaciones han sido nombradas y no son separables del universo de significado en el que quedaron instaladas desde que apropiamos la palabra. “El mundo humano no es más un mundo de sensaciones y de reacciones, sino un universo de designaciones y de ideas (...) Venir al mundo es *tomar la palabra*, transfigurar la experiencia en un universo del discurso” (Gusdorf, pp. 12-13).

El mundo de signos en donde habitamos es un mundo tejido por quienes nos antecedieron y nos han acogido. Fuimos cuidados como seres frágiles y se nos dio la palabra como un don misterioso. También para nosotros la entrada a este mundo significó un esfuerzo. Sin renunciar a la idea de Gadamer de que es posible que nuestra llegada al lenguaje haya sido vivida como un encuentro amable que puso a nuestra disposición el mundo, es necesario advertir que aprender la lengua implica apropiarse las palabras, las formas gramaticales, las conexiones entre los sonidos y las cosas y entre los sonidos y las experiencias. No se nos da el lenguaje de modo innato; debemos aprenderlo. Con el lenguaje ingresamos a un mundo distinto del mundo de las cosas. El lenguaje, como la imagen, hace posible, luego de nuestro nacimiento en el mundo natural, la entrada en un universo inmaterial de signos, irreductible a la física y al presente de los acontecimientos que vivimos, que conecta a los seres humanos entre sí y con un largo pasado.

Somos para nosotros a través de ser para los otros, somos humanos porque vivimos en el lenguaje que nos vincula a los otros. Todo solipsismo serio es un resultado de la introspección, la memoria de un camino hacia nosotros mismos desde el mundo de los otros, el relato del viaje hacia un centro imaginario de la conciencia. La introspección es memoria y relato, es decir, lenguaje. Y el lenguaje se nos da como realidad social en el mismo proceso en que se nos da el mundo; un

proceso que se vive con los otros, entre los otros y a través de los otros, gracias a la comunicación. Decir que solo entre otros seres humanos se adquiere el lenguaje y que es el lenguaje lo que nos distingue, es decir, con Hölderlin, que “somos una conversación”.

Lo que Salutati hacía al reconocer a la poesía la función de crear comunidad era recoger la idea de Dante de que el poeta crea el espacio de la comunidad gracias a lo que hace patente a través de la palabra. Dante había defendido el latín como escuela de racionalidad; había encontrado en esa lengua “la inalterable uniformidad del lenguaje de los distintos tiempos y lugares” que evita las confusiones y habla de modo universal, libre de pareceres y mutaciones arbitrarias; pero para él no es menos importante el italiano, esto es, el lenguaje vulgar gracias al cual nos encontramos en la vida, el lenguaje de la metáfora cotidiana, el lenguaje que nombra el aquí y el ahora, el lenguaje de la conversación, el de la elocuencia política, el lenguaje que el poeta busca transformar en la materia de la perfección cuando escribe *La Divina Comedia*. Las dos palabras que resultan de la inspiración de la musa Calíope, la poesía y la historia, se convierten en lugares de encuentro, en fuentes de identidad para los pueblos. Las palabras establecen vínculos entre las personas y entre las personas y las cosas y la forma de esos vínculos, pese a lo que compartimos como seres biológicos y como comunidad universal, definen estilos de vida, modelos de acción y de relación, lo específico de una cultura.

Hemos dicho, retomando a Aristóteles, que las ideas que tienen su residencia únicamente en el lenguaje humano, el bien, la verdad, la justicia, son el fundamento de la comunidad y que es esencial que el sentido de esas ideas se comparta para que la sociedad se sostenga sobre bases firmes. En últimas, la sociedad encuentra el fundamento de su cohesión en los principios compartidos, en las leyes escritas, en la historia común narrada, en las creencias transmitidas de generación en generación, en síntesis, en la palabra.

Algunos de esos vínculos gozan de cierta estabilidad y han alcanzado cierto consenso; es el caso de las creencias religiosas, de las ideologías, de los valores morales y de las explicaciones científicas. Estas son herramientas útiles para comprender y juzgar fenómenos y acontecimientos, para cooperar en el trabajo y para establecer acuerdos sociales. La escuela aporta muchas de estas herramientas que son básicas para la supervivencia en el contexto de una sociedad y una cultura. Como se sabe, las creencias, los valores y, más aún, las explicaciones científicas cambian con el tiempo, y una sociedad es un organismo que se transforma. También los usos de las palabras cambian y las modificaciones del lenguaje dan testimonio de las mutaciones de la cultura. El mundo se hace mundo (ordenado y predecible) gracias a que aprendemos de los otros la experiencia acumulada en las palabras. Es el acuerdo social, a través de la palabra lo que hace del mundo lo que el mundo es.

Sabemos que las relaciones entre las palabras en un discurso (y la circunstancia de la enunciación), determinan el sentido de cada palabra (hasta cierto punto, porque los enunciados, como se sabe, admiten también distintas interpretaciones). Sabemos que ese sentido, que puede cambiar según la circunstancia, es distinto de las cosas, es distinto de la enunciación o la escritura de la palabra y no se agota en los enunciados particulares. Sabemos que los distintos sentidos que puede tener una palabra pueden ser evocados en lugares y tiempos distintos y con voces distintas y en lenguas muy diferentes (y por eso es posible la traducción, pese a lo que se pierde en ella). Sabemos que lo que la palabra puede decir excede el significado que tiene en una relación comunicativa. Además pareciera que la palabra sale del espacio de la comunicación cuando se guarda en la escritura. Pero solo la comunicación hace de la palabra lo que ella es como expresión del sentido. La palabra es palabra cuando es leída, cuando es pronunciada y escuchada, cuando se recupera en el espacio de la comunicación. Leer es hablar con alguien que no está presente y que tal vez ha muerto hace siglos. Escribir es hablar con

alguien ausente y que tal vez no ha nacido. El sentido de la palabra se aprehende, se reconoce y se transforma en el espacio de la comunicación. La palabra hace posible la comunicación pero la comunicación hace de la palabra lo que la palabra es. Vivimos en comunidad y la comunidad es posible gracias a la palabra, pero es la comunidad la que, a su vez, hace posible que se asigne un sentido a la palabra. A pesar de su movilidad y pluralidad, el sentido de las palabras puede ser suficientemente comprendido y compartido cuando se establece una verdadera comunicación. Esa comunicación es posible cuando se comparten las reglas que permiten una interpretación común y cuando se cumplen las condiciones de comprensibilidad, verdad, sinceridad y rectitud mencionadas en el primer capítulo⁸¹.

Con Arendt (1958/1993), podríamos atender a la distinción establecida entre tres formas de acción humana: la *labor*, que repitiéndose día a día, y casi sin dejar huellas visibles, asegura la supervivencia cotidiana; el *trabajo*, que crea mundo gracias a la cooperación, y la *acción*, que nos hace existir ante los otros y entre los otros a través de la palabra. La actividad social mediada intensamente por la palabra nos convierte en actores sociales y nos permite construir una identidad individual y colectiva.

El aparecer ante otros y existir para ellos en la red de relaciones sociales en la cual es posible el reconocimiento, la "acción", como la llamó Hannah Arendt (1958/1993), es el nacimiento en la dimensión más propia del ser humano como ser social. El lugar de la acción es la palabra, no solo porque nombra lo colectivo, sino

⁸¹ "En la medida en que participa en una comunicación, y no olvidemos que ello significa: en la medida en que participa en un proceso de entendimiento, (todo agente) no puede menos de entablar las siguientes pretensiones:

- La de estarse expresando *inteligiblemente*.
- La de estar dando a entender *algo*.
- La de estar dándose a entender *a sí mismo*.
- La de estarse entendiendo *con los otros*." (Habermas 1974/1993, p. 199).

también porque a través de la palabra se afirma una posición, se hace existir un proyecto, se logra el reconocimiento de cada uno en el mundo de los otros. En la acción aparecemos como miembros de la especie y como seres únicos. El instrumento de la acción, en donde se afirma nuestra condición de seres sociales y de individuos, es la palabra. Gracias a la palabra aparecemos ante los otros. Gracias a la palabra los otros aparecen ante nosotros.

El proceso de apropiación de la palabra es el proceso por el cual cada se forma como miembro de una colectividad (aprendiendo los signos compartidos por esa colectividad) y como individuo (encontrando en la comunidad los elementos necesarios para construirse una identidad única). Entrar en el mundo social como interlocutor es, para Arendt, nacer como *alguien*, comenzar como un *quien*. A través de la palabra aparecemos en el mundo social en donde asumimos el riesgo de manifestarnos esperando ser reconocidos. Gracias a la palabra cada uno adquiere lo que necesita para la aventura de iniciar una historia única entre los otros y reconoce los valores compartidos y las reglas de la convivencia que le sirven para guiarse en el universo de la contingencia donde cada uno hace elecciones libres. También los otros, como seres libres e impredecibles, inabarcables, entran en el mundo de la vida social, de la acción, donde tanto las diferencias como las similitudes se expresan a través de las palabras. Las palabras son indispensables para reconocer y reconstruir el pasado y para trazar el propio proyecto en el mundo social de la acción humana.

Desde el Génesis, donde la palabra crea la luz y el universo y se da al ser humano el don de nombrar las cosas, hasta las teorías más sofisticadas de la naturaleza y la sociedad, el mundo se explica y se comprende gracias a la palabra. La palabra es conjuro, orden, conocimiento y poder. La ruptura entre el mito y la ciencia es la ruptura entre dos formas de ser de la palabra que nombra el mundo y da sentido a las acciones colectivas. Gracias al hecho de que el ser humano es el animal de la palabra, puede ser un animal político. La palabra es el vínculo esencial entre todos

los seres humanos. Pero lo inverso también es cierto: gracias al carácter gregario de los seres humanos se hizo posible la palabra. En últimas es lo mismo decir que el ser humano es el ser que habla o que es el ser político. La palabra, como hemos dicho, pertenece al universo de la comunicación; solo puede ser palabra si es expresión empleada por alguien y comprendida por alguien y es, al mismo tiempo, fruto y condición de la naturaleza social del ser humano. Dondequiera que exista el colectivo humano habrá palabra porque la palabra es la *conditio sine qua non* de lo humano.

El lenguaje existe, el arte existe, porque existe 'el otro'. Es verdad que nos dirigimos a nosotros mismos en constante soliloquio, pero el medio de ese soliloquio es el del habla pública: contraída, hecha privada y, quizá, críptica por medio de referencias y asociaciones ocultas pero fundamentadas, sin embargo, y hasta el límite incierto de la conciencia, en un vocabulario y una gramática heredados histórica y socialmente. (...) Las ilimitadas diversidades de la articulación formal y la elaboración estilística corresponden a las ilimitadas diversidades de nuestro encuentro con el otro. (Steiner, 1989/1998, p. 169; p. 171).

“¿No está, ante todo, la palabra en la respuesta? ¿No es ante todo, por lo tanto, la palabra lo que a uno se le dijo y a lo que uno debe dar respuesta?”, pregunta Gadamer (1983, p. 11). En efecto, la interacción significativa se da con la palabra y la palabra nace como algo que requiere respuesta. Antes hemos dicho que la primera palabra no es aún palabra porque carece del contexto de signos que le da sentido, pero merece una celebración. Lo que así se celebra es la entrada del nuevo ser humano al universo previamente construido en el que podrá formarse como tal. La palabra convoca. Habíamos señalado que la palabra es magia que hace aparecer lo que nombra; también hace aparecer al que habla como un alguien, como señala Arendt, ya que hablar es existir para los otros.

De todas las herencias que estamos en capacidad de recibir y de legar, la de la palabra es la más valiosa porque a través de la palabra nos convertimos en seres humanos. La palabra puede ser también una herencia terrible porque hemos aprendido a someter, a excluir y a herir con ella.

En sus conversaciones con Jahanbegloo, Steiner (1992/1994) recuerda su polémica con Chomsky a propósito de la pluralidad de las lenguas. Para Steiner, Chomsky, como Saussure, asume una perspectiva abstracta y demasiado universalista del análisis del lenguaje que "... no dice nada en absoluto sobre el lenguaje natural ni sobre la poesía que, para mí, dice Steiner, es la prueba de la ineficacia de estas teorías..." (Steiner, Op. cit., p. 194). La posición de Steiner es similar a la que, a finales del siglo XVI, asumió Vincenzo Galilei, el padre de Galileo, contra Gioseffo Zarlino: que en la música se cumplan ciertas reglas matemáticas no quiere decir que pueda ser comprendida por la matemática porque la tarea de la música es emocionar, conmover, y estos sentimientos no caben en la matemática. Con radicalidad, Steiner afirma que no existe una ciencia del lenguaje. Solo ignorando la esencial pluralidad de los significados y de las lenguas, solo suspendiendo la magia de la palabra y separándola de la vida puede llegarse a la universalidad que busca Chomsky. En esto Steiner sigue a Heidegger para quien el verdadero camino hacia el lenguaje consiste en "llevar el habla como habla al habla" en lugar de fijarlo por fuera de su movimiento, de su pertenencia al ser y a la conversación.

Para Steiner la riqueza de las riquezas es la pluralidad de las lenguas y se lamenta por el modo como las lenguas están desapareciendo. Cada lengua es un tesoro extraordinario. Oigamos a Steiner:

Propongo la hipótesis de que, siendo todas las lenguas medios para la reconstitución del mundo, siendo todas las lenguas ventanas que se abren a la existencia, representan, por su multiplicidad darwiniana, otras tantas posibilidades de decir no a la muerte, al sufrimiento, a las

carencias económicas así como a todos los parámetros de compulsión biosomática y social. Cada lengua es un acto de libertad que permite sobrevivir al hombre. Su multiplicación, parecida a la de las veintiocho mil especies de mariposas en una isla de Filipinas, parece un derroche, un lío, una plétora insensata. Pero, muy al contrario, puesto que cada lengua realiza por ello una formidable economía de libertad, el hombre supera un poco la inexorabilidad de su condición de mortal así como sus plazos económicos y biológicos. La vertiginosa complejidad de las lenguas es una riqueza compensadora para los países o países más pobres del mundo, en el Kalahari, en los desiertos australianos o en ciertas tribus de Borneo donde la economía es muy débil. Poder emplear veintiocho formas de subjuntivo constituye una inagotable reserva de sueños y posibilidades de extraterritorialidad con respecto al estado actual de nuestro mundo. (Steiner, 1992/1994, pp. 192-193).

Nos hemos atrevido a citar este texto en extenso porque nos parece extraordinario como documento de la relación entre la palabra y la vida. Gandhi demostró que el patrimonio cultural de un pueblo puede ser una herramienta revolucionaria de enorme poder. Con razón Steiner teme por la imposición universal de la “jerga anglo-americana” en la cual hablan los controladores de aviones en todo el mundo. Acepta que la difusión del saber ayuda a resolver problemas de una cultura con los recursos de otra (que se pretende universal), pero lamenta la disolución de las diferencias que permitirían tomar distancia del pensamiento hegemónico y explorar otras posibilidades de vida. A algo similar hacía referencia Marcuse cuando ponía sus ilusiones en la nueva sensibilidad de los jóvenes, porque solo en la toma radical de distancia con los valores de una sociedad basada en la explotación y en la violencia, y abriendo el espacio para el cambio en el significado de las palabras, es posible vislumbrar proyectos de realización humana distintos

de la medida capitalista de la felicidad basada en la riqueza disponible y el consumo.

Y precisamente la diversidad cultural que se expresa, entre otras cosas, en la diversidad de las lenguas y en la diversidad de los usos de una misma lengua, ofrece una multiplicidad increíblemente rica de escenarios de vida. En el contexto de gran visibilidad de esa diversidad hay posiciones que la reconocen como una riqueza invaluable y posiciones que la niegan, la ignoran o la rechazan como una amenaza contra la hegemonía de un grupo, de una religión, de una identidad nacional o de una forma de vida. La diversidad puede defenderse en el discurso mientras se la reduce imponiendo ciertos criterios “universales” para valorarla, puede “protegerse” cuidando las manifestaciones del folclore, mientras se la niega en la práctica, al juzgarla con categorías excluyentes. La pérdida de una lengua por la asimilación de un grupo étnico a la cultura dominante es, como advierte Steiner (1992/1994), la pérdida de un mundo.

La palabra, como la imagen, nos da el mundo pero, quizás de una manera más fuerte que la imagen, nos instala en la comunidad. Si el primer vínculo, el de la imagen (y la palabra) que conecta la sensibilidad y el pensamiento, nos plantea el misterio del modo como se crea algo inmaterial (la imagen) en el mundo material que somos y que habitamos como especie, el segundo vínculo, el que nos hace individuos, *quienes*, en el mundo compartido con otros *quienes*, el que crea la palabra entre el mundo subjetivo y el mundo social, el vínculo de la palabra que nos hace comunidad aún en la soledad, nos plantea el misterio de la unión indivisible de lo común, de lo compartido, con el de lo particular de lo único, el horizonte de cada uno que pertenece inevitablemente al horizonte de los otros. Cada cual tiene su particular río de experiencias, pero todos habitamos en el lenguaje.

Lo común del *sensus communis* se nos da gracias a un común aparato perceptivo pero (de manera más eminente) gracias a una imaginación común y (más aún) gracias al lenguaje, a la palabra. La palabra reúne y hace posible un mundo compartido.

4.8. *Sensus communis, comprensión y política*

El “sentido común” como sistema de convicciones que no se somete a crítica puede ser excluyente; puede estar contaminado por patologías sociales como el racismo y el sexismo. Pero contra una razón hegemónica única, contra un “pensamiento único” se levanta el *sensus communis* de Vico, una forma de razonabilidad abierta a la diferencia, un pensamiento humanista flexible que confía en el poder de la palabra liberada de la exigencia permanente de la demostración, de la palabra capaz de superar los límites del cartesianismo y de acudir a las imágenes y las metáforas. Solo reconociendo la diversidad y reconciliándonos con ella podemos convivir razonablemente. Y la diversidad no se expresa solo como diferencia de cultura y de lengua; en el interior de cualquier comunidad humana hay siempre diferencias. Se trata de encontrar las palabras que hagan visible la diferencia y de construir acuerdos a partir de esas diferencias.

La idea de la comprensión en el sentido de Arendt (1953/1995) como apertura al otro, como disposición a la escucha que no renuncia a rechazar lo inaceptable puede ser una clave para los diálogos políticos inevitables de la actualidad.

[La comprensión] Es una actividad sin fin, siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad, nos reconciamos con ella, es decir, tratamos de sentirnos en armonía con el mundo. [...] es una acción única que culmina en un acto único. La comprensión no tiene fin y por lo tanto no puede producir resultados definitivos; es el modo

específicamente humano de vivir, ya que cada persona necesita reconciliarse con el mundo en que ha nacido como extranjero y en cuyo seno permanece siempre extraño a causa de su irreducible unicidad. La comprensión comienza con el nacimiento y finaliza con la muerte. (Arendt, 1953/1995, pp. 29-30).

El mundo en el que se moverán como adultos los estudiantes de hoy estará sometido a contradicciones similares al nuestro, pues corresponde a la naturaleza de lo humano el contradecir y polemizar y también en la sociedad se cumple el dicho de Heráclito: “Lo opuesto concuerda y de las cosas discordantes surge la más bella armonía; que todas las cosas se engendran de la discordia” (22 B 8). La conciencia de la propia finitud y de la contingencia del mundo social son esenciales para mantener el diálogo en medio de la diferencia. La otra posibilidad, la del acuerdo absoluto, es la imposición totalitaria de un punto de vista. La pretensión de un lenguaje sin ambigüedades y el sueño de la hegemonía absoluta de la razón conducen fácilmente a la senda oscura del totalitarismo contra el cual deberán actuar quienes han optado por ser razonables.

La comprensión preliminar denuncia el totalitarismo como tiranía y presupone que nuestra lucha contra él es una lucha por la libertad. Ciertamente es que quien no se moviliza sobre esta base no se movilizará jamás (...). Sin embargo, por rudimentaria e irrelevante que pueda mostrarse, la comprensión preliminar impedirá de un modo mucho más eficaz que la gente se una a un movimiento totalitario que la información más fiable, el análisis político más agudo o el más extenso conocimiento acumulado (Arendt, 1953/1995, p. 32).

La racionalidad de la ciencia es el resultado de un largo camino de descubrimiento de relaciones y regularidades a lo largo del cual nos hemos hecho una imagen coherente del mundo. No se trata de echar por la borda semejante adquisición del

género humano. Pero existen al menos tres razones para preferir en la política la razonabilidad a la racionalidad científica. Por una parte, la racionalidad científica puede pretender que se soporta en certezas incuestionables y maneja reglas universales y que por ello toda argumentación menos rigurosa que se le oponga debe rendirse ante sus evidencias. Semejantes pretensiones cancelan toda discusión; quien tiene la razón de antemano no es un buen interlocutor. Por otra parte, el discurso del experto puede imponerse en las decisiones políticas con la estrategia de convertir en problemas de trabajo de tipo técnico lo que debe ser discutido y acordado en la interacción; incluso puede impedir la discusión parapetándose en un lenguaje inaccesible para quienes son afectados por las decisiones. Habermas (1968/1999) muestra, en efecto, el modo como el respeto que inspiran las ciencias, unido a la exclusión debida a la dificultad de acceder a sus lenguajes elaborados, convierte ciencia y técnica en ideología porque permite sustituir los debates propios de las decisiones sociales por la imposición de decisiones técnicas. Todos los saberes pueden ser empleados de modo ideológico, como instrumentos de manipulación y exclusión; el empleo ideológico del saber técnico de la economía o de la psicología del comportamiento en la vida política y en la realización de lo humano, por ejemplo, implica graves riesgos; lo advirtieron algunos de los representantes de la filosofía crítica en la segunda mitad del siglo XX, cuyas preocupaciones han cobrado hoy mayor vigencia; pero ya poco se habla de eso en un mundo dominado siempre más por la técnica. Es relativamente fácil hacer aparecer las críticas a las formas ideológicas de la aplicación de las ciencias como críticas al desarrollo de las ciencias y condenarlas como retardatarias y precientíficas. Pero la tercera razón por la cual es preferible un lenguaje flexible para la política es porque en el campo abierto por las metáforas es posible imaginar mundos distintos, relaciones diferentes entre las personas y las cosas y entre las personas entre sí. Mirar desde nuevos puntos de vista es dar otro significado a las palabras; por eso el debate sobre género y sobre diversidad cultural se ha dado con

tanta frecuencia como un debate sobre las palabras. Algunas palabras se usan como armas; por eso es importante asignar nuevos significados a las palabras.

El lenguaje es un fenómeno social. Como fenómeno complejo que es, admite, sin duda otros acercamientos; pero considerarlo un fenómeno social nos permite reconocerlo como expresión de la vida colectiva, y esta es la dimensión del lenguaje que más importa en la escuela. Por paradójico que resulte para el racionalista convencido, el lugar de las explicaciones y las razones en la discusión es un asunto de la razonabilidad del *sensus communis* y no de la racionalidad científica.

En otras palabras, dondequiera que el sentido común, el sentido político por excelencia, nos falla en nuestra necesidad de comprensión, estamos siempre dispuestos a aceptar la lógica como su sustituto, dado que también la capacidad de razonamiento lógico es común a todos nosotros. Pero esta capacidad humana común y estrictamente interna, que funciona también con independencia del mundo y de la experiencia, sin ninguna ligazón con lo «dado», es incapaz de comprender nada y, abandonada a sí misma, es totalmente estéril. (Arendt, 1953/1995, p. 40).

No podemos seguir a Arendt tan lejos en su crítica de la lógica aunque compartimos con ella el reconocimiento de que la razonabilidad, el sentido común como buen sentido, es esencial en la política. No se trata de renunciar a la racionalidad en la discusión de los intereses vitales; no siempre es posible distinguir tajantemente entre las decisiones técnicas y las decisiones políticas, y el conocimiento y el análisis pueden ser muy importantes para reconocer las decisiones que sirven al bien común. Seguramente se requerirá acudir a los argumentos, ofrecer razones y exponer motivos para zanjar algunas diferencias, pero en la política y en la vida es más importante ser razonables que suponer que

los conflictos se resuelven con la lógica de la racionalidad científica. Incluso en las conversaciones entre los académicos no se llega a resultados si no se actúa razonablemente. Habermas lo expresa muy sintéticamente en estos términos: “sin la intersubjetividad del comprender ninguna objetividad del saber”⁸² (Habermas, 2005, p. 77).

La formación de los ciudadanos tiene que ver con las actitudes hacia el diálogo y la sensibilidad a los intereses colectivos, y no solo con la capacidad de razonamiento analítico para la solución de problemas. Tiene que ver con el tacto y el buen sentido, y no solo con el dominio de los lenguajes elaborados de la Teoría. Las ciencias y la filosofía deben estar al servicio del interés general y al de su propio desarrollo como construcción de conocimientos, pero no pueden sustituir el espacio de la política. El lenguaje de la política no tiene porqué caer en el objetivismo; es un lenguaje de la imaginación y de lo posible, de la persuasión y del acuerdo, en donde las alianzas no tienen que basarse en la comunidad absoluta de criterios y principios, sino en la posibilidad de la cooperación en el camino. Lo que une las colectividades no es necesariamente lo que todos los miembros tienen en común. Puede pensarse un solidaridades parciales con metas comunes muy generales, más parecidas al “hilo rojo” de la metáfora de Wittgenstein que a la exigencia de una sola idea que atravesase todo el lazo. No es indispensable manejar un lenguaje exacto para llegar a acuerdos muy básicos y no tendría sentido renunciar a la metáfora que sirve para establecer vínculos entre los intereses diversos. Sigue siendo válida la idea de ampliar el lenguaje y cambiar, como quería Marcuse, algunos significados develando lo arbitrario y lo injusto. En particular, resulta necesario poner en cuestión el modelo cultural del consumo y explorar otras formas de vida. Para esta tarea puede ser muy importante el trabajo de la racionalidad, al servicio de lo razonable, que permitiría reconocer los usos ideológicos de discursos tales como los de la ciencia de la economía; además de la

⁸² Debemos la cita de Habermas al profesor Guillermo Hoyos. Importantes sugerencias suyas fueron recogidas en la tesis y principalmente en este capítulo.

mayor racionalidad de la crítica, aquí sería clave el respeto y la apertura hacia lo que es posible aprender de las diferencias entre las culturas y del diálogo intercultural.

Para salir de la idea fija del consumo y la competencia que destruyen aceleradamente el planeta y mantienen el más absurdo desequilibrio hace falta imaginación y sensibilidad. Por ahora es hegemónica la posición según la cual el orden económico no podría ser cambiado sin producir una catástrofe. Encerrados, como estamos en la “jaula” del lucro, medimos el progreso en índices ciegos a las diferencias sociales y capaces de justificar el orden actual como óptimo. Posiblemente vislumbrar otras posibilidades de vida y de organización social resulta muy difícil mientras se piense la vida y el trabajo desde la pura economía y el dominio técnico de la naturaleza, mientras no cambie la mirada y encuentren o se creen nuevos significados en las palabras. Plantear de ese modo las cosas parece un desatino, dado el poder de la cultura prevaleciente en la configuración de las imágenes de lo deseable y lo posible; pero son muchos los críticos, los artistas, los científicos y los maestros que van descubriendo otros caminos y otras realidades más allá del entramado de las industrias culturales hegemónicas. Los nuevos lenguajes aparecen en las manifestaciones de los trabajadores que descubren la fragilidad de sus empleos, en las protestas de los jóvenes que se organizan para llenar calles y plazas. Tal vez basta atender a lo que ocurre para reconocer la emergencia de la nueva palabra.

Hemos visto que la imaginación determina la sensibilidad y afirmamos, con Marcuse, que la palabra también lo hace. La palabra, como hemos visto, da forma a la experiencia. Si en el capítulo anterior nos hubiéramos preguntado cómo puede la sensibilidad comunicarse hubiéramos tenido que acudir a la “simpatía”; pero ahora que nos hemos acercado al misterio de la palabra descubrimos un poder en ella mucho mayor del que imaginábamos.

Decir que sentíamos la emoción del amante al leer el poema como un sentimiento moral de “simpatía” por su vivencia es insuficiente. La verdad es que las palabras producen sensaciones, no solo imágenes de sensaciones sino experiencias nuevas. La literatura nos hace sentir sensaciones que de otro modo no experimentaríamos. Queríamos pensar que el texto simplemente nos hace recordar nuestras propias sensaciones, pero no es esto lo que ocurre siempre. Asociamos la experiencia leída a las nuestras, pero la vivimos como una experiencia nueva. Lo sabían muy bien los jesuitas que en la Colonia enseñaban lo inefable, lo trascendente (el dolor de las almas en el infierno, los goces sublimes de la presencia de Dios en el cielo) a través de las imágenes y las palabras abriendo espacios nuevos de esperanza y de terror no solo en la conciencia sino en la sensibilidad. Lo saben quienes manejan las imágenes de la publicidad, pero lo desatiende la escuela.

Nos decía Arendt que la voluntad, según Agustín de Hipona, une nuestros sentidos con el mundo exterior. De la lectura del *De anima* de Aristóteles se deduce que la imaginación tiende un puente entre la sensibilidad y el entendimiento. A través de lo que nos ha dicho Heidegger llegamos a que la palabra vincula las sensaciones y los pensamientos. Los tres conceptos que hemos estudiado conectan dos mundos: el de los pensamientos y el de las sensaciones. Los modos de querer, de imaginar y de hablar expresan una sensibilidad. Los cambios relevantes en esos modos de relación profunda y primaria entre la subjetividad y el mundo implican cambios relevantes en la sensibilidad.

Somos lo que queremos, lo que imaginamos y lo que decimos. Los deseos que nos definen pueden hacernos más intrascendentes, más inconstantes, más frágiles y, al mismo tiempo, más rígidos, o lo contrario.... Esos deseos dependen de lo que estamos en condición de imaginar. Lo importante en este punto es que lo que podemos desear e imaginar nos puede ser propuesto por la palabra; puede ser transformado por la palabra. Lo saben bien los predicadores de cultos religiosos, los líderes políticos y muchos maestros.

Los humanistas, reiteramos, eran expertos en retórica y conocían la lengua y el pensamiento de los autores clásicos; quizás por ello mismo los más destacados eran también filósofos y políticos; conocían bien la palabra de la pregunta, la de la fábula y la de la reconciliación. Y al establecer las jerarquías de la palabra, levantaron un altar a la palabra poética. Heidegger, que no parecía amar a los humanistas, nos enseñó por qué esto puede ser así. La palabra poética cambia la sensibilidad y funda una nueva realidad.

La palabra poética habla en el nexo entre pensamiento y sensibilidad. Es un pensamiento dirigido a la sensibilidad que alcanza su blanco y hace surgir, al modo de la creación, un nuevo mundo. La palabra poética no es sólo la metáfora milagrosa y única como hallazgo; es también la sentencia que acumula la sabiduría de una comunidad (el *Tao Te King*, el *Génesis* u otros mitos de creación) y expresa lo que le da identidad a una mirada colectiva (la *Ilíada*, la *Divina comedia*, *Don Quijote*, *Las mil y una noches*). Cada uno de estos textos dio origen a un mundo y perdurará.

4.9. Las palabras en la escuela

A la luz de las anteriores consideraciones sería interesante pensar la escuela y las palabras que circulan en la escuela.

La coexistencia de distintas culturas y lenguajes de la escuela (a la que nos referimos al comienzo) es ciertamente un problema para el maestro. Pero diferentes culturas implican diferentes sensibilidades que entran en contacto. Este encuentro de sensibilidades puede ser fuente de conflictos, pero se manifiesta como una gran riqueza gracias a la palabra. El hallazgo de la palabra que hace posible la solidaridad y el enriquecimiento mutuo en ese encuentro cultural es una difícil tarea colectiva que se lleva a cabo en el espacio abierto por la comprensión. Los niños y los jóvenes encuentran siempre el modo de comunicarse, pero también

repiten en ocasiones las patologías sociales de la competencia destructiva y del marginamiento y la exclusión. Las palabras, como decíamos son vínculos, pero también armas de destrucción de los vínculos posibles. En ocasiones abren profundas grietas y son motivo de actos de violencia física. Es una tarea muy difícil para el maestro, acosado por sus propios problemas y el número excesivo de estudiantes, recomponer los vínculos y reconocer las formas de exclusión asociadas al lenguaje, pero es una tarea que debe ser realizada permanentemente para que en la escuela se consolide la comunidad que forma para la vida y enriquece las posibilidades de aprender.

Las tres palabras de Gadamer, la palabra de la pregunta, la de la fábula y la de la reconciliación son fundamentales en la escuela. La escuela es reconocida, en primera instancia, como el espacio de apropiación del conocimiento, esto es, como el lugar de la pregunta. Aunque al comienzo tenga un valor prioritario la experiencia, la capacidad de ver y describir y los interrogantes que ofrece el entorno, la pretensión de la escuela es avanzar hacia un lenguaje más universal. Se parte del habla cotidiana pero se intenta introducir a los estudiantes en el “código elaborado” con pretensiones de universalidad y separado de la experiencia inmediata, que es propio de las ciencias. Aunque el comienzo sea poca la distancia entre las preguntas que emergen de la vida y las que propone la escuela, se avanza luego hacia una forma de preguntar y responder cada vez más independiente del contexto de la enunciación. Es verdad que existen culturas escolares caracterizadas por la negación de la pregunta (esto es, por la exclusión o la limitación estricta del derecho a preguntar de los estudiantes), en donde es el profesor el que pregunta, y lo hace para calificar a los alumnos en situaciones como el examen oral o escrito; pero la escuela que promueve la pregunta trabaja sobre el deseo de saber y construye voluntad de saber.

Nussbaum (1997/2001; 2010) nos ha recordado la importancia de la literatura en el enriquecimiento de la imaginación narrativa, de la imaginación que nos permite

imaginar la experiencia de los otros y situarnos imaginariamente en su situación, sintiendo con ellos. La palabra de la fábula nos hace sensibles a la riqueza de los matices del significado; nos permite reconocernos en los personajes de la ficción y nos aporta herramientas para conocernos a nosotros mismos y para expresar nuestras emociones y sentimientos. La palabra de la fábula abre espacios de encuentro y reunión; nos permite vivir las peripecias y catarsis del relato; nos pone frente a modos de ser y de vivir nunca imaginados y nos permite tomar distancia de lo dado para explorar lo posible. Es esencial, nos decía Heidegger al comienzo de *La época de la imagen del mundo* (en *Sendas Perdidas*, 1960), para la cultura “el cultivo de los más elevados bienes del hombre”; es esencial el cultivo de la cultura y de la misma palabra que se hace posible a través de la palabra poética, de la palabra de la fábula.

Las dos palabras anteriores son esenciales en la escuela, aunque la segunda parezca haber perdido el papel que justamente debía cumplir en los tiempos de Salutati. Pero Aristóteles tenía razón al plantear que el acuerdo sobre el sentido de ideas como el bien y la justicia, la comunidad en los valores, es el fundamento de la casa y de la ciudad, de la sociedad. Pertenece a la sociedad, vivimos en sociedad y las palabras que dan consistencia a la sociedad y que nos permiten vivir en ella, las palabras que hacen posible la cooperación, que construyen o restituyen vínculos sociales, son fundamentales para la vida. Quizás esta sea la función más esencial de la palabra, la de construir y consolidar vínculos sociales. Estamos relativamente lejos de los horrores de la guerra; para algunos jóvenes la guerra tiene mucho de aventura y de juego porque, pese a la ilimitada información de que hoy disponemos, el horror de la guerra y la necesidad de convivir en paz no están suficientemente comprendidos. La palabra que no podría faltar en la formación de los jóvenes es la palabra del respeto, la palabra de la reconciliación. En el camino de esta reconstrucción de los vínculos se advierte que comprender al otro, oírlo, es sentir con él.

En la época de la hegemonía del lucro la única palabra que parece indispensable es la palabra de la pregunta; esta palabra es esencial para la vida porque las ciencias y la filosofía tienen un papel central en la supervivencia de los individuos y las sociedades. Pero el problema la vida en común y la vida de cada uno es demasiado rica y compleja para pretender enmarcarla en la sola racionalidad científica.

El maestro pone a disposición de los niños y los jóvenes descripciones del mundo, formas de representación y de expresión, un acumulado histórico de experiencia recogido en el símbolo que recoge herramientas necesarias para la vida en sociedad; entrega, de ese modo, para su apropiación por parte de las nuevas generaciones, una palabra cuya capacidad de transformar la mirada y la vida misma y cuya fuerza social es evidente. Entregar las palabras es parte esencial de la tarea de acoger a los nuevos miembros de la sociedad.

Precisamente porque vivir en la cultura (en la palabra) es inevitable y, dado que la cultura es un lugar de múltiples miradas, de cambios, de elecciones y contradicciones, la educación (y la escuela en particular) debe darnos elementos para apropiarse críticamente lo que nos es dado, para discernir y elegir. Ampliando el lenguaje, multiplicando los modos de nombrar y distinguir a través de las palabras, la educación cumple la tarea de formar a los miembros de las nuevas generaciones para cooperar en el trabajo, para reconocerse a sí mismos y a los otros y para existir y actuar socialmente. A través de la educación, que comienza al menos desde el nacimiento, nos es dada la palabra y, con ella, la humanidad.

En el proceso de apropiación de las palabras se establece también una relación con el trabajo. Sin renunciar a la idea de Gadamer de que es posible que nuestra llegada al lenguaje haya sido vivida como un encuentro amable con el mundo, es necesario advertir que aprender la lengua implica un esfuerzo, implica apropiarse las palabras, las formas gramaticales, las conexiones entre los sonidos y las cosas y

entre los sonidos y las experiencias. No se nos da el lenguaje de modo innato; debemos aprenderlo.

Sin el conocimiento del lenguaje propio de una disciplina resulta imposible comprender los enunciados de esa disciplina. Si no se posee el lenguaje adecuado resulta imposible satisfacer una de las condiciones claves de la comunicación señaladas por Habermas: la comprensibilidad. La disposición a comprometerse con la verdad en el diálogo, la sinceridad y la rectitud (las otras tres condiciones de Habermas) no bastan por sí solas para garantizar la comunicación en el campo de la educación. Por esa razón no es extraño que la investigación pedagógica y didáctica le haya dedicado tanto espacio a la comprensibilidad. Vale la pena ahora hacer una breve alusión al sentido de las cuatro condiciones de la comunicación en la interacción pedagógica concebida como interacción comunicativa.

Sobre la primera condición mencionada (la de estarse expresando inteligiblemente) se ha hablado mucho en la investigación pedagógica. Ya en los tiempos de la hegemonía del discurso piagetiano existía la preocupación por la dificultad que estudiantes muy jóvenes que hipotéticamente se hallaban en el nivel de las “operaciones concretas” se enfrentarían a los discursos de las ciencias que implicaban “operaciones formales” para las cuales aún no estaban intelectualmente preparados. Luego se multiplicaron las investigaciones sobre “conocimiento común” y “conocimiento científico” para las cuales, como hemos dicho, el “conocimiento común” era fuente de error, precisamente porque el significado de las palabras en el contexto de las vivencias cotidianas se trasladaba acríticamente al espacio de los discursos científicos en donde los significados estaban definidos por contextos teóricos. Habíamos indicado que por la palabra (por el lenguaje) nos apropiamos del saber acumulado en la historia. Ahora podemos recordar que no es posible acceder a un campo cualquiera de conocimientos si no comprendemos los significados en los cuales se expresan los objetos, los problemas, las estrategias y los hallazgos de ese campo.

Quizás la contribución más interesante a este problema provino de Bernstein (1993), para quien las palabras empleadas en el “código restringido” que usan los niños de familias de clase social baja dependen fuertemente del contexto de la enunciación, mientras que las palabras del “código elaborado” de los niños de clase alta son mucho más independientes del contexto, como las palabras del texto escrito y de los discursos académicos cuyo significado depende de las relaciones de los conceptos en el universo de esos discursos. Lo que se produce en todos estos casos es una ruptura de la comunicación, porque el discurso escolar resulta difícil o ininteligible para ciertos estudiantes por razones de la edad, las distancias entre la cultura del entorno social y la cultura escolar.

La tarea de restituir la comunicación en estos casos implica estimular la discusión de ideas entre los estudiantes y entre ellos y los docentes, reconocer y asumir las diferencias y atender a los distintos procesos de aprendizaje, adecuando las actividades y los tiempos a esas diferencias iniciales y complementando la formación previa de los más desfavorecidos con el trabajo sistemático sobre los lenguajes básicos de la academia (lectura y escritura, matemáticas, empleo de recursos informáticos).

Estas diferencias culturales implican también diferencias de intereses (quien proviene de una familia donde nadie estudia difícilmente cuenta con el conocimiento y la disciplina necesarios para sobrevivir con éxito en la escuela). Por ello el significado de los contenidos escolares es muy distinto para unos y otros. Para algunos estudiantes es posible que el maestro hable de cosas sin sentido o que no importan en absoluto, con lo cual no se cumple la condición de verdad o de estar entendiéndose a propósito de algo.

La condición de sinceridad, de estar presente, de darse a sí mismo en la comunicación, implica un compromiso del maestro con su tarea. Ya se ha dicho antes que enseñar es enseñar a amar lo que se ama. Y esto es posible porque el

maestro comunica, a través de sus palabras, su pasión por lo que enseña y despierta así en sus alumnos, por amor al conocimiento, el deseo y la voluntad de saber.

La última condición tiene que ver con el respeto y el cuidado de los otros; se trata para el maestro del ejercicio de una vigilancia permanente sobre las relaciones que advierte y denuncia las actitudes de exclusión, el uso del lenguaje para excluir y para atentar contra la dignidad del otro y del reconocimiento de lo valioso del respeto y de la reconciliación. Se trata para el maestro de la comprensión como apertura al otro (Arendt) y del tacto (Helmholtz) como sensibilidad a las necesidades y a las condiciones de los estudiantes. Se trata de esforzarse en escuchar y comprender la palabra de los estudiantes, de hacer visible el modo como se los valora y de detenerse a reconocer y expresar verbalmente las diferencias entre el profesor y los estudiantes, entre los estudiantes mismos y entre los puntos de vista que los actores exponen como propios y los que, gracias a los textos, circulan en el aula; se trata de poner en evidencia contradicciones y las malas interpretaciones y establecer acuerdos sobre los significados.

Es importante que el maestro tenga siempre presente que la palabra transforma y devela (también disfraza y oculta); que la palabra muestra y abre el mundo. Como ciencia natural o como historia, la palabra ordena los fenómenos y los acontecimientos; como poesía o como mito, como metáfora, la palabra descubre algo esencial que escapa a otras formas de lenguaje; como vínculo social, la palabra hace posible el encuentro y el reconocimiento; como herramienta de dominio la palabra somete, y como arma puede ser terriblemente poderosa.

Decíamos al comienzo de este capítulo que desde que adquirimos conciencia, esto es, desde que adquirimos el lenguaje, nos relacionamos con las cosas nombrándolas y que el nombre es genérico. Hablando de las primeras palabras podíamos decir también que aprender a nombrar las cosas es conquistar el mundo.

En la escuela es claro el papel de las palabras en la construcción de una imagen del mundo; en lo que se piensa menos es en cómo gracias a la palabra construimos una imagen de nosotros mismos. Sin embargo esta segunda función de la palabra como escenario en el que aparecemos ante los otros y ante nosotros mismos. Ahora es necesario hacer presente que es a través de las palabras como nos descubrimos a nosotros mismos como humanos. No es posible convertirse en ciudadano sin la llave de la palabra. La palabra es la materia prima de la formación.

Hemos puesto de presente el carácter de la palabra y la imagen como condiciones fundantes de la experiencia. Podríamos decir que la palabra permite la comunidad de las imágenes y que la imagen recoge en muchos casos el contenido de las palabras. Hemos dicho que la imaginación puede cambiar las miradas cuando transforma el sentido de las palabras. Pero en el mundo de la escuela la relación entre la palabra como palabra académica, como código elaborado, y la imagen, como expresión de la cultura audiovisual determinada por la cultura social del consumo, se vive como una tensión entre culturas (entre la cultura del libro y la de la imagen en movimiento) y, pese a los aportes de la crítica de arte, de la estética y de los estudios culturales, estamos aún lejos de encontrar las soluciones que nos permitan integrar las dos culturas de modo que los libros nos ayuden a comprender, a gozar y a criticar las imágenes y las imágenes nos inviten a leer y a amar los libros.

CAPÍTULO 5

LAS MUSAS Y LA TAREA DE LA ESCUELA

En este capítulo volvemos a las musas de Salutati para considerar algunas conexiones entre las musas que inspiran al poeta y problemas importantes de la formación. Las conexiones que exploraremos servirán para pensar algunos temas que hemos dejado de lado o hemos tocado solo tangencialmente en nuestras reflexiones sobre la voluntad, la imaginación y la palabra.

Hemos pensado en el querer y no nos hemos detenido en temas ligados a la voluntad como el compromiso con la búsqueda de la perfección en la realización de la tarea, el placer que puede derivarse del esfuerzo en una tarea reconocida como valiosa y la constancia en el trabajo, temas que sí hacen parte de la tarea de las musas de Salutati. Recordaremos que es posible derivar placer del esfuerzo empleado en lo que se quiere y se reconoce como valioso (como el conocimiento) y que el interés por la tarea (el sentido y la trascendencia que le reconocemos) puede propiciar la constancia (la dedicación que implica asumir el compromiso con lo que se quiere en el mediano y largo plazo).

Reconoceremos el papel de la percepción en la construcción del conocimiento. Veremos que, por ejemplo, el aprendizaje de una ciencia puede ser visto como la construcción de una mirada y que es posible derivar placer de la percepción y que ésta puede ser enriquecida con el conocimiento. Mencionaremos el papel que tuvo una vez la memoria y nos preguntaremos si tiene algún lugar hoy en la escuela. Defenderemos el derecho de la metáfora a ocupar un lugar en la formación como descubrimiento de lo semejante y como contacto con la literatura que enriquece la sensibilidad y abre el campo para el ejercicio de la imaginación.

No se duda del papel fundamental de la razón en la escuela, pero cabe preguntar si cuando se la piensa sólo como coherencia lógica no se descuida el vínculo entre

razón e imaginación que resulta esencial para la comprensión y la creación. Se sugerirá la necesidad de pensar en la coherencia, en la integración de los elementos para captar y disfrutar la unidad de las teorías y los discursos. Se destacará lo que antes se llamó la palabra de la fábula, la palabra como materia de la creación poética, y se defenderá la posibilidad de jugar y crear con las palabras que hacen posible el descubrimiento de sí mismo y del género.

5.1. Clío, del ansia de gloria a la búsqueda y reconocimiento de la perfección

Lo primero que se requiere para acceder a la *scientia* y, más allá, a la palabra poética es, como vimos, la llamada de Clío, la musa que inspira el ansia de gloria. La gloria está asociada al reconocimiento y a la trascendencia. Es por sus acciones que alguien alcanza la gloria, pero son los demás quienes se la otorgan. Algunos la alcanzan en el arco de su vida, otros mueren ignorando que su imagen crecerá como las sombras en un atardecer de siglos.

Los más grandes entre los muertos que admiramos viven entre nosotros convertidos en símbolos de lo que reconocemos más valioso: la inteligencia, la constancia, la virtud de la creación, la valentía, la capacidad de entrega. Esas virtudes se encarnan en la acción o en la obra como ideales de realización, como expresiones de la perfección. Han quedado expresadas en un acontecimiento, en un pensamiento, en una obra de arte; son el cuadro, el poema o la realización de la empresa que cambia la vida de un pueblo; son las acciones y las creaciones que permiten una nueva experiencia de lo bello y lo admirable.

La gloria es distinta de la fama o de la visibilidad. De quien ha alcanzado enorme poder acudiendo al abuso, a la destrucción o a otras formas de inhumanidad podemos decir que es poderoso y astuto, pero no que se ha cubierto de gloria. La

gloria puede perderse sin que se pierda la fama cuando la historia arranca las máscaras.

La gloria es lo supremamente deseable. Lo es al menos para los humanistas inspirados en los héroes de la antigüedad y admirados ante la potencia humana que esos héroes encarnan. Quienes son llamados por la gloria son llamados por lo grande. La vocación es el llamado de lo grande. Dios es el nombre de lo grande en la vocación religiosa. Ciencia y descubrimiento son nombres de lo grande en la vocación científica. Valentía y poder inspiran al guerrero. La gloria tiene distintos nombres y es distinta la de Alejandro Magno de la de Einstein o de la de Miguel Ángel.

Ahora bien, ¿sería legítimo inculcar en los niños y los jóvenes el ansia de gloria? Puede decirse, con razón, que la gloria es por definición un bien muy escaso y que inducir a alguien a buscarla es instalarlo muy probablemente en el fracaso o el delirio. Con razón podría decirse que llevar a alguien a experimentar la necesidad de la gloria puede hacerlo infeliz por la conciencia tormentosa de la distancia enorme entre sus realizaciones y sus propósitos. Incluso cabría señalar el peligro de que el ansia de gloria corrompiera, de que alimentara el egoísmo y el desprecio de los demás. Sin duda una tarea central de la reflexión es la de hacer conciencia de la finitud de la vida, del modo como la naturaleza y el mundo social nos determinan y de nuestros propios límites en relación con los ideales y proyectos que asumimos. También parece claro que la incapacidad de reconocer los propios límites, como señala Nussbaum (2011), puede llevarnos a proyectar los defectos sobre otros seres humanos, sobre una raza, un pueblo, una clase social, una elección política o sexual o una cultura, y arrastrarnos a la más terribles patologías sociales: el racismo, el sexismo, el odio a quien piensa o vive de forma diferente. Nuestra primera musa resulta muy problemática y estamos obligados a replantear completamente la idea si pretendemos que este primer escalón en el camino de la

formación del poeta nos ayude a pensar la formación en la escuela. ¿Qué es entonces lo que puede rescatarse de la inspiración de Clío?

En primer lugar, la fuerza del deseo de saber que debe ser alimentado y no frustrado en la escuela. El querer saber que existe en cada uno se pone de manifiesto tan pronto como algo llama nuestra atención. El problema de la apatía de los estudiantes no proviene de la falta de deseo de saber, sino de la distancia entre lo que se aprende en la escuela y lo que efectivamente los niños y los jóvenes desean saber. El niño a quien se dirigen los programas y los textos escolares responde tal vez a un trabajo de exploración de las condiciones más generales propias de una edad y de un contexto escolar, pero es un interlocutor ideal. Los niños reales son muy diferentes entre sí y tienen intereses e inquietudes también diferentes. Se habla de una “negociación” entre los intereses de los niños y los de la escuela, pero no hay ocasión de explorar esos intereses porque hay demasiados niños en cada salón y es urgente cumplir con un programa. Si quiere trabajar sobre las inquietudes de los niños, y conectar esas inquietudes con los intereses de la escuela, el maestro (o la maestra) debe dialogar y estudiar, tener la posibilidad de explorar con el niño y descubrir las conexiones que requiere para que lo que cuenta sea interesante. Algunos maestros hacen milagros, pero veinte niños en el aula son muchos intereses distintos; cuarenta niños en el aula es la condición suficiente para matar el deseo de saber.

Por otra parte, el acceso al reconocimiento de la humanidad, la gloria, es necesariamente un bien escaso; pero la experiencia de la perfección de una obra de arte no es privativa de quien la crea. También quien contempla la obra tiene su experiencia de la perfección. Sin duda la perfección como logro está del lado del creador; pero la perfección como experiencia, como asombro y satisfacción plena, está también del lado del espectador o del lector. Si en lugar de gloria hablamos del logro pleno, de la satisfacción plena con lo realizado en una obra, en el trabajo de una vida, si advertimos que algo puede ser muy valioso sin ser la obra de un ser

excepcional, que se puede alcanzar la satisfacción plena en el gesto adecuado, en la comprensión de una demostración matemática⁸³ o en la interpretación (siempre abierta) de un texto, que la vivencia de la realización plena no es solo del autor sino de quien descubre la obra y sabe admirarla, podemos pensar que tal vez es deseable educar en la búsqueda y en el descubrimiento de esa satisfacción, en el deseo de buscarla.

Esta experiencia se da de modos distintos: es, en primer lugar, la experiencia del contacto con una obra de arte o un acto admirable; en segundo lugar, es la conquista de la satisfacción plena con algo que uno mismo ha llevado a cabo. Clío sería la musa que enciende el deseo de conocer o de alcanzar aquello que se cree que puede satisfacer con plenitud. “La perfección no concierne tanto al producto en su forma, como a la capacidad de una obra de formular lo que nosotros mismos querríamos formular, de hacer lo que nosotros querríamos hacer...” (Vincent, 2003, p. 40). Que la perfección se haya alcanzado por un camino largo y tortuoso (como ocurre en la mayor parte de los casos) o que se logre sin demasiado esfuerzo no es por ahora nuestro problema. Es tarea de Euterpe y de Melpómene, no de Clío, enamorarnos de nuestro esfuerzo y de la dificultad. Pero es Clío, que invita a la gloria, la musa que inspira el ansia de la perfección.

Lo que importa a propósito de la búsqueda de la perfección es señalar que ella es posible, que está lograda en ciertas obras de la ciencia, del arte, de la literatura, de la filosofía o de la historia, pero también es posible encontrarla en obras humanas menos notables y más frecuentes. “Debo añadir igualmente que esta perfección es una experiencia que cualquiera puede hacer, quiero decir que ella no es la realización de ciertos espíritus excepcionales, sino que es lograda puntualmente, localmente, para cuestiones más o menos complejas, por todos y cada uno” (Ibidem.).

⁸³ Ver nota 19.

“Si hay alguna legitimidad de la cultura, yo la encuentro en esta experiencia: la del contraste entre nuestras tentativas y ciertos descubrimientos felices” (Ibidem.). No habría noción de la perfección sin un criterio de contraste y el contraste solo es posible a través del encuentro con las obras que han alcanzado la perfección. La experiencia de la perfección se vive como admiración, como “fascinación” o “seducción” frente a las obras.

Ahora bien, que las obras en las que la humanidad reconoce su ideal de obra tengan o no un “aura” visible para quien las contempla depende de una preparación previa del espíritu. Esa preparación depende a su vez de ideas y valores sociales, de los discursos que tienden puentes hacia las obras, del entrenamiento en el tipo de trabajo que ha llevado a la obra y del contacto con las mismas obras. La experiencia de la perfección depende de la cultura y de la historia previa que forma las actitudes, y se afina con el conocimiento y con la práctica. Es el contacto con esas obras lo que educa el criterio que nos permite la experiencia de la perfección. A través de ese contacto aprendemos, por ejemplo, que no todo lo perfecto es perfecto formalmente hablando, “que esta perfección puede realizarse en una obra muy compleja e ‘imperfecta’ formalmente” (Ibidem.).

La fascinación por la obra de arte se hace más rica e intensa cuanto más se ha dedicado tiempo y atención a la contemplación y al estudio de las obras de arte. Pero lo que aquí importa es que esa fascinación puede experimentarse desde muy temprano, de hecho desde la infancia, porque desde muy temprano podemos establecer el contraste entre las obras que hace posible la experiencia de la perfección y nuestras propias obras.

Si ahora volviéramos a la idea de gloria de Salutati diríamos que el ansia de gloria tiene la forma del deseo de merecerla por la propia obra, pero también se expresa en la sensibilidad que nos permite reconocer lo más valioso.

La sociedad construye y modifica los valores. Lo admirable cambia en el tiempo y así como algo muy valioso puede dejar de serlo, así la historia recoge y guarda las obras que una mirada atenta arrancó de su invisibilidad para instalarlas en el altar de la perfección. La perfección es histórica, pero no por ello carece de permanencia. La perfección de la escultura griega, la de las pirámides de Egipto, la de los bisontes de Altamira resisten la marcha devastadora de los milenios. Nuestros contemporáneos viven en una cultura del cambio que hace que las creaciones actuales sean más frágiles, pero han creado escuelas y museos y han protegido lugares dignos de culto para salvarlos de la voracidad con que se busca ahora cambiar la forma y el contenido de todas las cosas. Es esencial, como decía Heidegger⁸⁴, que la cultura se cultive y se proteja de la disolución.

Las obras son una herencia mayor porque expresan lo humanamente posible y contribuyen a la formación de criterios indispensables para la elección. Se trata de contrastar las obras, nuestras obras y otras obras, con las obras a las que atribuimos una forma de perfección.

Las obras más logradas educan en el discernimiento porque enseñan el contraste entre lo que hacemos y eso que parece lo más logrado, la forma o la pauta ideal, lo deseable como obra propia. La distancia de la perfección es el campo donde se forma un deseo que responde a posibilidades reales de desarrollo de eso que llamamos el espíritu, que no es cosa distinta del universo que nos abre la condición humana. No es sólo frente al asombro de lo que se ignora; es también frente al asombro de lo grande que atrae y pide ser buscado y comprendido que el deseo de saber surge y se transforma en voluntad de saber.

⁸⁴ “La cultura es entonces la realización de los valores supremos por el cuidado consagrado a los más altos bienes del hombre. Pertenece a la naturaleza de la civilización en tanto que cultura que la cultura se cultive a sí misma y se convierta así en una política cultural” (Heidegger, 1949/2001).

¿Acaso el ansia de gloria puede enseñarse? ¿Puede el maestro entonar el canto de Clío? La respuesta es que sí, porque las palabras del maestro hacen visibles fines. La palabra abre caminos y descubre posibilidades. En el espacio abierto por la palabra aparecen futuros y formas de realización posibles: "... los fines se buscan y se encuentran a través de las palabras que se escuchan..." (Vincent, 2003, p. 46). También ocurre que el maestro ayuda a reconocer lo admirable. Nuevamente aquí la fórmula de enseñar a amar lo que se ama rinde sus frutos. Aprendemos de los maestros a querer a los artistas que ellos aman, a respetar a los sabios que ellos respetan, a admirar las acciones que ellos admiran.

Desconocemos cómo pudo influir Aristóteles en el ansia de gloria de Alejandro, pero parece clara la fidelidad del discípulo que mantuvo el vínculo con su maestro y que, según se dice, proveía al Liceo de constituciones de ciudades y de plantas y animales hallados en sus conquistas. Tenemos mayor certeza sobre el modo como pudo influir Simón Rodríguez en el ansia de gloria de Bolívar⁸⁵. Estos son sólo ejemplos; carecemos de testimonios suficientes para el examen de la influencia de la pasión del maestro y de la amplitud de su horizonte intelectual en la vida del discípulo y en la potencia de sus pasiones, pero sabemos que esa influencia puede ser muy grande. En algunos casos es inevitable vincular la fuerza y la universalidad del pensamiento del maestro con el ansia de gloria del discípulo.

⁸⁵ Simón Rodríguez había leído el *Emilio* de Rousseau y acercó a su discípulo a Locke, Condillac, Bufón, D'Alembert, Helvetius, Montesquieu, Filangieri, Lalande, Rousseau, Voltaire, Rollin, Berthot y a los clásicos de la antigüedad (filósofos, oradores, poetas, historiadores). El vínculo entre Bolívar y su maestro "... no culmina en la niñez y pubertad sino que permanece en los años de la juventud y madurez, incluso para volver sagrada la palabra en territorio también sagrado, como lo expresa el mismo discípulo en carta escrita en Pativilca, enero 19 de 1824: "... ¿Se acuerda usted cuando fuimos juntos al Monte Sacro en Roma a jurar sobre aquella tierra santa la Libertad de la Patria? Ciertamente no habrá usted olvidado aquel día de eterna gloria para nosotros: un día que anticipó, por decirlo así, un juramento profético a la misma esperanza que no debíamos tener" (Páez, 1977, pp. 5, 6).

La perfección pone muy altas las metas porque corresponde a lo óptimo, a lo que sólo de otro modo y en otra circunstancia puede ser superado; la perfección es una ambición muy alta que empuja la vida, como la gloria, pero depende menos del juicio de los otros y más de la propia capacidad de juicio.

Parece que hemos acudido a Salutati para hablar de algo diferente de lo que él veía en el canto de la musa. Salutati, en efecto, piensa en la formación del poeta y quiere que el poeta busque la gloria como la recompensa a sus excelsas creaciones. Nosotros hemos hablado más de la experiencia de la admiración por lo grande y valioso que de la experiencia de la creación del gran artista o el gran hombre. Lo que nos interesa, poniéndolo en otros términos, es la experiencia de la trascendencia. Lo que la “sociedad líquida” está perdiendo es la experiencia de la trascendencia. El afán de novedad, la caducidad de todo lo que se produce, la mutación rápida de las orientaciones éticas y de las creencias y la hegemonía de lo efímero tienen el efecto de relativizar radicalmente el valor de las producciones de la cultura. No nos es posible hacer caso omiso de las obras de los muertos ilustres (los artistas, los científicos, los héroes), pero podemos acceder a ellas sin reconocerlas como producto del ingenio, del talento excepcional, o de la disposición al sacrificio por lo que se quiere y se reconoce extraordinario; podemos considerarlas como obras sin autor y sin historia. Así aprendemos a ignorar esas obras que resultan “de la obsesión de perdurar, de sobrepujar a la banal democracia de la muerte” (Steiner, 1971/1992, p. 119).

Sólo digo que si esta revaluación de los criterios de “perdurabilidad”, de maestría individual contra el tiempo, es tan radical y de tan vasto alcance como ahora parece, el núcleo del concepto mismo de cultura estará quebrantado. Si la apuesta a la trascendencia ya no parece digna de hacerse, y si nos estamos moviendo en una utopía de lo inmediato, la estructura de valores de nuestra civilización se alterará (después de por

lo menos tres milenios) de maneras casi impredecibles (Steiner, 1971, p. 123).

La literatura en versiones abreviadas, el arte reproducido sin cuidado, las simplificaciones que renuncian a la perfección de las obras con el fin aparente de ponerlas a disposición de un espíritu perezoso y desatento son enemigos terribles de la formación en el discernimiento y en el goce de lo perfecto, son cargas de profundidad contemporáneas contra la búsqueda de perfección (así sea local y dentro de los límites de un proyecto o de una acción) que embotan el deseo de saber, reducen el horizonte de fines que las palabras abren desde las obras y a través de las obras, y debilitan la capacidad de ponerse metas más universales, más altas, más propias de la solidaridad y la creación. La facilidad nos hace sordos a la música de Clío.

Pero, ¿cómo conciliar la búsqueda y el reconocimiento de la perfección con la conciencia de la finitud? En primer lugar, las formas de lo que llamamos perfección son muy variadas y la experiencia de estar frente a lo perfecto la viven el místico y el revolucionario que persigue la utopía, pero también quien encuentra en el arte o en la música de su preferencia algo que le produce admiración. “Lo perfecto es lo bien logrado, con lo que se acierta (el tacto)... No necesariamente es lo mejor, lo que más vale con respecto a la competencia. Es aquello con lo que acierta el «sagitario», es el *aurea mediocritas* de Horacio, se encuentra en el justo medio aristotélico, allí donde la potencia se realiza justo en el acto, está lo per-factum...” (G. Hoyos, s. f.). La literatura, el cine, la filosofía, pero también el fútbol, o la cocina, pueden ser lugares para la conquista y el reconocimiento de una plenitud. El conocimiento de un campo abre la posibilidad de vivir la experiencia de lo logrado en ese campo. El matemático experimenta un placer más allá de las palabras frente a una demostración brillante; el antropólogo puede vivir ese placer examinando un mito; el historiador descubriendo las razones de una decisión; el escritor encontrando las palabras que dicen bien lo que ha pensado y van aún más

allá; y éstas son solo algunas de las experiencias maravillosas que pueden vivirse ante las obras incontables de la inteligencia. La capacidad de reconocer esos logros conduce a experiencias de plenitud que elevan el espíritu. Son experiencias de la trascendencia, de la capacidad del ser humano de ir más allá, mucho más allá de sí mismo. Las experiencias del lector, del espectador o del oyente no son las mismas del creador, del poeta o del músico, pero pueden ser también experiencias inefables, como saben bien quienes han descubierto los inefables placeres de la lectura.

El derecho a una vida digna y el derecho a la educación no pueden agotarse como condición de la satisfacción de las necesidades materiales primeras como condiciones de vida, sino que deben incluir el derecho a la cultura y, dentro de él, el derecho a ampliar siempre la posibilidad de vivir las experiencias de la trascendencia. La escuela engaña, por satisfactorios que sean los resultados de sus estudiantes en las pruebas masivas, si no amplía este universo de la trascendencia, si no enseña a gozar la experiencia de lo logrado. El cine y la televisión, la investigación sobre las culturas locales y muchas innovaciones educativas han dado importantes testimonios del modo como la literatura, el teatro y la música han transformado los valores de algunos grupos o comunidades, permitiéndoles vivir, a través de la obra colectiva, la experiencia de la trascendencia. Pero aquí, en la formación de grupos musicales o grupos de teatro o de danza, lo que se vive como experiencia de la trascendencia no es solo el desarrollo de la sensibilidad, sino la construcción colectiva de lo que se pretende que quede bien hecho. Por eso se trabaja tanto y con tanto entusiasmo en las producciones colectivas que tienen que ver con la creación estética. Pero esta observación nos lleva a la inspiración de la siguiente musa.

5.2. *Euterpe: el placer del propio esfuerzo*

Cuando decidimos responder al llamado de Clío, cuando la perfección o la gloria no nos parecen algo definitivamente ajeno, sino algo deseable y posible, como tarea individual o colectiva, la distancia con lo perfecto aparece no como lo inabarcable, sino como la medida de un esfuerzo tanto mayor cuanto más valiosa y deseable resulta la meta de ese esfuerzo. El esfuerzo, entonces, mide una distancia e instala lo deseable en el universo de lo posible; es el esfuerzo el que hace realizables las metas más altas. En la medida en que lo que somos es también lo que deseamos, el esfuerzo que hace nuestro lo que nos constituye de modo esencial es parte del sentido y el goce de la vida.

Aprender a caminar es una tarea llena de dificultades, pero caminar es un triunfo sobre la gravedad que nos hace más humanos, una conquista del espacio de tres dimensiones y del horizonte abierto. Cuando domesticamos las herramientas de la comida, cuando comienzan a hablarnos los signos de la escritura y descubrimos la posibilidad de hablar a través de ellos, vivimos un placer que es indiferenciable del esfuerzo. Lo que nos cuesta nos atrae y no amamos sólo lo que buscamos; amamos la distancia y el esfuerzo que nos cuesta conquistarlo. También en el amor. “Platón enseña que en toda especie de amor, la facilidad y la presteza están prohibidas al perseguido” (Montaigne, “Sur des vers de Virgile”, *Essais III*, p. 128). “Que huyan siempre de nosotros, digo incluso a aquéllas que van a dejarse atrapar; nos vencen mejor huyendo, como los Escitas” (Ibidem.). Amamos de modo inevitable la dificultad en muchas ocasiones de nuestra vida, pero parece más difícil reconocer ese amor, el goce de esa tensión vital, en la molición de una sociedad sometida a las dinámicas del mercado, al servicio del placer sin aplazamientos.

En el juego, en el trabajo creativo, en el entorno de lo que nos apasiona verdaderamente, amamos la dificultad y la buscamos para sentir el placer del esfuerzo que multiplica el placer de la realización. Montaigne declara que no

puede librarse de lo que él llama la importunidad de su alma “que comúnmente no acierta a solazarse sino allí donde encuentra impedimentos, ni a emplearse más que en tensión e íntegramente” (*Essais III, “De trois commerces”, p. 43*) y Steiner piensa que si Arquímedes, como narra la anécdota, murió atravesado por la lanza de un soldado romano mientras hacía una demostración, es posible que hubiera ignorado su propia muerte extasiado como estaba por la belleza de la demostración o fascinado por “... esa arista áspera de la belleza que llamamos dificultad” (Steiner, 1979, p. 338). En la ciencia, tan aparentemente libre de pasiones, esta seducción de lo difícil, que resulta del amor por nuestro esfuerzo, es un motor tan fuerte como la imaginación y el ansia de gloria.

Si en la escuela se huye de la dificultad, quizás sea porque esa dificultad no es elegida, porque no se tiende en la distancia de lo verdaderamente deseable, porque la dificultad no es vivida como el trabajo que implica la conquista de lo que de antemano reconocemos como valioso. Es inaudible la voz de Euterpe si no nos hemos hecho sensibles a la de Clío.

Si se ocupa de alimentar el deseo de saber y de buscar la perfección en un campo de la acción humana, la escuela puede evitar que los jóvenes se hundan en el abismo de la resignación. Si se logra hacer visible el sentido del esfuerzo, quizás puede el estudiante aprender a gozar el trabajo académico en lugar de aceptarlo como una tarea ajena y obligatoria. No es posible amar el esfuerzo que carece de sentido. Si el esfuerzo tiene sentido por lo que logra, también adquiere sentido por sí mismo. Los golpes y las heridas son trofeos en el camino de quien aprende a dominar un deporte difícil, el dolor y el cansancio de los músculos son un dolor que se transforma en energía para quienes preparan el cuerpo para la belleza y la ingravidez de la danza⁸⁶, son el precio que se paga por conquistar el espacio para el

⁸⁶ “El Grial del ballet es levantar el vuelo. (...) Si los ejercicios de la barra son tan fastidiosos es porque ella es una percha para pájaros. Cuando se sueña levantar el vuelo uno se irrita por estar constreñido a amarrarse a un pedazo de madera, durante horas,

arte del cuerpo en movimiento. La tarea de afinar la ortografía y la gramática, sin dejar de ser tediosa y difícil, ofrece un secreto placer a quien ha descubierto el milagro de la escritura.

Se cuenta que Newton se encerraba a trabajar sin descanso sobre un problema de matemáticas cuya difícil solución exigía para él el trabajo continuo de varios días. Para otros una tarea de este estilo podría exigir la inversión de una vida, una vida que derivaría su sentido del valor de ese esfuerzo. Se recurre a las matemáticas como paradigma de lo difícil. Puede ser porque en el territorio de las matemáticas hay problemas especialmente complicados que resisten por generaciones los intentos de solución de las mentes más agudas; puede ser también porque las matemáticas fáciles de la escuela se complican por la excesiva prontitud con que se llega a la abstracción, o porque la escasa comprensión de la reglas de juego de la disciplina limita la creatividad de muchos maestros. Pero lo cierto es que quienes trabajan apasionada y gozosamente en matemáticas experimentan precisamente el placer de la dificultad. Las suyas parecen vidas demasiado austeras, parecen vidas dedicadas al sacrificio; pero son vidas más ricas y placenteras de lo que parece, porque viven intensamente quienes se enamoran de la dificultad y se entregan a ella. Quizás los mueve al comienzo la promesa del éxito, quizás esta esperanza difunde su luz en el camino hasta hacer amables las restricciones, pero lo que cuenta en verdad para que el deleite sea intenso es la tensión del juego, más embriagante cuando más integralmente nos involucra. No proponemos, sin embargo, que estas vidas sean el ideal de la existencia humana o el ideal de la formación; las hemos traído solo como testimonio de la posibilidad de gozar el esfuerzo.

El goce del esfuerzo ha sido experimentado alguna vez por todos a propósito de algo que se desea intensamente. Todos lo hemos conocido en la infancia a través

mientras que siente en sus miembros la llamada del aire libre" (A. Nothomb, 2002, pp. 134-135).

del juego y muchos lo hemos encontrado en el amor o en el trabajo. Alimentar el goce del esfuerzo no es, entonces, trabajar contra la naturaleza humana. La herencia de la cultura es precisamente el resultado de esfuerzos imposibles de evaluar. Es cierto que algunas de las obras que cambian el mundo sorprenden por su aparente facilidad; parece que en ellas no se ha invertido ningún esfuerzo; pero lo bello que parece simple es con frecuencia el resultado de un largo camino, la síntesis de un prolongado esfuerzo que tiene la virtud extraordinaria de desaparecer para hacer posible la inmediatez con que se da la obra.

Es por Clío que oímos el llamado de Euterpe. Es por el modo como se desea el fin que se persigue que el esfuerzo llega a hacerse placentero por sí mismo. Es la experiencia del atleta que entrena, aunque ya no compita, del investigador que toma datos pacientemente, incluso en los días de fiesta, cuando aún está lejos de obtener un resultado. Es la experiencia de todos los que conocen el modo como el goce de alcanzar aquello que exige sacrificio se siente de antemano en el esfuerzo. El placer del esfuerzo convierte el deseo de saber en voluntad de saber. El esfuerzo de aprender se hace un furor heroico, placer inagotable porque responde a un deseo inextinguible⁸⁷, cuando se adquiere la necesidad de lo que ofrece esta tarea sin término.

No todo esfuerzo es placentero. Muchos esfuerzos producen dolor y se los asume por el valor que concedemos al resultado que buscamos, sin que deje de ser duro y agobiante el esfuerzo mismo. Pero no es solo por el placer prometido que es conveniente aprender a esforzarse. También es una preparación para las dificultades de la vida. Tal vez no falta razón del todo a quienes creen que es necesario aprender a resistir el dolor. "Cuando los atletas imitan a los filósofos en

⁸⁷ El intelecto, dice Bruno, "... concibe la luz, el bien, lo bello, hasta donde alcanza el horizonte de su capacidad, y el alma bebe el néctar divino en la fuente de vida eterna en hasta donde lo puede contener su propio vaso; ve que la luz se difunde más allá de la circunferencia de su horizonte, donde puede ir siempre más y más penetrando, y que el néctar, fuente de agua viva, es infinitamente fecundo y que en él puede siempre más y más embriagarse" (1585/1987, pp. 193-194).

la paciencia muestran más fortaleza en los nervios que en el corazón. Endurecerse para el trabajo es endurecerse para el dolor: *labor callum obducit dolori* (Cicerón: el trabajo da callo contra el dolor)" (Montaigne, "De l'institution des enfants", *Essais I*, p. 224).

Pero el ejemplo del atleta y el del filósofo son muy útiles para comprender que esfuerzo y el placer no tienen por qué ser opuestos (y con seguridad no lo eran en Montaigne). La investigación y la pasión por el deporte son buenos ejemplos de esfuerzos placenteros; pero nuestra sociedad se inclina cada vez más al hedonismo fácil y a la negación del esfuerzo. La escuela pierde la batalla con la imagen, con los medios masivos de comunicación, porque el premio que ofrece implica un largo esfuerzo y porque ese premio (un buen trabajo, un reconocimiento social) se diluye en un futuro impredecible en nuestra sociedad de la incertidumbre (Cf. Bauman, 1999), en donde lo que enfrentamos no es la contingencia asociada a la libertad, sino el miedo al futuro que asociado a la inseguridad y la ausencia de sentido. La escuela exige esfuerzo en una sociedad que exalta el placer, y pareciera por ello condenada al fracaso. Pero los mismos niños y jóvenes que huyen de cualquier empeño escolar viven la pasión del esfuerzo en el terreno del juego virtual. Quizás allí, en el juego, hay una pista para recuperar para la escuela el gusto por el esfuerzo.

Para que el esfuerzo sea placentero se requiere que tenga sentido y medida. Si no es así, sólo habrá dolor y fastidio y el esfuerzo hará daño. El título de la novela de H. Hesse *Bajo la rueda* nombra ya el lado oscuro de la disciplina escolar a la que se somete Hans Giebenrath. Para algunos de los lectores (como para algunos de los espectadores del film de Trouffaut *Los cuatrocientos golpes*, en donde resulta inevitable experimentar la resonancia entre la escuela y la correccional), esa historia de esfuerzo sin placer tiene que ver con su propia historia. Pero no es necesario retroceder tanto en el tiempo. En el libro de A. Nothomb, *Robert des noms propres*, (2002), que citamos arriba, se nos habla del secreto placer de la danza y se

nos cuenta cómo ese goce, que puede hacer también gozoso el esfuerzo, se quiebra definitivamente cuando se trabaja más allá de todo límite y el esfuerzo se vuelve destructor. Estamos tal vez lejos de esas escuelas en donde el esfuerzo rebasa los límites y rompe cuerpos y almas, pero esas metáforas, que aluden a historias reales, siguen enseñando que sólo un sentido profundo y una medida cuidadosa del esfuerzo nos permiten escuchar la música de Euterpe.

No es sin esfuerzo que se nos entrega el lenguaje de una ciencia. El premio es el mundo que ese lenguaje abre y la sensación de poder que conlleva el dominio de un territorio. No es sin esfuerzo que aprendemos a descubrir lo bello y lo sublime y a experimentar delicias inefables en la literatura y el arte. No es sin esfuerzo que se nos entregan el placer de la lectura y el poder de la escritura. Por eso Salutati necesita de Euterpe. Ella abre y prepara nuestra sensibilidad para el encuentro con la verdad de la palabra poética. No fue fácil aprender a hablar pero con toda probabilidad este aprendizaje tuvo mucho de placentero, ya que la palabra hacía aparecer y ponía a nuestra disposición un mundo.

D. Hernández (2000) ha enseñado a leer y a escribir gozosamente dando a los niños herramientas para convertirse en pequeños poetas, dejándoles descubrir el poder y la belleza de las palabras y mostrándoles la posibilidad de crear y de jugar con ellas⁸⁸.

5.3. Melpómene: la necesidad de la constancia

En nuestra sociedad líquida nada está hecho para durar. Poco valor tiene la constancia. Lo deseable muta con frecuencia y el esfuerzo pierde sentido. Amar no es dedicarse y asumir una responsabilidad, sino explorar una fuente de placer que

⁸⁸ Ver: D. Hernández (2000). Poesía y literatura en los mundos infantiles, Universidad Distrital.

tarde o temprano debe ser abandonada (Cf. Bauman 2005/2006). Pero la ciencia y el arte, si se practican como es necesario hacerlo para construir algo realmente valioso, exigen ante todo la constancia. Para hacer posible esa música que nos acerca al éxtasis se requiere por parte del intérprete un dominio muy grande del lenguaje musical, largo tiempo de domesticación de las manos y del cuerpo, un trabajo prolongado de descubrimiento de las posibilidades del instrumento musical, un estado de la mente que el ejercicio permanente ha hecho posible. Solo gracias al esfuerzo continuo, solo gracias a una constancia invencible, se hace posible el virtuosismo que seguirá siendo un valor por mucho tiempo en la música, y también en el trabajo de la palabra. ¿Y acaso el deporte no alcanza quizá sus mejores frutos allí donde a las virtudes del cuerpo se ha sumado la constancia en el entrenamiento?

El testimonio de Orhan Pamuk, Premio Nobel de Literatura del año 2006, es contundente:

En mi opinión, el secreto de la escritura no reside en una inspiración que nunca se sabe de dónde va a venir, sino en la obstinación y la paciencia. Me da la impresión de que ese hermoso dicho turco, “cavar un pozo con una aguja”, se usa para escritores como yo. Me gusta la paciencia de Ferhat, que en las viejas leyendas atraviesa las montañas por amor, y la comprendo. Cuando en mi novela *Me llamo Rojo* hablaba de los antiguos ilustradores persas que memorizaban el mismo caballo a fuerza de dibujarlo durante años con pasión y que incluso llegaban a reproducir el hermoso animal con los ojos cerrados, sabía que también estaba hablando de la profesión de escritor, de mi propia vida. En mi opinión, para que el escritor sea capaz de contar lentamente su propia vida como si fuera la de otro y para que pueda sentir esa fuerza narrativa en su interior, debe entregarse durante años con toda su

paciencia a este arte y oficio sentado a su mesa y conseguir un cierto optimismo (Pamuk, 2007. pp. 16-17).

Si preguntamos a un músico, a un bailarín, a un científico por su secreto, tal vez dirán lo mismo: que el secreto de su arte está en la obstinación y la paciencia, que la musa, que es evasiva y caprichosa, visita con más frecuencia a quien trabaja sin descanso. Ya sabemos, sin embargo, que esa larga paciencia no está exenta de placeres porque Euterpe acompaña al que se empeña y lo premia con el amor al empeño. Ya, a propósito de la segunda musa, habíamos encontrado lo que afirmamos en el capítulo de la voluntad: que la verdadera voluntad es libertad de elección y que el motor de la verdadera voluntad es el amor. Pero no basta el amor al esfuerzo; hace falta que ese amor sea un amor constante.

El placer del esfuerzo, justificado por la grandeza de la meta, parece traer consigo la constancia. El deseo de saber, convertido en voluntad de saber, no es sólo una oportunidad ocasional de sentir el placer del esfuerzo empleado en la investigación; convierte la investigación en un hábito; incluso en una pasión. Cuando las musas cantan en coro, el llamado es ineludible. Oigamos a Steiner (1979): "Pero sean cuales fueren las complejas causas para que en el espíritu del hombre occidental se adentrara la droga de la verdad, desde el comienzo es clara su modalidad obsesiva. La búsqueda de la verdad es predatoria. Es literalmente una cacería, una conquista. Hay ese momento ejemplar en el libro IV de *La República*, cuando Sócrates y sus compañeros de discurso acorralan una verdad abstracta. Prorrumpen en alaridos, como cazadores que han atisbado y alcanzado luego su presa" (p. 339). La verdad es deseable como la gloria. El esfuerzo para buscarla ofrece placeres inmensos. Por eso se aprende a perseguirla sin descanso.

Hay en el esfuerzo continuado una fuente secreta de energía vital que seduce y embriaga; pero en pocos espacios es tan claro este efecto como en las tareas de la inteligencia. Y allí como en otros campos, la continuidad en el esfuerzo se deriva

de la pasión con que la tarea se asume. Melpómene sigue a Euterpe como Euterpe sigue a Clío. Hay una hermandad esencial en la actividad de estas tres musas. Su unión indisoluble se expresa en el poema de Novalis (1998): “Un verdadero investigador jamás envejece; toda pasión eterna se halla fuera de los límites de la vida y cuanto más se desgasta la envoltura externa tanto más claro, resplandeciente y poderoso se torna el núcleo” (p. 213).

Salutati habla del poeta, de sus saberes y actitudes. Intuimos ahora que estas tres musas no visitan sólo a los poetas. La pregunta que nos hacemos es si cabe pensar que esas musas tienen un lugar en la escuela; si tiene incluso sentido pensar que la escuela sea un templo de esas musas. En principio parece defendible esperar que en la escuela se conserve el deseo de saber. Ahora debemos preguntar si es legítimo pedir a la escuela, en la sociedad líquida de la moral de la satisfacción inmediata, que alimente el reconocimiento del valor del esfuerzo y eduque en la constancia. Por lo pronto es bueno aclarar que no se trataría de volver a la vieja disciplina de la obligación y el castigo porque en muchos casos esta disciplina ignoraba las metas, no alimentaba la autonomía, hacía daño, legitimaba y reproducía el autoritarismo y a muchos nos enseñó a temer y odiar la escuela.

Tal vez podríamos construir una nueva idea de la disciplina en el horizonte de la autonomía, porque hemos visto que el esfuerzo es más amable cuando se lo emplea en la búsqueda de lo que es verdaderamente valioso para nosotros, de lo que queremos o aprendemos a querer. Se advierte que la autonomía implica cierta disciplina cuando se piensa que la autonomía se construye y se conquista, que no se nos da como una condición de la vida. La autonomía exige disciplina y la disciplina, entendida como placer del esfuerzo continuado en busca de un fin deseado, exige a su vez autonomía. Esto resulta claro tan pronto como se advierte que ser autónomo es definir las propias metas; ser consciente de las propias elecciones y ser coherente con esas elecciones. Para elegir es necesario hacer visibles las posibilidades de la elección y esa visibilidad, como hemos dicho, está

mediada por el esfuerzo de apropiación de los lenguajes en los que las posibilidades de acción se revelan.

Con Salutati estamos en el camino hacia la *scientia* del poeta y podemos ver, volviendo a Pamuk, que la constancia es una condición fundamental de la creación literaria porque en el arte, como en la investigación científica, se trata de descubrir algo que está más allá de la manipulación de los signos, de los instrumentos o de los materiales que reciben las formas, algo que no aparece cuando se quiere y sólo resulta aprehensible para el espíritu que permanece atento. La creación en el arte y en la ciencia exige el lento afinamiento de una apropiada sensibilidad y un dominio de las técnicas. El verdadero placer de la música se le entrega al intérprete sólo cuando ha dejado de atender al movimiento de sus dedos sobre el teclado y vuelan sus manos, ágiles y precisas, fortalecidas y adiestradas por un largo entrenamiento. Como recuerda Bachelard (1948/1978), la experiencia de la verdadera demostración no está en la suma de los pasos en la secuencia lógica, sino en la coherencia global del camino que puede verse como un todo. La demostración se vuelve realmente necesaria (y también elegante, ingeniosa o bella) cuando se da en un instante a la mirada que ha aprendido a reconocer su dimensión, podemos decir, estética. El placer y la *scientia* de la escritura se descubren cuando las palabras adquieren nuevos significados y se hacen música para el autor entrenado, libre de la atención a la gramática y abierto a los matices del sentido.

Tal vez la constancia en el trabajo será una nota característica de la vida (y no del sacrificio) en la escuela si imaginamos y asumimos proyectos valiosos y descubrimos que el trabajo en esos proyectos tiene la forma de un juego apasionante, si logramos comprometernos colectivamente en algo que nos exige y que entre todos aprendemos a valorar.

Parece que hay dos condiciones para asegurar cierta constancia en las tareas de la escuela. Una de ellas es el reconocimiento permanente del valor de lo que se hace, que no depende solo del maestro, sino de un reconocimiento mutuo que se hace posible en el trabajo colectivo. La otra es enamorarse de la tarea. Esta segunda condición, sin duda la más difícil de cumplir, depende en buena medida del maestro. En primer lugar, él debe amar la tarea que propone (o la que elige entre las que proponen los estudiantes); en segundo lugar, debe ser capaz de ejercer la pedagogía como arte de la seducción; se trata de convertir la realización de la tarea en algo intensamente deseable. Para que esto ocurra hará falta, en todo caso, que al coro de Clío y Euterpe se una el canto de Melpómene.

Las tres primeras musas inclinan al espíritu a querer y esforzarse; son, como se ha dicho, las emisarias y las inspiradoras de la voluntad. Ahora bien, sólo se quiere lo que se conoce o lo que se imagina; sin la percepción y la imaginación no existe la voluntad.

5.4. Talía: el universo de la percepción

Que la percepción tenga una musa y que esa musa venga después de la elección de lo valioso, del placer del esfuerzo y la decisión de la constancia, no parece evidente porque la percepción está al comienzo del conocimiento, como se ha visto a propósito de la imaginación. Para el filósofo es claro, sin embargo, que la percepción está orientada y que la percepción se educa y requiere algo más que abrir los ojos. Salutati sabía que a lo largo de nuestra vida aprendemos a ver de ciertos modos y que el mundo desplegado ante nosotros es invisible, en algunos de esos modos de darse, para el que no ha aprendido a leerlo. Es necesario ver para descubrir, y siempre vemos y descubrimos algo, pero ojos distintos advierten en el paisaje cosas diferentes.

Tener frente el paisaje es, por otra parte, distinto a examinarlo con atención. Es esencial que el paisaje suscite nuestro interés. Alguien debe despertarnos cuando caminamos dormidos entre las cosas. Es Talía quien nos despierta. Con su ayuda lo que vemos atrae nuestra atención para revelarse en tal modo que despierta el asombro. Talía nos abre los ojos a ese mundo que es la fuente de todo interrogante y de toda sabiduría.

Recordemos con Marx algo que para Salutati no podía ser evidente: que los sentidos humanos son producto de la larga historia de la humanidad⁸⁹. Vemos a través de la cultura. Quizás ya a nadie sorprende la anécdota según la cual una manzana que cae a los pies de Newton lo lleva a imaginar que la Luna es una piedra que eternamente cae hacia la Tierra y que se mueve en círculos gracias a la misma fuerza de la gravedad que empuja la manzana hacia el suelo (ya habíamos mencionado este ejemplo en el capítulo sobre la imaginación); pero una manzana que cae a los pies de Aristóteles es algo muy distinto: es un fragmento de tierra que busca en la tierra su lugar natural, y quizás tampoco asombraría que se hablara de un hipotético aborigen de una isla distante a quien la caída de la manzana indica que la caza tendrá éxito. Esos tres personajes despiertos ven cosas distintas, pero

⁸⁹ "... así como la más bella música no tiene sentido alguno para el oído no musical, no es objeto, porque mi objeto sólo puede ser la afirmación de una de mis fuerzas esenciales, es decir, sólo es para mí en la medida en que mi fuerza es para él como capacidad subjetiva porque el sentido del objeto para mí llega justamente hasta donde llega **mi** sentido, así también son los **sentidos** del hombre social distintos de los del no social. Sólo a través de la riqueza objetivamente desarrollada del ser humano es, en parte cultivada, en parte creada, la riqueza de la sensibilidad **humana** subjetiva, un oído musical, un ojo para la belleza de la forma. En resumen, sólo así se cultivan o se crean **sentidos** capaces de goces humanos, sentidos que se afirman como fuerzas esenciales **humanas**. Pues no sólo los cinco sentidos, sino también los llamados sentidos espirituales, los sentidos prácticos (voluntad, amor, etc.), en una palabra, el sentido **humano**, la humanidad de los sentidos, se constituyen únicamente mediante la existencia de **su** objeto, mediante la naturaleza **humanizada**. La formación de los cinco sentidos es un trabajo de toda la historia universal hasta nuestros días". (Marx, 1974, pp.153-154).

los tres se han detenido en el fenómeno y para los tres el mundo es una fuente de asombro. Para la educación es importante enseñar a ver lo establecido como verdad, enseñar un modo de ver compartido (el de la ciencia, el de la norma) pero es también crucial mantener la capacidad de asombrarse. ¿Qué hacer para alimentar el asombro?

Si admitiéramos sin problema la ilusión de unos hechos desnudos que la mente refleja, no nos preocuparíamos por educar la percepción, no pensaríamos en la necesidad de enseñar a ver. Pero, usando una metáfora, sabemos que el mundo habla en lenguas distintas porque habla la lengua de quien lo escucha. Vemos, como se sabe, a través de un lenguaje que diferencia y relaciona. Ver es distinguir y establecer relaciones. Sobre el ver han pensado los educadores en ciencias y también los maestros de literatura, porque la ciencia es una forma de ver compartida que exige una crítica de la percepción inmediata, y porque la literatura es una forma de ver que crea nuevas relaciones y al hacerlo transforma lo dado a la experiencia. El arte y la ciencia asumen la tarea de hacer visible lo invisible de modos esencialmente distintos, pero ambos trabajan la materia de la percepción y ambos crean a partir de ella. Arte y ciencia implican modos de ver, modos de percibir a través del lenguaje, que crean nuevos mundos. El percibir nuevo y distinto del arte y de la ciencia tiene su origen en la percepción inicial, que es el comienzo, que no ofrece problema, pero que nunca es un puro darse el mundo, porque está siempre mediada por el lenguaje. La teoría y el poema pueden negar el material de la percepción o denunciarlo como fantasma, pero ni la teoría ni el poema serían posibles sin el don de Talía, la musa que gobierna los sentidos y el *sensus communis* y que hace visible el mundo.

Para construir, para pensar, es necesario aprender a ver, afinar las herramientas de la percepción que aporta la materia de la obra y de la reflexión. La imaginación, como hemos dicho, sintetiza y amplía (con los sensibles comunes) el material de la sensación. La lengua, que crea nuevas miradas y nuevas imágenes, revela cosas

que la percepción no distingue sin ayuda de los símbolos y permite nuevas vivencias. Así, Talía va más allá de los sentidos al territorio ampliado de lo sensible donde la imaginación y las palabras conectan el pensar y la vivencia y producen nuevas y fascinantes vivencias.

Talía nos enseña a ver y, como las demás musas, no se limita a aparecer en una etapa del camino, sino que acompaña a las otras musas a lo largo de todo el proceso de la formación del poeta. Cuando gracias a la inspiración de Calíope encontremos el poema, Talía estará también allí para permitirnos descubrir cómo, a través del poema, se nombra y se cambia la percepción. Cuando el poema narra la experiencia de la contemplación de algo magnífico, maravilloso o terrible, cuando describe, por ejemplo, las emociones de Dante en *La Divina Comedia*, alude a una percepción que es a la vez la del fenómeno aterrador o magnífico y la de la emoción que ese fenómeno produce en quien lo contempla. No veremos con los ojos del cuerpo los terrores del Infierno, pero la imaginación nos dará una forma de la percepción que no conocen los sentidos, gracias a la magia de Talía. La lengua del poema crea una presencia imaginaria y enorme en el mundo y en el espíritu del poeta y, gracias a Talía, lleva la emoción de esa presencia al espíritu y a la sensibilidad del lector.

Conviene aquí recordar, aunque parezca obvio, que la ciencia⁹⁰ tiene su origen en la experiencia y vuelve constantemente a ella. La experiencia, como hemos dicho, supone un lenguaje, pero el lenguaje, por su parte, incluso el más elaborado, está ligado de algún modo a la experiencia; cuenta con ella; la ordena en ocasiones en una forma universal y abstracta; la critica o la niega; puede incluso distanciarse radicalmente de ella olvidando los vínculos originarios (como ocurre en el mundo de las matemáticas); pero parte de la experiencia y alude a ella como contenido.

⁹⁰ Hablamos en singular de la ciencia, pero somos conscientes de que las ciencias existentes son muy distintas unas de las otras. Nos atrevemos a hablar en singular cuando pensamos que las afirmaciones sobre la ciencia serían aplicables a las ciencias en general o al menos a la mayoría de las concepciones y prácticas que son propias del trabajo de los científicos.

Que el trabajo sobre los vínculos que ligan los fenómenos se convierta en un trabajo de las formas sobre las formas o en una construcción que alude a objetos invisibles no significa que toda referencia a la experiencia ha cesado de existir en el lenguaje que a fin de cuentas pretende precisamente nombrarla⁹¹. Aunque el lenguaje de las ciencias altamente formalizadas del mundo de los fenómenos se haya desprendido de la emoción que el fenómeno produce⁹², ese lenguaje es vacío por fuera de la posibilidad de hacer referencia tarde o temprano a los contenidos que ofrece la percepción directa o mediada por instrumentos. Las ciencias en la escuela básica no pueden ser cuerpos de fórmulas abstractas; aprender ciencias en la escuela básica no puede ser algo distinto de “aprender a ver” (Hawkins, 1974/1979). Para entender el “vector de abstracción” que guía el trabajo de la ciencia, como quería Bachelard, debemos ir rápidamente de las cosas a las fórmulas⁹³ (Cf. Bachelard, 1948/1972). Pero el aprendizaje de la ciencia no tiene sentido al comienzo separado de la percepción. Los profesores aman las fórmulas por su poder de síntesis, pero las fórmulas son mudas sin la materia de la cual parten.

La letra (el discurso escrito) de la disciplina viene demasiado a menudo intercambiada por su sustancia. Y aquí, como siempre, la letra es letal, especialmente en los primeros años, que son los más cruciales. Es necesario aprender sus formulaciones obligantes y sus secuencias

⁹¹ “... nuestros razonamientos tienen que tratar sobre el mundo sensible y no sobre un mundo de papel.” (Galileo, 1632/1994, p. 101).

⁹² Galileo no puede ocultar su emoción al dar cuenta de sus descubrimientos con el telescopio: los adjetivos no hablan sólo de las cosas, sino de las emociones: “Bellísima cosa es, y sobremanera agradable a la vista, poder contemplar el cuerpo lunar, de manera que su diámetro aparezca casi treinta veces mayor... Así mismo bellísimo y grato será demostrar ostensiblemente la naturaleza de aquellas estrellas que hasta el presente los astrónomos han denominado Nebulosas”. (Galileo, *Sidereus Nuncius* en Galileo, Kepler, 1984, p. 37).

⁹³ “No aconsejaremos bastante al profesor pasar de inmediato de la mesa de experiencias al pizarrón, para extraer lo más pronto posible lo abstracto de lo concreto.... La experiencia se hace para ilustrar el teorema.” (Bachelard, 1948/1972, p. 47).

lógicas, pero no son éstas las que se pueden aprender en primer lugar. Solo pueden aprenderse cuando quien conoce llega a apreciarlas por su poder de liberación y de guía. Primero debe estar la absorción de la materia. Ninguno puede aprender conducido con los ojos cerrados a lo largo de un sendero que no puede comenzar muy pronto a ver por sí mismo. ... El método consiste en el uso del conocimiento para adquirir nuevo conocimiento (Hawkins, Op. cit., pp. 27, 28).

El conocimiento inicial puede ser cuestionado. La percepción del mundo puede ser transformada para revelar vínculos nuevos, pero todo conocimiento (y también el que se opone a la experiencia) parte de otro conocimiento (aquél que la teoría pretende cuestionar) y el camino de regreso al mundo de la vida desde la metáfora o desde las fórmulas lleva siempre a lo que nos es dado en la experiencia, aunque se haya cambiado o corregido la percepción⁹⁴. Es necesario aprender la lengua para que ella se revele como una fuente de luz y de orden que hace visible y organiza lo que nombra. Pero ese aprendizaje requiere que se sepa de qué habla esa lengua, qué quiere nombrar o explicar. La ciencia que se opone al “sentido común” no puede desconocer el *sensus communis* que ofrece la “base de razonabilidad” que hace creíbles sus métodos de construcción y de prueba.

La fórmula “aprender a ver” es mucho más que una pista en el terreno de las ciencias y una conquista en el terreno de la literatura. La ciencia y la literatura son solo ejemplos de cambios en la percepción. Lo que puede quererse, lo que Clío, Euterpe y Melpómene convierten en compromiso vital, es aquello que de un modo

⁹⁴ Salutati habla aquí de percepción y no de experiencia, pero lo que nos parece que está contenido en este llamado de la musa es el reconocimiento de que todo conocimiento tiene su origen en la experiencia de las cosas, en la experiencia del mundo, mediada siempre por el lenguaje. Es verdad que en la percepción de Salutati estamos lejos de la mirada crítica que nos permite reconocer los presupuestos y tomar distancia de ellos; pero es válido también para Salutati que “en el mundo de la vida y de la sociedad civil, antes de toda ciencia, es en la vivencia de las cosas mismas, en la evidencia de estar con ellas, donde se me da todo objeto, toda situación humana, las condiciones de la acción y las circunstancias que la provocan” (Hoyos, 2007, p. 18).

u otro puede hacerse “visible” (esto es, sensible). A la tarea de enriquecer y orientar el querer (a la cual contribuyen todas las musas y no sólo las tres primeras) se suma ahora, para la escuela, la de ampliar la mirada, la de ampliar la sensibilidad, la de aprender a escuchar cada vez mejor las mil músicas que entona Talía.

5.5. Polimnia: la prodigalidad de la memoria

En nuestra primera aproximación al trabajo de Salutati recordábamos que Mnemosine, la memoria, es la madre de todas las musas. Ella es para Bruno la musa que hace posible el conocimiento de la verdadera filosofía. Bruno sabe que Aristóteles nos ha enseñado el método del análisis y ha explicitado las reglas lógicas del discurso, pero está convencido de que las conexiones lógicas son solo algunas de las conexiones posibles que la mente puede hacer para hacerse cargo del mundo. Su arte es el arte de la memoria. La mente es una casa en donde es deseable que puedan habitar Aristóteles, Euclides, Hipócrates y Ptolomeo; pero no debe estar cerrada para Paracelso, Lulio o Hermes Trismegisto; no debe estar ausente de nuestra casa la música, ni la historia, ni la sabiduría de los poetas. La memoria es capaz de poner juntas esas músicas, de encontrar la resonancia entre esos discursos para que puedan convivir y llamarse unos a otros sin confundirse. Frente a la lógica de Aristóteles, “el príncipe de los peripatéticos”, que establece las reglas del discurso, se alza entonces el arte de la memoria de Bruno, “el príncipe de los magos”, que enseña el universo de las conexiones entre las imágenes (Cf. Bruno, 1997).

También Aristóteles había dicho al comienzo de su *Metafísica* que la experiencia que hace posible el arte y la ciencia es, a su vez, posible por la memoria. La memoria permite recoger el pasado y el presente en una relación que hace visible el cambio. La memoria permite reunir las experiencias particulares y organizarlas

para descubrir la ley que las conecta. La memoria recoge y conserva la experiencia y provee así el material con el que trabaja la razón.

Para los humanistas, la memoria es el soporte de la historia y es por eso el lugar en donde busca el poeta, narrador de los acontecimientos que merecen ser conservados como soporte de la identidad de los pueblos. La memoria habla al oído del poeta que cuenta, como Homero, las epopeyas de un pueblo; ella ha hecho posible que llegue hasta nosotros lo que se ha compartido y conservado a través de la voz.

Construir la memoria como arte de los vínculos que permite crear conocimiento y unir y organizar lo heterogéneo exigía al discípulo establecer sus propios vínculos con el material de su experiencia. La capacidad de establecer esos vínculos dependía del ingenio y del material de imágenes y símbolos recogidos en la experiencia de la reflexión, de la observación cuidadosa y de la lectura disciplinada. Cada memoria es única. El saber escolar, en cambio, es supuestamente el mismo para todos. La escuela de la memoria de Lulio y de Bruno era una escuela del autoexamen, de la exploración de los recursos del espíritu que ofrecían el material para el arte de crear asociaciones. La escuela de los libros es una escuela de la consulta, de la lectura. Se ha dicho que la imprenta derrotó a Bruno, porque el libro disponible reemplaza a la memoria, porque la biblioteca física desplaza la biblioteca de la mente (Cf. Bruno, 1997).

Pero a la poca utilidad que después de la imprenta podía tener el arte de la memoria habría que añadir la dificultad de enseñar un universo de imágenes que tiene un significado asociado a la experiencia de cada uno. La universalidad de la ciencia -que según Aristóteles es lo más enseñable (*Metafísica*, 982a)- la ha hecho comprensible de modo similar para todas las mentes dispuestas a asumir el trabajo ordenado de la apropiación de su lenguaje y de sus conceptos y principios, y esto ha servido para difundirla. La memoria de Bruno, en cambio, depende de la

experiencia y el saber acumulado previamente. No hay una sola casa de la memoria; cada cual tiene la suya. En cambio hay, para todos, en principio, la misma ciencia. Las conexiones de la memoria son intuitivas y dependen de la historia de cada uno; las conexiones que hacen posibles las teorías de las ciencias exactas se suponen necesarias y dependen de la aplicación rigurosa de las reglas universales de la lógica.

La memoria era indispensable antes de la difusión masiva de los libros⁹⁵ y quizás los libros debilitaron el culto a la memoria, pero el valor de esta facultad como fuente de la experiencia se ha debilitado aún más en la medida en que se ha relativizado y disminuido en nuestro tiempo de cambio vertiginoso el valor de la experiencia (Cf. v. g. Agamben, 1978/2004; Bauman, 2005/2006). Incluso en la escuela, en donde es tan importante la tradición, se ha perdido el valor de la experiencia, a pesar del respeto y la fascinación que inspiran los maestros que poseen una sorprendente memoria. Tan pronto como se reivindica el saber que hace posible la experiencia, la importancia y la necesidad de la memoria se ponen en evidencia. Pero el libro y la escuela contribuyen muchas veces al olvido del papel de la experiencia y de la memoria, sin las cuales no habría ni libros, ni escuelas.

Es verdad que “aprender de memoria” se entiende con frecuencia como repetir un sinsentido y que enseñar el arte de la memoria es una tarea de otros tiempos (lo que hoy se llama el arte de la memoria es una técnica de asociaciones que tiene poco que ver con la filosofía que Lulio y Bruno estaban construyendo). Pero el libro no es realmente la negación de la memoria sino su objetivación en el universo

⁹⁵ “En un famoso pasaje del *Fedro* platónico se cuenta que el inventor de la escritura se presentó ante el rey de Egipto para ensalzar ante él su más reciente invención como, entre otras cosas, apoyo y reforzamiento a la memoria. Pero el sabio rey de Egipto no está en absoluto satisfecho con esta explicación y objeta: «no has inventado un medio para reforzar la memoria, sino para debilitarla»”. (Gadamer, 1993/1998, pp. 49, 50) (La cita puede confundir respecto a la posición de Gadamer que, en este capítulo llamado “La voz y el lenguaje”, defiende precisamente la escritura).

material disponible para el trabajo del pensar. La escritura hizo posible que la memoria de los pensadores se recogiera en la forma de los signos y quedara disponible para su recuperación por distintos interlocutores separados en el espacio y en el tiempo⁹⁶. Y es la memoria de los libros lo que permite hoy a quienes trabajan intelectualmente (entre los cuales están los maestros y los discípulos) establecer relaciones y reunir y clasificar los objetos con los cuales opera el pensamiento.

La escuela ha obrado sabiamente al rechazar el aprendizaje memorístico carente de sentido, pero ha olvidado también la vivencia maravillosa del contacto cercano con el significado y la música de la palabra, la experiencia del descubrimiento paulatino del sentido, que significa aprender de memoria un poema. Se puede aprender de memoria la lección sin entenderla y puede hacerse lo mismo con el poema; pero esto es un crimen contra la memoria porque implica ejercitarla en las antípodas de lo que ella ha hecho posible, que es precisamente conservar lo valioso, lo que requiere y merece ser cuidado. “Quien relee una poesía no cree que ya no es necesario leer más. Por el contrario, sólo comienza a leer y probablemente a comprender cuando se la sabe de memoria” (Gadamer, 1993/1998, p. 65).

⁹⁶ “Si miro a una estatua de las mejores, me digo a mí mismo: “¿Acaso sabrías eliminar lo sobrante de una pieza de mármol y descubrir la figura tan bella que encerraba? ¿O mezclar y extender sobre una tela o pared diversos colores, y con ellos representar todos los objetos visibles, como un Miguel Angel, un Rafael, un Tiziano?”. Si observo lo que han descubierto los hombres respecto a la distribución de los intervalos musicales, en el establecimiento de preceptos y reglas para poderlos manejar con extraordinario placer para el oído, ¿cuándo podré acabar de asombrarme? ¿Qué decir de tantos y tan diversos instrumentos? ¿Y la lectura de los mejores poetas que llenan de asombro a quien analiza atentamente su invención de conceptos y su desarrollo? ¿Qué diremos de la arquitectura? ¿Del arte de la navegación? Pero por encima de todas las excelentes invenciones ¡qué grandeza de mente la de aquel que se las ingenió para encontrar el modo de comunicar sus más recónditos pensamientos a cualquier otra persona, por más alejada que estuviera en el espacio y en el tiempo, hablar con los que están en las Indias, hablar con los que aún no ha nacido ni nacerán hasta dentro de mil o diez mil años! ¡Y con qué facilidad: con las distintas mezclas de veinte caractercitos sobre un papel”. (Galileo, 1632/1994, p. 94).

Venimos de recordar que el esfuerzo es placer en el juego y displacer en la tarea escolar, lo que resulta una paradoja para quienes han experimentado el deleite del trabajo intelectual. Ahora aparece aquí otra paradoja consistente en que la memoria que guarda y cuida lo valioso y que aporta a todos la fuerza de la experiencia se convierte en un mecanismo de negación del valor y de la autonomía cuando se acude a ella precisamente por ausencia de comprensión. Lo que de ese modo se conserva en la memoria es lo inútil, lo que no parece tener sentido, lo que no es verdadero conocimiento porque no puede cambiar la vida.

Se traiciona a Mnemosine cuando en la escuela se acude a la memoria para evitarse el esfuerzo de la comprensión, para sobrevivir negándose la posibilidad de comprender que la memoria misma hace posible. Con frecuencia en la escuela “saber de memoria” significa ser capaz de repetir ignorando el sentido. “Saber de memoria no es saber, es sólo retener lo que se ha dado en guarda a la memoria” (Montaigne, Op. cit. p. 222). Lo que ha de guardar la memoria en el camino de la *scientia* es el sentido, lo que nos enriquece en verdad porque nos cambia. “Que (el maestro) no pregunte solo al discípulo las palabras de la lección, sino más bien el sentido y la sustancia; que juzgue el provecho que ha sacado no por el testimonio de la memoria del alumno, sino por su conducta” (Ibid., p. 220). La memoria de Salutati, como la de Bruno y también la de Aristóteles, no es la negación del sentido, sino su condición de existencia; no es un sustituto de la ciencia, sino la materia de la cual la ciencia se alimenta.

Se ha perdido la costumbre de aprender de memoria la poesía. Tampoco se lee mucho en voz alta atendiendo a los cambios de tonalidad, a los énfasis, a la posibilidad de distinguir las diferentes voces, “teatralizando” la historia. En este punto existe una diferencia entre algunas escuelas de calidad que toman de la tradición lo que reconocen como valioso y muchas de las escuelas que han aparecido como resultado de la ampliación vertiginosa de la cobertura. En las primeras es mucho más frecuente el ejercicio de aprender poemas de memoria (con

el corazón, *par coeur*); y generalmente se aprende buena poesía porque se elige a los clásicos o a los grandes poetas de una segunda lengua que se quiere enseñar (y enseñar a querer y admirar).

5.6. Erato: la inevitable metáfora

Desde muy temprano aprendimos que cuando hablamos de una sonrisa cálida o luminosa, de una piel de durazno o de seda, de un golpe de gracia o de suerte, del peso de la culpa o de la fama, de una intención torcida, de una voluntad de hierro, del tacto o de la gracia, que las palabras no tienen un solo significado y que fuera de su uso corriente pueden revelar experiencias que no acertaríamos a expresar claramente sin acudir a las formas evidentes o sutiles de la semejanza que recogen las metáforas. Vivir en el lenguaje es también existir en un mundo de metáforas y, antes de la ciencia y de la filosofía, la metáfora nos permitió concebir el universo como un todo, como un ser único, como una obra única, como el fruto de un acto de creación. Gracias a la metáfora, desarrollada y realizada como mito, aprendimos a separar y distinguir las partes y los cambios de ese organismo universal y hallamos un lugar y un sentido para nosotros, para nuestras instituciones y para nuestra historia dentro de él.

Los humanistas del Renacimiento, que reconocieron y defendieron el valor de la metáfora, no imaginaron que en la escuela llegaríamos a temerla. Cuando se parte de pensar que algunas formas de entender conducen al malentendido y que el malentendido debe ser evitado, la metáfora puede verse como una fuente de errores; debe ser domesticada e instalada en el espacio de la literatura para que no contamine la verdad clara y distinta de la ciencia. La metáfora sorprende y emociona; pero la verdad a la que se rinde culto en un amplio sector del mundo educativo es una verdad separada de las percepciones que guarda la memoria y despojada de las perturbaciones de la emoción.

Esta debió haber sido una elección muy difícil para la escuela, porque en la práctica no resulta posible mantener con los niños y los jóvenes una comunicación significativa libre de emociones y ajena a la experiencia, y la pedagogía aspira a ser una forma de comunicación significativa. Es bueno enamorarse de la ciencia, como ocurre a algunos excelentes maestros, pero no conviene huir del peligro aparente de la metáfora; sería interesante precisamente explorar el modo como los maestros más admirados emplean las metáforas. En forma inevitable se parte en la escuela de la comunicación que el lenguaje compartido por el maestro y los alumnos hace posible. En esa comunicación, que es siempre incompleta pero también eficaz, la comprensión es posible porque hay lugar para las analogías y se construyen sentidos que acercan las representaciones. Esa comunicación tiene errores de los cuales se aprende y malentendidos que a veces confunden o distancian y otras veces acercan. Pero si se demoniza el malentendido, si se pretende trabajar desde el comienzo contra el “lenguaje común” y contra su falta de precisión y se olvida que no hay generalidad posible sin una intuición inicial de lo semejante, se corre el riesgo de “arrojar al niño con el agua sucia”, para decirlo con una metáfora. Afortunadamente la metáfora sobrevive, los niños siguen comprendiendo con analogías y metáforas, y algunos son capaces, aunque parezca extraño, de conquistar armados de fantasía los territorios más áridos del saber escolar.

En ocasiones, sin embargo, la escuela mata la poesía. Es obvio que ni en la vida, ni en la escuela podemos librarnos de las metáforas, pero lo que parece más obvio se olvida y es por eso que debemos insistir con los humanistas en que el lenguaje común es la base de la comunicación, en que la metáfora revela un universo ilimitado de experiencia y en que es gracias a la metáfora que la ciencia misma se hace posible⁹⁷. También es verdad que lo que se hace visible a través de las

⁹⁷ Recordemos ahora las advertencias que hicimos al comienzo, cuando hablamos de Erato. La ciencia busca lo universal, pero ha partido de la semejanza. Las semejanzas permiten acceder a eso común que se convierte en objeto de la ciencia. La metáfora, como enseñan los humanistas, es anterior a la ciencia porque ella descubre lo semejante antes del

metáforas es distinto de lo que al final del trabajo metódico se configura como la verdad de la ciencia.

Las palabras que empleamos para nombrar las cosas no tienen un significado único. Nuestra cambiante relación con el mundo (con los otros y con las cosas) no puede ser cabalmente inscrita en un lenguaje que aspira a significados definidos y estables. Nuestra relación con el lenguaje y con las cosas está mediada por situaciones e intenciones que dan sentido a la expresión. La metáfora responde a la diversidad de la experiencia y nombra relaciones esenciales que escapan al lenguaje formal. Si es verdaderamente poética, la metáfora no es una invención gratuita; satisface el deseo de saber poniendo en evidencia algo que no es inmediatamente visible, que va más allá de la experiencia, pero que una vez develado se reconoce como verdadero. A través de la metáfora la poesía dice un tipo de verdad que la ciencia no alcanza. También se expresa en metáforas lo que algunos han llamado sabiduría, la forma de conocimiento que orienta la acción en las situaciones más heterogéneas, que capta el orden sin renunciar a lo particular y que supone la sensibilidad adecuada para establecer en cada caso las conexiones justas.

Es por la metáfora que es posible, para Salutati, pasar de la percepción y la memoria al saber. Aquí aparece la maravilla de la verdad de la metáfora porque ella revela conexiones que están ocultas a la memoria y a la percepción; incluso muestra, en ocasiones, los engaños y olvidos de la percepción. Cuando siguiendo el camino trazado por Salutati lleguemos a la verdad de lo poético, recordaremos que gracias a la metáfora poética, a la poesía, se hace posible nada más ni nada menos que la comunidad. La última musa nos enseñará que la metáfora hace

discurso de las relaciones universales. Pero aunque sea una condición de la ciencia, aunque la antecede en la historia, el saber que hace posible la metáfora está lejos de ser un nivel inferior de conocimiento, más bien hace posible, como se ha dicho, otro tipo de conocimiento, y eso explica que la metáfora siga viva, que una metáfora feliz pueda cambiar la mirada; la metáfora capta una semejanza capaz de revelar lo esencial en el contexto de una situación.

posible la palabra que liga y configura comunidad y que “la comunidad humana en su historicidad” (Grassi, 1986/1993. p. 69) es la magna obra del poeta creativo.

Erato está en la escuela. Pone sal en el chiste, hace exquisita la exageración, revela secretos y hace reír o sonreír por la certeza de que se ha alcanzado una forma sutil de comprensión. Erato está siempre en la escuela, pero prefiere el rincón del recreo a los discursos magistrales. Quizás esos discursos se hagan más amables cuando Erato les brinde su inspiración.

Heidegger acude a una metáfora cuando señala que el lenguaje es la habitación del ser humano y acudimos a una metáfora cuando decimos que es dúctil o maleable, o que puede ser duro y violento, y de todas estas metáforas podemos decir que expresan una verdad. Pero no son estas virtudes del lenguaje lo que se convierte en tema de reflexión o de estudio en la escuela. Y muy poco, demasiado poco, se juega en el aula con el lenguaje. Narrar e inventar historias a partir de conexiones inesperadas entre las palabras como hace Rodari (1983), poner nombres o adjetivos nuevos a las cosas e inventar razones para mostrar que son adecuados, escribir poemas o historias, describir objetos pensando en su forma, en su uso, en su historia, en los lugares y tiempos en donde se han visto, etc.

Talía, Polimnia y Erato sirven a la imaginación. Talía entrega el mundo con su infinita diversidad y riqueza. Polimnia guarda y conecta las imágenes. Erato construye nuevas imágenes. Después de la creación que Aristóteles descubrió que tenía lugar en el primer encuentro con el mundo (la “imaginación primera” que Szilasi, Castoriadis y Ferraris rescatan en sus textos), Polimnia y Erato señalan una segunda creación que resulta de establecer vínculos entre las imágenes guardadas en la memoria y de crear nuevos vínculos y formas nuevas de ser con la metáfora.

Los niños inventan mundos en sus juegos, en sus historias y en sus creaciones plásticas. La escuela, en sus primeros niveles, ha aprendido a aceptar e incluso a promover esas invenciones. Más adelante se impone el principio de evitar que la

imaginación obstaculice la apropiación del conocimiento “verdadero” (lo aceptado como válido e incorporado en el programa) y se abre paso a lo que Bourdieu y Passeron (1970/1979) llamaban la “imposición arbitraria de un arbitrario cultural”. Lo que debe saberse ya está establecido. Las acciones que el conocimiento escolar promueve están circunscritas a ciertas tareas y ejercicios. Solo algunos encontrarán un espacio para la invención en el taller de artes o de literatura. En la mayoría de las escuelas hay poco tiempo y espacio para la imaginación que abre el universo de lo posible.

5.7. Terpsícore: el orden de la ratio

La *ratio*, como capacidad de establecer relaciones generales (y relaciones entre relaciones) y de organizar secuencias de argumentos, la *ratio* que capta lo común en la diversidad, trabaja sobre las posibilidades que abre la inspiración de Erato, la musa que invita a descubrir la semejanza. Pero a diferencia de la metáfora poética, que devela la naturaleza universal de lo particular, que recoge y transforma la experiencia haciéndonos conocer al modo de la resonancia, Terpsícore, la *ratio*, ama lo universal y más que mostrar demuestra, deriva conclusiones lógicas.

La *ratio* de Salutati no es lo que Hegel llama Razón. No estamos hablando de la Razón omnicomprendensiva, elevada al más alto pedestal por la modernidad. Estamos hablando de esa forma de conectar las ideas que es recogida y sintetizada por la lógica formal y que se debe al entendimiento. Esta *ratio* no crea, sino que organiza; es un *ars demonstrandi*. La *scientia* que Salutati pretende alcanzar, más allá de la *ratio*, con la ayuda de todas las musas es *ars invenendi* (invención) y no *ars demonstrandi* (razón); esta *scientia* no busca lo mismo que la filosofía tradicional contra la cual polemizan los humanistas, “no queda identificada con una determinación racional del ente, cuyo propósito es fijar racionalmente la *res*” (Grassi, Op. Cit. p. 68). Para diferenciar la *scientia* de la *ratio*, Grassi recurre al testimonio de Cicerón según el

cual el *ars demonstrandi* no da “ninguna indicación sobre cómo hay que descubrir la verdad, sino solo sobre el modo de realizar el juicio” (Ibid.).

Cuando partimos de que las cosas existen de antemano y nos son dadas, cuando el nombrar es pensado solo como un modo de ordenar lo dado y no se reconoce a la palabra su dimensión activa, el modo como crea y transforma el mundo, concluimos que basta la *ratio* para hacer el trabajo de la ciencia. Esta es una ilusión frecuente de la ciencia y también de la filosofía que no pone en tela de juicio el mundo. Cuando aceptamos esta metafísica sencilla que deja a la mente solo el trabajo de deducir a partir de los hechos puros de un mundo no problemático, la ciencia aparece como *ars demonstrandi*, como puro fruto del análisis, como pura racionalidad en el sentido de la *ratio*. Pero esta *ratio* no es la ciencia, sino una imagen empobrecida de ella, aunque el amor por el análisis invite a identificar la ciencia con el arte de demostrar. Sin duda es tarea de la *ratio* poner al servicio del conocimiento y la invención las reglas del pensar. Pero los humanistas no estaban buscando un método. La poesía no es una técnica. Aparte de estar abiertos a la inspiración de las musas con las facultades de que disponemos, la percepción, la imaginación, la razón, no existe un camino real al arte de la palabra, ni existe un camino único a la verdad⁹⁸.

⁹⁸ E. A. Poe realiza en *Eureka* una hermosa crítica del culto al método a través de la lectura de una carta descubierta, según él, en una botella, flotando en el *Mare Tenebrarum*, fechada en el año 2.842, es decir, ¡mil años después de Poe! (*Eureka* es de 1847). Esta es la carta: «¿Sabe usted, mi querido amigo –dice el autor dirigiéndose sin duda a un contemporáneo, sabe usted que hace apenas ochocientos o novecientos años los metafísicos consintieron en liberar a las gentes de la singular fantasía de que *sólo existen dos caminos transitables hacia la Verdad?* ¡Créalo si puede! Parece, sin embargo, que hace mucho, mucho tiempo, en la noche de los siglos, vivió un filósofo turco llamado Aries y apodado Tottle» (aquí el autor alude posiblemente a Aristóteles; los mejores nombres se corrompen lamentablemente al cabo de dos o tres mil años). (...) «(Aries fue) fundador, o por lo menos principal propagador, de lo que se llamó filosofía *deductiva* o *a priori*. Partía de lo que él consideraba axiomas o verdades evidentes por sí mismas, y el hecho bien sabido ahora de que *no* hay verdades evidentes *por sí mismas*, no afecta en el más mínimo grado sus especulaciones (...). De los axiomas avanzaba, lógicamente, a los resultados. Sus más ilustres discípulos fueron un tal Tuclides, geómetra» (quiere decir Euclides), «y un tal Kant, holandés (...). Pues bien, Aries Tottle floreció soberano hasta el advenimiento de un

La ciencia necesita del canto ordenado de Terpsícore, la séptima musa, la musa de la *ratio*, que conecta las premisas con sus necesarias conclusiones. Pero Terpsícore es capaz de crear solo en alianza con Erato, la sexta musa, que encuentra (o construye) la semejanza, que cambia las cosas cuando las nombra porque las instala en un mundo nuevo de relaciones. Galileo está inspirado por Terpsícore cuando dice que el universo está escrito en lengua matemática; pero parece que no advierte que es gracias a Erato que le es posible hacer abstracción de las cualidades sensibles para buscar lo común en el lenguaje de las formas abstractas cuya gramática sintetizó Euclides. No hay ciencia (ni *scientia*) sin *ratio*, pero no conviene identificar ciencia, por más formalizada que se encuentre, con la *ratio*, porque la ciencia no es solo un discurso ordenado al servicio de la técnica, sino que es una práctica capaz de crear miradas nuevas que hacen aparecer mundos admirables.

La *ratio* misma es admirable porque permite el descubrimiento del orden y se ofrece ella misma como imagen del orden. Por más distante que la obra de arte se muestre de la *ratio*, por más que busque el caos de la forma y haga explotar los contenidos o persiga y conquiste lo innumerable, por más que ofrezca un orden distinto a cada mirada, también el arte necesita del orden. El orden del arte no es,

tal Hog, apodado “el pastor de Ettrick” [Hog, cerdo, alude a Bacon, tocino], quien predicó un sistema completamente distinto que llamó *a posteriori* o *inductivo*. Su sistema lo refería todo a la sensación. Procedía mediante la observación, el análisis y la clasificación de los hechos —*instantiae Naturae*, como los llamaba con cierta afectación—, disponiéndolos en leyes generales. En una palabra, mientras el método de Aries descansaba en los *noumena*, el de Hog dependía de los *phenomena*, y tan grande fue la admiración suscitada por este último sistema, que desde su primera aparición Aries cayó en un descrédito general. Al fin, sin embargo, volvió a ganar terreno y le fue permitido compartir el imperio de la filosofía con su rival más moderno; los sabios se contentaron con proscribir a cualquier otro competidor presente, pasado y por venir; pusieron fin a toda controversia sobre el tema con la promulgación de una ley rigurosa, en virtud de la cual los caminos aristotélico y baconiano eran, y en rigor debían serlo, las únicas sendas posibles del conocimiento. Baconiano, lo sabrá usted, mi querido amigo» (añade el autor en este punto) «era un adjetivo inventado como equivalente de Hog-iano, al mismo tiempo más noble y más eufónico. (...) Estas antiguas ideas redujeron a la investigación a arrastrarse; y no necesito insinuarle que el arrastrarse, entre los varios medios de locomoción, tiene mucha importancia en sí mismo; pero porque la tortuga esté segura sobre sus pies, ¿debemos cortar las alas a las águilas? (...)».

claro está, el orden de la *ratio*; pero el arte siempre tiene un orden porque es lenguaje (incluso el que pretende ser silencio) y todo lenguaje tiene una gramática. Una tarea central de las musas (y no solo de Terpsícore) es precisamente la de hacer aparecer el orden⁹⁹. El orden de la *ratio* pone en evidencia la fuerza de la necesidad. En la ciencia, en la política, en la técnica, en el trabajo colectivo, la *ratio* es una base y una guía para la acción, un soporte para el juicio, una herramienta de la crítica, una condición del acuerdo.

Aislado de la imaginación, el rigor de la lógica es estéril en las ciencias; pero, aislada de la lógica, la imaginación es muda en las ciencias porque le falta el lenguaje en que puede recoger la herencia que le es propia y tomar distancia eventualmente de ella. La crítica y el acuerdo que la *ratio* hace posibles, el ejercicio de la *ratio* en la búsqueda colectiva de la verdad, nos hacen menos seguros de nuestras creencias incuestionadas y más seguros de la fuerza de nuestro pensamiento. Afinar la conciencia de la fuerza y necesidad de la demostración no tiene por qué hacer daño a la imaginación, y en cambio puede darle un soporte, a condición de que el énfasis en la necesidad que liga las formas no corra paralelo al desinterés por el misterio y el sacrificio de la imaginación.

⁹⁹ “Entre las actividades de las Musas, el concepto de orden, de arreglo, desempeña claramente un papel preponderante. El orden de los movimientos aparece en la danza, el orden de los sonidos en el canto y el orden de las palabras en el verso. Además debe incluirse en esta lista el orden como punto de partida para el ritmo y la armonía. Platón dice en *Las leyes*: “el nombre para el orden del movimiento sea ritmo, el nombre con el que se llame el orden de la voz, de la mezcla de sonidos agudos y graves, sea armonía” (*Leyes* II, 665a). Esta referencia al “orden del movimiento” parece particularmente significativa, dado que el movimiento representa un fenómeno fundamental en el ámbito de la existencia: todo lo que es percibido en ella muestra un cierto devenir, esto es; un movimiento en sí mismo (cambio) o en el espacio (movimiento local). Ordenar el proceso del devenir significa, empero, enjaezarlo dentro de una medida, impidiendo con ello que se escurra derramándose en lo ilimitado. ... Así las Musas aparecen como divinidades que traen orden para hacer aparecer un κόσμος en el doble sentido de mundo y de ornamento”. (Grassi, 2006, pp. 6, 7). Ese cosmos que la *ratio* hace posible será la obra de Urania, la octava musa.

Insistamos. Solo en la compañía de Erato, la musa de la imaginación y de la semejanza, Terpsícore, la musa de la necesidad racional, puede entonar su canto y deleitarnos en él. Una escuela en donde la razón y la imaginación caminen juntas, o donde cada una de ellas tenga el espacio que merece, puede acercarnos no sólo a la necesidad, sino a la belleza de la ciencia, puede ampliar nuestra capacidad de gozar y comprender el arte y puede conducirnos seguramente por el camino de la *scientia*.

5.8. Urania, la celeste, mensajera del mundo integral

Pero la ciencia y el arte no viven solo de imágenes y reglas lógicas; satisfacen, además, el ideal de la unidad. La conquista de la síntesis y la organización en un todo es distinta de la habilidad de descubrir las semejanzas y establecer las secuencias adecuadas. La coherencia no es solo una condición formal de la armonía musical o de la lógica del discurso; se realiza de modo eminente en la mutua iluminación de las partes en el escenario de la unidad¹⁰⁰. No en balde Urania lleva el nombre del cielo, que lo envuelve todo, que se sostiene en la armonía y el equilibrio de los movimientos y que expresa la unidad esencial de lo existente.

Todos habitamos en el universo que, más que nunca, es motivo de nuestra preocupación y debe ser objeto de nuestro cuidado. Esto lo sabemos porque el conocimiento acumulado a través de los siglos nos permite predecir que, en ausencia de esa responsabilidad por el todo, en ausencia de esa ciudadanía planetaria que aparece como un objetivo nuevo y urgente de la escuela, estamos abocados a un desastre. En un recorrido de milenios salimos de la cueva y

¹⁰⁰ El sentido, dice A. Gargani, "... emerge como la comunidad de rasgos irreductibles entre sí, que se recogen en un escena en la cual simplemente coexisten". ("La copia y el original" en Vattimo (comp.), 1992/1994, p. 90).

entramos en el universo, pero ese recorrido ha sido costoso para la Tierra que nos guarda y nos permite la supervivencia.

Los modernos hicimos gala de nuestro poder sin límites. Las nuevas generaciones deben ser conscientes de su fragilidad mientras que, paradójicamente, deberán asumir una responsabilidad por el universo. La conciencia de la inmensidad del todo es un motivo para el aprendizaje de la humildad. Montaigne decía que el universo entero debe ser el libro del escolar y pensaba que la contemplación del universo nos haría más humildes, más conscientes de nuestra pequeñez y de nuestros límites¹⁰¹. Al mismo tiempo, esa conciencia amplía enormemente el horizonte de nuestras ideas y nuestras acciones.

A lo largo de su intervención en el proceso de formación en el que lo externo se hace interno (y viceversa), la escuela transforma el horizonte en donde cada uno se instala y se comprende a sí mismo. Compartimos un mundo único y cada uno de nosotros tiene su mundo. En ese mundo único caben los mundos del arte y la filosofía, de la amistad y el amor, de la salud y la enfermedad, del placer y la virtud, del sueño y la vigilia, y caben también los mundos de la ciencia, que son bastante homogéneos internamente, pero que pueden ser muy heterogéneos entre sí. Cada ciencia, por su parte, cambia y crece, pero mantiene la unidad lograda por su lenguaje, su objeto y sus principios. Ese mundo es un todo de vida y experiencia, de conocimiento y acción; un mundo que se transforma y se hace más complejo gracias a la diversidad que mueve los límites, en donde lo radicalmente nuevo despierta el asombro, pero donde cada elemento que se adquiere es traducido y recogido en la red que forma el todo. Por precaria que sea la unidad de este mundo nuestro, en donde lo diverso se mantiene como diverso, el todo

¹⁰¹ “Este mundo, que algunos siguen multiplicando como especies bajo un género, es el espejo en donde debemos contemplarnos para conocernos en la forma correcta. En conclusión, mi deseo es que éste (el mundo entero) sea el libro de nuestro escolar. Tal diversidad de caracteres, de sectas, de juicios, de opiniones, de leyes y de costumbres, nos enseñan a juzgar rectamente los nuestros peculiares y enseñan a nuestro juicio a reconocer su imperfección y su natural debilidad” (Montaigne, Op. Cit. p. 229).

articulado asegura hasta un punto confiable el sentido de la acción. Quizás se piensa menos en la unidad del poema o de la obra de arte que en la de la cosmología, pero a veces se siente (y se resiente) la ausencia de la unidad en el poema o en la obra. La unidad puede ser buscada o rechazada en el arte. La ausencia de unidad, la contradicción, el fragmento, puede ser precisamente lo que quiere poner en evidencia la obra; en todo caso, como ideal o como límite que debe romperse, la unidad tiene una fuerza que no puede desconocerse.

Galileo y Bruno vivieron en el mismo país y prácticamente en el mismo tiempo, pero el universo del que habla Galileo es diferente esencialmente del universo de Bruno. El universo de Galileo es el todo ordenado de los cuerpos celestes como cuerpos físicos¹⁰². El universo de Bruno es el conjunto infinito de cosas, cualidades y relaciones en donde todo se integra en la unidad sin perder su natural complejidad. En cada cosa, en cada acción, las partes forman un todo y cada cosa, cada acción, está determinada por su lugar en el todo.

Apreciar la unidad como coherencia, como interdependencia, como arquitectura, como síntesis, y admirarse ante el modo como se encuentra lo diverso en la coherencia interna de una comprensión elaborada es una fiesta de la inteligencia. Bruno, que reconoce la unidad del universo y al mismo tiempo su infinitud¹⁰³, se estremece de placer con el descubrimiento del modo como el todo ilimitado cabe en la mente, ya que es virtud de la mente comprender, indagar sin descanso y extenderse, como el universo, al infinito, avanzando siempre, arrastrada por la música de Clío y la majestad de Urania.

¹⁰² “Quien más altas tiene sus miras, en mayor grado se diferencia; volverse al gran libro de la Naturaleza, que es el objeto propio de la filosofía, es el modo de elevar esas miras; en este libro aunque todo lo que en él se lea, como obra de Artífice omnipotente, sea por ello solo proporcionadísimo, sin embargo, será más claro y más digno, aquello en donde, a nuestro parecer, mejor se manifieste el trabajo y el artificio” (Galileo, Diálogo, Introducción).

¹⁰³ Cf. Bruno (1584/2011) *Sobre el principio, la causa y la unidad*. También Bruno (1584/1981) *Sobre el infinito universo y los mundos*.

Esa unidad, que es un logro siempre provisional pero precioso, ha sido desde hace siglos el signo distintivo de lo humano, primero como mito y como religión y luego como ciencia y filosofía, habla desde el sistema, desde el organismo, desde cada objeto que es síntesis de cualidades diversas. La unidad revela la armonía y la belleza de una teoría. Aunque posiblemente no exista una teoría completamente coherente donde no haya problemas, excepciones, contradicciones, hipótesis *ad hoc* que escapan a la pretensión de unidad, aunque la mismas matemáticas conducen a situaciones indecibles, aunque la condición de abierta, contrastable y perfectible es siempre una virtud de la teoría, la unidad sigue siendo un signo de fortaleza y belleza y, cuando se quiebra, no todos se suman a la fiesta de la novedad; algunos se empeñan en restituirla. No se abandonan las grandes teorías cuando siguen siendo válidas en un terreno restringido, ofrecen claridad y coherencia y siguen dando razón de un número ilimitado de fenómenos¹⁰⁴.

Hemos hablado de la unidad y la coherencia; pero el canto de Urania tiene que ver más con la posibilidad de comprender de reconocer que los fenómenos y las acciones pueden juzgarse desde principios o criterios generales, de encontrar un sentido a cada cosa en el escenario de las mutuas determinaciones. La unidad puede ser fluida y cambiante, pero nos sentimos más seguros en un mundo ordenado. Por otra parte, para los humanistas del Renacimiento, Urania es la musa de la filosofía y la filosofía es la búsqueda del conocimiento por el placer del conocimiento. “El signo más claro de la sabiduría es un gozo constante; su estado es como el de las cosas superlunares, siempre sereno” (Montaigne, Op. cit., p. 233). Montaigne quiere que quien aprende descubra pronto ese placer y reclama a los maestros que, por no haber alcanzado esta virtud suprema, “bella triunfante,

¹⁰⁴ Reducir a tres grandes axiomas (las tres leyes de Newton) el universo de la mecánica es una proeza que entusiasma cuando se comprende su magnitud. Después de la Relatividad y la Mecánica Cuántica los estudiantes de física siguen estudiando la Mecánica Newtoniana porque es el modelo de la teoría lograda, el modelo del sistema, y porque sigue resolviendo un número ilimitado de problemas.

amorosa y deliciosa”, muestran el saber como algo inaccesible y amargo¹⁰⁵. La filosofía no debe ser patrimonio exclusivo de la Universidad porque es mucho lo que puede enseñar desde temprano en la escuela.

5.9. Calíope: poesía y verdad

Escuchemos, por fin, el canto de la última musa e intentemos aclarar de qué hablamos cuando decimos *scientia*. Las ocho musas anteriores han hecho posibles la ciencia y la filosofía y nos han entregado un mundo diverso, ilimitado y hasta cierto punto ordenado. *Salutati* quiere que este mundo sea la materia de la poesía.

La ciencia de la escuela ha hecho abstracción de la historia y se muestra como un sistema de verdades atemporales. Se reconoce como un modo de pensar distinto (y opuesto) al del mito y parece haber roto definitivamente con la metáfora. La *scientia* de la poesía, el saber de la poesía, debe realizar lo que parece imposible después de la ruptura entre el mito y la ciencia, reuniendo las virtudes de lo atemporal y lo histórico. Los filósofos que se han afanado en definir claramente las fronteras entre el conocimiento y la creencia, entre la ciencia y los mitos, entre lo universal y lo particular, entre lo atemporal y el relato, asumen que la tarea de unir lo que se ha separado en todas las anteriores dicotomías es un propósito delirante.

¹⁰⁵ “Es un error pintar (la filosofía) como inaccesible a los niños, con un rostro tieso, ceñudo y terrible. ... Nada hay, al contrario, más alegre, divertido, jovial, por poco no digo juguetón, ella no pregonas más que fiesta y buen tiempo. ... Ella (la filosofía) serena las tempestades del alma y enseña a reír del hambre y de las fiebres no acudiendo a epiciclos imaginarios, sino por razones naturales y palpables. Ella tiene por objetivo la virtud, que no está, como dice la escuela, plantada en la cumbre de un monte escarpado e inaccesible.Por no haber alcanzado esta virtud suprema, bella triunfante, amorosa, deliciosa, al par que valerosa, enemiga profesa e irreconciliable de todo amargor y displacer, de todo temor y violencia, que tiene por guía la naturaleza y la fortuna y el deleite por compañeros, ellos son llevados, por su debilidad, a mostrarla con un rostro triste, querrelloso, despechado y amenazador y a colocarla sobre una roca inalcanzable en medio de abrojos como un fantasma para asombrar a las gentes” (Montaigne, *Essais 1*, De l’institution des enfants pp. 233, 234).

El poema, sin embargo, lo logra. Habla del aquí y el ahora y dura en la eternidad. Habla de lo particular y nombra lo universal. Su palabra es histórica y al mismo tiempo intemporal. El poema permanece porque permanece lo que dice, aunque lo dice a propósito de una circunstancia. Habla del acontecimiento a los seres humanos de todos los tiempos. Vive en el tiempo y fuera de él, como el mito, como se da en el tiempo y permanece fuera del tiempo la conversión del pan y el vino en cuerpo y sangre de Cristo, como el asedio y la caída de Troya están en el tiempo y fuera del tiempo, como lo están el heroísmo que conmueve a los dioses y que engrandece a los hombres, la experiencia de la fuerza y de la astucia de los vencedores y el asombro y el terror de los vencidos. Lo esencial es temporal y eterno y nos habla desde el poema.

La poesía no canta solo al dios o al acontecimiento magno, no solo nombra las cosas o las explica, sino que descubre lo maravilloso y eterno en la experiencia siempre diversa e históricamente condicionada de los seres humanos, en la experiencia vivida en una situación. Giovanni Pontano (1426-1503) insiste en que Virgilio, al hablar de la erupción del Etna, no describe ni busca que la palabra semeje a la imagen, sino que capta la emoción de Eneas al escuchar ese estruendo terrible (Cf. *Antonius*, I Dialogui, Florencia 1943)¹⁰⁶. Según Pontano, lo asombroso del acontecimiento se capta con la palabra asombrosa del poeta. “La función de la poesía, dice Grassi refiriéndose a Pontano, consiste en manifestar la maravilla, lo admirable, lo infundado, y por ello lo abismal en un “aquí” y un “ahora”, y no en una contemplación de lo abstracto” (Grassi, Op. cit., p. 75).

La palabra de la poesía, que arranca lo maravilloso históricamente dado de la voracidad destructora del tiempo, y lo muestra y lo cuida, que transforma el mundo y que conecta el Cielo y la Tierra, no es pura invención gratuita; revela la naturaleza de lo dado a la experiencia. Esa palabra hace posible la *scientia*, la

¹⁰⁶ Cf. Grassi (Op. cit. p. 74).

verdad del poema y de la historia. En este sentido la poesía es filosofía¹⁰⁷, aunque sea una filosofía distinta de la que se separa de la emoción y de la imagen para abrir campo al concepto.

En su defensa de la lengua vulgar, del italiano de la calle, dirá Dante: “Esta lengua popular mía fue la que unió a mis antepasados, pues con ella hablaban, como el fuego pone el hierro a disposición del artesano que hace el cuchillo”¹⁰⁸. La lengua construye comunidad y lo hace en el espacio y en el tiempo. La identidad de un pueblo se construye sobre la base de lo que la comunidad conserva como su obra y su herencia. La poesía, que da permanencia a la palabra histórica, es en últimas el soporte de la comunidad. De este modo la poesía hace posible la metamorfosis del ser humano, su ascensión a lo humano. Basta pensar en la función del mito para que esta afirmación deje de extrañar. Lo que se recoge en el término “poesía”, que incluye el poema, la historia y el mito, es en términos generales la palabra que funda y que permanece. La poesía no es pura invención; en la línea que después tomará Heidegger, la palabra de la que se habla con el nombre de poesía es la palabra que abre un mundo, que inaugura un sentido. Lo que por diferencia con otros usos de la palabra llamamos poesía (la obra de los poetas, cuando son verdaderos poetas) está incluido ciertamente en la idea de poesía que aquí se señala; pero en el sentido de poesía que incluye la historia, en el sentido de la palabra que funda, hay poesía también en obras tan extraordinarias como el *Fedro* de Platón, los *Elementos* de Euclides, las *Meditaciones* de Descartes o la

¹⁰⁷ “Cantando los aspectos del cielo, dice Heidegger, el poeta invoca lo que, develándose, hace aparecer justamente lo que se oculta *como* eso que se oculta. Desde el seno de las apariencias familiares, el poeta llama esa cosa extraña en donde lo Invisible se “delega” (se hace representar) para permanecer siendo lo que es: lo Desconocido (“L’homme habite en poète”, en Heidegger 1954/2006 p. 240). La verdadera imagen, como aspecto, “hace ver lo invisible”, “...haciéndolo entrar dentro de una cosa que le es extraña. (...) Así las imágenes poéticas son, por excelencia imaginaciones: no simples fantasías o ilusiones, sino imaginaciones en tanto que inclusiones visibles de lo extraño en la apariencia de lo familiar. (...) el decir poético de las imágenes semeja y une en un solo verbo la claridad y los ecos de los fenómenos celestes, la oscuridad y el silencio de lo extraño” (Ibid., p. 241).

¹⁰⁸ Hemos traducido nosotros, pero la cita es recogida por Grassi (1986/2003, p. 31).

Fenomenología del Espíritu de Hegel, obras que crean mundos nuevos o nuevas miradas y que se convierten en referencia para la interpretación de la naturaleza o de la vida humana. En este sentido, la poesía reúne y manifiesta lo que merece respeto y atención y lo que funda una mirada. La escuela se ocupa precisamente de mantener la memoria sobre los modos de ver el mundo compartidos por la sociedad y alrededor de los cuales (como decíamos recordando la *Política* de Aristóteles) se constituyen los acuerdos que sirven de fundamento a la sociedad. En la palabra fundamental que aquí se llama poesía se guardan el pasado de un pueblo y los principios en que se basa su ley. La palabra es el principal vínculo de cada uno de nosotros con los otros y con el género humano que nos ha legado el lenguaje. Quizás podemos sobrevivir al margen del ejercicio o del goce de la pintura o de la música (aunque el disfrute de las creaciones artísticas hace parte esencial de la naturaleza humana), pero no podemos eximirnos de la palabra. Las artes son esenciales en nuestro crecimiento espiritual, pero no sin razón se nos ha caracterizado por el poder de nombrar las cosas y lo que nos distingue es el λόγος, la palabra. Dante sabe por qué eligió la poesía. La poesía ilumina la realidad y le da un significado que capta su historicidad; ella crea los símbolos alrededor de los cuales se integra una comunidad; ella abre el espacio para que la comunidad pueda encontrarse; ella crea el lugar en donde se establecen las reglas de la lengua¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Dante asigna cuatro propiedades básicas al lenguaje poético. “En primer lugar le asigna un papel “iluminador” (*illuminans*), pues tal lenguaje alumbra la realidad haciéndola aparecer en su significado (...) Su segunda propiedad es la de ser *cardinale*, pues constituye el *quicio* sobre el que se apoya, y a la vez gira, el habla de un pueblo. La tercera propiedad consiste en que, por su función “iluminadora” y “quicial”, el lenguaje poético crea el “foro”, el “aula”, un recinto unitario para la comunidad (...) La cuarta y última propiedad ... es su *curialitas*. *Curia* es el lugar en donde se establecen las leyes: es el lenguaje poético el que genera la fuente a la que hay que recurrir para determinar las reglas de la lengua de un pueblo” (Grassi 1986/2003, p. 31). “Con su poesía pretende Dante abrir el camino a una nueva realidad política y fundar con ello una nueva época. Para él la “πόλις”, o el lugar de la comunidad, no existe desde un comienzo. Se “despliega” o surge a través de la palabra poética” (Grassi, 2006, p. 11).

La vida es el fluir de la experiencia en circunstancias siempre distintas. La vida es movimiento¹¹⁰. ¿Cómo dar razón de ese movimiento de modo que lo valioso se revele y permanezca sin renunciar a la movilidad de la vida? La *scientia* de Salutati pretende ser sensible a la circunstancia y construir una comunidad que dure en el tiempo. Las humanidades tendrían la tarea de enseñarnos a vivir en este mundo que fluye y muta. Una verdadera retórica, un verdadero arte de la elocuencia, tendría que atender a ese modo como ágil y eficazmente, con ingenio e inventiva, se responde a las exigencias cambiantes de la circunstancias. Una verdadera historia tendría que dar razón, para la memoria de un pueblo, del fluir de las emociones y las circunstancias, sería para los humanistas, en el sentido general de la palabra que aquí estamos asumiendo, poesía.

Lo que proponen los humanistas es el rescate del lenguaje poético como un lenguaje que capta el fluir y el permanecer que la ciencia no nombra. Poesía y filosofía coinciden en esta voluntad de revelar la verdad del acontecimiento.

La racionalidad y la eficacia de la ciencia parecen garantizar que el universo de las explicaciones es suficiente para salvarnos de lo extraño que no logramos nunca extirpar de la escuela. Esto calma la angustia frente a lo impredecible y quizás por

¹¹⁰ Más ahora, tal vez, que en los tumultuosos años del Renacimiento. En nuestra vida líquida, como indica Bauman, no hay soportes estables. La vida se ha hecho más azarosa. No es que haya dejado de ser esencial la búsqueda de órdenes, de mapas de interpretación y de acción, al fin y al cabo es gracias al conocimiento y al dominio de lo que se repite y sigue pautas que los seres humanos han sobrevivido y se han hecho lo que son. Lo que ocurre es que esos mapas no bastan para que uno pueda definirse un destino seguro en un mundo donde todo cambia de valor. El mundo en torno nuestro, hecho de cosas y circunstancias, de relaciones sociales y de valores, cada vez más "fluido". Las relaciones entre los individuos se hacen menos estables y las actitudes para con los otros y para con el entorno se hacen menos responsables. La dinámica de las ciencias (que modifican sus modelos y crean otros nuevos) y la apertura a las diferencias culturales (y a pautas morales diferentes) relativizan las pautas generales previas y las instalan en contextos de validez menos amplios. La identidad misma fluye, cambia según las ofertas de un mercado que no cesa de proponer modelos de identificación. En ese contexto se pierden las referencias para jerarquizar lo valioso y la subjetividad se diluye en el aturdimiento de la multiplicidad de las ofertas vitales.

eso la cultura de la escuela abandona prácticamente la poesía y se entrega a la ciencia. Pero la habitación humana construida con las verdades de la ciencia, y ya los maestros no pueden ignorarlo, está también sometida a la dinámica de las invasiones permanentes de lo nuevo, de lo extraño y necesita de esas invasiones para crecer y crear. Lo que resulta quizás más doloroso es que lo que se pierde en la escuela es la dimensión de aventura y creación, la dimensión poética de la ciencia.

¿Acaso estamos manifestando, como algunos humanistas, un cierto escepticismo frente a las ciencias? Nuestro escepticismo en verdad se dirige a una falsa imagen de las ciencias como discurso ajeno a la vida, imagen que circula por fuera del trabajo científico, que llega a la escuela y que incluso algunos científicos han llegado a aceptar. El poder de la técnica nos hace rendir culto a la ciencia como verdad establecida, nos impide jugar con ella y nos instala en una ausencia de crítica que nos recuerda la antigua y pesada herencia que los humanistas recibieron de la Edad Media. La ciencia y la filosofía se conciben con frecuencia en la escuela como pura racionalidad¹¹¹. Pero los filósofos y los científicos conocen las aventuras de la creación, la fuerza de la duda, y tienen menos certezas que la escuela. Ellos saben que sus disciplinas son herederas de la metáfora y acuden permanentemente a ella.

Calíope, la musa de la poesía, está en la historia, en la filología y aún en la retórica. Su verdad aparece distinta de la de las ciencias “duras” porque atiende a lo particular, a la emoción y a la circunstancia. Pero, ¿acaso no tienen qué decir algo el juego y la metáfora sobre el ejercicio de creación de quienes exploran el mundo de las leyes que vinculan los fenómenos? Crear y demostrar separan aparentemente al artista y al científico natural, y es verdad que la “ciencia normal”

¹¹¹ Grassi recoge las palabras de Escoto: “el alma puede realizar la ciencia de manera puramente racional, o sea lejos del estrépito del lenguaje articulado” (Escoto citado por Grassi, 1986/2003, p. 26).

se hace más de demostración que de invención. Pero es claro que no habría ciencia sin invención.

El poeta, por su parte, es aparentemente pura invención. Pero hay que verlo en su trabajo, como vimos a Pamuk, para darse cuenta de cuánto comparte de la paciencia, el método y el rigor del científico. La traducción de ciencia en técnica, el poder temporal que la ciencia ofrece al creador de artefactos, oculta la relación esencial en la que se instalan el creador y el estudioso consagrados a la tarea de la ciencia: la verdad científica se busca y emociona precisamente porque responde a un llamado de lo bello y de lo verdadero, al llamado de Calíope.

Valéry, en *Teoría poética y estética*, reconoce esas emociones en el trabajo del ingeniero y en el del poeta, comprometidos ambos en la pasión del descubrimiento, en el esfuerzo de la creación, ligados ambos a una necesidad y a un placer del espíritu que tiene más que ver con la verdad del arte que con el poder de la técnica¹¹². En la vía de Valéry, querríamos recuperar los vínculos entre las nueve musas y pensar en el modo como la experiencia humana recoge lo diverso y transforma su entorno uniendo el ingenio a la necesidad. La poesía es,

¹¹² La ciencia parte de la admiración, como enseñaba Aristóteles (*Metafísica*, Libro I, Cap. I) y construye encontrando relaciones y haciendo síntesis, pero la elección de una perspectiva es algo mucho más complejo. En la imagen matemática de la naturaleza, el mundo de la experiencia cotidiana llega a desaparecer para dar paso a una metáfora abstracta, a una imagen de lo desconocido, cuyo orden es expresable pero cuya naturaleza se nos escapa. Quizás no reconocemos esa obra como una gran metáfora porque nos alucina su eficacia, porque es rigurosa y parece tener para todos el mismo significado y porque hemos olvidado la eficacia de las metáforas, pero rigurosamente hablando las ciencias son grandes metáforas en las que reina la *ratio*, la lógica, pero que no serían nada sin la invención y que tienen para quienes se ven arrastrados por la vocación de ese conocimiento la misma fuerza que hemos asignado a lo poético. Olvidamos que la ciencia es una empresa humana, cegados, como estamos, por la luz que ofrece su apariencia de pura *ratio* y por la conciencia que tenemos de que es esencialmente distinta del arte. Si queremos recuperar la dimensión humana de la técnica (y esta es una necesidad imperiosa de la cultura) quizás hace falta partir de la diferencia entre arte y técnica, pero para encontrar luego en el arte la verdad olvidada de la técnica (Cf. "La question de la technique", en Heidegger, 1958/2006).

como sabían los humanistas del Renacimiento, una palabra que revela, que devela, que hace existir. Por eso la teoría puede ser poesía. Pero solo se revela como tal cuando el espíritu se abre a lo poético, cuando se comprende que -junto a la palabra como fórmula y explicación que revela caminos- debe estar la palabra como metáfora que abre horizontes de significado.

¿Será necesario ahora mostrar la importancia de Calíope en la escuela? Invitar, aceptar, seducir, abrirse, entregarse, amar y cuidar son las palabras que nombran la actitud esencial del maestro, igual que saber, estudiar, comprender, distinguir, ordenar, comunicar y enseñar nombran su saber formalmente adquirido. Pero salta a la vista la contradicción entre el saber formalmente adquirido (*ratio*, orden y pauta) y la actitud (emoción, disposición, apertura a la circunstancia). Y lo grave es que por la atención exclusiva de la escuela al saber formalmente adquirido se olvida y descuida la exploración y puesta en acto de las fuerzas propias de ese espacio de comunicación y de vivencias. A veces ocurre como si la escuela, que solo logra transformar seduciendo o maltratando, actuando sobre el deseo, se negara a admitir la verdad del cuerpo; como si pudiera dar razón de sí misma encaramada en el frío cielo de la idea.

¿Debe la escuela enfrentarse al lenguaje cotidiano de los niños para transformarlo, en lugar de dialogar con ellos? ¿Debe definir claramente sus fronteras para evitar conflictos y para que lo que no comprende no pueda manifestarse? ¿O puede, en cambio, ser sensible a las circunstancias y aprender de ellas el saber que requiere para otras circunstancias? ¿Puede la escuela recurrir a un lenguaje que la haga más sensible a los gestos, a las urgencias del alma y del cuerpo? ¿Puede admitir como valiosas las experiencias y creencias de los niños aunque parezcan imaginación sin fundamento? ¿Puede reconocer la emoción del descubrimiento y alimentarla? ¿Puede acudir la escuela a la poesía, a la creación de que son capaces los niños para hacerlos gozar el placer de la lectura y la escritura, al placer de convertir las nociones en herramientas para el juego?

Son demasiadas preguntas. Pero tal vez la filosofía tendría la tarea de proponer un lenguaje para pensar la educación en el que esa separación delirante entre el saber y la vida (que tampoco los maestros desean) deje de ser empleada para ocultar la vida.

CONCLUSIÓN

Hemos hecho una revisión del concepto de formación que nos llevó de Salutati a Habermas y Nussbaum pasando por la *Bildung* alemana y su preocupación por la teoría y el tacto. A lo largo de ese recorrido inicial advertimos que la escuela contemporánea se ha centrado en los elementos racionales que (empleando palabras de Habermas) se suponen indispensables para el trabajo, y ha descuidado la riqueza de la interacción. La formación corre el peligro de comprenderse simplemente como educación para el trabajo, para la comprensión racional de procesos artificiales y no como formación para la vida y para el encuentro significativo con el otro.

Lo técnico, el control de procesos, se impone sobre lo práctico, sobre la comprensión intersubjetiva. Hemos llegado a pensar que esa hegemonía de lo técnico (que responde a la hegemonía de la lógica del mercado y del pensamiento propio de la racionalidad formal) implica un sacrificio real de las posibilidades de realización de lo humano, una reducción efectiva del campo de ejercicio de las facultades humanas comprometidas con el querer, el imaginar y el construir con la palabra. Estas tres facultades humanas están indisolublemente unidas entre sí y son esenciales en la vida.

La voluntad de la que hablamos no es voluntarismo, ni “fuerza de voluntad” contra el deseo; es un ejercicio de libertad y un vínculo de amor con lo que se busca. No es dominio de procesos e imposición sobre los otros, sino capacidad de asumir la contingencia. La imaginación no es un asunto exclusivo de las artes y la literatura. Es una condición sin la cual no es posible ningún conocimiento. Tenemos conciencia del mundo (y no simple caos de sensaciones) gracias a la imaginación, pero ella es también la condición para vivir en comunidad y para soñar mundos posibles. La palabra de la ciencia es valiosa, pero la escuela sacrifica la palabra poética que nombra el querer y la imaginación, que permite vincular lo

universal y lo particular, el devenir histórico y la circunstancia, el mundo interno y el mundo social.

¿Por qué hablar de la formación a partir de la palabra y del humanismo del Renacimiento? En primera instancia porque, en nuestra época de antihumanismo, pensamos, con Hoyos (2007), que es válido proponer una educación, concebida como comunicación, centrada en la palabra, como quiso el humanismo renacentista, y creemos que un paradigma educativo de este tipo permitiría formarse para una vida más plena (y menos dependiente de las necesidades construidas por el mercado), sería coherente con la capacidad de sentirse responsable de los otros y del planeta, y podría conducir al pleno ejercicio de la ciudadanía.

El problema es entonces aclarar de qué tipo de humanismo se habla, porque el humanismo metafísico es una vía por donde podemos caer en el biologismo o en el dominio irresponsable y destructivo del mundo que recibimos para cuidarlo (Cf. Heidegger, 1976/2000). No se trata aquí de una “naturaleza humana” que se realiza en modos distintos en los seres humanos existentes, sino de acceder a las posibilidades que ofrece la palabra para la creación y para el encuentro y de avanzar hacia una reconciliación de la palabra y el saber de la escuela con la palabra y el saber de la experiencia vital que han sido condenados precipitadamente como sentido común engañoso¹¹³. El humanismo del que aquí se habla está soportado en la condición social e histórica de los seres humanos y se orienta hacia el enriquecimiento de la comunicación y la cooperación. “Solo si es posible este paradigma humanista intersubjetivo y dialogal de la educación consideramos que se puede pensar en ir reemplazando en la sociedad

¹¹³ “Se trata por tanto de recuperar esta otra tradición del humanismo, antes de criticar todo humanismo, crítica que deja despejado el camino a una modernidad que termina deviniendo modernización y progreso con base exclusivamente en el pensamiento científico y tecnológico” (Hoyos, 2007, p. 33).

contemporánea los principios de la competitividad por los de la cooperación” (Hoyos, 2007, pp. 14, 15).

Exploraremos, en la conclusión, las conexiones entre la imaginación, la voluntad y la apropiación de la palabra.

Basta hacer una breve introspección para descubrir, como hace tiempo lo hicieron los filósofos, que somos memoria y proyecto, experiencia incorporada y trascendencia posible a través de la acción. El futuro es presente gracias a la imaginación, y dado que la imaginación combina o cambia de forma o contexto las huellas de la experiencia y dado que debe encontrar en la memoria el material para recrear a su modo la experiencia o para construir el cuadro de una experiencia posible, resulta que la experiencia posible se construye y se comprende desde la experiencia vivida.

El futuro se construye con el material del pasado. Lo deseable es lo que tiene un sentido, lo que cabe en la conciencia que recuerda y que construye, a partir de la memoria y gracias a la imaginación, lo que no ha sido aún. Hemos dicho con Arendt que la voluntad es nuestro “órgano mental del futuro”. La voluntad solo se soporta en las imágenes de futuro que la imaginación le ofrece. En esas imágenes reconoce lo deseable o lo indeseable, lo valora en imagen y prefigura en imagen las acciones que debe adelantar para hacer realidad lo que quiere.

Gracias a la imaginación es posible “mirar desde otra parte” para ver las cosas desde un ángulo diferente. Lo que de este modo se abre a la mirada permite descubrir también nuevas posibilidades para el querer y el hacer. Al cambiar la mirada, la imaginación amplía el espacio de la voluntad. La decisión de intervenir o no en una situación puede depender en gran medida de que existan o no razones para hacerlo. Parte central de la tarea de la política es hacer visibles las posibilidades de acción antes ocultas y poner en evidencia la necesidad de cambiar lo que debe ser cambiado.

El universo de lo deseable se construye desde lo que somos, y hemos dicho también que solo somos individuos gracias al lenguaje y a la vida social. Solo somos lo que somos con los otros y a través de los otros y Hölderlin, como vimos, lo formuló de modo admirable al decir que somos una conversación. De esa conversación ha surgido el modo como establecemos nuestras relaciones con las cosas y, en particular, el valor que les atribuimos, lo que cuenta en el momento de la decisión.

Lo que aún no existe puede llegar a existir o no hacerlo; puede estar en el universo de mis posibilidades o puede ser inaccesible o imposible. En cualquier caso, lo que existe solo como imagen puede ser apetecido o detestado y se instala así en el campo de la voluntad. Lo que quiero o no quiero puede provenir de distintas fuentes, puede serme dado por la experiencia de los sentidos o a través de las palabras. Cuando lo que quiero o no quiero puede ser nombrado, puede instalarse en el universo de lo posible (o de lo imposible).

Hemos visto que la percepción no se da sin la imaginación que integra los datos de la sensibilidad y crea la "huella" por la cual el río de las sensaciones sirve de fuente a los contenidos de la conciencia. Ese contenido, esa huella que permanece y recoge lo esencial, hace posible la palabra. Las imágenes de las que somos capaces, las imágenes que se nos aparecen, las que creamos, las que reconocemos, las que nos sirven de pautas para construir mapas del mundo, no son "copias" de las cosas. La palabra no nombra un modo de aparecer la cosa, sino lo que le es esencial.

La conexión entre la voluntad y el nombre es originaria. Hemos dicho antes que aprendemos a nombrar las cosas en la primera infancia y que las cosas que nombramos aparecen por virtud de su sola invocación. La palabra produce el milagro de la presencia de lo nombrado (gracias, como decíamos, a la gozosa servidumbre de los adultos). El poder de hacer aparecer lo deseado acompaña las

primeras palabras, de modo que la palabra surge de la necesidad pero se convierte, apenas aprendida, en herramienta de la voluntad.

El lenguaje tiene una sustancia y una permanencia distinta de la del mundo. La palabra permanece cuando la cosa que nombra desaparece. Pocas cosas del tiempo de los griegos existen aún; nada sigue viviendo de lo que en el tiempo de Aristóteles tenía vida, pero sus palabras siguen resonando. Aristóteles existe porque existe en el universo de la palabra. En cierto sentido la gran filosofía griega comienza con esa conciencia de que lo imaginado es diferente de lo percibido y no sólo por el carácter inmaterial de la idea, sino también por su universalidad. Y resulta que el poder de la palabra está ligado a esa universalidad. La ciencia ha mostrado que las palabras más potentes son las más abstractas, las más separadas de las cosas.

Hemos dicho que lo posible y lo deseable se nos dan en imágenes. Las imágenes pueden transformarse en palabras y las palabras en imágenes. Gracias a ello las imágenes pueden recogerse y transmitirse a través de las palabras. Las palabras transmiten imágenes y, al mismo tiempo, transmiten deseos y poder para actuar.

Gracias a la palabra, el ser humano, cada ser humano, entra en el universo de la acción, comprendida al modo de Hannah Arendt, porque gracias a la palabra existe para otros seres humanos. Hacerse visible a través de la palabra es nacer en el universo de la acción.

La voluntad individual es ilimitadamente libre, como nos decía Duns Escoto, pero la acción está condicionada por la necesidad natural y la ley social. Más potente contra la naturaleza es la voluntad social. Ningún animal puede ser tan fuerte como el ser humano que dispone de sus máquinas. Ningún ser vivo prolonga su presencia en el mundo como el ser humano que guarda la memoria de sus antepasados e inventó la escritura. La potencia humana ha dejado una huella que

cubre toda la Tierra ... y puede destruirla. Y esa soberana voluntad colectiva se configura y se deja conducir por la palabra.

Por virtud de la palabra, lo deseable puede tornarse indeseable y lo indeseable puede hacerse deseable. Por virtud de la palabra, como ocurre en la política, lo imposible puede hacerse posible, y crece el universo de la voluntad. Claro está que el triunfo de la palabra no se da sin resistencias, y Pablo de Tarso nos dio testimonio de los repetidos fracasos de la palabra en su lucha contra las tendencias naturales del cuerpo.

Como la palabra convoca y mueve, no debe sorprender que a través de ella se construyan esperanzas y pasiones; no es extraño que se pueda seducir con la palabra. Tampoco es extraño que se pueda enseñar con la palabra.

Con palabras se pueden construir universos. A través de las palabras se amplía la libertad y se hacen visibles formas nuevas de libertad. La literatura y el arte, que enseñan radicalmente porque no temen a las exageraciones, nos han dado terribles ejemplos del silencio de la palabra. En un universo de pesadilla, como el de *1984* de Orwell, el de *El mundo feliz* de Huxley o el de *Fahrenheit 451* de Bradbury, pero yendo incluso más allá en el imperio de la exclusión y el silencio hasta la larva inmóvil que sueña un mundo, como en el film *Matrix* de los Hermanos Wachowski, podríamos imaginar que el diálogo humano se reemplaza por una comunicación con las máquinas (en donde todos los otros son figuras virtuales) y que las necesidades se satisfacen sin contacto entre humanos (quizás porque tocarse equivale a contaminarse). En ese mundo todo conocimiento será la huella de las palabras que antes se intercambiaron; quedará, quizás, la palabra de los textos, pero habrá muerto la palabra como lugar de encuentro.

Las tres dimensiones que hemos considerado se determinan mutuamente. La síntesis de la imaginación nos da la "huella" a la que alude la palabra. Aquello a que atendemos, lo que nombramos, nos es dado por una orientación de la mirada

en la que el querer, como atención, juega un papel central en la elección y definición de los objetos. En la escuela, el deseo de saber es orientado a nuevos objetos, cada vez más abstractos, cuyo conocimiento implica esfuerzo y dedicación: voluntad de saber. La voluntad de saber nos lleva a vérnoslas con nuevos lenguajes y nuevos significados. Los nuevos lenguajes abren nuevos territorios a la imaginación y la imaginación nos hace querer y querer conocer los universos abiertos por el lenguaje. La imaginación y las palabras mueven la voluntad; la voluntad y la imaginación transforman el sentido de las palabras y la voluntad y las palabras transforman el universo de la imaginación.

Hay quienes se lamentan de tener que ejercer como maestros el oficio de palabreros en un mundo donde las imágenes cuentan más que las palabras. Otros han descubierto que las imágenes son una herramienta poderosa para despertar la voluntad de saber y acuden a la riqueza de las imágenes sin dejar de cultivar el placer de la palabra. Esta segunda opción es la más difícil. También es la más apasionante, pero en buena medida corresponde a algo que está por construir.

El predominio de la visión, como forma de conocimiento, ha llevado a la metáfora del conocimiento como luz. Cada uno de los cinco sentidos puede ser una fuente de placer y es por eso que existen las grandes obras musicales, perfumes exquisitos, pinturas admirables, platos sofisticados y el goce de la caricia. Pero es la visión, entre nuestros sentidos, el que llega más lejos; el que, como dice Aristóteles, nos hace conocer y muestra múltiples diferencias. La palabra nos permite acceder al interior del otro, "hacer visible" ese interior (otra vez, la metáfora de la luz); pero la visión nos instala en escenarios infinitamente ricos con aspectos y detalles que nunca acabaríamos de enumerar y nos ofrece la diversidad en la unidad y el milagro de la forma, del color y de la coexistencia de todas las cosas en el espacio que se extiende en todas las direcciones (que no era infinito en el tiempo de Aristóteles, pero podía ser abarcado en su inmensidad por la vista, que alcanzaba los límites del cielo de las estrellas fijas, la última esfera que cubría todo lo

existente) en el instante mismo en que el mundo aparece ante los ojos. El espectáculo ilimitadamente rico de lo existente basta para producir asombro y el asombro, como bien dijo Aristóteles, es el comienzo de todo conocimiento.

Una disciplina escolar basada en la exaltación del sacrificio, que algunos de los que todavía hoy ejercemos como maestros alcanzamos a experimentar en carne propia, nos enseñó una moral ascética del conocimiento que debía permitirnos liberar el espíritu de las cargas de la sensibilidad. Aprendimos que el sabio es quien se aparta de las tentaciones del mundo. La civilización hedonista de la imagen y el consumo está en el polo opuesto de esta pedagogía del terror, en buena hora abandonada, y padece de otras enfermedades no menos graves como la inconstancia, la desatención, el pragmatismo inmedatista, la superficialidad y la incapacidad de asumir compromisos consigo mismo y con los otros.

La escuela pierde el soporte de la disciplina que requiere para hacer posible la apropiación de los lenguajes abstractos y para abrir espacio a la vocación a través del placer de conocer asociado al poder de organización y de síntesis de esos lenguajes. El mundo audiovisual compite contra el libro por la atención de los jóvenes y vence fácilmente porque brinda placeres instantáneos. Se erosiona la autoridad del maestro, que parecía imprescindible para guiar y convencer. La imagen como ilusión, tan cercanamente emparentada con el engaño, a la que se aplaude precisamente por engañar, y que juega por tanto un papel opuesto al de la imaginación como condición de conocimiento, conduce en muchos casos a interpretaciones equivocadas de los conceptos y a falsas claridades que impiden abandonar creencias convertidas en barreras para la comprensión, y contribuye de este modo a que quienes toman distancia crítica de las ideologías sospechen con razones de la imaginación. Parece inútil cualquier esfuerzo dirigido a exigir al mundo de las imágenes algún compromiso con las verdades establecidas por la academia. La escuela parece haber perdido irremediablemente la batalla contra el hedonismo. Y en el camino de esta batalla parece olvidar que la imaginación, como

apertura a mundos posibles puede ser precisamente la clave para enfrentar el poder de las imágenes afirmativas de la cultura del lucro.

Pero tal vez este no es el único malentendido a propósito de las relaciones de la escuela con la imaginación. También resulta muy problemático el supuesto de la escuela autoritaria de que el sacrificio es condición inevitable de acceso al conocimiento. Contra ese supuesto se alzaba *Salutati*, como vimos, al plantear que el esfuerzo y el placer no tienen por qué oponerse y que el nombre de la musa que enseña a amar el esfuerzo significa precisamente placer (*bene delectans*). Los placeres del espíritu no son menos maravillosos que los del cuerpo. El arte produce emociones sublimes, inexpresables como los mayores placeres de la carne (y más prolongados y más libres, diría Bruno). La música, las artes plásticas, el teatro, la literatura y el cine de los grandes directores multiplican al infinito el goce de los sentidos por el poder ilimitado de los placeres del espíritu. No se abusa en absoluto de la metáfora si se dice que las imágenes de la literatura deleitan ilimitadamente los ojos del espíritu. Este hedonismo del goce de lo simbólico que cambia nuestra mirada ampliando el horizonte del juicio y que, por tanto, amplía el espacio de la libertad, es distinto del hedonismo del consumo que satisface inmediatamente reafirmando la dependencia de los productos del mercado.

Clío canta y su canto enciende el amor. Para ello no se necesita solo la voz; se requiere del oído y de la circunstancia. No todas las palabras son fértiles; son más potentes las que surgen de la convicción y se revelan coherentes con la acción. El apasionado transmite su pasión. ¿Cómo aprendimos a amar las matemáticas o la filosofía? El terreno donde crecen los frutos de las palabras (y de los lenguajes, como las matemáticas, que abren horizontes) necesita del alimento de las imágenes. El querer apunta a la palabra (en sentido genérico), alimentado por la imaginación.

La *Metafísica* de Aristóteles comienza con una afirmación que merece la cuidadosa atención que se le ha brindado a lo largo de la historia de la filosofía occidental: “Todos los hombres, por naturaleza, desean saber. Señal de ello es el amor a las sensaciones. Éstas, en efecto, son amadas por sí mismas, incluso al margen de su utilidad y más que todas las demás, las sensaciones visuales” (*Metafísica*, 980a). Hemos recordado antes que Aristóteles acude a la tríada fundamental: ὄρεξις (*órexis*: deseo), αἴσθησις (*áisthesis*, sensación) y νοῦς (*nous*, inteligencia). Si examinamos el modo como conocemos, podemos ver que para conocer requerimos de una sensibilidad (*áisthesis*) y de la capacidad de sintetizar, analizar y captar la regla (*nous*); pero se nos dice que hace falta además el deseo (*órexis*) que nos inclina hacia el conocimiento (como deseo de conocer) y que, igual que la sensibilidad y el entendimiento, pertenece a la naturaleza humana. Nos atrapa una novela cuando responde de algún modo a nuestra necesidad de resolver enigmas o a las preguntas que nos formulamos sobre nosotros mismos y sobre el mundo; nos sentimos impulsados a descubrir el contenido de un secreto que alguien cuenta a otro y que no alcanzamos a escuchar; queremos conocer las causas de lo que nos sorprende o nos toca. El deseo de conocer es tan fundamental como las facultades de abrirse al mundo y de construir interpretaciones o dar explicaciones. También queremos conocer más de cerca a quien nos inspira admiración o amor, viajar a lugares que imaginamos sorprendentes, abrir ciertas puertas, penetrar en el pensamiento de otro. Conocer es un fin en sí mismo. También es un medio para otras cosas, y es un placer, que en ocasiones implica aplazamiento y sacrificio. Educar en el deseo y la voluntad de saber requiere experimentar esa pasión y ser capaz de traducirla en acciones, imágenes y palabras.

Si algo produce justa preocupación en el campo de la educación es la hegemonía total de lo útil como criterio para elegir lo que debe ser aprendido. Cuando el conocimiento deja de ser un fin para convertirse solo en instrumento, el deseo de conocer es sustituido por el afán de la ganancia, por la búsqueda de prestigio o

poder o por las necesidades asociadas a la supervivencia. No se trata de negar el sentido práctico del conocimiento, sino de reconocer el placer de aprender. En el proceso de la formación, el conocimiento se orienta hacia el mundo y hacia el sujeto, da explicaciones y hace predicciones y, en la medida en la cual predice, tiene importantes aplicaciones, pero también transforma la mirada y hace más claro, rico y certero el juicio; esta segunda dimensión de la formación es la que puede cumplir el proyecto de conquistar la autonomía y hacerse más libre y responsable. También es la que hace valiosa y única la experiencia de la conquista del saber.

Cuando lo que se aprende vale sólo por el modo como contribuye a satisfacer ciertas necesidades ajenas al deseo de saber, cuando la voluntad de saber se concibe como puro esfuerzo y disciplina al servicio de una tarea cuyo sentido es exterior (como en el caso del trabajo alienado), lo esencial del deseo y la voluntad de saber queda excluido. En términos aristotélicos, se disuelve el momento del deseo y la voluntad, la *órexis*, se hace más pobre la imaginación y se sustituye la disposición a la comprensión por la manipulación eficaz de materiales y procesos.

Hagamos, como punto final, una breve reflexión sobre lo que puede la poesía. Hemos mencionado, citando a Marcuse (1969), algunas posibilidades de cambio de perspectiva en la política y en el lenguaje: el jazz en las barricadas del movimiento obrero-estudiantil de mayo de 1968, la bandera roja en la estatua de Víctor Hugo, Marx y Breton juntos, la consigna de "la imaginación al poder"... y, por otra parte, la declaración de que no es obscena la desnudez y sí lo es la exposición indecente de bienes materiales cuando hay comunidades que carecen de lo necesario para la subsistencia y la del general que muestra las medallas de una guerra de agresión y es también obscena la afirmación del dignatario que se atreve a afirmar que la guerra es necesaria para la paz. Lo que en estos ejemplos ponen de presente es el

encuentro entre la política y la poesía. La política puede aparecer como vacía de sentido cuando carece de la profundidad que resulta de establecer el vínculo esencial entre la vida y el proyecto, entre lo cotidiano y lo trascendente, entre el presente y la historia, entre la razón y la sensibilidad. Estas conexiones ocurren precisamente en el espacio de lo que, con los humanistas, podemos llamar lo poético.

La acción está mediada inevitablemente por la palabra y su trascendencia depende de la profundidad de la palabra. La palabra poética, en cuanto devela (en cuanto muestra lo invisible de lo visible) y crea comunidad, cumple la triple condición de ahondar en la comprensión, comprometer la sensibilidad (o cambiarla) y hacer visibles las nuevas posibilidades de actuar y de interpretar los fenómenos y los acontecimientos.

Pero no es sólo en la política donde lo poético puede cumplir la función de dar sentido y de transformar la acción y la mirada. También en la ciencia y en la técnica la poesía puede dar significado a las acciones y a las ideas. Hemos mencionado el papel de las ideas estéticas en el pensamiento de Galileo. También Kepler y Einstein han explorado el universo respondiendo a una vocación estética. El deseo de saber se expresa en estos casos como la búsqueda de relaciones y pautas, como la búsqueda de un orden, como necesidad estética (también es estética la fascinación del caos).

Cuando la pregunta por el modo como la ciencia sirve a la vida se hace desde el encuentro del pensamiento y la sensibilidad que hace posible la poesía, esa pregunta conecta el conocimiento con la totalidad de la experiencia y no solo con la supervivencia, incluye la idea de la vida bella y no sólo de la larga vida, incluye la pregunta por el sentido que libera el pensar y el desear del cerco estrecho del consumo y la ganancia.

La poesía es liberadora. Se juzga equivocadamente el efecto de las jornadas de mayo del 68 cuando se las examina en términos de los cambios en las relaciones de poder y no en términos de los cambios de la cotidianidad de la vida universitaria (pero el afán de Sarkozy por negar el valor de ese movimiento es un claro indicio de su eficacia en el territorio de la transformación cultural).

Lo que hemos dicho de la poesía hubiéramos podido decirlo de la imaginación. Al aproximarnos a la palabra como palabra poética entramos en el campo de la imaginación.

Pero la imaginación y la sensibilidad están esencialmente vinculadas, como hemos puesto de presente cuando reconocimos el modo como la imaginación articula la sensibilidad y el pensamiento. Y más allá de la sensibilidad, la imaginación alcanza al deseo. No en balde los deseos hablan en el idioma de las imágenes.

Este trabajo pretende alimentar preguntas que raramente nos hacemos y que a nuestro juicio debemos hacernos: ¿el mundo es como lo veo o puede ser muy distinto si se lo ve de otro modo?, ¿cambia el mundo si cambian los modos de nombrarlo?, ¿qué tanto de lo que veo es obra de la imaginación y puede ser cambiado por la imaginación?, ¿puedo querer otras cosas, en lugar de las que ahora quiero?

Creemos que una educación para la libertad debe abrir el espacio para la formulación de estas preguntas. Una educación para la libertad debería darnos herramientas para explorar las determinaciones externas de nuestras elecciones. Una educación para la libertad debería darnos elementos para explorar nuestros límites, lo que significa adquirir conciencia de nuestra finitud, pero al mismo tiempo reconocer nuestras posibilidades. Una educación para la libertad tendría que multiplicar las ocasiones para el ejercicio de la imaginación.

Podríamos reformular aquí como preguntas las preocupaciones de Agustín: ¿qué debo y qué puedo querer?, ¿qué es digno de ser amado como “centro de gravedad” de mi vida? y las de Scoto y Arendt ¿cómo actuar frente a aquello que está sometido a la contingencia y, sin embargo, me compromete? ¿cómo debo asumir mi libertad?

Tal vez es en el ejercicio de la imaginación y en la capacidad de cuestionar nuestras elecciones y nuestras formas de querer en donde reside la fuente de nuestra libertad; pero es importante recordar que la libertad no es simple elección interna, no es “libre albedrío”, es voluntad convertida en motor de la acción, que asume al contingencia, es acción; y solo puede hacerse real, y construir mundo, gracias al poder de la palabra.

BIBLIOGRAFÍA

- Agustín de Hipona. (1948). Tratado sobre la Santísima Trinidad. En: Obras. Tomo V. Madrid: BAC.
- Agustín de Hipona. (1958). Confesiones. Traducción de P. Valentín M. Sánchez Ruiz. Madrid: Apostolado de la Prensa
- Agustín de Hipona. (1990). De libero arbitrio. Palermo: Edizioni «Augustinus».
- Althusser, Louis. (1973/1974). Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Althusser, Louis. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- Arendt, Hannah. (1958/1993). La condición humana. Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah. (1953/1995). "Comprensión y Política". En: De la historia a la acción. Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah. (1996). "Crisis de la educación". En: Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.
- Arendt, Hannah. (1971/2002). La vida del espíritu. Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles (1993). Política. Traducción, prólogo y nota de Carlos García Gual y Aurelio Pérez Jiménez. Barcelona: Altaya.
- Aristóteles. (1995). Ética Nicomáquea. Traducción y notas de Julio Pallí Bonet. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Aristóteles. (1994). Metafísica. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Madrid: Gredos.

- Aristóteles. (1988). *Acerca del alma*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Madrid: Gredos.
- Assagioli, Roberto. (1989). *El acto de voluntad. Un nuevo enfoque de psicología humanista*. México: Trillas.
- Bachelard, Gaston. (1948/1981). *La Formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bachelard, Gaston. (1971/1989). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Bachelard, Gaston. (1972/2005). *El Compromiso Racionalista*. México: Siglo XXI.
- Bachelard, Gaston. (1950/1993). *El aire y los sueños*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, Gaston. (1940/1973). *La filosofía del no*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bárcena, Fernando. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, Fernando, Mélich, Joan-Carles. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Zygmunt. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Zygmunt. (2005/2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Begué, Marie-France. (2009). "El proyecto y la promesa. Aportes de Paul Ricoeur a la fenomenología del querer". *Acta fenomenológica latinoamericana*, Vol. 3, pp. 677-690.

- Benjamin, Walter. (1993). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, Basil. (1993). *La estructura del discurso pedagógico Vol. IV - clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Boltanski, Luc. (1990). *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude, (1970/1979). *La Reproducción*. Barcelona, Editorial Laia.
- Brecht, Bertolt. (1975). *Historias de Almanaque*. Barcelona: Alianza. 1975.
- Bruno, Giordano. (1585/1987). *Los heroicos furores*. Madrid: Tecnos.
- Bruno, Giordano. (1997). *Mundo, magia, memoria*. Edición de Ignacio Gómez de Liaño. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bruno, Giordano. (1584/2011). *De la causa, principio y uno*. Buenos Aires: Losada.
- Bruno, Giordano. (1584/1981). *Del infinito universo y los mundos*. Buenos Aires: Orbis.
- Bustamante, Guillermo. (2003). *El concepto de Competencia III*. Bogotá: Socolpe - Alejandría Libros.
- Caballero, Raúl. (2000). "Las "potencias" del alma y los "poderes" de los dioses. La traducción de un pasaje del Erótico de Plutarco y la psicología platónica". *Trans*, No. 4. pp. 19-38.
- Castoriadis, Cornelius. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo y error.

- Castoriadis, Cornelius. (2008). *Ventana al caos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cullen, Carlos. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, Carlos. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Chomsky, Noam. (1965/1970). *Aspectos de la racionalidad de la acción*. Madrid: Aguilar.
- Dante, Alighieri. (2004). *La divina comedia*. Introducción, traducción en verso y notas de Ángel Crespo. Barcelona: Seix Barral.
- Dante Alighieri. (1986). Vida nueva. Tratado de la lengua vulgar. México: Secretaria de Educación Pública.**
- Descartes, Rene (1701/1984). *Reglas para la dirección del espíritu*. Madrid: Alianza.
- Díaz, Mario. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Textos universitarios. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz, Mario. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Dorfles, Guillo. (1967). *La estética del mito. De Vico a Wittgenstein*. Caracas: Tiempo Nuevo.
- Driollet, Teresa M. (2008). *La libertad interior. La proyección de le volontaire et L'involontaire en la obra de Paul Ricoeur*. Buenos Aires: Biblos.
- Durand, Gilbert. (1964/1971). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Ega, Kieran. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Empédocles. (1980). *Los presocráticos*. Traducción y notas J. D. García Bacca. México: Fondo de Cultura Económica.
- Esquilo. Prometeo encadenado. Murray, Gilbert. (1955). *Aeschyli tragoediae*. 2nd edn. Oxford: Clarendon Press. (Traducción: 2001, Pehuén Editores).
- Ferraris, Maurizio. (1999). *La imaginación*. Madrid: Visor.
- Feuerbach, Ludwig. (1841/1995). *La esencia del cristianismo*. Madrid: Trotta.
- Ficino, Marsilio. (1993). *Sobre el furor divino y otros textos*. Barcelona: Anthrpos.
- Ficino, Marsilio. (1994). *De amore*. Comentario a "El Banquete" de Platón. Madrid: Tecnos.
- Frankfurt, Harry. (2007). *Necesidad, volición y amor*. Madrid: Katz editores.
- Foucault, Michel. (1977/1991). "El juego de Michel Foucault". En: *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, Michel. (1966/1985). *Las palabras y las cosas*. México; Siglo XXI editores.
- Foulquie, Paul. (1973). *La voluntad*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Frye, Northrop. (2007). *La imaginación educada*. Barcelona: Porrúa.
- Fuentes, Juan José. (2007). "El problema de la voluntad en H. Arendt: ¿un debate kantiano?" *Revista de filosofía*. No. 41, pp. 77-90.
- Fuentes, Juan José. (2009). *Voluntad y espontaneidad en Hannah Arendt: Entre vida activa y vida del espíritu*. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

- Gadamer, Hans-Georg. (1993/1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, Hans-Georg. (1975/1993). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg. (1983/1993). *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Barcelona: Península.
- Galileo. (1638/1981). *Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias*. Traducción: Javier Sádaba Garay. Madrid: Nacional.
- Galileo. (1968). *Opere*. Firenze: G. Barbèra Editore.
- Galileo. (1632/1994). *Diálogo sobre los dos Máximos Sistemas del Mundo*. Traducción y notas de A. Beltrán Marí. Madrid: Alianza Editorial.
- García Molina, José. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, Néstor. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- García Ninet, Antonio. (2008). *El determinismo de la acción en Aristóteles*. Disponible en: http://roecken.blogspot.com/2008/05/el-determinismo-de-la-accin-en_11.html
- Garin, Eugenio. (1967/1981) *La revolución cultural del Renacimiento*. Barcelona: Crítica.
- Geertz, Clifford. (1991). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Gómez de Liaño, Ignacio. (1982). *El idioma de la Imaginación*. Madrid: Tauros.

- González, Luz. (2005). *Imaginación, memoria y tiempo. Contrastes entre Bergson y Polo*. Cuadernos de Anuario Filosófico. Serie universitaria. N°185. Pamplona: Universidad de Navarra.
- González, Catalina. (2002). "*Sensus communis: de la imaginación en Vico, a la tradición en Gadamer*". Ideas y Valores N° 120. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gramsci, Antonio. (1973). "Notas críticas sobre un ensayo popular de sociología". En: *Materialismo histórico y sociología*. México: Ediciones Roca.
- Grassi, Ernesto. (1986/1993). *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra*. Barcelona: Anthropos.
- Grassi, Ernesto. (2006). *Heidegger y el problema del humanismo*. Barcelona: Anthropos.
- Greene, Maxine. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.
- Gusdorf, Georges. (1957). *La palabra*. Buenos Aires: Galatea Nueva Visión.
- Habermas, Jürgen. (1964). *La Educación Universitaria*. Revista ECO N° 52/54. pp. 543-566.
- Habermas, Jürgen. (1968/1999). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, Jürgen. (1970). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Barcelona: Taurus.
- Habermas, Jürgen. (1974/1993). "Notas sobre el desarrollo de la competencia interactiva". En: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: Red editorial.

- Habermas, Jürgen. (1976/1993). "¿Qué es la pragmática universal?". En: Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. México: Red editorial.
- Habermas, Jürgen. (1974/1993). "Consideraciones sobre patologías de la comunicación". En: Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. México: Red editorial.
- Habermas, Jürgen. (2005). Zwischen Naturalismus und Religion, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hawkins, David. (1974/1979). Imparare a vedere. Torino: Loescher.
- Hegel, Federico. (1807/1966). Fenomenología del Espíritu. México, Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, Martin. (1949/2001). Chemins qui ne mènent nulle part. París: Gallimard.
- Heidegger, Martin. (1954/2006). Essais et conférences. París: Gallimard.
- Heidegger, Martin. (1976/2000). Carta sobre el humanismo. Madrid: Alianza editorial.
- Heidegger, Martin. (1960). Sendas perdidas. Buenos Aires: Losada.
- Heimsoeth, Heiz. (1946). Los seis grandes temas de la metafísica occidental. Madrid: Revista de occidente.
- Heller, Agnes. (1978/1979). La filosofia radicale. Milano: Il Saggiatore.
- Hernández, Carlos. (2005). "¿Qué son las "competencias científicas"? Foro internacional sobre Competencias Científicas. Bogotá: Ministerio de Educación.

- Hernández, Carlos; Rocha, Alfredo; Verano, Leonardo. (2005). Exámenes de Estado, una propuesta de Evaluación por Competencias. Bogotá: ICFES.
- Hernández, Carlos. (2000). "Aproximación a un estado del arte de la enseñanza de las ciencias en Colombia". En: Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia, Vol II. Bogotá: ICFES, COLCIENCIAS, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Hernández, Daniel. (2000). Poesía y literatura en los mundos infantiles, Universidad Distrital.
- Hölderlin, Friedrich. (2008). "Hermócrates a Céfalo". En: Ensayos. Madrid: Hiperión.
- Hoyos, Guillermo. (2007). "Comunicación, educación y ciudadanía". En: Borradores para una filosofía de la educación. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Hoyos, Guillermo. (2009). "Fenomenología y humanismo". En: Acta fenomenológica latinoamericana, vol. 3, pp. 406-422.
- Hymes, Dell. (1972/1996). "Acerca de la competencia comunicativa". En Revista Forma y Función N° 9. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ICFES. (2010). Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados. Bogotá: ICFES.
- Iribarne, Julia. (2007). De la ética a la metafísica. Bogotá: San Pablo.
- Kant, Immanuel. (1784/1993). "¿Qué es la Ilustración?". En: A.A.V.V., ¿Qué es la Ilustración? Madrid: Tecnos.
- Kant, Immanuel. (1790/1961). Crítica del Juicio. Buenos Aires: Losada.
- Kristeva, Julia. (2000). El genio femenino. 1. Hannah Arendt. Buenos Aires: Paidós.

- Kogan, Jacobo. (1986). *Filosofía de la imaginación. Función de la imaginación en el arte, la religión y la filosofía*. Argentina: Paidós.
- Kohlberg, Lawrence; Levine, Charles; Hwer, Alexandra. (1983). *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel N.Y.: S. Karger Publisher
- Kuhn, Thomas. (1962/1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lecourt, Dominique. (1972/1973). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI.
- Leroi-Gourhan, André. (1965/1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1971, p. 115.
- Manzanedo, Marcos. F. (1998). "La voluntad humana". *Studium. Revista de filosofía y teología*. Vol. 38, pp. 35-55.
- Marina, José Antonio. (2007). *Las arquitecturas del deseo. Una investigación sobre los placeres del espíritu*. Barcelona: Anagrama.
- Martín-Barbero, Jesús. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, Jesús. (1997). "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación". *Revista Nómadas*, N° 5. pp. 10-22.
- Martínez Sánchez, Alfredo. (2000). "La filosofía de la acción de Paul Ricoeur". *Isegoría*. No. 22. pp. 207-227.

- Marx, Karl. (1974). *Manuscritos de Economía y Filosofía*. Madrid: Alianza editorial.
- May, Rollo. (2000). *Amor y voluntad. Contra la violencia y la apatía en la sociedad actual*. Barcelona: Gedisa.
- Melle, Ulrich. (1994). "La filosofía de la voluntad de Husserl". *Ideas y valores*, No. 95. pp. 65-84.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Mockus, Antanas; Hernández, Carlos; Granés, José; Charum, Jorge; Castro, María Clemencia. (1995). *Las fronteras de la escuela*, Bogotá: Magisterio.
- Mockus, Antanas. (1995). "La misión de la Universidad", en *Reforma Académica - Documentos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montaigne, Michel. (1972). *Essais*. Paris: Librairie générale française.
- Montaigne, Michel. (1962). *Ensayos*. Traducción de Constantino Roman y Salamero. Buenos Aires: Aguilar.
- Mounier, Emmanuel. (1993). *Obras*. Tomo II. *Tratado del carácter*. Salamanca: Sígueme.
- Noel Lapoujade, María. (1988). *Filosofía de la imaginación*. México: Siglo XXI.
- Nothomb, Amelie. (2002). *Robert des noms propres*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Nussbaum, Martha. (2010). *Sin fines de lucro*. Uruguay: Katz Editores.
- Nussbaum, Martha. (1990/2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Mínimo tránsito.

- Nussbaum, Martha. (1997/2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Ong, Walter. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Páez, Ruth Milena. (2011). *Lo mítico en la formación de niños en la educación básica primaria*. Tesis de Doctorado en Educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Pamuk, Orhan. (2007). *La maleta de mi padre*. Barcelona: Mondadori.
- Paracelso. Teofrasto de Hohenheim. (1530/1981). *De la Epilepsia*, Barcelona: Biblioteca Esotérica.
- Pérez, Ángel. (1995). "La escuela, encrucijada de culturas". En : A.A.V.V., *Revista Investigación en la escuela* No. 26. pp. 7-24.
- Pico della Mirandola. (1485/2000). "Discurso de la Dignidad del Hombre". En: A.A.V.V., *Manifiestos del Humanismo*. Barcelona: Península.
- Platón. (2006). *La República o el Estado*. Traducción de Patricio de Azcárate. Madrid: Espasa Calpe.
- Platón. (1997). *Apología de Sócrates, Banquete, Fedro*. Barcelona: Gredos.
- Platón. (1999). *Teeteto, Sofista*. Barcelona: Gredos.
- Prévost, Claude-M. (1986/1992). *La voluntad*. México: Publicaciones Cruz o.
- Prior Olmos, Ángel. (2009). *Voluntad y responsabilidad en Hannah Arendt*. Madrid: Biblioteca nueva.

- Rabouin, David. (2006). *Le désir, ou la trahison du bonheur*. Entretien avec Slavoj Zizek. *Le magazine littéraire*. No. 455, pp. 30-33.
- Ricoeur, Paul. (1988). *Philosophie de la volonté. Le volontaire et l'involontaire*. France: Aubier.
- Ricoeur, Paul. (1982). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Taurus.
- Rodari, Gianni. (1983). *Esercizi di fantasia*. Roma: Editori Riuniti.
- Rodríguez, Alfonso. (1992). *Deseo, voluntad de potencia y Vida*. Cali: Universidad del Valle.
- Rubert de Ventós, Xavier, (1969/1989). *Teoría de la sensibilidad*, Barcelona: Ediciones Península.
- Salutati, Coluccio. (1391c/1951). *De Laboribus Herculis*. Zürich: Thesaurus Mundi.
- Steiner, George. (1979). "¿Tiene futuro la verdad?" En: *Revista ECO* No. 208, pp. 337-354. Bogotá: Buchholz.
- Steiner, George. (1989). *Presencias reales*. Barcelona: Destino.
- Steiner, George. (1994). *George Steiner en diálogo con Ramin Jahanbegloo*. Salamanca: Anaya & Mario Muchnik.
- Strawson, Peter. (1950/1995). *Libertad y resentimiento, y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Steiner, George. (1994). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.
- Szilasi, Wilhelm. (1969/2001), "Acerca de la facultad de imaginar". En: *Fantasia y Conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Thérien, Gilles. (2005). *Lectura, imaginación y memoria*. Cali: Universidad del Valle.
- Valéry Paul. (1998). *Teoría poética y estética*. Madrid: Visor.
- Vargas, Germán; Gamboa, Sonia; Reeder, Harry. P. (2008). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición posmoderna*. Bogotá: San Pablo.
- Vargas, Germán; Reeder, Harry. P. (2008). *Ser y sentido. Hacia una fenomenología trascendental-hermenéutica*. Bogotá: San Pablo.
- Vattimo, Gianni. (ed.). (1983). *Il pensiero debole*. Milán: Feltrinelli.
- Vattimo, Gianni. (comp.). (1994). *Hermenéutica y racionalidad*. Bogotá: Norma.
- Vico, Giambattista. (1708/2002). *Del método de estudios de nuestro tiempo*. En *Obras. Oraciones inaugurales & La antiquísima sabiduría de los italianos*. Barcelona: Anthropos.
- Vico, Giambattista. (1744/1985). *Ciencia Nueva*. Buenos Aires: Orbis.
- Vincent, Hubert. (1997). *Éducation et scepticisme chez Montaigne ou Pédantisme et exercice du Jugement*. Paris: L'Harmattan.
- Vincent, Hubert. (2003). *Enseigner, Lieux et Usages du monde II*. Paris: L'Harmattan.
- Warnock, Mary. (1976/1981). *La imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weil, Simone. (1947/1998). *La gravedad y la gracia*. Valladolid. Trotta.