

1815

FOLL
371.13
2

Lic. GRACIELA MATURO
DIRECTORA
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS



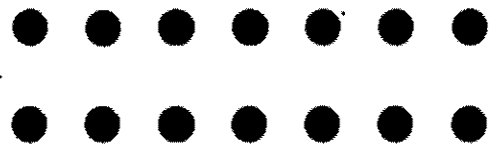
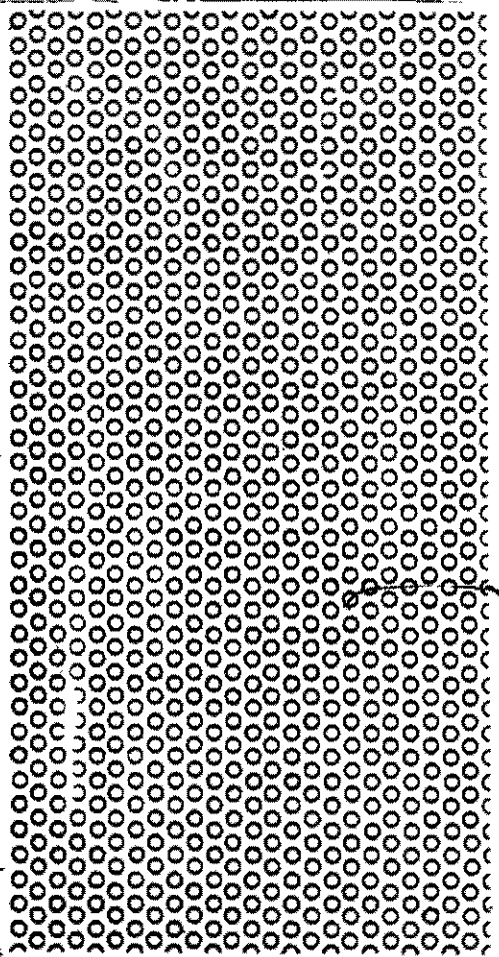
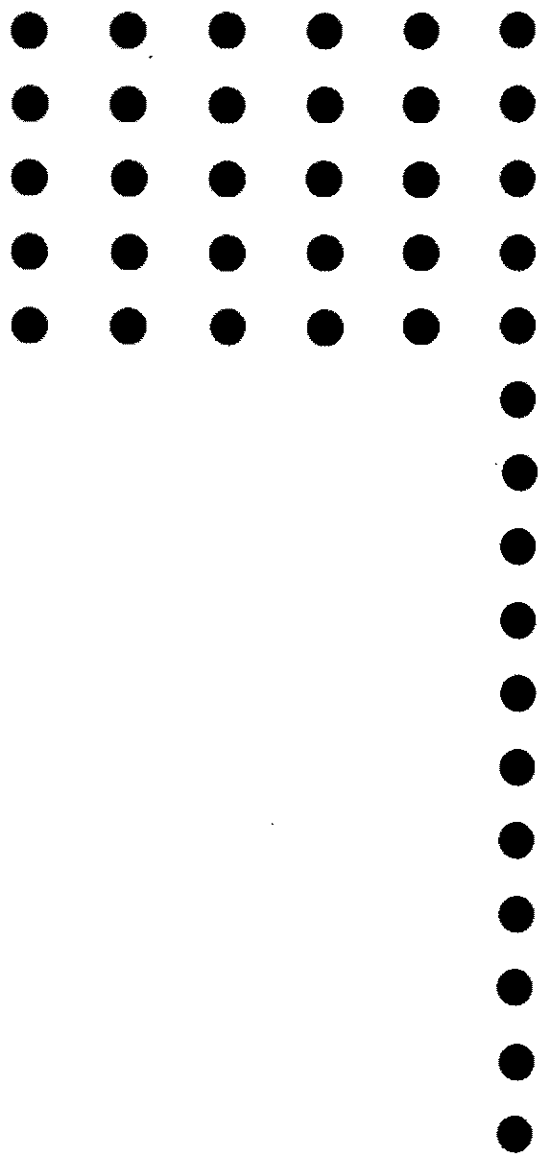
MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR

CURRICULUM ACADEMICO MAESTROS DE EDUCACION BASICA

ciencias de la educación 2



selección de textos «A»



Ministerio de Educación y Justicia
República Argentina

NOMINA DE AUTORIDADES



Organización
de los Estados Americanos

Ministro de Educación y Justicia:

Dr. José Gabriel Dumón

Secretario de Educación:

Dr. Adolfo Stubrin

Subsecretario de Gestión Educativa:

Doctor Héctor Gutiérrez a/c

Director Nacional de Educación Superior y del Proyecto:

Dr. Ovide J. Menin

Subdirectora Nacional de Educación Superior:

Prof. Sulma Guridi Flores

Coordinadora del Proyecto:

Prof. Emilce Botte

SECRETARÍA GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Director del Departamento de Cultura y Educación:

Dr. Juan Carlos Torchia Estrada

Jefe de la División de Mejoramiento de Sistemas Educativos:

Dr. Luis Osvaldo Roggi

Responsable del programa de Centros de Recursos para el Aprendizaje:

Dra. Marta Tomé

Representante de la Secretaría General de la O.E.A. en la Argentina:

Dr. Benno Sander

Coordinador del Área Educación, Ciencia y Cultura:

Sr. Guillermo Corsino

MODULO 2 UNIDAD 1

NOV 014815

FOLL 371.13

LIB 2

textos



PALACIOS J. La cuestión escolar. Ed. LAIA. Barcelona, 1979.
Pp. 593 a 647.

□ 5. Valoración e integración. Perspectivas.

Después de este largo recorrido a través de la crítica contemporánea a la escuela, llegamos a la última parte de nuestro trabajo. Este no puede terminar de otra manera que formulando una serie de reflexiones que, después de todo lo anterior, se nos imponen. Como ya lo anunciamos en el Prólogo —y queremos insistir en ello— estas conclusiones intentan ser una recapitulación de todo lo anterior y una reflexión sobre ello; en absoluto nos proponemos aquí dar soluciones —y mucho menos la solución— a toda la problemática planteada; no añadiremos una alternativa más a las ya presentadas. Si nos interesa, por el contrario, dedicarnos a la labor de integración y globalización que anunciamos como propósito fundamental de nuestra tarea. Nos quedaríamos a medio camino si nos limitásemos a la exposición de todo lo que antecede; se impone, por lo tanto, una reflexión crítica y una síntesis valorativa.

Las reflexiones que siguen se articulan en tres apartados. En el primero de ellos («La disfuncionalidad de la escuela tradicional») repasaremos los «síntomas» a través de los cuales se manifiesta la «enfermedad» del sistema de enseñanza tradicional; no se trata de añadir una nueva crítica a las ya existentes, sino de totalizar las críticas parciales que hemos ido analizando.

El segundo apartado de estas conclusiones («La actitud oposicional y los reduccionismos de las críticas») se dedica a hacer una valoración crítica de las distintas «escuelas» analizadas previamente, resaltando los diferentes tipos de ilusiónismo que las subtienden y poniendo de manifiesto la parcialidad de sus perspectivas.

Finalmente, el tercer apartado («La superación integradora de las ilusiones») intenta mostrar la parcialidad de las diversas «ilusiones» escondidas tras las distintas perspectivas y cómo una actitud integradora y no oposicional parece permitir una perspectiva más amplia y más acorde con la realidad de los hechos. Veremos, por fin, cómo esta actitud integradora permite superar algunas antinomias que han aparecido a lo largo de nuestro trabajo y que pertenecen al elenco de problemas no resueltos en la Historia de la Pedagogía.

1. La disfuncionalidad de la escuela tradicional

Comenzamos la Introducción de este trabajo hablando sobre la evidencia de la crisis del sistema de educación vigente en la actualidad. Eludimos entonces analizar las manifestaciones de esa crisis con objeto de no adelantarnos a las exposiciones posteriores. Creemos, sin embargo, que ahora sí debemos hacer ese análisis, intentando aunar las críticas desperdigadas que han ido apareciendo. Aunque no nos detengamos aquí en todas las manifestaciones a que nos referimos, señalaremos al menos las que a nuestro juicio son más importantes.

1. El retraso de la escuela

Antes de entrar en el análisis de lo que hemos llamado la disfuncionalidad de la escuela tradicional tal y como se manifiesta en algunos aspectos concretos, quisiéramos resaltar algo que ha aparecido con frecuencia en las exposiciones anteriores: el carácter marcadamente regresivo del sistema escolar. Lo hemos visto con distintas formulaciones pero es una constante que hemos hallado en varios de nuestros autores. Para unos, la escuela es el elemento más conservador de la vida social; para otros, el sistema educativo está esencialmente fundado en el pasado; para otros, la escuela es la institución de más lento movimiento de nuestra cultura. Aída Vázquez lo ha formulado así: «La que funciona en las escuelas es la sociedad de la abuela. A través del educador, cualquiera que sea su semblante, habla una generación de cabezas muertas.»¹ Hasta la «ciencia» que se transmite es la ciencia de la sociedad de la abuela.

El carácter lento y regresivo de la escuela contrasta vivamente, en la época actual, con la vertiginosa rapidez con que se suceden los cambios a todos los niveles de la vida. Ya lo señalamos en otro lugar: mientras la sociedad se mueve a velocidad diez, la escuela se mueve a velocidad uno. Suchodolski llama la atención sobre este hecho: mientras que todo se ha transformado alrededor de la escuela (la vida económica, la técnica, el sistema sociopolítico, las condiciones de vida de los hombres, el ritmo de su desarrollo y el contenido de sus aspiraciones, el trabajo profesional, los métodos de difusión de la cultura, etc.), la escuela ha seguido anclada en el pasado, en lo que ya no es. Dietrich ha expresado esa misma idea: «A pesar de haberse llevado a cabo el paso de una sociedad rural y estática a una sociedad industrial y dinámica, la escuela y la enseñanza no proporcionaron en Europa, con algunas excepciones, ninguna respuesta a la nueva situación social.»² Cuando la tarea de las generaciones jóvenes era llegar a parecerse a las adultas, este tipo de escuela, amarrada al pasado y a los modelos, podía ser una respuesta válida; pero en una

sociedad en la que las generaciones jóvenes rechazan la herencia de las adultas (recuérdense los análisis de G. Mendel), tal escuela resulta claramente disfuncional; pudo servir para una sociedad de evolución lenta, pero no es válida para la sociedad presente, definida y caracterizada por los cambios acelerados constantes.

La razón de la regresividad de la escuela hay que buscarla en lo que Bourdieu y Passeron llamaban la «autonomía relativa» del sistema de enseñanza. Gracias a esta autonomía relativa con respecto a la ideología conservadora que la sustenta, la escuela es capaz de adaptarse, en parte, a los cambios de la sociedad, pero sin necesidad de cambiar verdaderamente; dicho más llanamente: la escuela cambia de fachada de acuerdo con los cambios sociales, pero su interior sigue aferrado al pasado. Como quiera, por otro lado, que los cambios suelen ser mínimos, muchas veces puramente formales y siempre a regañadientes, el estatismo de la escuela se ve así reforzado. Se crea, de esta forma, una contradicción entre la realidad que la escuela da y los ideales que promete: «El trabajo pedagógico de tipo tradicional puede definirse como una "pedagogía en sí", es decir, como una práctica pedagógica que ignora o excluye el cálculo racional de los mejores medios para realizar las funciones que afirma objetivamente por su propia existencia.»³

Señalemos, por fin, cómo si bien se han introducido cambios a nivel de los métodos y del aprendizaje, el problema de los objetivos de la educación permanece inalterable y se plantea como se hacía antes de introducir las pequeñas modificaciones aludidas. Como decía Freinet, «el escándalo es que no haya escándalo».⁴

2. Instrucción

Una de las críticas que habitualmente se dirigen contra la escuela tradicional es que se preocupa exclusivamente de instruir y se olvida de educar. Quiere con ello señalarse que la escuela se ocupa sólo de la inteligencia, olvidando el resto de la personalidad de los alumnos. Esto es cierto y a ello nos referiremos después, pero ahora es necesario señalar que ni siquiera la tarea de instruir, de transmitir conocimientos, la realiza con éxito la escuela. Esta es la conclusión que se impone a la vista de algunos datos —relativos, en su mayoría, a Francia—. Veámoslo.

Mendel habla de una población de «escolares inadaptados», en Francia en 1972, de 2.700.000. Según los datos recogidos por F. Oury y J. Pain, de los 362.500 ingresados en Francia en el Curso Preparatorio (a los seis años) en 1962, sólo 87.400 de entre ellos tuvieron, cinco años más tarde, una escolaridad normal; es decir, que el 76 % de los alumnos se retrasaron de uno a cinco años. Otro estudio citado

por Vázquez y Oury habla del preocupante «aumento» de la deficiencia mental según los niños crecen; si, para la población a que el estudio se refiere, la cantidad de débiles mentales a los siete años era del 2 % al 3 % de la población escolar, a los once años era del 15 %. En otro sentido, Bourdieu y Passeron recogen los datos de un informe según el cual si bien hay pocos exámenes pésimos, los buenos son todavía menos; el resto (un 76 %) son «tristemente discretos», entre seis y once sobre veinte. Para no dar más datos, recordemos cómo según el Informe Coleman (1966) si a la edad de seis años los resultados sobre la capacidad verbal de los niños variaban según sus diferencias étnicas y sociales, tras doce años de escolarización, es decir, a la edad de dieciocho años, las diferencias eran más considerables. Los problemas de retraso escolar son tan numerosos y graves que Oury y Pain han llegado a proponer, con toda ironía, la creación de un Ministerio de Receducación Nacional.⁵ Desgraciadamente, para España no poseemos datos completos respecto a «atrasos escolares», que vayan en la misma o en otra dirección que lo citado con respecto a Francia; es fácil, no obstante, suponer que la estrategia según la cual los alumnos, de acuerdo con la Ley General de Educación, pasan de un curso a otro en función de su edad y no de sus conocimientos, realiza una importante tarea de ocultación de las dificultades que los niños tienen para responder a las exigencias de la escuela.

Por lo que se refiere a los alumnos que no fracasan en la escuela sino que, por el contrario, tienen éxito, si hemos de hacer caso a Lobrot, logran triunfar porque se sirven de aptitudes y tendencias adquiridas fuera de la escuela; en efecto, según Lobrot lo define, los alumnos brillantes e inteligentes «no lo son porque la enseñanza los haya fabricado así, sino porque han hallado en sus medios familiares, en sus medios culturales, en los "grupos exteriores", fuentes de enriquecimiento para su inteligencia y personalidad. Luego, en la escuela, pueden "picar" aquí y allá alimento intelectual, aunque más bien la escuela les pone freno y frustra su desarrollo. La escuela los pone de relieve, aunque en realidad nada ha hecho por ellos, pues se contenta con presentar un material anónimo e inadaptado en el que ellos a veces encontraron fortuitamente su bien gracias a su gran capacidad de adaptación».⁶

La experiencia intelectual que el alumno tiene en la escuela se reduce, con mucha frecuencia, al aprendizaje de formulas vacías y leyes abstractas, teoremas y fechas totalmente alejadas de sus preocupaciones y problemas; a este fin, la «función» a la que se da más importancia es la memoria. Como vimos que lo señalaba entre otros Piaget, los datos almacenados en la memoria del alumno suelen difuminarse o perderse una vez que pasa la situación de examen que obligó a retenerlos. Citando de nuevo a Lobrot, puede decirse que «si se relaciona la cantidad de informaciones que se retienen con la cantidad de informaciones enseñadas (es decir,

en realidad, "enunciadas"), se descubrirá una cifra muy débil, situada quizá alrededor de 0,02 ó 0,05. Esto no constituye un coeficiente de rentabilidad satisfactorio para un sistema como la enseñanza, que ocupa tanto tiempo y moviliza tantos medios materiales y humanos.⁷ Tal y como lo pone de manifiesto una encuesta realizada por la UNESCO, los alumnos de las escuelas públicas europeas hallan el 80 % de sus informaciones en la vida corriente y sólo el 20 % en la escuela; de ese 20 % de informaciones recogidas en la escuela, sólo el 5 % son útiles.⁸ Los exámenes tradicionales, piedra angular del sistema escolar y motor de la constricción (Lohrot), tiene mucho que ver en todo esto.

Como se ha señalado reiteradamente a lo largo de este trabajo, la escuela, lejos de facilitar el aprendizaje, lo dificulta. Si, como sostenía Neill, en condiciones favorables los niños aprenden constantemente, la pasividad y la inercia que la escuela tradicional les impone, como criticaban desde Piaget a Gramsci, les dificultan enormemente el verdadero aprendizaje. El resultado es no sólo que el niño aprende en la escuela bien poca cosa, sino que además acaba por desinteresarse por el aprendizaje y la cultura: «La escuela no es un lugar donde el joven llega a su plenitud y satisface su curiosidad, resuelve los problemas que se le plantean, lleva unas investigaciones lo más lejos posible en el sentido que le conviene, sino un lugar donde aprende a leer-escribir-contar, donde deplute mediante la memoria unos conocimientos prefabricados, reducidos a meras "informaciones", donde navega con vistas a los exámenes. Por otra parte, no retiene casi nada de este saber adquirido artificialmente, salvo cuando satisface accidentalmente auténticas aspiraciones. El resultado es que el joven construye en él sólidas defensas y resistencias respecto a la cultura, a causa de la infortunada experiencia que se ve obligado a hacer con ella.»⁹ Como Ardoino, por una parte, e Illich y Reimer, por otra, lo señalaban, la escuela se ha vuelto o bien no-educativa o bien, sencillamente, antieducativa.

Una de las causas que coadyuvan a esta situación hay que verla, como Wallon lo hacía, en la rigidez y estrechez de los programas escolares, así como en la inflexibilidad de un currículum rígidamente graduado por «clases», por cursos. Cuando el mismo Wallon, Vásquez y Oury, Mendel y la mayor parte de los marxistas que hemos estudiado proponían una organización por niveles o por grados en vez de por cursos, intentaban dar una respuesta a esta situación y ello por no hablar de las divergencias existentes entre las exigencias de los programas y las posibilidades del niño.

No vamos a detenernos en la crítica a los exámenes y las calificaciones que ha ido apareciendo un autor tras otro. Recordemos tan sólo que esa crítica no se limita a rechazar los exámenes por el tipo de aprendizaje que imponen y exigen, sino que se refiere también a las consecuencias nefastas

que suponen para el alumno el que se le confunda con sus calificaciones. A. Rowe lo expresó con claridad: «Etiquete a un chico en la escuela como "C" o "D", piense y hable de él como un chico "C" o "D", convenza a sus padres de que acepten su etiqueta y el niño estará convencido de ser, actuar y comportarse como un chico "C" o "D".»¹¹

Señalemos, por fin, que la escuela suele concebir la instrucción como una actividad aislada y con un valor en sí. Cuando Neill pedía «corazones, no cabezas en la escuela», reaccionaba contra esta actitud de la escuela de dar primacía a la instrucción y la memorización; cuando Suchodolski postulaba la integración entre las educaciones intelectual, moral y artística no estaba sino proponiendo una alternativa a la labor «desintegradora» de la escuela tradicional.

3. Desarrollo de la personalidad

Aún en el supuesto de que la escuela realizase satisfactoriamente su función de instrucción, quedaría todavía por cumplir la función más amplia de educación. La distinción entre instrucción y educación nos parece particularmente clara en la diferenciación que Freire establece entre la alfabetización (enseñar a leer y escribir) y la educación (ayudar a la personalidad a desarrollarse en lo individual y lo social); también aparece clara en Wallon al que vimos recriminar a la escuela que se preocupase sólo de la instrucción intelectual y se olvidase de la educación de «todo el niño». F. Dolto ha sido particularmente duro al criticar esta despreocupación de la escuela por lo que a la educación de la personalidad se refiere y la ha acusado de ser un sistema de neutralización del desarrollo, un sistema obsesional, cerrado sobre sí mismo, que inculca la impotencia y la pérdida de contacto. Tosquelles se ha pronunciado también con dureza al respecto: «Obligando a los niños a estudiar mecánicamente, sin cultivar las funciones superiores de síntesis y de decisión, ignorando la relación existente entre la afectividad y la acción, la escuela practica diariamente auténticas lobotomías pedagógicas.»¹²

Tal y como vimos anteriormente a los pedagogos institucionales, la escuela, abandonada a su fatalidad interna, está condenada a la degeneración; a los alumnos y maestros les quedan pocas alternativas más que el conformismo o la habilidad. La caracterización que Lorenz hace del buen y el mal alumno va en este sentido: el buen alumno es tranquilo, aplicado, inteligente y no crea dificultades; está sumido en una especie de estado psicológico que lo mantiene en estado lúrgico; por su parte, el mal alumno se encuentra neutralizado, paralizado; buenos y malos alumnos están dominados por la inercia: «La institución heredada de Napoleón y Bismarck no puede producir más que soldados de infantería que marchan al paso.»¹³

Según las críticas que hemos examinado, la escuela no sólo se despreocupa de la educación sino que en muchas ocasiones dificulta, en vez de facilitar, el desarrollo de la personalidad del niño. En estas condiciones, no puede extrañar que la escuela sea incapaz de ayudar al niño en las dificultades que se le presentan fuera de ella. Jean Oury ha insistido sobre este punto: «El medio escolar, colectividad compuesta por la Escuela y el Maestro, debería resolver las dificultades del desarrollo infantil nacidas de los desajustes familiares y sociales. Por desgracia, somos testigos del siguiente desastre: el niño rechazado por su medio social es rechazado aún más por la escuela. La escuela, así, en lugar de devolver a la realidad al niño, potencia los factores de exclusión del grupo. De aquí los débiles mentales, caracteriales, etc.»¹³ Baudelot y Establet han expresado la misma idea con un lenguaje más conciso: «Uno de los grandes crímenes del aparato escolar es el de producir "delincuentes", de alimentar el *lumpenproletariado* y de aprovisionar las casas de reeducación».¹⁴

Hemos visto que algunos de los autores estudiados llegaban a defender que la función de la educación era la misma que la de la terapia; discutiremos más tarde este aspecto, pero destacaremos ahora que, en cualquier caso, no es lícito que la escuela olvide lo que comúnmente se engloba bajo el término de «personalidad» y se dedique sólo a lo que se suele llamar inteligencia. Por el contrario, y tal como lo vimos defender a Wallon, la educación debe reforzar la integración entre todos los aspectos de la personalidad, precisamente por ser la integración, según Wallon, la más frágil de las funciones psíquicas. La escuela debe dejar de infantilizar al niño (Mendel) y debe potenciar, dinamizar y facilitar el desarrollo de todo su ser; debe abandonar su actitud «bancaria» y entregarse a una práctica «liberadora» (Freire).

4. La autoridad

Antes de analizar la disfuncionalidad de la escuela en lo que respecta a la esfera de lo relacional y de la maduración psicosocial, tenemos que hacer una breve referencia a un aspecto de la escuela tradicional que hemos visto criticar prácticamente a todos nuestros autores, de Rousseau a Illich: su autoritarismo. Por su estructura, la escuela tradicional se ve forzada a elegir entre «el maestro o nada» y, lógicamente, se decide por el maestro. Tal y como la definió Snyders, la pedagogía tradicional es el camino hacia los «modelos» de la mano del maestro; él es el verdadero centro de la actividad educativa tradicional. Se plantea el problema en términos de suplantación de la iniciativa del niño (Ferrière), en términos de la suplantación del autogobierno (Neill) o la palabra (Vásquez y Oury) de los niños, en términos de captación de la

plusvalía de poder (Mendel) o de relaciones opresor-oprimido (Freire), todas las críticas coinciden en señalar que en la escuela tradicional las necesidades de vigilancia predominan sobre las de enseñanza y que el autoritarismo de esta escuela constituye un serio obstáculo para la consecución de los objetivos de la educación. Refiriéndose a estos problemas, Suchodolski afirma que, por lo que al niño respecta, «si su curiosidad por el mundo, su espontaneidad y su vivacidad de reacción, su movilidad y su inconstancia se subestiman y limitan, si se vulneran, entonces en el niño comienza a prevalecer el convencimiento —de un modo inconsciente, de momento— de que la postura más justa, segura y adecuada a las condiciones de la vida es la postura de la pasiva obediencia, la falta de iniciativa y la desgana, la adulación».¹⁵

No vamos ahora a volver sobre los análisis de Mendel, que veían en la autoridad un fenómeno psicosocial encubridor de la violencia. Vamos a limitarnos a señalar cómo, por su propia caracterización, la escuela tradicional pone en práctica una pedagogía de la sujeción, una pedagogía que, según la criticaban los no-directivos, rechaza objetivamente tener como fin la liberación del niño, la liberación de los obstáculos que se oponen a su desarrollo: «La pedagogía de la sujeción es un esqueleto pedagógico, un tipo de egocentrismo adulto negador del mundo infantil.»¹⁶

No nos detendremos más en este punto, sobre el que hemos vuelto una y otra vez; no pretendemos aquí sino sintetizar lo que ya hemos visto antes, y hemos tenido que referirnos al autoritarismo de la escuela tradicional no sólo porque es una de sus características definitorias, sino porque lo que sigue encuentra su explicación última en ese autoritarismo.

5. Las relaciones y el desarrollo psicosocial

Tal como vimos, la pedagogía de la sujeción se caracteriza por negar, de forma más o menos clara, la importancia de las relaciones interindividuales. Como señalamos ya, el maestro se dirige a la clase como colectividad o a un alumno concreto como individuo; el grupo como tal no existe; no puede, de hecho, existir en una escuela que limita las interacciones a los patios de recreo. Además, la escuela tradicional mira con desconfianza la cooperación entre los niños; en algunos casos, llega incluso a castigarla. El trabajo cooperativo propuesto por Freinet, y tras él por Vásquez y Oury, es el modelo opuesto al que la pedagogía tradicional pone en práctica. Como lo ha indicado G. Mauco, lejos de solucionarlos, «la escuela prolonga y agrava los trastornos relacionales del niño».¹⁷

Algo parecido sucede respecto al desarrollo psicosocial infantil. La «cultura del silencio» (Freire) es una cultura en

la que el papel social del individuo se ha reducido a la nada, en la que la persona carece de significación social. La educación cumple con un importante papel en esta mutilación; según vimos criticar a Lobrot, es a través de la educación como se prepara, para el presente y el futuro, un «rebaño embrutecido» que, condicionado en la escuela, se destina a las propagandas de los «guías y salvadores de la humanidad» que no buscan, en realidad, sino perpetuar su poder; según Lobrot lo ve, la escuela «es la fuerza esencial que contribuye actualmente a burocratizar la vida social, a volver dóciles y sumisos a millones de hombres, a fabricar "mayorías silenciosas" que consienten los poderes más abusivos respecto a las formas democráticas. La escuela juega, a este respecto, un papel más importante que el progreso técnico y la "sociedad de consumo" en las que Marcuse y otros ven la causa esencial de la alienación del hombre moderno».¹⁴

Lejos de capacitar para enfrentar el cambio, como Rogers lo postulaba, la escuela prepara para el conformismo, el inmovilismo, la falta de espíritu cívico y democrático, la ausencia de un espíritu cooperativo que cada vez es más necesario, la competitividad y el aislamiento. En lugar de liberar el desarrollo social y psicosocial del niño y el joven, lo hipoteca, o, mejor, lo anula e imposibilita.

6. Conocimiento de la realidad

El antes mencionado fracaso de la escuela tradicional para transmitir conocimientos encuentra una de sus más importantes causas en otra crítica que habitualmente se le dirige: el divorcio entre la escuela y la vida. Al constituirse como ghetto aislado de la realidad circundante, al ser una realidad al margen de la vida cotidiana, la escuela, como escribe Fonvicille, crea un universo de mitos que ni por su lenguaje ni por sus inquietudes tiene nada que ver con el mundo normal del hogar o de la calle. La consecuencia es que los alumnos no sólo no adquieren una visión de la vida como totalidad, sino que desconocen la realidad, pues lo que la escuela les transmite es lo que Illich llamaría una «realidad escolarizada», pálido reflejo de la verdadera. F. Dolto se ha referido a este problema en los términos siguientes: «Vaya usted a una clase infantil parisiense de niños de seis años, máxima edad en que se "debe" aprender a leer, escribir y contar; busque usted los que conocen los ritos cósmicos; el lugar por donde sale y se pone el sol en relación con su casa, con su escuela; el ritmo de las estaciones, sus lazos de parentesco; lo que es la madera, el metal, la luna, de qué está hecho un tejido, etc.; ¡y ya verá usted! A los seis años estas preguntas serán para muchos como hablarles en chino.

Los hombres han perdido el conocimiento del mundo que les rodea.»¹⁹

La escuela actúa como si la realidad exterior a ella no existiese o fuese poco importante; por su empeño en ligarse a los modelos del pasado; por su obstinación en transmitir los valores y conocimientos que están, supuestamente, por encima del tiempo y del espacio, la escuela enseña muy poca cosa (¿el 5 % de la encuesta de la UNESCO?) sobre la realidad viva, actual y presente. Esta misma crítica aparece implícita en el siguiente desideratum de Suchodolski: «Las instituciones escolares deberían permanecer abiertas a los contactos de tipo social; los niños y los jóvenes no deben sólo "ir a la escuela" y "hacer los deberes", sino también vivir las experiencias sociales a través de la participación activa en los grupos de coetáneos y gradualmente en los grupos de los adultos.»²⁰

7. Preparación para la vida

Tal y como lo defienden los críticos de la escuela tradicional, la educación sólo asume su función cuando es capaz de formar al individuo para que pueda vivir y actuar acertadamente en el mundo y la realidad concreta en que le ha tocado vivir y actuar. La escuela tradicional, al ser una «realidad en sí», cerrada sobre sí misma y sin lazos que la unan con la realidad, es incapaz de realizar esa tarea. La escuela primaria no prepara sino para la secundaria; ésta, apenas prepara para la enseñanza superior; la enseñanza superior por su parte, es de nuevo un fin en sí misma y a duras penas prepara sólo para el ejercicio de una profesión. Nada hay más alejado de la polyvalencia postulada por Marx y Engels que el estudiante que al final de sus largos estudios tiene la sensación de no servir para nada. Como lo hemos señalado en el punto anterior, la realidad escolar es una realidad puramente académica que, según criticaba E. Reimer, sólo enseña a ser más listo que el sistema escolar mismo.

La escuela tradicional no sólo no prepara para la vida profesional, sino que deja al alumno indefenso ante los problemas con que deberá enfrentarse en los demás ámbitos de la vida; las crisis personales o relacionales con que el individuo se encuentre deberán ser resueltas en medio del miedo, la inseguridad y la incertidumbre, pues la forma en que la escuela le enseñó a manejar los conflictos y dificultades de poco le servirán cuando se enfrente con la realidad.

Lo mismo puede afirmarse a nivel de la vida social del hombre, olvidada por completo en la escuela tradicional. Nos hemos referido a ello antes y no vamos a insistir más.

De esta forma, incapaz de dar una respuesta a la realidad profesional, personal y social con que el hombre se va a encontrar al abandonar la escuela, la educación tradicional muestra su disfuncionalidad en la tarea de preparar a niños y jóvenes para su vida presente y, de manera especial, futura.

8. Escuela y sociedad

A lo largo de todo nuestro trabajo, y de manera especial en el capítulo tercero, se ha puesto de manifiesto cómo la escuela cumple un papel social y político bien específico: la reproducción de la realidad social que la ha originado. Cada sociedad crea el tipo de escuela que le asegura su estabilidad y permanencia; por ello, lejos de su pretendida «neutralidad», de su carácter pretendidamente «laico», la escuela está profundamente implicada en las tareas de conservación del *statu quo* y mantenimiento de la sociedad y las jerarquías establecidas. Los problemas de la escuela son mucho más que problemas didácticos y, como los marxistas han demostrado, tienen que ver con problemas sociales y políticos. Ya se hable de que la alfabetización se aprovecha para aumentar y afianzar el control del poder sobre los individuos (Freire), o de la inercia que hace que el sistema de enseñanza sea una reproducción del sistema social (Bourdieu y Passeron), o de las redes de escolarización diferenciales según la procedencia social (Baudelot y Establet), o de la función de ocultación del sistema escolar (Althusser), lo que se está siempre poniendo al desnudo es la ilusión según la cual la escuela está al margen de la política.

No es necesario volver a insistir sobre todo lo que vimos en su momento. No vamos, tampoco, a referirnos a las diferencias de los costos y los espacios escolares según la procedencia de los alumnos a la que se destinan esos costos y espacios.²¹ Queremos solamente recordar cómo, según los análisis que vimos, la escuela institucionaliza las desigualdades sociales (Illich y Reimer han insistido también sobre este punto) y perpetúa las divisiones al ignorarlas. Tuvimos también ocasión de ver la réplica a la ideología escolar del mérito, las capacidades y las «dotes innatas»: «La capacidad humana no es algo biológicamente o psicológicamente constante, inmutable históricamente; es la réplica peculiar del individuo ante las situaciones, las posibilidades y las tareas de carácter objetivo, determinadas por el desarrollo de la ciencia y de la realidad social.»²² La reproducción diferencial de las ideologías en el seno del mismo sistema de enseñanza (Baudelot y Establet) y la superpoblación de las clases de las escuelas populares (superpoblación considerada por Freinet como un auténtico boicot a la enseñanza) son dos aspectos más del problema a que nos referimos.

El carácter clasista de la escuela tradicional —recordemos que, según vimos, adoptar el punto de vista de la reproducción es adoptar el punto de vista de la lucha de clases— se manifiesta también en la escasa o nula atención que esa escuela presta a los primeros años de la vida del niño, los que anteceden al comienzo de la escolaridad obligatoria. La escuela olvida que cuando los niños llegan a ella están ya en

gran medida formados por la influencia de su familia y su medio ambiente: «Los niños son producto de medios anteriores y actúan no en función de nuestras intenciones o esperanzas, sino en función de esos condicionamientos anteriores.»²³ Al olvidar las diferencias que existen entre los niños en lo que a estos condicionamientos se refiere, la escuela, como acabamos de indicar, las perpetúa. Cuando autores como Freinet o Gramsci, por citar dos, piden que se creen instituciones preescolares «igualizantes» no hacen sino reprimir a la escuela tradicional el no haberse preocupado por corregir las desigualdades ligadas al medio de procedencia.

Tal y como tuvimos ocasión de verlo, Lenin criticaba tanto a los que desgajaban la escuela de la política como a los que desgajaban la política de la escuela. Con ello no hacía sino abundar en las ideas que aquí estamos exponiendo: que la escuela juega hoy en nuestras sociedades un papel social y político trascendental. Ignorar esto es no conocer a fondo la realidad de la escuela y sus funciones.

9. *Los maestros*

No creemos que haya uno sólo entre los autores estudiados que no haya reconocido la importancia trascendental del maestro, tanto en las críticas que se hacen a la escuela tradicional como en las alternativas que se formulan. Todos reconocen que muy poca cosa se puede hacer en la escuela si no se cuenta con maestros eficientes y bien preparados. Los diversos Estados, que son prácticamente los que monopolizan la formación de los maestros (los «agentes transmisores» de Bourdieu y Passeron), no siempre se han preocupado lo suficiente de esa eficiencia y esa preparación.

Es un hecho constatado la reacción defensiva de algunos maestros cuando oyen o leen críticas a la escuela como las que aquí hemos estudiado. Su reacción adversa, justificada en ocasiones, debe entenderse en el marco de una diferenciación a la que vamos a referirnos y que fue descrita con todo detalle por Althusser: «Pido perdón a aquellos maestros que, en condiciones terriblemente adversas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra la rutina en la que están cogidos, las escasas armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que ellos "enseñan". Estos hombres son de la raza de los héroes. Pero son pocos al lado de cuantos (la mayoría) no tienen ni la mínima sospecha del "trabajo" que el sistema (que los sobrepasa y los aplasta) les obliga a realizar, y que, peor aún, ponen todo su corazón y su ingenio en realizarlo sin la más remota conciencia de ello (¡los famosos métodos nuevos!). Tampoco sospechan que ellos mismos contribuyen, con su misma dedicación, a conservar

y a alimentar esta representación ideológica de la Escuela, que convierte a la Escuela en algo "natural" e indispensable y útil, e incluso beneficioso para nuestros contemporáneos, como "natural", indispensable y generosa era la Iglesia para nuestros antepasados de hace algunos siglos.»²⁴

Habría que distinguir, por un lado, entre los maestros que carecen de toda intencionalidad verdaderamente educativa y aquellos que luchan por una enseñanza cada vez mejor y más acorde con las necesidades reales de la sociedad, maestros que muchas veces realizan un auténtico trabajo de Sísifo en su lucha contra la inercia y la disfuncionalidad del aparato escolar. Los dos tipos de maestros son un producto del sistema escolar. Se habla siempre de los alumnos como los perjudicados por la estructura y funcionamiento de la escuela tradicional, pero se olvida con frecuencia que los maestros sufren también en su carne la presión de esa estructura y ese funcionamiento: «Productos del sistema, estudiante y profesor son expresión de su lógica: el estudiante no contribuye en absoluto a la orientación de la "producción" o transmisión del saber; el profesor no consulta (o raras veces lo hace) al estudiante sobre sus necesidades y cuando trata de hacerlo se estrella, por lo general, contra la pasividad o la extrañeza del estudiante, que animado por una propensión indiferenciada de absorber saberes, espera, precisamente, del profesor que le indique lo más importante y que decida él mismo la manera de satisfacer las necesidades que ha suscitado.»²⁵

Los datos son bien explícitos: según lo citan Vásquez y Oury, en 1964, el 74 % de los permisos prolongados solicitados por los docentes, tenían como motivos enfermedades mentales. He aquí las curiosas observaciones recogidas por Sivadon, director de los servicios psiquiátricos de la MGEN francesa: «Los trastornos psíquicos aumentan en proporción constante entre el cuerpo docente, sobre todo entre los profesores de secundaria, pero son prácticamente imperceptibles, en cambio, entre las maestras de cursos infantiles y entre los maestros que practican los métodos activos. El porcentaje de neurosis aumenta en aquellos casos en que los profesores, sin contactos vivos y concretos, manejan abstracciones que han recibido y que transmiten a su vez. Es la falta de contacto entre los individuos y las cosas lo que provoca la neurosis; y de ahí se desprende la ineptitud para superar los conflictos, la inmadurez de la personalidad y la hipertrofia de los instrumentos de relación con el mundo al que aislan en lugar de acercarlo.»²⁶

Es evidente que el análisis precedente no agota *toda* la crítica a la escuela; no se ha hablado, por ejemplo, de los gastos crecientes que la educación escolarizada supone para todos

los países y de la valoración de esos gastos. Creemos, sin embargo, que se han sintetizado las críticas fundamentales que han ido apareciendo en toda la exposición precedente; creemos, asimismo, que esta síntesis ha puesto en claro lo que ya nos habían enseñado los autores que hemos estudiado: la disfuncionalidad del sistema escolar tradicional, su incapacidad para dar una respuesta satisfactoria a las demandas sociales de hoy y de siempre. Sería, sin embargo, un error considerar la disfuncionalidad de la escuela como un fenómeno aislado; la crisis del sistema escolar debe entenderse, explicarse y tratarse como una manifestación más de la crisis o la disfuncionalidad que atraviesa a todas nuestras instituciones sociales y a la sociedad misma como tal.

II. *La actitud oposicional y los reduccionismos de las críticas*

Si en el apartado anterior nos hemos referido al conjunto de las críticas que hemos examinado, debemos reflexionar ahora sobre las distintas alternativas propuestas. Nuestro intento es poner de manifiesto lo que nos parecen los valores positivos y negativos de cada aportación, en el bien entendido de que no pretendemos hacer una crítica puntual y concreta de cada autor; intentaremos, más bien, dar nuestra opinión sobre lo que nos parecen las principales aportaciones y limitaciones de las *actitudes* —no de las propuestas concretas de cada autor— y las *perspectivas* que aquí hemos analizado: la pedagógica (capítulo primero), la antiautoritaria (capítulo segundo), la sociopolítica (capítulo tercero) y la desescolarizadora. Para ello, efectuaremos algunos desplazamientos de los autores en relación al grupo en la que han aparecido incluidos en nuestra exposición; así, por ejemplo, Freinet, Wallon y Freire aparecerán entre los marxistas, así como para bastantes aspectos Mendel y F. Oury; Neill se situará en parte entre los reformistas y en parte entre los antiautoritarios. Como se ve, situaremos a los autores, en gran medida, en aquel lugar que nos parece ideológicamente más idóneo; analizaremos, por tanto, las ideologías pedagogistas, psicologistas y sociologistas, así como la desescolarizadora. Al hacerlo así, en algunos casos concretos las valoraciones aparecerán algo más diluidas y sin referencias concretas; tal es, por ejemplo, el caso de Ferrer, en cuyo ideario y en cuya praxis, además de elementos originales indiscutibles, se mezclan aspectos de las perspectivas reformista, antiautoritaria y sociopolítica.

1. *La perspectiva pedagógica*

No sería justo limitarse, desde nuestra perspectiva histórica actual, a analizar fragmente las insuficiencias del movimiento de renovación pedagógica que estudiamos en el pri-

mer capítulo. Por más que esas insuficiencias existan —y nos referiremos en seguida a ellas— es de justicia destacar el importante papel histórico encarnado por la tradición reformista. Los pedagogos renovadores, en efecto, abrieron la brecha de la lucha contra las escuelas tradicionales atacando algunos de sus más firmes pilares. El carácter de vanguardia histórica en el combate contra las teorías y las prácticas pedagógicas tradicionales, pertenece, en gran parte, a la tradición renovadora. Los autores a que nos referimos en el primer capítulo, y otros muchos que en él no tuvieron cabida, organizaron el primer movimiento amplio, coherente y unificado, en dirección a una escuela nueva y distinta. Entre los avances conseguidos en este movimiento hay que destacar el énfasis puesto en el niño y sus posibilidades frente al magistrocentrismo y las concepciones deformantes de la infancia hechas desde el egocentrismo del adulto; la apelación a los intereses y motivaciones del niño; la enfatización de la actividad del niño frente a la pasividad fomentada por la escuela tradicional; el acatamiento de las leyes del desarrollo psicológico del niño, que equivale a esforzarse en adecuar las exigencias de la escuela a las posibilidades del niño; la preocupación por formar a todo el niño y no sólo su inteligencia; la concepción de la educación como un estímulo para el desarrollo del niño; el intento de dar autonomía a los alumnos para organizarse y tomar decisiones relevantes para su educación y su vida en la escuela. En estos aspectos, y en algunos otros que no están mencionados en esta rápida lista, creemos que la historia de la pedagogía tiene una deuda trascendental con la tradición renovadora.

Definirse por oposición a algo exterior a lo que se ataca y no por afirmación de algo surgido del interior, comporta serios riesgos, el primero de los cuales es el reactivismo. La Escuela Nueva es reactiva y se define más por oposición a los errores de la escuela tradicional que por afirmación de una ideología propia y consistente, por más que esa ideología exista. Como reactiva que es, la Escuela Nueva tiene mucho de romántica e idealista. Tuvimos ya ocasión de hablar del carácter lírico de los primeros defensores de los nuevos métodos; quisiéramos ahora hablar de su idealismo, idealismo que, según lo ha visto Merani, se puso de manifiesto unos años después; según él, en los preámbulos de la Segunda Guerra Mundial, «la pedagogía acababa de entrar en un callejón sin salida, como inevitablemente debía ocurrir a cualquier ideología que se desvinculara de la realidad histórica. Por cualquiera de los caminos transitados se había llegado a la idealización absoluta del niño; se pensaba en él como producto *sui generis*, con prescindencia de circunstancias de espacio y tiempo, como si la eterna presencia de los niños en las escuelas hiciera de cada uno de ellos un ser para la eternidad.»²⁷

Por oposición a la frialdad y adustez de la escuela tradicional, la Escuela Nueva tenía a veces caracteres artificialistas e infantilizantes. J.-C. Filloux se ha referido al problema en estos términos: «Al centrarse con una excesiva exclusividad en el niño, es muy difícil salirse del mundo infantil, que es el que precisamente se trata de rebasar».²⁸ Se puede constatar a veces, a este respecto, la defensa de una atmósfera más infantilizada que infantil, de un ambiente artificial, falso, edulcorado, que no da sino facilidades y que suprime sistemáticamente todo lo que exija esfuerzos por parte de los niños. Al oponerse a los desmesurados esfuerzos que la escuela tradicional obligaba al niño a hacer para adaptarse a sus exigencias, la Escuela Nueva tendió a veces a crear una pedagogía de la facilidad y los esfuerzos aminorados que no creemos pueda defenderse como el ideal de la educación.

La Escuela Nueva se define como Escuela Activa, pero no siempre es claro lo que entiendo por actividad. Como ha sido señalado por diversos autores, por actividad pueden entenderse muchas cosas; C. Coll ha indicado que se es activo al oír una charla o asistir a un espectáculo; que se es activo al ejecutar las órdenes dadas por otra persona; «otra manera de ser activo consiste en aceptar un objeto, cuyo origen puede encontrarse en sí mismo o en otra persona, y en organizar la propia actividad en consecuencia. Esta actividad es, sin duda, la más próxima a la "actividad del sujeto" (...) cuya importancia en el proceso de adquisición de conocimientos y del desarrollo intelectual en general ha sido puesta en evidencia por la psicología genética».²⁹ No siempre es éste el tipo de actividad que la Escuela Nueva pone en juego, utilizando con no poca frecuencia unas actividades que consisten en adaptarse a las consignas dadas por los maestros, o en acomodarse a los objetos y juegos preparados cuidadosamente por esos maestros.

Lobrot critica a los reformistas el haber sido oportunistas como hombres de acción al no haber tenido el valor de llevar hasta el límite sus conclusiones. De hecho, algo de eso hay, como lo demuestra, por ejemplo, el hecho de que los nuevos programas fueran, con mucha frecuencia, más unos programas clásicos reformados que unos programas auténticos y profundamente transformados. Por otro lado, las actuaciones o las actitudes de los reformistas no siempre están de acuerdo con sus programas teóricos; tal contradicción podemos verla en unas recientes declaraciones de Piaget (1976), al que en el capítulo primero vimos defender la educación de toda la personalidad del niño; en las declaraciones a que nos referimos, Piaget se pregunta por el fin de la educación: «O bien se trata de hacer individuos conformistas que aprendan todo lo que las generaciones anteriores saben y que repiten lo ya adquirido, o bien el objetivo de la educación consiste en formar

personalidades con iniciativa, que en cualquier terreno, amplio o parcial, de su profesión, sean capaces de inventar en lugar de limitarse a repetir. La finalidad de la educación consiste sólo en aprender o bien en aprender a inventar; aprender conocimientos prefabricados o aprender a inventar.»³⁰ Nos parece una limitada definición de los objetivos de la educación, pues olvida muchos aspectos que son demasiado importantes para ser dejados al margen.

La de que olvida los aspectos institucionales es una crítica que la Escuela Nueva ha recibido, lógicamente, de las pedagogías institucionales. Según lo critica Lobrot, el movimiento reformista ignoraba la dinámica de la actividad individual, la dialéctica del aquí y ahora del grupo, la dinámica de la actividad grupal y, por sobre todo, la dimensión institucional, dimensión que está ausente de la Escuela Nueva; en esa ausencia ve Lobrot la causa del relativo poco éxito de los movimientos renovadores, pues si éstos «no tuvieron todas las consecuencias que eran de esperar, es porque no consideraban de modo suficientemente explícito las instituciones pedagógicas e incluso las instituciones en general; se centran en exceso en la presentación de metas e ideales.»³¹ Preocupados exclusivamente de lo que sucedía en las clases, de las nuevas técnicas y las nuevas formas de relación, los reformistas tendieron a olvidar el nivel institucional, el aparato estructural en que sus clases estaban incluidas. Si admitimos

que, según vimos en su lugar, el análisis institucional tiene como objetivo poner en evidencia, en su realidad concreta, el carácter dialéctico, positivo y negativo, de cualquier agrupación organizada, hemos de concluir que a la Escuela Nueva le faltó esta perspectiva.

Si los pedagogos institucionales critican a la Escuela Nueva el haber olvidado los factores institucionales, los autores que se sitúan en una perspectiva marxista, le critican haber olvidado y menospreciado los factores sociales. Su crítica se centra particularmente en el «espontaneísmo» defendido por los renovadores. Como vimos a Ferrière defender, la Escuela Nueva postula el acatamiento de los intereses espontáneos del niño, de las manifestaciones espontáneas de la naturaleza infantil. El mismo Freinet adoptó ya, como vimos, una postura crítica frente a estos postulados; también Gramsci se ha distinguido en su crítica al espontaneísmo de la Escuela Nueva: según él, el espontaneísmo encubre el peor de los determinismos, pues si se deja a la «naturaleza» expresarse espontáneamente, las relaciones sociales y sus consecuencias aparecerán por todos lados; dejar expresarse espontáneamente al niño equivale a dejar hablar por su boca al medio que le forma; así se expresa H. Hannoun: «Fundamentalmente, el problema de la espontaneidad a nivel pedagógico es un problema mal planteado, pues se plantea a un nivel que no es el suyo. Por lo que al niño, sobre todo, se refiere, se trata

de un problema específicamente social y así es como debe ser tratado.»³² La misma crítica la encontramos en Suchodolski cuando sostiene que el mundo subjetivo de los hombres no es espontáneo y autónomo y que todo lo que en él acontece es un aspecto de la realidad objetiva en la que los hombres viven y en la que asumen unas funciones determinadas. La parcialidad y las limitaciones del espontaneísmo han sido también señaladas por Manacorda en su estudio sobre Marx: «Las pedagogías nuevas, que por diversos caminos tienden a todo lo que puede definirse como naturaleza del niño o del hombre, producen, evidentemente, una ruptura, pero permanecen limitadas a un desarrollo espontáneo y, por lo mismo, parcial; ponen al niño únicamente frente a sí mismo más bien que ante el mundo concreto de las cosas y de las relaciones sociales; sustituyen un proceso educativo "heterónomo" por un proceso "autónomo", que también es limitado.»³³

Relacionado con lo anterior, y desde la misma perspectiva, se ha criticado a la Escuela Nueva su falta de perspectiva política. A ello se refería Gramsci cuando afirmaba que los problemas pedagógicos son mucho más que problemas didácticos, pues remiten constantemente a problemas sociales y políticos. Una pedagogía que no se formule preguntas sobre el tipo de niño al que educa y la sociedad que debe construirse, es una pedagogía coja, una pedagogía que olvida factores que son esenciales. J. Pain ha expresado con contundencia estas críticas al escribir: «Debemos reconocer de una vez por todas que la renovación pedagógica no es nada por sí misma, que el problema es político: por lo tanto, precisa opciones netas y claras. Hacer pedagogía por sí misma, aparte de las organizaciones sindicales, es caer en la ilusión del poder pedagógico, del no-directivismo loco, es hacer revolucionarismo. Es, también, tranquilizar la conciencia y rechazar la cuestión fundamental, que continúa siendo el rechazo político de las estructuras sociales.»³⁴

Pretender, como lo hacían los reformistas, que el cambio social será una consecuencia de los cambios en la escuela, no es sino ignorar la dinámica de los procesos sociales, como lo ha visto Anibal Ponce: «La confianza en la educación como palanca de la historia, corriente entre los teóricos de la nueva educación, supone (...) un desconocimiento absoluto de la realidad social.»³⁵ Por otro lado, y como ha sido señalado con frecuencia, los métodos nuevos carecen de capacidad para realizar cambios sociales. Cuando los renovadores pensaban que si la sociedad no funcionaba y se enfrentaba en guerras homicidas era suficiente con cambiar la educación para que la sociedad cambiase, no sólo no actuaban a favor del cambio, sino que, por el contrario, actuaban a favor del *statu quo*. Así lo ha expresado Ch. Vogt: «Resulta evidente ahora —pero sólo ahora— que esta ideología [la de la Escuela Nueva] conduce en primer término a una aceptación implícita del sistema social y del sistema escolar, que perpetúa la relación

maestro-alumno basada en la autoridad "natural" del adulto —y no podía ser de otro modo en aquella época— y, en fin, permite toda clase de interpretaciones y facilidades para quienes emplean los nuevos métodos, debido a la vaguedad de las nociones de *necesidades e intereses del niño*.³⁸

Hagamos, por fin, referencia a una última crítica que con frecuencia se ha dirigido a la *Escuela Nueva*: su carácter elitista, el estar dirigida de manera casi exclusiva hacia los hijos de la burguesía. En su estudio sobre las nuevas escuelas inglesas, Skidelsky afirma que «la educación progresiva mantuvo poco contacto con los hijos de la clase obrera, cuyas necesidades han llegado recientemente a dominar la teoría educacional». A este mismo problema se han referido Baudelet y Establet al afirmar que «la escuela progresiva es una forma particular de la separación escolar».³⁹

2. *La perspectiva antiautoritaria*

Antes de pasar a la valoración de esta perspectiva, quisiéramos indicar que puesto que, como señaláramos más arriba, los autores que estudiamos en el capítulo segundo no forman una «escuela», las valoraciones que aquí se hagan no pueden ser tan globales como las que se han hecho respecto a los autores del primer capítulo. Es obvio que no puede valorarse con los mismos criterios Rogers que Mendel, Lobrot que Oury. Puesto que aquí nos proponemos hacer, sobre todo, una valoración de las actitudes, de las «ideologías», reflexionaremos a continuación, de manera especial, sobre aquellos autores que se sitúan en una posición antiautoritaria en la perspectiva de la no-directividad; creemos que Oury por un lado y Mendel por otro, aunque adopten de manera evidente una posición antiautoritaria, tienen al igual que Ferrer una perspectiva sociológica que falta a los demás: mientras que Neill, Rogers y Lobrot son —para lo que aquí nos interesa— fundamentalmente antiautoritarios, Ferrer, Oury y Mendel son antiautoritarios además de estar preocupados por lo pedagógico a otros niveles. Las valoraciones que siguen, por lo tanto, se referirán —especialmente, pero no de manera exclusiva— a los tres primeros; creemos que ellos representan la actitud que ahora nos ocupa: la antiautoritaria.

Varias son las aportaciones valiosas e innegables que el antiautoritarismo ha hecho a la lucha contra la escuela tradicional. Habría, en primer lugar, que resaltar la reivindicación de lo que vimos a Mendel llamar el «estatuto de igualdad» entre adultos y niños; el maestro deja de ser el único que en la escuela tiene —y al que la escuela da— la iniciativa, el único que tiene capacidad para determinar lo que es importante y el camino que debe seguirse para acceder a ello. Bien se hable de autogobierno (Neill), de enseñanza cen-

trada en el estudiante, sus intereses y preocupaciones (Rogers), de devolver la palabra a los alumnos (Lobrot, Oury) o el poder a los que no lo tienen (Oury, Mendel), lo que se está defendiendo no es otra cosa que aquello que en 1924 le decía Barbousse a Freinet: «Ahora todo debe venir de la base.»³⁹

En segundo lugar, es un mérito incontestable de la perspectiva antiautoritaria el haber puesto en primer plano los valores del grupo y de las relaciones interpersonales; es esta perspectiva la que más ha enfatizado los valores de la comunicación y de la relación como componentes de la actividad pedagógica; ambos aspectos —comunicación y relación— quedaron suficientemente explicitados en su lugar.

En tercer lugar, los antiautoritarios nos han enseñado sobre la importancia de las actitudes en la relación pedagógica; es precisamente a las actitudes a lo que ellos asignan el papel más importante, por delante de las preocupaciones por el método y los contenidos. Nos han enseñado también algo que ya Freinet había puesto en evidencia: el papel del maestro como facilitador del aprendizaje, del desarrollo, no como director y organizador del mismo; el facilitador —tal y como le llaman los no-directivos— tiene que estimular el cambio y el aprendizaje, pero no imponerlos ni hacerlos él por sus alumnos; en este sentido, le interesa que sus alumnos aprendan, por encima de todo, la capacidad de cambiar y de enfrentar el cambio.

Quisiéramos, en último lugar, resaltar la insistencia de los autores a que nos referimos en el papel profiláctico, preventivo, que otorgan a la educación, papel a través del cual conciben la escuela no sólo como un lugar para el aprendizaje, sino también —y sobre todo— para el desarrollo pleno y constructivo de la personalidad del niño.

Podría, en todo caso, añadirse el valor testimonial de algunas de las experiencias antiautoritarias, tal y como Laguillautie lo ha hecho con respecto al Summerhill de Neill: «Por aleatoria, por incompleta que sea, esta experiencia muestra lo que podría ser una sociedad no-represiva en la que, en definitiva, no sería necesaria la educación como conjunto de normas coercitivas y sistema de represión. La educación se resumiría en el simple proceso de "crecer en libertad".»⁴⁰

El primero de los aspectos de la actitud antiautoritaria no-directiva que nos parece cuestionable hace referencia a uno de los valores que hemos señalado al final: el del papel profiláctico de la educación. Y nos parece cuestionable porque nuestros autores no se limitan a asignar a la escuela una función preventiva, sino que acaban por confundir la educación con la terapia. Esta confusión, que en Rogers se manifiesta de manera explícita cuando escribe: «Mi deseo es formular un concepto teórico del objetivo último de la terapia, o en verdad, de la educación»,⁴¹ así como en otros lugares de sus obras,⁴² esta confusión, decimos, nos parece peligrosa,

pues se presta, como de hecho ha sucedido, a una traspolación más o menos directa de la situación terapéutica a la situación educativa; creemos que entre ambas situaciones (por la situación misma, por los elementos y las formas de la relación, por sus objetivos, por las características del proceso, etc.), hay unas diferencias muy sustanciales; lo suficientemente sustanciales como para no poder permitirse una traspolación casi lineal de la una a la otra. No creemos que sea lícito identificar al maestro con el terapeuta ni al alumno con el «cliente» (lo cual no impide determinadas similitudes), ni identificar las sesiones de psicoterapia con la vida escolar, ni confundir los objetivos concretos e inmediatos de la psicoterapia con los más amplios y a más largo plazo de la educación. Creemos que esta identificación-confusión está en la raíz de algunos de los errores a que nos referiremos a continuación.

Es propio de la perspectiva a que nos estamos refiriendo el adoptar una «actitud oposicional» respecto a determinados factores. Lo vemos claramente en Neill: al postular «corazones, no cabezas» para la escuela, se sitúa en una posición afectivista tanto más criticable cuanto más excluyente de otros factores; no se puede sostener que para la escuela el factor amor o el factor actitudes o el factor comunicación sean los únicos importantes y creer que con ello se está dando una alternativa a la educación, que es más que amor, actitudes y comunicación. Si, como señala Loureau, el rogerismo es «un caso extremo de clínica afectivista, clínica ciega»,⁴³ algo parecido puede extenderse a las prácticas pedagógicas no-directivas, que, como F. Oury lo indica, corren el peligro de convertirse en «lugares acolchados» en los que se realicen

experiencias a las que se pretende presentar como totalizantes y que a veces no superan el ámbito de las actitudes y la comunicación. Hay en la perspectiva antiautoritaria que analizamos un reduccionismo del todo a la parte que no nos parece válido; a ello se ha referido en parte Snyders cuando ha criticado a Neill: «El sueño de Neill de que mediante la supresión de las prohibiciones sexuales conozcan los niños una juventud sin angustia, descansa en un contexto muy esquemático de lo que es la juventud: desconocimiento de temores que puede inspirar el mundo, como conflictos y tumultos para los que no existe el medio de escapar.»⁴⁴

Como lo ha señalado el mismo Snyders, la pedagogía de orientación no-directiva pretende agotar en la comunicación la totalidad del acto pedagógico; Guigou, por su parte, critica el «psicologismo institucionalista» que no ve en las relaciones institucionales más que relaciones interpersonales o intergrupales. La instrucción y todo lo relacionado con ella, o no aparece o está prácticamente difuminada; en cualquier caso, no recibe tanta atención como las relaciones y actitudes.

Hemmings se refiere en estos términos a la forma en que Neill se enfrentaba al problema: «Si los profesores de Summerhill hubieran dado sus clases de forma más amena y eficiente, los chicos y chicas que permanecieron en el internado de Neill se hubieran interesado de verdad por los estudios, en lugar de no ver en ellos otra cosa que una preparación necesaria para los exámenes.»⁴⁶

En palabras de Suchodolski, «las funestas experiencias totalitarias han reforzado en nosotros el convencimiento de que el dilema con que nos enfrentamos es, en el campo pedagógico, el dilema de la libertad o la obediencia, de la libertad o la esclavitud, de la libertad individual o la dictadura.»⁴⁷ En la perspectiva que analizamos, efectivamente, aparecen enfrentadas constantemente la libertad y la disciplina como dos polos opuestos entre los que hay que optar: «El pensamiento libertario es el que entre estos dos polos del acto educativo, libertad del niño y acción del educador, ha optado por el primero de forma absoluta.»⁴⁸ Ya sea que se hable de no intervención del maestro (Neill), ya sea que se conciba al educador como un personaje secundario, en un papel poco definido de «facilitador» (Rogers), ya sea que se conciba al profesor como un instrumento en manos de los alumnos (Lobrot), lo que está en el fondo es el siguiente postulado de Le Bon: «Antes se esperaba prácticamente todo del maestro, muy poco de sí mismo y nada del grupo; en el futuro no se deberá esperar nada del maestro y prácticamente todo de sí mismo y del grupo.»⁴⁹ Suprimir al maestro, por oposición al magistrocentrismo de la pedagogía tradicional, nos parece tan criticable como instaurar el afectivismo como reacción al intelectualismo de la vieja escuela. Ya señalamos antes cómo las definiciones por oposición comportan siempre estos riesgos.

Situándonos ya a un nivel distinto, hay que referirse al tipo de institucionalismo que se sigue de los planteamientos de la no-directividad. Según lo ha visto Lapassade, «en el rogerismo original, la no-directividad individual o social no cuestiona la directividad estructural. En otras palabras: la autoformación no-directiva no se funda sobre la autogestión de esta formación. Esa es su contradicción central.»⁵⁰ Ciertamente que esta crítica no puede extenderse a Lobrot, en muchas páginas de cuya *Pedagogía institucional* se exalta el modelo y la práctica autogestionarios; creemos, sin embargo, que la crítica de Guigou le concierne más de cerca: «Deseoso de captar este auténtico proceso positivo, constructivo, realista y digno de confianza que es un ser humano (Rogers), el pedagogo psicólogo ¿capta otra cosa que las formas individuales de la ideología instituida, tal como las expresan los diversos lenguajes de la institución?»⁵¹ Pero con esto tocamos ya el problema de las implicaciones (y las no implicaciones) sociales y políticas del antiautoritarismo no-directivo.

Nos serviremos de tres citas, cada una de ellas de un autor, para introducir la crítica que, en lo que se refiere a las implicaciones que acabamos de enunciar, hay que hacer a este antiautoritarismo. Según Loureau, «todo hace pensar que el modelo afectivista y existencial comporta una pérdida del sistema sociopolítico de referencia»;⁵¹ tal como lo ha visto Suchodolski, «en el terreno pedagógico, los temas liberales e individualistas, aun cuando se presentaban como aportadores del progreso, tendían en realidad al reconocimiento del sistema de relaciones sociales existentes»;⁵² por último, para P. Ranjard, la no-directividad es una «elección vital de evitación del conflicto».⁵³ Examinemos más en detalle lo que nos parece uno de los puntos más débiles de estas orientaciones.

Como ya hemos visto más arriba, Lobrot ve a la escuela como «la fuerza esencial que contribuye actualmente a burocratizar la vida social, a volver dóciles y sumisos a millones de hombres»; según él mismo afirma en su *Pedagogía institucional*, la institución es para él «una realidad esencialmente psicológica»⁵⁴ y «el verdadero problema actual de la enseñanza es un problema de relaciones humanas».⁵⁵ Lo psicológico y, más en concreto, lo institucional psicológico se encuentran así hipostasiados y elevados a la categoría de *primus movens*; se trata de un psicologismo y de una falta de perspectiva sociológica que se evidencia a lo largo de muchas páginas de los autores a los que nos estamos refiriendo; psicologismo y falta de perspectiva que se pone de manifiesto en el optimismo —un optimismo no siempre lúcido— de que hacen gala; veámoslo de nuevo en Lobrot: «Toda influencia es total o parcialmente buena, útil al individuo y su desarrollo, favorable a su crecimiento, favorable a su felicidad, puesto que el mundo exterior no puede penetrar en su interior contra él mismo.»⁵⁶ Creemos, con Snyders que detrás de este psicologismo y este optimismo se esconde una tremenda ilusión: «Ilusión típica del pedagogo "puro" que a fuerza de vivir en el recinto escolar, llega a ignorar hasta qué punto la familia, el medio de vida, las perspectivas futuras, en resumen, las estructuras sociales y las oposiciones que ratifican, han influido y modelado la personalidad del niño, tanto como su forma de establecer relaciones con otros o substraerse a ello. Ilusión peligrosa y realmente conservadora: la escuela no sería parte de la sociedad, función de ella, sino causa primera. Podría constituir un espacio milagrosamente preservado: de tal suerte que la Revolución podría sustituirse por una revolución escolar».⁵⁷

Efectivamente, esto es lo que propone Lobrot: comentar por la escuela, pues la sociedad de mañana, como vimos, «será consecuencia de la escuela o no existirá». Aunque volveremos sobre ello más abajo, hay que ver con escepticismo las perspectivas que pretendan hipotecar los cambios sociales a los cambios escolares. Nos referimos ya a ello en el punto

anterior y como después hemos de volver sobre el tema, no insistiremos aquí. Baste con añadir que de este ilusionismo de Rogers y Lobrot se diferencia Neill, que adopta una actitud ante el problema que nos parece más falta de perspectiva: puesto que la sociedad no funciona y no puede arreglarse, Neill creó un modo alternativo de pequeña sociedad en la que se refugiaba él y ofrecía refugio a sus summerhillianos.

Nos hemos referido antes a la «desaparición» del maestro en este tipo de pedagogía; con ello se pretende dejar a los alumnos libres de toda influencia. Lo que se consigue es lograr que por la pueria de atrás se cuelen influencias con las que no se cuenta, pues, como señala Snyders, el grupo-clase no deja de estar alimentado por los grupos sociales: «Cuando el educador decide abstenerse, renunciar a toda guía, queda disponible el lugar no para un mecanismo trascendentalmente dirigido hacia el Bien, sino para un cúmulo de difusas influencias, esa inextricable mezcolanza de prejuicios, de ideas estereotipadas y de verdades en que es inevitable que cada niño se vea comprometido en principio.»³⁸ Detrás de este «liberalismo» pedagógico parece subyacer una actitud conservadora, por mucho que se quiera revolucionaria. No puede abordarse lo pedagógico como siendo sólo psicológico o institucional y pretendiendo agotarlo a esos niveles. En este sentido, creemos que la crítica que Poncin y Gentis han dirigido al rogerismo es pertinente a toda la perspectiva que estamos valorando: «La existencia de instancias supraindividuales que manejan verdaderamente al individuo, *constituyéndolo concretamente*, no parece ser sospechada: la "sociedad" aparece solamente como un pálido ectoplasma más o menos impregnado de valores negativos; ningún problema de orden cultural (como por ejemplo el problema tan importante de la opresión jerárquica) es abordado nunca en dimensiones históricas o institucionales, y se encuentra simplemente concebido como la expresión de una "mentalidad" inexplicablemente extendida.»³⁹ Como vimos, Neill era partidario de dejar al ambiente realizar todo el trabajo pedagógico; se negaba, asimismo, a enseñar determinadas cosas que podían ser útiles para el que luego sería ingeniero pero que serían inútiles para la que luego fuera costurera. No hay mejor forma de abrir de par en par las puertas de la escuela a los determinismos sociales: «Estadísticamente hablando, y pese a ciertas excepciones, de un lado de la escala social brotan las vocaciones de ingenieros, de otra, las vocaciones de costureras. Y no observar este reparto es un excelente medio de hacerlo pasar como "natural" y definitivo.»⁴⁰

No sin mencionar el carácter elitista de las prácticas pedagógicas inspiradas en estas actitudes (no hay más que ver la procedencia de la mayoría de los alumnos de Summerhill,

el nivel social medio-alto de la clientela de Rogers o lo que Vázquez y Oury denominan la psicociología para vagones de primera clase), quisiéramos concluir esta valoración crítica con unas consideraciones escritas por G. Bechelloni en el prólogo a la edición italiana de *La Reproducción*, de Bourdieu y Passeron. Según él, hay que considerar como «totalmente insuficientes y reduccionistas no sólo las diferentes propuestas del reformismo pedagógico, sino también la misma práctica antiautoritaria condenada a poner en el mismo plano metodológico —aunque obviamente de signo contrario— propuestas adelantadas por las diferentes tecnologías educativas. La práctica antiautoritaria termina, en realidad, por ser una “caja vacía” si no se toman directamente en consideración los contenidos y los sujetos de la relación pedagógica con referencia a las relaciones sociales que la determinan».⁴¹

3. *La perspectiva marxista*

Si tuviésemos que resaltar dos aspectos de la aportación de Marx y Engels al debate pedagógico, elegiríamos por un lado su insistencia en la formación polivalente, multilateral del hombre, y, por otro, el nexo, indisoluble a partir de ellos, establecido entre los problemas pedagógicos y los problemas sociopolíticos con los que están tan estrechamente ligados. Cuando el hombre está partido por la división del trabajo, cuando no tiene posibilidades de una mínima realización personal, cuando se encadena toda su vida a la producción y se aliena su existencia, la exigencia de una educación polivalente es un grito por su liberación, por su emancipación. Conocedores profundos de la lógica interna del capitalismo y su sistema de explotación, Marx y Engels apuestan por el desarrollo integral del hombre y de la clase trabajadora como fuerza indispensable capaz de romper la lógica del sistema y de sustraerse a su dominación. La defensa de la educación polivalente se nos aparece, de esta forma, como una defensa del hombre y de las masas trabajadoras frente a la ciega avaricia del capital y frente a las exigencias alienantes de la división del trabajo.

El segundo aspecto es el descubrimiento de la interpenetración entre lo social y lo educacional, para utilizar la expresión de Suchodolski; interpenetración que Lenin puso de manifiesto al postular la inviabilidad de una pedagogía desligada de la política y de una política desligada de la pedagogía; interpenetración que Gramsci sostenía al afirmar que los problemas pedagógicos deben ser entendidos en el conjunto de los problemas sociales, culturales y políticos inherentes a la existencia y la convivencia humana; interpenetración que subyace en los trabajos de Bourdieu-Passeron, Baudelot-Estabet y Althusser y que aparece como una constante

de la obra de Sűchodolski. Además, el indisoluble lazo con que la perspectiva marxista une lo educacional y lo social, es la condición de la superación de una ilusión que se nos ha aparecido ya en repetidas ocasiones; Marx y Engels sentaron las bases de esta superación al señalar que el cambio social y el cambio educacional deben ir unidos, y que el cambio a un nivel se hace posible por el cambio en el otro; esto es lo que querían decir cuando, como vimos, recomendaban no confiar demasiado en las posibilidades revolucionarias del sistema escolar pero no aplazar el cambio pedagógico para después de la revolución social. Snyders ha retomado así esta idea sobre la que aún tendremos que volver más de una vez: «No es la escuela la que puede poner fin a la lucha de clases y, al mismo tiempo, tiene allí un papel real que desempeñar; puede y debe participar de forma creadora en la renovación de la sociedad, en su lugar, al ritmo del conjunto del proceso revolucionario.»⁴²

Las investigaciones de Bourdieu-Passeron y Baudelot-Estabet constituyen una de las más vigorosas aportaciones de la perspectiva marxista, pues ponen de manifiesto que «el valor del sistema escolar depende de su significación social y debe medirse de acuerdo con la misma.»⁴³ Los trabajos aludidos manifiestan que, como Mendel lo defendía, la escuela es «el lugar geométrico de las contradicciones sociales»; creemos que se trata de una perspectiva totalmente pertinente para el examen de algunos de los problemas que afectan a la escuela. El descubrimiento de la función reproductora del aparato escolar, a nivel ideológico y de la división del trabajo; el análisis de la arbitrariedad cultural que la escuela inculca y de su influencia en el rendimiento diferencial ante ella; la puesta en evidencia de la falsa autonomía del sistema escolar; la visión de la escuela como consecuencia, y no como causa primera, de la división social; el significado social de la funcionalidad de la escuela capitalista («La escuela-cuartel no es un mito ni un accidente en el camino; es una mentalidad: la mentalidad burguesa»);⁴⁴ todo ello nos parecen valiosas aportaciones de la perspectiva marxista.

En este punto es preciso hacer justicia a otros autores que ya antes habían puesto el dedo sobre la llaga del problema. Tal es el caso de Wallon, que en su *Sociologie et éducation* había escrito, en 1951, que «la escuela es una institución socialmente determinada anterior a las categorías de los niños que agrupa, y estas categorías están determinadas por factores sociales tales como las condiciones demográficas, económicas o incluso étnicas del barrio a que pertenecen»;⁴⁵ tal es también el caso de Ferrer y el de Freinet, para quien, como vimos, no existe educación ideal, pues toda educación es educación de clase. No es otra cosa lo que años después han querido resaltar Bourdieu y Passeron al afirmar que «en la población estudiantil se observa tan sólo la resultante de una serie de factores de tipo social, la acción de los cuales

se remonta a épocas muy anteriores»,⁴⁶ o lo que ha resaltado Suchodolski: «El problema de la igualdad educacional debe ponderarse siempre en base al más amplio trasfondo de la dinámica de la estructura social.»⁴⁷

Una de las más clarividentes aportaciones realizadas por la perspectiva marxista creemos que se sitúa en su capacidad para integrar elementos o factores presentados como antagónicos durante largo tiempo. Creemos que quedó claro hasta qué punto Suchodolski se interesó en esta faceta integradora. Lo subjetivo y lo objetivo, lo individual y lo social, el desarrollo del hombre y el de la civilización, enfrentados en las perspectivas reformistas y liberales, son aquí colocados en su justo lugar y son constantemente puestos en relación dialéctica. La actitud oposicional queda, así, superada y es sustituida por una actitud abiertamente dialéctica. Veámoslo, en los tres antagonismos citados, de la mano de Suchodolski; en lo que se refiere al primero de ellos, los dos términos de la contradicción entre el mundo objetivo de la civilización y el mundo subjetivo del hombre, «sólo podrán conciliarse partiendo de la hipótesis de que en el curso del desarrollo histórico el dominio del hombre debe incrementarse sobre los elementos materiales y sociales de su vida. El convencimiento de que la finalidad del hombre reside precisamente en la realización de los principios del humanismo, permite conciliar los dos términos en cuestión sin negar su contradicción ni tampoco subordinarlos el uno al otro.»⁴⁸

En lo que respecta a la oposición entre lo individual y lo social, términos presentados como antagónicos tanto por el liberalismo, que sólo da la razón al primero, como por los totalitarios, que se centran exclusivamente en el segundo, la perspectiva marxista permite contemplar ambos términos, lo individual y lo social, como dialécticamente entrelazados, como contrarios y convergentes a la vez: «El mundo subjetivo del hombre está condicionado en sumo grado por unos fenómenos aparentemente "externos" o francamente "materiales" como son los modos de producción, las formas laborales, la estructura económica, la organización social, la lucha de clases; a su vez, el mundo objetivo está condicionado ampliamente por el trabajo humano, las aspiraciones sociales, la conciencia y la voluntad de acción del hombre y su actividad revolucionaria.»⁴⁹ Tuvimos ya ocasión de ver cómo lo subjetivo y lo objetivo son función el uno del otro y no insistiremos más sobre ello.

Lo mismo cabe decir respecto al antagonismo entre el hombre y su desarrollo, y la civilización y el suyo: los hombres se desarrollan gracias a la civilización y la civilización gracias a los hombres; tal y como Suchodolski lo ha puesto de manifiesto, existe una indivisible relación dialéctica entre la formación del hombre a la medida de la civilización moderna

y la formación de una civilización a la medida del hombre; por otro lado, y en lo que a la praxis concreta se refiere, el mismo Suchodolski ha señalado que «la lucha novadora contra lo atrasado se libra simultáneamente tanto en el campo objetivo de la vida, sus leyes y sus instituciones, como en el mundo subjetivo de las experiencias y las aspiraciones humanas».²⁰

Apartándonos un poco del ámbito en que hasta aquí nos hemos situado; quisiéramos señalar una última aportación positiva de la perspectiva marxista; si bien no es una aportación exclusivamente suya, ellos al menos la han enfatizado de forma especial y debe ser subrayada: nos referimos a su crítica a la ideología de los dones naturales, de la concepción de las capacidades del niño como algo preestablecido e inmutable. Los marxistas han insistido en que «la diversidad de los talentos no es el resultado de las propiedades biológicas de la naturaleza humana, inmutable a través de los siglos, sino el fruto de los procesos históricos en los cuales tiene lugar la vinculación, la relación dialéctica del hombre y la civilización».²¹ Esta concepción de las posibilidades del niño como variables y perfectibles implica un serio compromiso; si el potencial del niño es función de su medio y puede ser modificado a través de una labor pedagógica adecuada, la escuela no puede olvidar este aspecto si no quiere, como vimos, perpetuar las diferencias. La insistencia de varios de nuestros autores, a la que ya hemos aludido repetidas veces, en la necesidad de implantar actividades pedagógicas que reduzcan las desigualdades y hagan desaparecer las diferencias, va por este camino. Tal como lo postula Mendel, las «deficiencias» ligadas a los medios socioculturales de origen deben corregirse en la escuela al mismo tiempo que en la sociedad.²² En cualquier caso, lo que no es lícito es que la escuela se desentienda de la cuestión; hacerlo es pronunciarse a favor de las diferencias.

El análisis marxista de la problemática educacional tal y como se mostró en el capítulo tercero, nos parece totalmente adecuado y muy acorde con la realidad de los hechos. Sería, sin embargo, erróneo creer que ese análisis agota toda la problemática. Quizá lo agote a nivel de las relaciones escuela-sociedad; pero la escuela en sí, como institución, y la vida que en su interior se desarrolla, están mucho menos abordadas por el análisis marxista. No debe olvidarse —y los marxistas lo hacen a veces por un reduccionismo de la parte al todo— que la institución escolar tiene su propia dinámica, su modo de funcionamiento y de organización y de vida que no pueden ser tratadas simplemente como «reflejo» de la vida social. La dinámica institucional del aparato escolar, a la que nos referimos en el capítulo segundo, no debe ser menospreciada y olvidada. Lo mismo puede decirse respecto a la vida de los grupos que coexisten en el interior de la escuela; el grupo existe y no creemos que sea lícito sacudirse la

cuestión argumentando que las relaciones intragrupalas son una simple reproducción de las relaciones sociales exteriores a la escuela. Existe el grupo y existe la comunicación y existen los conflictos; no tomar esto en consideración, minimizarlo es tan peligroso como hipostasiarlo. Si, como escribe Arblaster, «la democracia en la educación es el prerrequisito de la educación para la democracia»,²³ los problemas intrainstitucionales e intragrupalas necesitan una consideración mayor que la que los marxistas que hemos analizado les otorgan. Creemos, en este sentido, que el análisis de Mendel debería ser integrado en la perspectiva marxista y profundizado por ella, al igual que las prácticas cooperativas de F. Oury. Con ello no sólo se llenaría una importante laguna teórica, sino que se abrirían interesantes perspectivas para una práctica pedagógica de inspiración netamente socialista.

Los análisis marxistas no han profundizado tampoco en la cuestión de los contenidos de la educación. Decir que la escuela debe enseñar los principios básicos de las ciencias y las actividades profesionales nos parece que no es agotar el arduo problema a que nos referimos. No creemos que sea suficiente con postular una «pedagogía racional» (Bourdieu y Passeron) mal definida y apenas enunciada, ni con remitirse a la Revolución Cultural China (Baudelot y Establet); en Gramsci, como es lógico, el problema tampoco está tratado a fondo; sólo Suchodolski, de entre los autores estudiados se ha metido por este camino, pero creemos que aún puede profundizarse más para poder llegar más lejos y para delimitar y concretar mucho más la cuestión.

Tal y como lo plantea Blonskij, la escuela puede llegar a ser superflua si se organiza la vida social de tal forma que los nuevos ámbitos sociales (comuna, fábrica) absorban sus funciones. Pero esos nuevos ámbitos sociales están todavía en la esfera de los piadosos deseos. Como por otro lado, y como lo indicara Suchodolski, la práctica revolucionaria no implica ninguna fuerza mágica creadora de hombres nuevos, la actividad pedagógica no puede remitirse a los nuevos ámbitos sociales ni a la revolución, sino que tiene que enfrentar, en su tarea cotidiana, la problemática concreta de la formación de esos hombres, lo cual no implica que no se apunte hacia un nuevo modo de organizar la vida social o hacia la revolución; como ya lo sentara el mismo Suchodolski, la nueva organización y la revolución social estarán tanto más lejanas cuanto menos se profundice en la tarea, teórica y práctica, de la formación del hombre. Creemos que esta tarea compete a la educación y que no debe ser tratada como algo marginal ni relegada para el porvenir.

Nos referiremos, por fin, aunque brevemente, a un último aspecto ligado con lo anterior: el problema educación-trabajo. Educación y trabajo fueron ligados por Marx y Engels y

esta unión permanece a lo largo de la tradición marxista con una formulación u otra. No discutiremos ahora la pertinencia del planteamiento desde el punto de vista teórico, sino que nos limitaremos a albergar reservas en cuanto a la posibilidad práctica de ligar, hoy y en nuestras sociedades, los dos términos del binomio. Ciertamente, el día en que la sociedad se organice de forma distinta, quizá sea posible pensar en la integración de educación y trabajo, tal y como Marx y Engels lo entendían; no lo discutimos; pero entretanto llega ese día, maestros y niños deben seguir trabajando en la escuela, incluso si trabajan para facilitar su advenimiento. Y este trabajo necesita unos métodos y unos contenidos apenas esbozados en la tradición marxista que aquí hemos estudiado.

4. *La perspectiva desescolarizadora*

Nos queda, por último, reflexionar sobre la perspectiva desescolarizadora adoptada por Ivan Illich. Seremos más breves que en los casos anteriores, pues se trata de una actitud aislada que carece de la consistencia necesaria para que nos centremos en ella con el detenimiento con que lo hemos hecho en los casos anteriores.

Seremos especialmente breves en lo que se refiere a la valoración positiva de esta perspectiva. Una lectura atenta de la crítica de Illich a la escuela, tal y como se ha expuesto, pone de manifiesto que esta crítica aporta muy pocas novedades; la de Illich es una crítica en la que se amalgaman aspectos que ya habían sido analizados y evidenciados en críticas anteriores. Su crítica social reviste las mismas características. «Si se nos permitiera plagiar a Rosini —escribe Hannoun— podríamos decir que hay mucho de verdad y novedad en la actitud illichiana. Sin embargo, es lamentable que la verdad no sea nueva y que la novedad no sea siempre verdadera.»²⁴ Más que en su crítica, la originalidad de Illich hay que buscarla en las alternativas que propone, pero no creemos que en estas alternativas pueda verse una aportación que deba considerarse positiva.

La primera crítica que quisiéramos dirigir a Illich es la falta de rigor de sus formulaciones. Elementos fundamentales de su análisis (desescolarización, convivialidad...) están poco definidos, son confusos y carecen de caracterizaciones precisas. Jugando a veces con intuiciones, otras con una fenomenología más o menos superficial, otras con un lenguaje cáustico pero excesivamente generalizador, algunos conceptos esenciales quedan mal delimitados. En este sentido, creemos posible achacar una cierta superficialidad en el tono y en el contenido.

Esta falta de profundización la encontramos de nuevo cuando Illich analiza la sociedad y las instituciones sociales. Com-

partimos el punto de vista de H. Hannoun al respecto; según él, «Illich percibe formas, no contenidos. Rechaza toda manifestación institucionalizada, cualquiera que sea, sin haber previamente analizado su contenido y sus perspectivas».75 Si el análisis se hace a nivel formal, las propuestas parecen pecar del mismo defecto: la propuesta illichiana de la inversión de las instituciones no va acompañada de una reflexión sobre la mutación de las relaciones institucionales (creemos que no es suficiente remitirse a la convivialidad). No pensamos que el problema deba situarse a nivel de la supresión de las instituciones —que es un nivel formal— sino a nivel del nuevo tipo de relaciones que deben instaurarse en el seno de esas instituciones y a nivel del nuevo papel que esas instituciones deben jugar en la vida social. En este sentido, la perspectiva desescolarizadora nos parece idealista y falta de perspectiva política. Nuevamente debemos manifestar nuestro acuerdo con la crítica de Hannoun: «Illich frente a la realidad social actúa como un ilusionista o un mago: le gustaría poder incidir sobre las cosas con una varita mágica o con una decisión política (...), trasgrediendo o negando las leyes objetivas que rigen la transformación de estas cosas».76 Como han señalado algunos autores, la desescolarización es un slogan vacío y la «escuela» soñada por Illich es, justamente, una «escuela sin sociedad».

Creemos, sin embargo, que la crítica fundamental hay que hacérsela a Illich por su falta de perspectiva sociológica. Como lo ha visto J.-W. Lapierre, «la sociedad sobre la que razona Ivan Illich está compuesta únicamente de individuos y de instituciones. No comporta ni grupos sociales, ni categorías sociales, ni etnias, ni capas, ni clases, ni castas».77 Ciertamente que Illich ha escrito sobre la función social de la escuela, como vimos, pero también es cierto que su análisis es superficial y no penetra a fondo en el análisis de esa función ni de los grupos sociales a los que afecta. Decir que la escuela separa cada vez más al pobre del rico no es decir nada nuevo; postular, después, unas «redes educativas» cuyas implicaciones prácticas significarían la pervivencia de esa separación, es una contradicción («El derecho de asamblea que reclama Illich es el derecho para algunos —las empresas privadas más poderosas— de abrir escuelas cuyas finalidades y métodos sólo ellos tendrían la posibilidad de fijar. A fin de alcanzar la igualdad de todos, Illich trata de establecer el derecho, para el lobo, de devorar tranquilamente a las ovejas de la sociedad» 78).

Como lo han señalado Bourdieu y Passeron, algunas de las críticas más radicales al sistema de enseñanza —y la de Illich es una de ellas— encuentran en la contestación de la función genérica el medio de ocultar las funciones de clase que realiza esta función: «Las ideologías "críticas", que comparten con

la tecnocracia, su adversario preferido, la indiferencia hacia las diferencias, no se distinguen de aquella más que en la aplicación que efectúan de esta disposición cuando, al condenar a la sociología a la búsqueda de alienaciones genéricas, constituyen un sistema ideológico cuyos elementos más frecuentemente comprobados son la predilección por las categorizaciones sociológicas capaces de procurar una ilusión de homogeneidad (...) o el interés fascinado por el efecto de homogeneización y de alienación de la televisión o de los mass media, de la automatización o de los objetos técnicos y, más generalmente, de la "civilización técnica" o de la "sociedad de consumo".³⁹ Una crítica de alguna manera parecida ha sido hecha por Ch. Vogt, quien, además, añade implícitamente la crítica de Mendel a lo que vimos él llamaba las actitudes nihilistas: «Fantasía de sociedad global, negación de la historia, de los conflictos. Retorno al yo-todo, a la naturaleza, madre arcaica buena, y destrucción de la madre arcaica mala: la sociedad de consumo y su escuela.»⁴⁰

Es necesario, finalmente, decir unas palabras sobre el pretendido «revolucionarismo» de Ivan Illich. Nos parece, en primer lugar, un revolucionarismo «ilusionado», del tipo al que ya nos hemos referido con otros autores: la ilusión de cambiar la sociedad cambiando la escuela. Pero, sobre todo, nos parece un revolucionarismo sospechoso. Como lo hace Ch. Vogt, conviene recordar que la segunda de las reglas de base del CIDOC de Cuernavaca, fundado y dirigido por Illich, dice: «No difundir nada de cuanto enseñe directa y concretamente a derrocar el orden establecido.»⁴¹ Conviene recordar también, como lo hace H. Hannoun, que el CIDOC es un centro de pago prácticamente frecuentado sólo por estadounidenses ricos.⁴² Creemos, en consecuencia, que es lícito concluir que «ni a nivel económico, ni a nivel de las estructuras políticas la actitud illichiana reviste un carácter revolucionario. Más allá de las palabras y las exclamaciones, más allá de las consignas "escandalosas", nos encontramos con hipótesis llenas de generosidad, de ausencia de análisis y de utopía. Puede parecer simpático, pero esto no basta para la renovación social.»⁴³

En un libro reciente, G. Snyders tampoco ahorra municiones a la hora de enjuiciar a Illich: «La obra de Illich se nos muestra como esencialmente mistificadora. No hay duda de que los peligros que él denuncia, tanto en nuestra escuela como en nuestra sociedad, están lejos de ser imaginarios, pero nosotros sostenemos que, de principio a fin, realiza una auténtica tergiversación intelectual que convierte las acusaciones en lugares comunes, que desemboca en enmascaramiento de las causas y de las responsabilidades y propone "soluciones" tomadas del repertorio habitual de la utopía; pero la utopía evidente nos remite a la realidad del conservadurismo»;⁴⁴ «La convivialidad, como todas las doctrinas de catastrofismo (...) llevan inevitablemente al misticismo: sólo se pueden

poner las esperanzas en otro mundo, es decir, con mayor exactitud, en el otro mundo. En realidad, la burguesía tiene dos cartas que jugar: decir que su mundo es bueno y su escuela liberadora, o, cuando esto ya no le parece posible, decir que el mundo es absurdo, totalmente absurdo, y que toda escuela es nefasta.»⁶⁵

III. *La superación integradora de las ilusiones*

Tras las reflexiones que acabamos de hacer sobre cada una de las perspectivas estudiadas en nuestro trabajo, intentaremos ahora mostrar lo que ya Wailon denominó la «actitud oposicional» que las subtiende, entendiéndolo por tal aquella actitud que opone factores y análisis que en realidad son complementarios. Esta actitud ha sido calificada por otros como ilusionista; se produce una ilusión «siempre que se autonomiza y aísla uno de los parámetros que intervienen en la situación pedagógica y se construye exclusivamente sobre su base una nueva teoría».⁶⁶ Creemos con Bourdieu y Passeron que «toda reivindicación que tienda a autonomizar un solo aspecto del sistema de enseñanza, ya se trate de la enseñanza superior en su totalidad, ya, en un segundo nivel de abstracción, de tal o cual aspecto de la misma, será un elemento positivo al servicio del sistema y de todos los valores que defiende el sistema, de la escuela primaria a la enseñanza superior, para asegurar la continuidad de los privilegios sociales».⁶⁷ Finalmente, nos esforzaremos en demostrar la necesidad y la posibilidad de integrar las perspectivas aisladas que hemos analizado, intentando además mostrar cómo a la luz de esa integración es posible entrever la superación de algunos problemas no resueltos.

Es curioso constatar cómo casi cada uno de los autores anteriormente estudiados está convencido de que su análisis es el análisis, poco menos que definitivo, de los problemas de la escuela; cada cual, además, pretende que su aportación implica una «revolución copernicana» y constituye la solución a los problemas que en educación hay actualmente planteados. Como ya ha quedado claro en el apartado anterior, no creemos que ninguno llegue a tanto, ni que ninguno de los autores o grupos presentados haya aportado el análisis y la solución definitiva. Como tantas veces sucede, la verdad es una síntesis dialéctica de verdades parciales y lo mismo sucede con el análisis y las soluciones. Para llegar a esa síntesis, es preciso despojar a cada uno de los elementos parciales de todo aquello que los haga incompatibles. En este sentido, creemos que cada una de las perspectivas debe perder su pretendido carácter de exclusividad y debe abrirse a las posibilidades de integración con las demás. Deben, de manera

especial, olvidarse las «ilusiones» que analizaremos a continuación; nos referiremos a las ilusiones pedagógicas, psicológicas, psicosociológicas y sociológicas; la ilusión descolarizadora ha quedado ya «desautorizada» en la última parte del apartado anterior.

1. *La ilusión pedagógica*

Nos hemos referido ya con frecuencia a ello. Básicamente, consiste en la reducción de todos los problemas de la escuela a problemas didácticos. Olvidándose de los aspectos y problemas institucionales y sociales que dan marco a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los autores que defienden esta ilusión (o la padecen) se encierran entre las paredes de las aulas y pretenden solucionar, en su interior, los problemas de la escuela y del mundo. Efectivamente, es propio del ilusionismo pedagógico postular un cambio social a través y como consecuencia del cambio escolar, en una relación de causa a efecto y sin otro tipo de mediaciones.

Creemos que, a estas alturas, los dos postulados básicos de la ilusión pedagógica no necesitan una crítica extensa. Reducir los problemas pedagógicos a problemas de enseñanza-aprendizaje es olvidar no sólo la dinámica de las relaciones intragrupalas e intrainstitucionales, sino menospreciar el problema más amplio de las relaciones sociales, cuyo efecto sobre la escuela es, como vimos, determinante. Por otro lado, pretender que los problemas de la sociedad van a solucionarse con sólo cambiar la escuela, implica no sólo tener una perspectiva muy estrecha de lo que es la escuela y lo que es la sociedad —y lo que son sus relaciones—, sino vivir realmente cerrado en —cegado por— las paredes de la clase.

Es evidente que hay que preocuparse de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el interior de la escuela y que en su modificación hay que buscar algunas de las esperanzas que deben ponerse en el cambio de la escuela, pero no lo es menos que preocuparse sólo de esos procesos y confiar sólo en ese cambio es una tremenda ilusión.

2. *La ilusión psicológica*

La ilusión pedagógica se apoya a veces en la convicción de que los conocimientos que suministra la psicología del niño (y, especialmente, la psicología genética y la psicología de la Inteligencia) son suficientes para fundamentar una didáctica. No estamos muy seguros de que esto sea realmente así; pensamos, con Coll, que «la psicología genética proporciona en la actualidad un marco adecuado para la comprensión del

desarrollo de la inteligencia y de los mecanismos de aprendizaje. Sin embargo, precisamente a causa de su coherencia teórica y de la riqueza de los resultados experimentales encontrados, se presta con relativa facilidad a la desviación del ilusionismo (...). Sólo tras admitir que la psicología genética no puede ser aplicada sin más a la educación, podemos legítimamente insistir sobre la importancia que presentan para la pedagogía algunos de sus descubrimientos.»²⁰

Piaget ha dejado claro el asunto en unas recientes declaraciones: «Creo que el pedagogo debe estar al corriente de los aspectos psicológicos, pues le será útil conocerlos por lo que de ellos podrá obtener, pero creo también que son el pedagogo y una pedagogía experimental particular quienes deben decir cómo aplicar los fenómenos psicológicos a la pedagogía; no son los psicólogos quienes han de decirlo; repito que es imposible obtener deductivamente y a partir de los datos de la psicología una concepción pedagógica. Dicho de otro modo, las relaciones entre la psicología y la pedagogía me parecen análogas a las que se dan entre la fisiología y la medicina. Pero la fisiología no es suficiente, pues hallar y prescribir terapéuticas es algo distinto a conocer la fisiología, aún cuando este conocimiento es indispensable para las restantes ciencias médicas.»²¹

3. La ilusión psicosociológica

Básicamente, la ilusión psicosociológica consiste en reducir los problemas de la educación a problemas de relaciones humanas en el seno de las instituciones educativas. Según los autores que la sostienen, las relaciones maestro-alumno deben invertirse con respecto a la escuela tradicional y esta inversión permitirá el desarrollo de las comunicaciones multidireccionales y hará posible la implantación de la autogestión pedagógica.

Convencidos de que las relaciones interpersonales y la autogestión institucional son el problema y la solución en la crisis de la escuela, los autores a que nos referimos autonomizan ambos fenómenos y pretenden agotar en ellos el acto pedagógico. Nacida en el ámbito de la psicoterapia, la ilusión psicosociológica concibe al maestro como un facilitador del desarrollo de los alumnos y sitúa su trabajo en la frontera de lo pedagógico y lo terapéutico. La intervención psicosociológica tiende a liberar a los grupos sobre los que se lleva a cabo de la incomunicación, del autoritarismo, del aislamiento, de las dificultades interpersonales, etc. ¿Reduce a esto la educación la psicosociología? En cualquier caso, sus preocupaciones en lo que respecta, por un lado, a la enseñanza-aprendizaje y, por otro, a la significación social de la escuela, son marginales.

El objetivo de su trabajo son las instituciones —en el sentido en que de ellas hablamos en el capítulo segundo—; su ilusión estriba en no salir de ellas.

4. *La ilusión sociológica*

Nos referimos a ella ya con anterioridad. Como sucede en los casos anteriores, consiste en querer agotar los problemas de la escuela y la educación con el conocimiento de la función social que cumple en las sociedades actuales. Por profundos que sean esos conocimientos, por acertadas que sean las hipótesis o las conclusiones, es evidente —y ya insistimos en ello— que con ellos no se agotan la totalidad de las cuestiones hoy planteadas. La dinámica institucional, la dinámica grupal, el problema de los contenidos y de los métodos, etc., no son tratados en profundidad.

El ilusionismo sociológico es tanto menos justificable cuanto que los autores que se sitúan en esta perspectiva son conscientes de que el cambio escolar y el cambio social son interdependientes; si la transformación de la vida escolar no es abordada desde esta misma perspectiva en profundidad, queda libre el campo para las ilusiones a que nos acabamos de referir en los puntos anteriores. Como en estos ya ha quedado claro, lo propio de las ilusiones es su carácter oposicional, la pretensión de exclusividad, la falta de apertura a otros niveles y de contacto con ellos.

5. *La integración*

Quisiéramos retomar aquí la cita de Suchodolski con la que abríamos este trabajo; ella, en buena parte, encierra lo que ha sido y es nuestro intento: «La tarea integradora se vuelve esencial cuando la demanda social exige unas respuestas determinadas a unas preguntas concretas y cuando se da el caso de que dichas respuestas no pueden darse porque los diferentes especialistas que se ocupan de cada uno de los fragmentos de una cuestión determinada tienen unas opciones muy dispares y que, por supuesto, no es posible reducir a un denominador común.»¹⁰

En estas reflexiones hemos intentado no sólo mostrar las aportaciones positivas y negativas de cada perspectiva, sino que se ha procurado quedase clara la posibilidad de unión y complementación de unas con otras. Nuestra opinión es que ninguna de las perspectivas presentadas agota el problema ni agota la solución, pero que el problema puede quedar bien enfocado y la solución esbozada si se integran los elementos de cada perspectiva que se nos han aparecido como valiosos. En el bien entendido de que lo que postulamos no es una suma ecléctica de cada una de las aportaciones que hemos analizado, sino una perspectiva integradora, una nueva perspectiva que sea capaz de dar cuenta a la vez de los aspec-

tos psicológicos, pedagógicos, psicosociológicos y sociológicos que el fenómeno escuela y su función, la educación entendida en su más amplio sentido, ponen en juego constantemente. Y la integración se nos manifiesta como necesaria tanto a nivel de análisis como a nivel de alternativas. Es necesario un análisis integrador que enfrente la escuela y la educación como un sistema, un sistema complejo con múltiples ramificaciones, con múltiples niveles de análisis y con múltiples implicaciones. Creemos que todo el trabajo que antecede puede dar las bases para ese análisis, toda vez que las perspectivas pedagógicas, psicopedagógicas, psicosociológicas y sociológicas dan cuenta de las ramificaciones, niveles e implicaciones a los que nos acabamos de referir. Si este análisis integrador es necesario, también lo es una alternativa integradora; a ello nos referiremos a continuación, aprovechando lo que hemos aprendido de todos nuestros autores.

A lo largo de las páginas precedentes nos hemos dedicado al análisis de lo que nos parecían las aportaciones positivas de los distintos autores y perspectivas. Nada debe oponerse a que esas aportaciones se conjunten, se integren, para, más allá de las discrepancias —muchas veces idealistas, escolásticas y maniqueas— entre unos y otros, intentar buscar una alternativa global a una crisis escolar que es global también. En la escuela, los contenidos y los métodos están en crisis, pero también lo están las relaciones maestro-alumno y alumno-alumnos, también lo está la función social reproductora que la escuela cumple; si todo en la escuela está en crisis, las alternativas deben ser tan totales, tan globales e integradas como sea posible; limitarse, por ejemplo, a cambiar los contenidos sin proponerse un cambio en las relaciones, es aportar poca cosa a una transformación que necesita grandes aportaciones.

Nuestros autores nos han enseñado muchas cosas sobre el niño y su educación. Nos han enseñado que su actividad, sus intereses e investigaciones espontáneas constituyen un punto de partida importante e ineludible para la acción pedagógica; nos han enseñado que hay que partir de la situación en que el niño se encuentra, de su lenguaje, de sus posibilidades psicológicas; no para quedarse en esa situación, en ese lenguaje y en esas posibilidades, sino para, partiendo de ellos, llegar tan lejos como se pueda (Freire nos ha enseñado mucho sobre todo esto). Nos han enseñado que hay que vincular la enseñanza con la vida y la realidad en que los niños crecen y se desarrollan; que los temas para la enseñanza hay que buscarlos en el medio en que el niño se desenvuelve (en su «universo temático», del que la educación debe sacar los «temas generadores»): «No puede prescindirse de la realidad: hay que partir de ella, pero no para rehacerla, no para copiarla, sino para analizarla, comprenderla, con vistas a cambiarla.»¹⁴

Hemos aprendido también que el que se educa (sea niño o no) no es un ser pasivo, mero recipiente, sino que está definido por la actividad, el interés permanente por las cosas; sabemos hasta qué punto es importante que la escuela no sólo no apague esa actividad y ese interés con sus imposiciones, sino que además se dedique a avivarlos constantemente. Cuando, en el seno del Movimiento de Cooperación Educativa italiano (una de las más vigorosas e integradoras alternativas actuales a la educación), F. Tonucci enfoca «la escuela como investigación» y B. Ciari se preocupa por nuevos «modos de enseñar» que en realidad son modos de investigar la realidad, lo que están proponiendo y realizando es una alternativa metodológica —pero no sólo metodológica— a la escuela: «La investigación existe cuando nos hallamos ante un problema cuya solución nos es necesaria y el método de la investigación impone el que se resuelva el problema utilizando los conocimientos anteriores de forma nueva, creativa. Este es el aspecto más promocional y apasionante de la investigación, la posibilidad de que fructifiquen los conocimientos, no para limitarse a un juego de preguntas estériles que pongan a prueba la memoria, sino para resolver auténticos problemas, los de cada día. Desde luego, se trata de una propuesta optimista basada en la confianza en el niño, que pasa a ser artífice de sus propios conocimientos, de su cultura. Pero pasa a serlo no de manera bápala y simplista, como si llevara dentro de sí una cultura que, por él mismo, por evolución natural, puede sacar a la luz del día; pasa a serlo en un ambiente de trabajo apasionante en el que se procura recobrar la fusión de trabajo y juego esencial para el equilibrio del hombre.»²² Este ambiente de trabajo debe valorar los descubrimientos de los niños,²³ debe dar respuesta a sus inquietudes y ayudarlos a profundizar en ellas y en la realidad, debe alentarlos y enseñarlos a explorar el medio en el que se desenvuelven;²⁴ este ambiente de trabajo, en definitiva, debe orientarse a sacar todo el provecho posible de las posibilidades del niño, de sus potencialidades, en lugar de ignorarlas y menospreciarlas. La escuela debe centrarse en los alumnos (niños o no) pero no para extasiarse en la contemplación de su espontaneidad, sino para hacer de ella un motor que los lleve más allá, que los entronque con la realidad rica, viva y cambiante para comprenderla y para vislumbrar las posibilidades de su modificación. El conocimiento no debe agotarse en la comprensión, sino que debe tender siempre a transformarse en praxis; pero para ello se necesita que los conocimientos que el niño adquiere no sean conocimientos abstractos, vacíos, sino que se hallen vinculados con la experiencia, aunque sea, en algunas ocasiones, para trascenderla. Todo esto no sólo es necesario para quien desee educar a sus alumnos, sino que es además inevitable: no hay otra posibilidad para la educación.

También hemos aprendido de nuestros autores que el maestro, el profesor, el enseñante, tienen un papel que jugar; que no están en la clase sólo para maravillarse de la riqueza del mundo infantil o para encauzar los lazos de afecto y promover un flujo constante de comunicaciones interpersonales terapéuticas. El profesor es necesario y no es serio postular una dimisión o un absentismo de hecho o de derecho; el profesor es necesario para orientar el trabajo de los alumnos, para coordinarlo, para alentar dudas, hipótesis e investigaciones; es necesario para oponerse a la inconsistencia de la espontaneidad natural —pero no para ir contra la espontaneidad misma—, para disciplinar las actividades de la clase —pero no con la disciplina autoritaria de la pedagogía tradicional—; es necesario para organizar la vida de la clase, para poner en marcha las actividades y encauzarlas, para instaurar modelos cooperativos y de autogestión. Para ello es necesario que el educador «rechace su misión de “enseñar” para asumir otra más respetuosa, más auténtica: la de promover el trabajo, tutelarlo y orientarlo».²⁵

Hemos aprendido de nuestros autores que el profesor y el alumno no tienen por qué ser enemigos siempre enfrentados, sino que, por el contrario, las relaciones que entre ellos se establezcan deben ser de cooperación. Hemos aprendido lo que es la «plusvalía de poder» y hasta qué punto lo necesario no es renunciar a ella en un gesto paternalista de altruismo y generosidad, sino organizar la vida escolar, la docencia y el aprendizaje, instituyendo «mediaciones», tareas y actividades que pongan en juego la motivación y el trabajo de los niños, así como su cooperación. Esto sólo es posible, y así lo vimos en su momento, si el profesor renuncia a la palabra pronunciada desde su tarima o su cátedra y comprende que si la escuela es por igual para profesores y alumnos, que si la clase pertenece lo mismo a unos que a otros, la palabra también es de todos y todos tienen algo que decir. Pero no es suficiente con renunciar a la palabra, pues de lo que se trata no es de organizar el silencio y la quietud, sino de alentar la comunicación y la actividad; es necesario para ello organizar la vida de la clase, dotarla de posibilidades, de mediaciones, vivificarla. Entre profesores y alumnos tiene que constituirse un «bloque pedagógico», si se nos permite remedar la formulación gramsciana del «bloque histórico», en el que cada uno tiene un papel del que no debe dimitir, del que no puede dimitir.

Como lo hemos aprendido de nuestros autores, el problema de la disciplina se plantea en ese nuevo ámbito de forma bien distinta a como se planteaba en el interior de la clase tradicional. En ésta el dilema era siempre el mismo: o la palabra del maestro o nada, o la disciplina severa o el desorden inmanejable. Ahora ya sabemos que estos no son los términos del

problema; sabemos que es posible organizar actividades, establecer mediaciones, instituir el derecho de todos a la palabra, estructurar un modo de aprendizaje en el que el maestro y el alumno no se opongan sino que cooperen cada uno desde su madurez y sus posibilidades. El dilema autoritarismo-antiautoritarismo es falso y maniqueo en educación: no hay educación válida que no sea no autoritaria; lo otro es domesticación, se haga en nombre de la mortificación de la carne o del Estado proletario. Pero ser no autoritario no es necesariamente ser no-directivo; la dirección es necesaria a quien se educa; no una dirección que pretenda hacer niños standard, todos iguales y cortados por el patrón que el maestro haya escogido, sino una dirección que permita a las individualidades expresarse y desarrollarse, una dirección que abra posibilidades en lugar de cegarlas.

Hemos aprendido de nuestros autores que los alumnos pueden anudar entre ellos relaciones distintas a las que se establecían entre unos émulos enfrentados en una competitividad constante y estúpida. Existe la cooperación, existe la ayuda de unos a otros, existen el compañerismo y la solidaridad. Pero para que se instauren, para que se establezcan, hay que promover actividades en que la ayuda sea posible, el compañerismo necesario y la solidaridad una consecuencia siempre buscada. Se puede lograr mucho de la actividad de unos niños con otros; muy poco de la actividad de unos niños contra otros. La socialización del niño no pasa por el enfrentamiento niño-niño o niño-grupo, sino por su integración y su cooperación.

Hemos aprendido que, contrariamente a las prédicas de la ideología, la escuela no es un espacio neutro igual para todos: ahora sabemos que su estructura, su lenguaje y sus actividades favorecen a unos y perjudican a otros; hemos aprendido que la escuela divide y lo hace desde el momento en que el niño llega a ella por primera vez; sabemos que lo que para unos es estímulo, para otros es obstáculo. Es absolutamente necesario que el enseñante suprima todas las barreras, todos los obstáculos que sus posibilidades le permitan, todos los obstáculos (de lenguaje, de contenidos, de formas de trabajo) que apoyen una segregación escolar perpetuadora de la segregación social. Si no se va contra esa segregación, se actúa a su favor. Se actúa igualmente a favor de la segregación cuando se reclaman «libertades de enseñanza» que a lo único que conducen es a privilegiar a los privilegiados con una educación a su medida. Por otro lado, si hemos aprendido que la educación debe acercar y llevar al niño a la vida real y en ella la segregación existe, las diferencias se encuentran por todos los rincones, es necesario que el que se educa tome conciencia de esa segregación, de esas diferencias; no para alentar un espíritu revanchista, sino para que

sepa que la realidad es una realidad dividida y para que se planteen formas de actuar por el cambio, es decir, contra la división.

Hemos aprendido la importancia de la educación preescolar, de la educación desde la escuela maternal, jardín de infancia o como se quiera denominar. Sabemos también qué intereses llevan a no darle importancia, a dejarla de lado, en manos de la iniciativa privada y de los precios fijados por los intereses privados. He aquí un dato tristemente significativo: en el *Libro blanco de la educación* en que se basa nuestra actual Ley General de Educación, se dedican respectivamente media página a la educación preescolar, cuatro páginas a la educación general básica, cinco páginas al bachillerato y siete páginas a la enseñanza superior; habiendo aprendido de Baudelot y Establet qué clases sociales están representadas en cada uno de los diferentes niveles, sabemos de quiénes se ocupa y a quiénes se orienta la política educativa. Todas las iniciativas a favor de una buena educación integrada e integradora desde el jardín de infancia, son iniciativas en contra de la división y la segregación. Nos es útil, en este sentido, saber que la teoría de los «dones naturales», de las capacidades innatas, no es sino una máscara que pretende camuflar los privilegios o las dificultades ligados a los medios sociales de procedencia. Ya sabemos lo que se esconde detrás del eufemismo de siempre: «Todo español tendrá derecho a recibir una educación general básica e igual oportunidad para el acceso a los estudios posteriores y a la permanencia en los mismos, en función exclusivamente de su capacidad y vocación.»¹⁶ Nótese de paso cómo el derecho a la educación preescolar no asiste a todos los españoles.

También hemos aprendido algo sobre la no neutralidad ideológica de la escuela. Esa no neutralidad se pone en evidencia en postulados claros y manifiestos que la sustentan («La educación se inspirará, en todos sus niveles, en el concepto cristiano de la vida que recoge y potencia todos los valores humanos, y en los Principios del Movimiento Nacional»¹⁷), pero se pone también de manifiesto en postulados y prácticas más sutiles, como los de la escuela francesa (Francia, el país del laicismo y las libertades) sobre cuya no neutralidad ideológica nos enseñaron mucho Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron. La neutralidad en educación no existe; todo lo que se hace o se deja de hacer tiene un sentido y unas consecuencias que llevan a un objetivo y ese objetivo no puede dejar de remitir a una cierta concepción del mundo y de las relaciones humanas, a una cierta concepción de la sociedad y de las relaciones sociales. La escuela neutra, si existiese, sería una escuela muerta: «La escuela neutra se ha transformado en una escuela donde no se cuestiona nada, donde el

educador y el alumno están alejados el uno del otro, donde no existe ninguna relación de camaradería entre ambos. La vida actual está llena de acontecimientos, de contradicciones de clase; muy lejos de ser un tranquilo lago, es un impetuoso torrente. La escuela que desea ser neutra es una escuela muerta, nunca una escuela viva.»¹⁰ Paulo Freire ha expresado recientemente con claridad esta misma cuestión: «Nunca podré aceptar la mistificación de que la educación es un quehacer neutral; por el contrario, la educación es siempre un quehacer político. No se puede hablar de una cierta dimensión política de la educación; la educación es en sí un acto político. El educador es un político y un activista; lo que no puede ser es un técnico frío. Esto significa que el educador y la educadora tienen que tener una cierta opción: la educación para qué, en favor de quiénes, contra quiénes...»¹¹

También se nos ha enseñado que el niño no es un cúmulo de parcelas —intelectuales, relacionales, afectivas, sociales— sino un todo integrado y en constante camino a una integración, a una equilibración superior. La escuela tiene que buscar el desarrollo de las distintas posibilidades del niño, pero tiene que preocuparse también de su integración: su propósito no debe ser preparar niños-cerebro, niños-corazón, niños-relación, niños-actividad, porque el niño es al mismo tiempo inteligencia, actividad, socialización y praxis permanente. No debe esperarse que la integración llegue por sí sola, como consecuencia de las sumas parciales, sino que debe ser buscada en sí y por sí. De otra forma, se estará descuidando lo que está entre lo más importante: aquella integración de la que Wallon decía ser la más compleja y frágil de las funciones psicológicas.

Hemos aprendido, finalmente, que hay que cambiar la escuela, que es necesario transformarla a fondo. Y sabemos que esa transformación no sólo es necesaria, sino que es posible. Muchas son las dificultades que se oponen a que el enseñante trabaje por la transformación; mayor debe ser el coraje con que luche por ella. Ciertamente, no es una tarea fácil: hay que luchar contra la propia formación, insuficiente e inadecuada; el enseñante que busque otros horizontes tiene que estudiar, tiene que ensayar, tiene que replantearse todo lo que está acostumbrado a hacer y decir en su clase; tiene que luchar contra la masificación de las aulas, contra la insuficiencia de los espacios y los materiales; tiene que luchar contra la propia soledad y buscar la ayuda y el apoyo de otros enseñantes en lucha por los mismos objetivos; tiene que compartir experiencias, problemas, inquietudes; tiene que organizar con sus compañeros tareas cooperativas similares a las que organiza con sus alumnos. En educación no existen soluciones definitivas aportadas por quien Engels llama «el último profeta»: «El, el profeta último, trae la verdad definitiva de última instancia, la moral eterna, la justicia eterna, ya

lista y terminada en su mochila.»¹⁰⁰ En educación tampoco existen soluciones mágicas que uno pueda aplicar y que transformen la escuela de la noche a la mañana. La única posibilidad que existe (y no hay otra, por incómodo que ello sea) es la lucha cotidiana, el esfuerzo permanente, el trabajo incansable por transformar, junto con otros, una escuela que clama a gritos la transformación. Cada uno dentro del margen que sus posibilidades personales y circunstanciales le permitan, el compromiso en la lucha por la transformación es ineludible. Es cierto que hay muchas dificultades, pero cuanto más se estudia, cuanto más se investiga y ensaya, cuanto más se comparten inquietudes y experiencias, cuanto más se trabaja y se arriesga, se comprende, se aprende, que también hay muchas posibilidades. Es necesario aprovecharlas todas ellas, no renunciar a ninguna, ser permanentemente activo por la transformación.

La lucha no compete sólo a los que ya son enseñantes. En ella están también comprometidos los futuros maestros, pedagogos y psicólogos escolares que al procurarse una formación más científica, menos acomodada a los intereses de la ideología, más ligada a la realidad actual y futura, más cercana a las alternativas vivas, actuales y transformadoras que a los viejos modelos esterilizantes y estatistas, están ya luchando por la transformación. El enseñante, el pedagogo, el psicólogo escolar, tienen, cada uno a su nivel, una ineludible responsabilidad en la transformación de la escuela; todo lo que conduzca a la preparación de enseñantes, pedagogos y psicólogos escolares eficientes, bien preparados y comprometidos en la lucha por el cambio de la escuela, todo ello conduce ya a ese cambio, lo prepara, lo hace posible.

El compromiso, pues, atañe a todos. Quien diga «yo no puedo hacer nada» está renunciando a la lucha y al hacerlo está renunciando a la esperanza. Todos podemos hacer algo, todos debemos hacerlo. La lucha por una escuela diferente, por una educación distinta, es una lucha que a todos compromete.

6. *Escuela y sociedad*

Pero hemos aprendido algunas cosas más. Hemos aprendido a no ser tan ingenuos como aquellos maestros madrileños de la Liga Internacional de la Educación Nueva que en su Carta de Derechos proclamaban: «Durante la infancia no debe haber clases sociales.»¹⁰¹ Hemos aprendido que «a tal sociedad, tal escuela; a sociedad discriminatoria, escuela discriminatoria; a sociedad en crisis, escuela en crisis; la sociedad de clases engendra una escuela de clases.»¹⁰² Sabemos también, como lo demuestra todo el libro de Aníbal Ponce *Educación y lucha de clases*, que «ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no

puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases». ¹⁰³ Hemos, en definitiva, aprendido que ni la transformación de la escuela es posible sin la transformación de la sociedad, ni la transformación de la sociedad es posible sin la transformación de la escuela. Ningún proceso, revolucionario o no, violento o pacífico, es capaz de transformar la escuela y la sociedad de la noche a la mañana; sólo la dialéctica de los cambios a nivel social y a nivel de cada uno de los espacios sociales (y la escuela es uno de ellos) es capaz de realizar la transformación. No se puede separar la lucha contra la desigualdad escolar de la lucha contra la desigualdad social; la lucha contra la injusticia en la escuela, de la lucha contra la injusticia en la sociedad; la lucha por la profunda transformación de la escuela de la lucha por la transformación profunda de la sociedad.

De parte de los sistemas políticos establecidos hay que esperar poca ayuda para esa transformación: «La burguesía —escribió Engels— tiene muy poco que esperar y mucho que temer de la formación intelectual de los obreros.» ¹⁰⁴ Puesto que de esos sistemas no hay que esperar sino dificultades, obstáculos y barreras para la transformación de la escuela y de la sociedad, es necesario aplicar en ambos niveles el principio establecido por Engels a nivel social: «El único camino histórico por el cual pueden destruirse y transformarse las contradicciones de una forma histórica de producción es el desarrollo de esas mismas contradicciones.» ¹⁰⁵ La lucha por el aprovechamiento de lo que ofrece la actual escuela, va inextricablemente unida a la lucha por el aprovechamiento de lo que ofrece la actual sociedad; la lucha por el desarrollo de las contradicciones en la escuela y su transformación es inseparable de la lucha por el desarrollo y transformación de las contradicciones sociales.

La ingenuidad de que Pestalozzi hizo gala ante el zar Alejandro, es una ingenuidad que ya nadie puede permitirse: «En el año 1814, los ejércitos del zar de Rusia quisieron instalar un hospital en el local del internado que Pestalozzi dirigía. Indignado, el gran hombre llevó la queja al zar Alejandro que por entonces se encontraba en Basilea. El zar lo recibió con bondad y accedió gustoso a sus reclamos. Pero Pestalozzi, satisfecho con el éxito, resolvió hacerle al zar otro pedido. Si le había concedido uno, ¿por qué no habría de concederle otro? Mastigando un poco la corbata, como hacía cada vez que estaba emocionado, Pestalozzi le pidió, entonces, la emancipación de los siervos de Rusia... El zar le miró un instante y, sin decirle una palabra, se limitó a sonreír...» ¹⁰⁶ Esta ingenuidad es insostenible porque sabemos que en la esencia del poder está el no autolimitarse, porque sabemos que, como Freire ha dicho, «hasta hoy en ningún momento de la historia la clase dominante cometió suicidio». ¹⁰⁷

Tal y como lo indica Snyders, «no cabe duda de que [la escuela] tiene un margen de iniciativa, y es posible, y sobre todo necesario, aumentar ese margen. Pero es ilusión el hecho de atribuirle un poder realmente enorme de creación: a pesar de las apariencias, no es la escuela la que crea las desigualdades, las especialidades diferenciadas; no es ella quien transforma en "ineptitudes" las situaciones desfavorecidas: ella toma nota, de entrada no puede dejar de tomar nota, de que las situaciones de explotación en las que viven ciertas clases de niños, suscitan para ellos dificultades particulares en la vida y, por lo tanto, especialmente dificultades en su vida escolar».¹⁰⁸ No hay que perder nunca de vista que la educación pertenece a la esfera de la superestructura y que, por lo tanto, estará siempre determinada por las condiciones de la infraestructura. Si se quiere que la transformación de la escuela sea una transformación posible, verdadera y con posibilidades de futuro, la lucha por la transformación de la infraestructura económica y social debe ir inseparablemente unida a ella.

Sólo la crítica que se convierte en praxis escapa a la utopía al tiempo que se encamina hacia ella. Para esa praxis no existen recetas. Cada maestro, cada clase, cada centro de enseñanza, cada sociedad, deben aportar su esfuerzo en función de sus problemas y sus posibilidades. Sólo este esfuerzo, unido al esfuerzo común de transformación social, puede conseguir que la educación sea un proceso enriquecedor y facilitador del desarrollo personal y social; que la escuela compense las desigualdades ligadas al medio de procedencia; que la escuela esté vinculada a la vida y las situaciones vitales (familia, barrio, ciudad...) del niño; que la escuela sirva a la integración social y la cooperación entre los individuos; que desarrolle al máximo las posibilidades y los intereses de cada uno; que utilice todos los recursos disponibles de la sociedad (ese «aula sin muros» de McLuhan) para el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos; que la escuela, por fin, deje de reproducir el *statu quo* y ayude a transformarlo.

Pero, como acabamos de señalar, el trabajo por la transformación de la escuela será un trabajo de Sísifo si no se acompaña del trabajo por la transformación de la sociedad. Si estos trabajos, si estas luchas no se unen y no se orientan en la misma dirección, se añadirá constantemente leña al fuego de la crisis escolar y seguirá siendo una manía de todos los años escribir sobre educación, como ya en 1763 lo constataba el barón Grimm.

textos



GEHLEN A. *El hombre*. Ed. Sígueme. Salamanca, 1980. Pp. 9 a 35.

□ Introducción

1. *El hombre en cuanto problema biológico de especiales características*

La necesidad experimentada por el hombre que reflexiona de interpretar su propia existencia humana no es puramente teórica. En efecto, según las conclusiones que se sigan de esa interpretación, se hará visible o quedará oculto un tipo u otro de tareas. El hecho de que el hombre se entienda a sí mismo como creación de Dios o bien como un mono que ha tenido éxito, establecerá una clara diferencia en su comportamiento con relación a hechos reales. También en ambos casos se oirán muy distintos tipos de mandatos dentro de uno mismo.

Naturalmente las religiones, las ciencias, los modos de entender el mundo, no salen airoso cuando tratan de responder a esta cuestión sobre la esencia del hombre, pero acostumbran a ofrecer una respuesta o al menos ciertos puntos de vista desde los cuales pueda avizorarse alguna, no produciéndose ninguna concordancia, ya que las respuestas pueden excluirse unas a otras como en el ejemplo que acabamos de mencionar.

Habría que intentar aprovechar estas circunstancias precisamente cuando quisiéramos determinar la esencia del hombre, que vendría a ser algo así: existe un ser vivo, una de cuyas propiedades más importantes es la de tener que adoptar una postura con respecto a sí mismo, haciéndose necesaria una «imagen», una fórmula de interpretación. Con respecto a sí mismo significa: con respecto a los impulsos y propiedades que percibe en sí mismo y también con respecto a sus semejantes, los demás hombres, ya que el modo de tratarlos dependerá de lo que piensa acerca de ellos y de lo que piensa acerca de sí mismo. Pero esto significa que el hombre *tiene que dar una interpretación de su ser y partiendo de ella tomar una posición y ejercer una conducta con respecto a sí mismo y a los demás, cosa que no es tan fácil.*

Sin embargo se hace necesaria una respuesta, ya que, de lo contrario, podría darse la impresión de que podemos permanecer «neutrales» en esta cuestión sin necesidad de decidimos por ninguna de las fórmulas en disputa.

La primera hace que el hombre provenga de Dios, la otra del animal. La primera no es científica y la segunda, como veremos, es equívoca, precisamente desde el punto de vista científico. Por otra parte, es curioso que ambos puntos de vista tengan un presupuesto

común, a saber: que el hombre no puede ser comprendido desde sí mismo; que sólo puede describirse o interpretarse con categorías extrahumanas. Y aquí se inserta el interés del presente libro: yo creo que ese presupuesto no es necesario; que es posible desarrollar una concepción de la esencia del hombre, que se sirva (para decirlo con términos técnicos) de conceptos muy específicos y sólo aplicables a este objeto. Tal orientación de la investigación queda justificada si conservamos en la memoria esta pregunta: ¿qué sentido tiene esa necesidad de darse una interpretación?

Esta indigencia se entendería inmediatamente si el hombre fuera un ser que encontrara de antemano en sí mismo o consigo mismo una *tarea*, que tuviera que hacer comprensible y «poner en claro» al llevar a cabo su propia interpretación. Todo dependerá de si es posible desarrollar tal punto de vista dentro de un análisis científico, es decir: empírico del hombre. El hombre sería no solamente el ser que necesariamente *ha de tomar una posición* por cualquier tipo de motivos, aunque específicamente humanos, sino también, en cierto modo un ser «inacabado», es decir: un ser que estaría situado ante sí o ante ciertas tareas que le habrían sido dadas por el mero hecho de existir, pero sin resolver. Si tal es la situación, se hace extrínsecamente necesaria una «noción de sí» desde dentro, si el hombre se considera a sí mismo «para hacer algo» y esto sólo es posible teniendo una imagen de sí mismo. Mas la tarea que se le ha impuesto debe haberle sido dada con su mera existencia; es decir: debe radicar en su definición de «hombre». Así lo vio Nietzsche, cuando llamó al hombre «el animal todavía no afirmado» (XIII, 276). Tales palabras son exactas y con razón tienen un doble sentido. En primer lugar significan, que todavía no hay ninguna explicación de qué sea el hombre; y en segundo lugar, que el ser humano está en alguna manera «inacabado», no está «establecido con firmeza». Ambas afirmaciones son acertadas y podemos admitirlas.

Con lo dicho hemos dado una primera indicación sobre el contenido de este libro. Lo iremos aclarando en páginas sucesivas.

La presente obra es filosófica y científica; se mantiene con mucho cuidado dentro del ámbito de la experiencia, del análisis de hechos o resultados que están al alcance de cualquiera o que cualquiera puede experimentar. En comparación con la intensidad que hoy día puede alcanzar la iluminación producida por la reflexión, las aserciones metafísicas tienen una fuerza de persuasión muy limitada y sobre todo tienen muy poco poder auténtico, motivador y determinante de las acciones de los hombres reales. En comparación con el volumen del conocimiento objetivo a nuestro alcance, que muy a menudo contradice a su propio orden carente de contradicciones, las aserciones de estilo elevado, formuladas como verdades abstractas, apenas pueden mantenerse en pie. Inevitablemente plantean ulteriores preguntas; a saber: a través de

qué experiencias internas y externas se han ido abriendo camino y por tanto por cuáles están limitadas, y dentro de qué tradiciones o revoluciones hay que entenderlas. La ciencia empírico-analítica tiene la ventaja de que todavía hoy puede apoyarse en una conciencia indiscutible y autosuficiente, pero ha de pagar con la contrapartida de que sus afirmaciones sean fragmentarias. También la representación propuesta aquí es unilateral o en todo caso multilateral, por lo tanto abocada a críticas o, mejor aún, a ser complementada. En todo caso, queda claro que sólo se presentan los hechos descritos aquí bajo el presupuesto de que se prescinde técnicamente, por decirlo así, de la metafísica. El hombre es un campo de investigación, en el que aun hoy día puede observarse un número indeterminado de fenómenos antes nunca vistos y a los que todavía no se ha dado nombre.

El tema «espíritu» es el primero que exige una postura metafísica. Los problemas que aquí se presentan son de tal manera complicados, difíciles y polifacéticos, que cualquier tipo de fórmula simplista resulta ingenua. ¿A quién pueden convencer tesis globales sobre el espíritu, que ignoran, por ejemplo, el problema de las ideologías o del relativismo?

Estas grandes cuestiones no se encuentran de modo directo a lo largo de este libro, de manera que el hecho de dejarlas a un lado tiene el sentido positivo de reservarlas para un estudio posterior. Sin embargo en la última parte de este libro hay una exposición de las cuestiones fundamentales, con la amplitud que puedo dedicarles hoy día.

Volviendo ahora a la línea directriz de esta introducción, hemos de definir precisamente la «posición especial» del hombre. Sería una ventaja que pudiésemos fundamentar para ello el punto de vista popular generalizado, que califica de «animal» a todo lo que no es hombre, desde el gusano hasta el chimpancé, y lo separa del hombre. ¿En qué se funda el derecho a hacer esa distinción? ¿puede mantenerse aun en el caso de estar de acuerdo con los principios fundamentales de la teoría de la evolución?

Del mismo modo que la anatomía es una ciencia general de la estructura del cuerpo humano, tiene que ser también posible una concepción total del «hombre». Dado que nunca nos asalta la duda de si un ser es hombre o no; y que además el hombre forma realmente un auténtico género, tenemos razón para esperar que haya un objeto inequívoco para una antropología general. Desde el punto de vista de la lógica habría de anteponerse a cualquier antropología particular, sobre todo a las teorías sobre las razas, aunque también a la psicología y a toda ciencia que por principio tratase solamente un aspecto del hombre. Por eso, a mi modo de ver, no trataría expresamente los problemas de esas ciencias especiales, así como la anatomía general tampoco se ocupa de las características anatómicas especiales de las razas.

Si hablamos de una posición especial del hombre, hay que indicar de qué se distingue el hombre. Por eso no hemos dejado el más mínimo resquicio al realizar la comparación entre las propiedades y capacidades del hombre y las de los animales, pero tales comparaciones no han sido situadas, como se ha hecho casi siempre, dentro del punto de vista preestablecido de hacer proceder las primeras de las últimas en virtud de la disponibilidad ilimitada del concepto «evolución», que con demasiada facilidad se transforma de un concepto hipotético en otro metafísico. Asimismo, los conceptos cuasiempíricos que surgieron originalmente contra los metafísicos, como el de la creación, se transforman en autosuficientes y «metafísicos» cuando se introducen en función de aquéllos. Aparte de que sólo se pueden encontrar cuando se refiere a ciertos rasgos o grupos de rasgos, pero no valen para «todo el hombre», siendo difícilísima la tarea de «describir al hombre». Ha sido intentada muy a menudo, pero nunca conseguida.

No se ha conseguido por muchos motivos. La causa principal es ésta: no se presentan conjuntamente el «exterior» y el «interior». Morfología y psicología, alma y cuerpo han sido mundos extraños para los distintos casos hechos hasta hoy. Aun la afirmación general de que el hombre es una unidad-cuerpo-alma-espíritu sigue siendo abstracta. Ciertamente es verdadera, pero desde el punto de vista lógico es solamente negativa; expresa el rechazo del dualismo abstracto, pero sin embargo no dice nada sobre el aspecto positivo. Esa fórmula, como toda fórmula de totalidad, sigue siendo abstracta, demasiado verdadera, por decirlo así, para que sea correcta, y no puede dar nada de sí misma en cuanto se le haga la primera pregunta concreta. Hablando con conceptos de la nueva ontología de N. Hartmann, nos interesa (pese a la imposibilidad confesada de antemano de reducir el «espíritu» a la «vida») encontrar aquellas categorías que sean «permeables», es decir, que permitan la existencia conjunta de dichos estratos.

Otro motivo del fracaso de las teorías antropológicas de conjunto es que una ciencia de este tipo debería incluir numerosas ciencias particulares: biología, psicología, epistemología, lingüística, fisiología, sociología, etc. El mero hecho de orientarse en medio de ciencias tan diversas no sería fácil, pero mucho más cuestionable sería la posibilidad de encontrar un punto de vista desde el que pudieran dominarse todas esas ciencias en relación a un solo tema. Tendrían que derribarse los muros entre dichas ciencias, pero de un modo productivo, ya que de ese derribo se conseguirían materiales para la nueva construcción de una única ciencia. He aquí como guía este punto de vista, que no puede tomarse de ninguna de las ciencias individuales, interesadas en el tema filosófico. Todo el libro no es más que la aplicación de ese pensamiento fundamental, de esa concepción.

La dificultad (en virtud de la cual no se ha conseguido hasta ahora una antropología filosófica) consiste por tanto en lo siguiente: en tanto que uno contemple rasgos o propiedades por separado, no encontrará nada específicamente humano. Ciertamente el hombre tiene una magnífica constitución física, pero los antropoides (grandes monos) tienen otra bastante parecida; hay muchos animales que constituyen moradas o realizan construcciones artificiales, o viven en sociedad, desde las hormigas hasta los castores; los elefantes son también listos; existe una comprensión acústica semejante a la lingüística entre algunos animales; nos ocuparemos detalladamente de los ensayos interesantes de Köhler sobre la inteligencia de los chimpancés y, si a ello se añade el peso de la teoría de la evolución, parece que la antropología sería el último capítulo de una zoología. Mientras no tengamos una visión total del hombre tendremos que quedarnos en la contemplación y comparación de las características individuales, y mientras nos quedemos ahí no existirá una antropología independiente, ya que no habrá un ser humano independiente.

Pero si queremos establecer firmemente ese ser humano, tendremos que reconocer una «totalidad» al hombre. Ahora bien, la tesis de la unidad alma-cuerpo no supera propiamente el dualismo de cuerpo y alma, fuera y dentro. Solamente se niega e asomarse a los difíciles problemas allí encerrados. ¿Por qué se le ocurrió a la naturaleza organizar un ser expuesto a la descomunal capacidad de error y perturbabilidad de la conciencia? ¿por qué el hombre, en lugar de estar dotado de «alma» y «espíritu» no está dotado de algunos instintos que funcionen con seguridad? Además, si existiera semejante unidad, ¿dónde estarían los conceptos y modelos mentales para entender el alma y el espíritu desde el cuerpo (con categorías biológicas), o el cuerpo desde el alma y el espíritu? Esto tendría que ser posible si hubiera una «unidad». Ninguna de estas preguntas se ha respondido, quedando pues el derecho a hacer un nuevo intento.

En efecto, podría ocurrir que todas las características y actividades esenciales humanas, internas y externas, tuviesen una conexión todavía no conocida y que sólo fuera visible desde *un solo* punto de vista. Ahora bien, si ese hilo conductor nos obligara a preferir nuestros conceptos normativos en oposición muchas veces a aquellos otros acreditados en la zoología y en la psicología de los animales, o al menos a cambiar de posición los acentos, habríamos conseguido, junto con la solución de la tarea antropológica, la comprensión de la posición especial que ocupa el hombre dentro de la naturaleza y también un concepto, una visión conceptual del «hombre». Tal punto de vista único habría de ser central; en todo caso debería imposibilitar que un sólo rasgo característico (la «razón», la mano, la posición erecta, el lenguaje o cualquier otro) fuera declarado como el «todo». Esto no sirve, pues cualquier rasgo ais-

lado se puede encontrar de alguna manera en el reino animal y, tomado aisladamente, es equívoco.

En sentido estricto voy a ofrecer solamente una *antropología elemental*, pero ese vocablo «elemental» tiene, cuando se refiere al hombre, una enorme amplitud y probablemente es ilimitado en sus efectos. Para llegar a lo que voy a decir, he tenido que destacar muchísimos hechos de diversas ciencias, y hacerlo desde una perspectiva generalizadora fue la tarea auténticamente filosófica. En efecto, la filosofía se ocupa de comportamientos y objetos existentes (aun cuando fueren realizaciones que se llevan a cabo, por ejemplo: una acción), y de este modo el «hombre», por ejemplo, es un tema de la filosofía. Ninguna de las ciencias particulares que se ocupan también de él (morfología, psicología, lingüística, etc.) tiene este objeto: el hombre; y a su vez no hay ciencia del hombre, si no se tienen en cuenta los resultados que proporciona cada una de las ciencias en particular.

Este libro se enfrenta también a otra perspectiva distinta. Se trata de la visión del hombre desde el animal, muy difundida y que se califica a sí misma de «biológica», ya sea bajo la forma de la doctrina evolucionista clásica —o, como también se le puede llamar ingenua—, ya sea en la de cualquier otra visión que partiendo de lo corporal y en una supuesta posesión o arrendamiento del «pensamiento biológico» quiera captar desde fuera tanto cuanto pueda del elemento anímico sin palmaria contradicción. Me ocuparé de tales concepciones en el texto y las discutiré científicamente, presentando aquí solamente mi contrapropuesta: afirmo que precisamente ese tipo de pensamiento, cuando se trata del hombre, no es biológico y produce descrédito al pensamiento biológico; afirmo más bien que soy yo el que piensa estrictamente en sentido biológico, al hacerlo con una concepción del hombre, que se halla en contradicción con casi todas las concepciones usuales. Si se me concediese el supuesto (hipótesis que en este trabajo va a ser confirmada con todo lo que en él se puede conocer y abarcar) de que en el hombre nos encontramos con un proyecto absolutamente único de la naturaleza, que ésta no ha intentado nunca ni en otra parte, entonces cualquier intento de hacer proceder al hombre *directamente* del animal (grandes monos, chimpancés, etc.) bloquearía el planteamiento de la cuestión. Más aún: el propósito de buscar tal procedencia bloquearía el punto de partida de un pensamiento auténticamente antropológico. Y aquí aparece una controversia importantísima en torno a qué es el «pensamiento biológico».

Mirando al hombre desde fuera (su constitución corporal) y conociendo la historia de la evolución zoológica, conociendo además tal vez los fósiles, los restos de esqueletos de vida desaparecida hace ya tiempo, se va abriendo paso una determinada teoría,

tanto más, cuanto más ceda uno al instinto conceptual de la simplificación y la unificación: la teoría de la procedencia rectilínea del hombre a partir de los antropoides. Esta teoría afirma que piensa biológicamente, precisamente porque piensa a partir de lo corporal, de la constitución de las leyes evolutivas de la vida orgánica. Precisamente por ello no llega al «dentro» del hombre, y precisamente por eso ha de poner el máximo valor en los experimentos con chimpancés realizados por Köhler (la llamada psicología animal), según los cuales los antropoides tienen inteligencia, incluso inteligencia creadora. De este modo se llega al esquema de una teoría global, tal y como hoy día domina generalmente, pero al precio de una total desatención de la vida interior del hombre o de ideas absolutamente infantiles sobre el contenido de la misma. ¿Qué es el lenguaje? ¿qué es la fantasía? ¿qué es la voluntad? ¿existe el conocimiento, y si existe, qué es lo que se conoce y qué no? ¿por qué precisamente éste y no aquél? ¿qué es la moral, y por qué existe algo de ese tipo? Con los conceptos de tal teoría ni siquiera se pueden plantear estas cuestiones, ni mucho menos responderlas.

Ahora bien, yo afirmo que se puede aventurar una respuesta a esas preguntas dentro del marco de investigaciones que han de esforzarse en la formación de un «concepto desprovisto al máximo de prejuicios, y que sea, lo más que pueda, puramente descriptivo. La dificultad inherente a la formación de semejante concepto se halla principalmente en tener que abandonar hábitos de pensar cogumacces. En efecto, si el hombre es un «diseño especial» de la naturaleza, por principio no se le acomodará un modo de estudio que no sea específico para ello. Por el contrario, probaré lo siguiente: existe un tipo de consideración antropobiológica (llamémoslo así en una primera aproximación), que estudia la especial disposición corporal del hombre juntamente con la complejísima «interioridad», y que puede «comprender» también ese conjunto a modo de ensayo, con conceptos fundamentales especiales (categorías), precisamente en el punto donde siempre nos había fallado la mirada, el nexo directo de lo corporal y lo anímico.

El análisis objetivo de un ser vivo sólo puede llevarse a cabo biológicamente, cuando investigue también los fenómenos vitales anímicos y espirituales como hechos que tienen relación con otros hechos.

Mientras este punto de vista teórico no encuentre en sí ningún motivo para ofrecerse como víctima a sí mismo, no pueden soslayarse esas relaciones. Pero un estudio de ese tipo no puede detenerse meramente en lo somático; ni tampoco a modo de complemento en la comparación de algunas actividades de aprendizaje o inteligencia (vistas desde una psicología que es ajena al cuerpo) con las de ciertos animales. Solamente conseguirá su objetivo cuando se encuentren leyes específicamente humanas que puedan comprobarse a lo

largo y ancho de la constitución humana; pero entonces es recomendable prescindir de las representaciones o ideas provisionales que se otrezcan en un primer momento; hay que «ponerlas entre paréntesis». También hay que prescindir de la idea de la procedencia directa del hombre de lo que hoy se llaman antropoides; o de lo que, ya extinguido, habría formado con él un género; asimismo de la opinión de que existieron «pasos» desde la inteligencia o el lenguaje animales al humano; de los «estados animales» o simbiosis a las instituciones humanas; y de otras muchas ideas acostumbradas en la psicología. Ese «poner entre paréntesis», no es tampoco una mera ocurrencia, ya que por ese camino no se ha conseguido hasta el momento una teoría de conjunto del hombre satisfactoria, ni siquiera dentro de los límites de lo que era posible alcanzar. Seguiremos adelante por otros caminos.

Así pues, cuando se trata del hombre, un estudio biológico no puede reducirse a lo meramente somático o corporal. Entonces, ¿en qué consiste el planteamiento antropobiológico? Consiste solamente en la pregunta acerca de las condiciones de la existencia del ser humano. Observamos detenidamente ese ser, especial e incomparable, al que faltan todas las condiciones vitales del animal, y nos preguntamos: ¿ante qué tareas se halla tal ser, si quiere simplemente mantener su vida, prorrogar su supervivencia, sacar adelante su existencia? Y mostraremos (a través de largas y difíciles investigaciones, pero siempre bajo un mismo pensamiento fundamental) que aquí se involucra de modo lógico y necesario, nada menos que toda la amplitud de la interioridad humana elemental, a saber: pensamientos y lenguaje, la fantasía, las pulsiones, formadas de un modo especial, que no tiene ningún animal, una movilidad y una motórica únicas. Iremos examinando todas esas características por separado, en lo que tengan de observable, y luego se explicarán mutuamente, remitiéndolas a otras. Es necesaria una maravillosa estructura de operaciones, sumamente complicada, a fin de que un ser de esta concreta constitución corporal pueda vivir todavía mañana, y la semana próxima, y el año que viene. Tal es el aspecto de la investigación biológica, cuando se trata del hombre.

Antes hemos dicho que el hombre es el animal todavía no acabado, en cierto modo no está «fijado con firmeza». Es, como dijimos también, un ser que encuentra ante sí y en sí mismo una tarea, y precisamente por eso necesita una interpretación de sí. De eso se ha tratado siempre y eso es lo que está en juego aquí. Ahora podemos ampliar un poco más esas afirmaciones: la naturaleza ha concedido una posición especial al hombre, o, dicho de otra manera, en el hombre ha intentado una dirección de la evolución no existente antes, no probada todavía, ha deseado crear un nuevo

principio de organización. Es propio de ese principio que el hombre encuentre ante sí, en su mera existencia, una tarea; que su existencia se transforme en su propia tarea y actividad; dicho de manera muy simple: para él es ya una realización considerable el hecho de vivir aún el próximo año, y para lograrlo ha de emplear todas sus capacidades. Que «no está establecido con firmeza» quiere decir, que «están a su disposición sus propias aptitudes y dones para existir»; *tiene un comportamiento con relación a sí mismo*, de un modo absolutamente necesario, como no lo hace ningún animal. Como suelo decir, no vive, sino que *guta* su vida. No en broma, ni por el capricho de reflexionar, sino por auténtica necesidad. Si la naturaleza entregó a un ser a todos los peligros de posibles alteraciones o extravíos que se encierran en ese «no estar firmemente establecido», en esa obligación de afirmarse a sí mismo y de disponer de sí mismo, tuvo que existir un motivo muy serio. Y lo hay en el riesgo de una *physis*, que contradice todo tipo de ley orgánica bien acreditada entre los animales. Cuando se quiera calificar de biológico a un modo de observación o estudio, éste tendrá que realizarse colocando a un ser ante la pregunta siguiente: ¿en virtud de qué medios existe propiamente? Si se hace esto, se abrirá un campo extraordinario a una ciencia completamente nueva: a una ciencia de la totalidad del hombre. En efecto, se podría mostrar por qué la especial corporalidad biológica y anatómica del hombre hace que su inteligencia sea necesaria y que funcione de un modo muy determinado; se podría mostrar cómo el lenguaje continúa un sistema de conexiones de movimiento y percepción situadas muy profundamente; cómo se construyen el pensar y el imaginar; cómo el incomparable mundo de percepciones del hombre concuerda con todo esto. La estructura pulsional, absolutamente no-animal y única, pertenece a tal ser, y hay *un solo* pensamiento-sistema que nos permite organizar el abundante material que poseemos de conocimiento real y objetivo. Así pues, queremos establecer un sistema de relaciones mutuas, esclarecedoras, de *todas* las características esenciales del hombre, desde el caminar erecto hasta la moral, por decirlo así, ya que todas esas características forman un sistema, en el que se están presuponiendo *mutuamente*: un fallo, una desviación en un punto, haría a la totalidad incapaz para la vida. Queda excluida la pregunta acerca de las «causas»; no existe ninguna dependencia causal de una característica con respecto a las demás: la inteligencia no ha «producido» el lenguaje; o, al revés, el caminar erecto no ha producido la inteligencia. Este ser es *un* proyecto único de la naturaleza y a su viabilidad vital pertenecen esas propiedades y precisamente en las relaciones mutuas que hemos de mostrar. También mostraré en la primera parte que esta ubicación especial del hombre dentro de la teoría clásica de la evolución es un problema que no puede ser pasado por alto y lo mostraré en teorías concretas.

Desde el punto de vista metódico es necesario observar aquí que el concepto de «causa» ha de desaparecer por completo. Sólo tiene un sentido definido en aquellos casos en que se puedan aislar cada uno de los componentes, es decir, sólo dentro de las ciencias auténticamente experimentales. En otro caso se trataría de un concepto de tipo «cortocircuito», consistente la mayoría de las veces en que de todo un complejo se aísla una característica y se coloca como «causa» de ese complejo del que fue aislada. Así por ejemplo, cuando se dice que el empleo de la mano es la causa del fuerte desarrollo del cerebro, y éste la causa de que llegue a existir el hombre, o bien que el ir desapareciendo los árboles de las selvas primarias donde se refugiaban los animales del final del terciario, es la causa del famoso «descenso» de los árboles, y éste a su vez la causa del caminar erecto, etc.

Existe un modo parecido de tratar el asunto que evita también las faltas inherentes a ese «preguntarse por las causas», situándose desde un principio dentro de nuestra manera de plantear la cuestión; consiste en ir descontando de la suma total de condiciones. Por tanto, se formula así: sin A no hay B; sin B no hay C; sin C no hay D; etc. Cuando la serie se repliega sobre sí misma —sin N no hay A— entonces se ha conseguido una comprensión total del sistema considerado, sin que ni por un momento la metafísica tuviera lugar para encontrar una causa.

Se ve inmediatamente que este método de la «totalidad» del hombre, si es que existe, sería el único adecuado; y, al revés, sólo se habrá demostrado esa totalidad cuando el método, que es el nuestro, tenga éxito.

Estas tesis fundamentales, mantenidas sin mutaciones desde la primera edición, no han protegido a esta obra de ciertos malentendidos, que se agrupan en torno a un modo de entender denominado «biológico». Es comprensible que este concepto, como consecuencia del mal uso que se ha hecho de él, sea uno de aquellos que despiertan más susceptibilidades. Pero difícilmente podría suplírsele: en efecto, las palabras «científico-vital» o «vitalístico» contienen no menos equívocos. Por eso hay que acentuar, una vez más, que la conciencia, el mundo de las representaciones, el lenguaje, no han de hacerse «proceder» de procesos corporales o han de «atribuirse» a ellos; y que el arte, la religión, el derecho, no pueden entenderse como puros reflejos de la vida orgánica.

El método de estudio aquí elegido, que hemos calificado de biológico, consiste más bien en considerar las funciones superiores —como fantasía, lenguaje, pensamiento etc.— en sus realizaciones. Una investigación paralela muestra la ubicación particular, claramente delimitada, del hombre en sentido morfológico, es decir, en un sentido más estricto que el biológico. En este punto surge la

cuestión siguiente: ¿cómo puede mantenerse en la vida un ser tan devaluado, necesitado y expuesto? Se muestra entonces que aquellas funciones superiores aparecen (al plantear esta cuestión biológica en sentido amplio) como necesidades vitales; es decir, que «entran a formar parte» de aquella ubicación morfológica especial. Ambas series de pensamientos confluyen por eso en el concepto de acción (*Handlung*). Un análisis empírico y minucioso de éste muestra a cada paso auténticas estructuras. Es decir: categorías, que contienen el conjunto de lo corporal y lo anímico, y, decimos nosotros, limitan entre sí en ciertos puntos de condensación. Este conjunto, en sí mismo, es trascendente a nuestro conocimiento. De él vale lo que le dice Heisenberg¹: «la realidad se presenta a nuestro pensamiento en primer lugar en capas o estratos separados, los cuales, por decirlo así, se conexionan entre sí en un espacio abstracto detrás de los fenómenos», de tal manera que «todo conocimiento, en cierta manera, ha de estar suspendido sobre una profundidad sin fondo». Por otra parte esa conexión se realiza continuamente: por ejemplo, en cada uno de los movimientos del brazo realizado con voluntad de hacerlo; por tanto, es un hecho y una experiencia. Cabe esperar que el análisis de las acciones realizadas por el hombre puedan iluminar, al menos aproximativamente y desde las orillas, el más oscuro de todos los «espacios abstractos».

Quisiere aducir un ejemplo. Se refiere a la categoría fundamental de la «descarga» (*Entlastung*). El pensar, imaginar y fantasear descansa, como mostraremos después, sobre una amplia infraestructura de funciones «sensomotoras», que discurren a través de las manos, los ojos y el lenguaje. Sería una simplificación intolerable que, por esa razón, alguien quisiera «reducir» las primeras a estas últimas, o hacerlas «surgir» de ellas. Por otra parte, no cabe duda sobre la existencia de esa fundamentación. La categoría de la *Entlastung*, que se incardina aquí, quiere decir solamente que las funciones del pensamiento y de la fantasía logran su movilidad en las experiencias elementales táctiles y visuales, ornadas con palabras; que las experiencias allí desarrolladas se continúan en una forma, por decirlo así, más descansada y más libre; y que ciertas estructuras de ambas esferas son idénticas, como puede comprobarse. Esas funciones superiores podrían, como lo expresó N. Hartmann en una excelente recensión de este libro², «sobrepasar el aparato del lenguaje, dejándolo atrás; pero por eso mismo podrían haber logrado también gracias a él por primera vez la libertad de todas sus posibilidades».

En Bergson se encuentra un enfoque de la categoría de la descarga que sigue la misma dirección: «En los hombres, un hábito de movimiento puede mantener a raya a otros hábitos-de-movimientos, y así, superando el automatismo, dejar en libertad la conciencia».

En este esquema, el problema del pensamiento y el lenguaje, lenguaje y acción está de tal manera planteado que se presta perfectamente a un estudio analítico, siempre que esa acción esté en el punto central.

Volvamos a cuestiones más generales. Entendemos aquí las funciones superiores como pertenecientes a los condicionamientos bajo los cuales un ser tan expuesto como el hombre se hace realmente capaz de vivir. En principio nada puede objetarse contra este punto de vista que aquí llamamos biológico, con tal de que siga siendo elemental. No se pueden tratar todos los problemas de una vez; ya veremos en otro lugar cómo se modifica este punto de vista cuando se refiere a la superestructura espiritual de sociedades completas. Pero aquí podemos mostrar ya que nuestro punto de vista opera de modo totalmente contrario o aquel que trabaja con una «reducción» o atribución del ámbito espiritual-anímico al orgánico. En efecto, constantemente observamos que lo que se acostumbra a reservar y atribuir únicamente a aquellas funciones, está ya «tomado en cuenta con antelación» en los estratos o capas vitales. Las funciones vegetativas, sensoriales y motoras trabajan, como es evidente, con más componente espiritual de lo que el idealismo quisiera conceder y de lo que el materialismo podría conceder. Precisamente por eso, no puede uno imaginar aquellas funciones supremas en un organismo estructurado de cualquier manera; y por eso son en último término incomprensibles, si no se ponen en relación con la ubicación orgánica especial del hombre.

Si el hombre aparece en estas circunstancias, en comparación con el animal, como un «ser de carencias», tal calificativo acentúa una relación de comparación; tiene por tanto solamente un valor transitorio; no es un «concepto sustancial». Este concepto quiere decir exactamente lo que H. Freyes³ objeta contra él: «De un modo ficticio se supone que el hombre es un animal, para encontrar después, que, como tal, es sumamente imperfecto e incluso imposible». Precisamente eso es lo que debe salir de este concepto: que la estructura supraanimal del cuerpo humano resulta en comparación con el animal y dentro de una visión estrictamente biológica, paradójica y por eso se contradistingue. Por supuesto que con este calificativo el hombre no queda plenamente definido, pero sí queda señalada su ubicación especial desde un punto de vista estrictamente morfológico.

2. Rechazo del esquema de los grados

Ahora es necesario echar una primera y muy instructiva mirada panorámica sobre la totalidad de las exposiciones que se van a hacer, a fin de que el lector llegue a las mismas con ideas concretas. Mostrémos ya aquí un bosquejo del «esquema antropológico», puesto que constituye el pensamiento conductor de todas las investigaciones subsiguientes más precisas, las cuales se limitan a llevar a la práctica ese esquema. Pero en primer lugar es necesario

realizar antes un trabajo negativo breve, para deshacer un prejuicio que probablemente se presenta con una especie de naturalidad al tratar la relación entre el hombre y el animal.

Encontraremos ese prejuicio en el conocido libro de Scheler, *La posición del hombre en el cosmos*, donde se apoya en las ideas siguientes: de la conducta instintiva (conducta que transcurre siguiendo un ritmo determinado, pleno de sentido, no adquirido, y que sirve a la especie) surge tanto lo habitual como lo inteligente. El comportamiento o conducta habitual es propio de todo ser vivo, que cambia su conducta, lenta y acompasadamente, de un modo sabiamente dirigido y al servicio de la vida, sobre la base de experiencias anteriores, en estrecha dependencia del número de intentos y de los llamados movimientos de tanteo. Siempre que un animal retenga movimientos de tanteo que tuvieron éxito, y los ejercite, se formará un hábito; la memoria asociativa se encontraría también incluida en aquella facultad. Este principio se vincula estrechamente desde el comienzo con la imitación de actos y movimientos, y, sin comprometernos en clasificaciones poco seguras, se puede decir que una conducta en la que pueden observarse ejercicio, hábito, imitación y memoria, se distingue suficientemente de otras más primitivas instintivas, así como de las inteligentes. Siempre que la naturaleza haga surgir esa nueva forma física, le dará una ayuda para los nuevos peligros que ahora son posibles, a saber: la inteligencia práctica y la capacidad de encontrar lo ventajoso. Un ser vivo se comporta de modo inteligente cuando lleva a cabo una conducta análoga *nueva*, frente a situaciones que no son típicas, ni específicas ni individualmente; cuando soluciona de repente una tarea nueva pulsional interesante.

Se trata de una visión que se introduce en un hecho de nueva especie el cual es completado por la anticipación; por la circunstancia de una planificación posible, vivencia que inmediatamente pasa a un actuar imaginativo y creador. Si atribuimos esta capacidad a los simios superiores, cosa que apenas se puede dudar, surge entonces la pregunta de si sigue existiendo todavía una diferencia esencial entre el hombre y los animales.

Scheler contestó afirmativamente a esa pregunta con la idea de que el nuevo principio que hace hombre al ser humano es totalmente contrapuesto a toda vida; se halla fuera de todo lo que podemos llamar vida: es el espíritu. La esencia del espíritu es su desvinculación existencial; su separabilidad de cauces y de la dependencia propia de lo orgánico. El ser espiritual no estaría ligado ya a la pulsión y al medio ambiente, sino liberado del entorno o abierto al mundo; podría levantar a los que en un principio eran sólo centro de resistencia dentro del medio ambiente y transformarlos en objetos, realizando el acto de la ideologización: a saber: separar

realizar antes un trabajo negativo breve, para deshacer un prejuicio que probablemente se presenta con una especie de naturalidad al tratar la relación entre el hombre y el animal.

Encontraremos ese prejuicio en el conocido libro de Scheler, *La posición del hombre en el cosmos*, donde se apoya en las ideas siguientes: de la conducta instintiva (conducta que transcurre siguiendo un ritmo determinado, pleno de sentido, no adquirido, y que sirve a la especie) surge tanto lo habitual como lo inteligente. El comportamiento o conducta habitual es propio de todo ser vivo, que cambia su conducta, lenta y acompasadamente, de un modo sabiamente dirigido y al servicio de la vida, sobre la base de experiencias anteriores, en estrecha dependencia del número de intentos y de los llamados movimientos de tanteo. Siempre que un animal retenga movimientos de tanteo que tuvieron éxito, y los ejercite, se formará un hábito; la memoria asociativa se encontraría también incluida en aquella facultad. Este principio se vincula estrechamente desde el comienzo con la imitación de actos y movimientos, y, sin comprometernos en clasificaciones poco seguras, se puede decir que una conducta en la que pueden observarse ejercicio, hábito, imitación y memoria, se distingue suficientemente de otras más primitivas instintivas, así como de las inteligentes. Siempre que la naturaleza haga surgir esa nueva forma física, le dará una ayuda para los nuevos peligros que ahora son posibles, a saber: la inteligencia práctica y la capacidad de encontrar lo ventajoso. Un ser vivo se comporta de modo inteligente cuando lleva a cabo una conducta análoga nueva, frente a situaciones que no son típicas, ni específica ni individualmente; cuando soluciona de repente una tarea nueva pulsional interesante.

Se trata de una visión que se introduce en un hecho de nueva especie el cual es completado por la anticipación; por la circunstancia de una planificación posible, vivencia que inmediatamente pasa a un actuar imaginativo y creador. Si atribuimos esta capacidad a los simios superiores, cosa que apenas se puede dudar, surge entonces la pregunta de si sigue existiendo todavía una diferencia esencial entre el hombre y los animales.

Scheler contestó afirmativamente a esa pregunta con la idea de que el nuevo principio que hace hombre al ser humano es totalmente contrapuesto a toda vida; se halla fuera de todo lo que podemos llamar vida: es el espíritu. La esencia del espíritu es su desvinculación existencial; su separabilidad de cauces y de la dependencia propia de lo orgánico. Tal ser espiritual no estaría ligado ya a la pulsión y al medio ambiente, sino liberado del entorno o abierto al mundo; podría levantar a los que en un principio eran sólo centro de resistencia dentro del medio ambiente y transformarlos en objetos, realizando el acto de la ideologización; a saber: separar

fundamentalmente esencia y existencia. El hombre, mediante un acto ascético de contención de sus inclinaciones pulsionales hacia las cosas podría levantar la impresión de realidad del mundo y aprehender así el puro ser de las cosas, precindiendo de su existencia, y en virtud de ese punto de vista dejarse determinar en un mero comportamiento de ser así. En efecto, la existencia (ser-ahí) de las cosas vendría dada por la vivencia de la resistencia de las mismas frente a nuestra vida pulsional y llena de afanes; pero el hombre sería capaz de quitar su fuerza a esa presión de la vida (en relación a la cual el mundo aparece sobre todo como resistencia o estímulo) y sublimar luego esa energía pulsional reprimida a fin de edificar indefinidamente aquellos actos espirituales que abarcan la pura esencia y el ser-así de las cosas. Es decir: el espíritu viviría de las fuerzas que no son transformadas en el mundo, que le son quedadas: se movería fuera de la vida y a costa de la vida. Dice Scheler que «sólo el hombre puede saltar fuera de sí en cuanto ser vivo y desde un centro situado por así decir fuera y más allá del mundo espacio-temporal hacer de todo y también de sí mismo un objeto de su conocimiento. Pero ese centro, desde el cual realiza el hombre los actos, a través del cual objetiviza el mundo, su cuerpo y su psique, no puede ser una parte de ese mundo».

Por lo que puedo saber, la antropología no ha ido esencialmente más allá de esta doctrina, ya que aun la doctrina programática de la unidad cuerpo-alma-espíritu admite sólo una última corrección, al no admitir la tesis de la «extramundinidad» del espíritu.

Sea dicho esto, sólo como una preparación. Fuera de eso, en la teoría de Scheler se esconde un prejuicio general: el del esquema de los grados, cuyos escalones serían instinto, costumbre o habitus, inteligencia práctica e inteligencia humana. Es ésta una ordenación engañosa, a la que no podemos conarnos ya que entonces sólo existirían dos posibilidades: 1. sólo existe entonces una diferencia gradual entre la inteligencia práctica, que ya tienen los animales, y la humana. Es decir, se daría un paso continuo desde el animal al hombre, de tal manera que el hombre sería definido únicamente por un mayor enriquecimiento o refinamiento, por mayor complejidad de las «propiedades» animales, tal y como defiende la teoría clásica del origen de las especies. 2. la diferencia entre ambas y lo esencialmente humano habría que buscarla en una condición o disposición especial de la pura inteligencia; en alguna cualidad especial: el «espíritu». Este tendría que contraponerse obligatoriamente a todas las funciones que le preceden, incluyendo la inteligencia práctica y, como se ve inmediatamente, quedando con éllo desnaturalizado. La afirmación (Scheler-Klages) de que el «espíritu» es extraviviente o superviviente, no dice nada nuevo. Simplemente expresa con claridad cómo se piensa cuando uno está vinculado a un determinado esquema obligatorio.

Si se sigue ese esquema de los grados, se deja pasar una posibilidad que sin embargo es esencial: que la diferencia entre los animales y los hombres consista en una ley estructural que impregne todo. Es decir, que el «estilo», o la forma de acontecer los movimientos, las acciones, las manifestaciones sonoras, los actos de inteligencia, las vivencias pulsionales, etc., pudiera ser absolutamente diferente. Este modo de considerar las cosas es el que seguiremos aquí y quedará libre de toda duda, si podemos mostrar una *unidad* de la ley estructural que reine en *todas* las funciones humanas, desde las corporales a las espirituales. En ese caso, no habría que poner ya la diferencia sólo en el «espíritu», sino que se podría mostrar en los modelos o formas del movimiento físico. Vamos a definir (para dar una primera formulación) al hombre como *ser práctico* (que actúa, trata, comercia). De este modo, la descripción que hacíamos más arriba del hombre como un ser que toma posiciones, que no está acabado o fijado, que preceptúa o da disposiciones (y dispone también de sí mismo) se aclararía y ampliaría de un modo decisivo. Es clarísimo que esa definición no puede aparecer dentro del esquema de los grados; es claro también cómo se halla más allá de la cuestión de si el espíritu entra o no dentro de los presupuestos de tipo animal en el caso del ser humano. Pero en cambio sí podemos (y vamos a mostrar) cómo la determinación del hombre a la acción es la ley estructural que impregna o traspasa todas las funciones y operaciones humanas y que esa determinación es resultado clarísimo de la organización física del hombre. Un ser constituido físicamente de tal modo sólo puede vivir si actúa; con eso hemos dado la ley estructural de *todas* las realizaciones humanas, desde las somáticas hasta las espirituales.

Así pues, hay que desterrar en primer lugar la idea antiquísima (presente también en Scheler como telón de fondo) de que el hombre reúne en sí esferas de vida que han sido construidas por separado en la naturaleza. La idea viene a ser que en la naturaleza existirían seres instintivos inferiores; animales algo superiores con costumbres y memoria; otros todavía más elevados con inteligencia práctica, y por fin el hombre que uniría en sí todos esos mundos, coronándolos con su espíritu humano; sería un microcosmos. De modo parecido pensaba ya Aristóteles y es ese esquema el que ha de ser descubierto y suprimido, ya que falsea desde un principio la relación entre el hombre y los animales.

En el esquema de Scheler hay dos series de ideas falsas. En primer lugar, la de que exista un orden evolutivo de operaciones que va desde el «instinto» hasta el espíritu humano. La segunda, que esa escala de operaciones se presente como una sucesión desde los animales inferiores a los superiores y de éstos al hombre. Es conveniente que examinemos más detalladamente ambas tesis.

La nueva psicología animal, representada sobre todo por Konrad Lorenz⁴ ha barrido las anteriores opiniones, representadas sobre todo por Spencer, Lloyd Morgan y otros. Esas opiniones mantenían que el «instinto» era el «escalón anterior», ontogenético y filogenético, de las operaciones espirituales superiores. En primer lugar, como muestran cuidadosos experimentos, hay dos tipos fundamentalmente distintos de procesos cinéticos innatos y mantenedores de la especie: las reacciones de orientación (que están dependiendo de estímulos externos guías) y los movimientos inatintivos. Cuando un sapo se sitúa, primero con los ojos y luego con pequeños saltitos, con todo su cuerpo simétricamente con respecto a una mosca antes de atraparla, está realizando una reacción de orientación (taxis). Cuando un pez mira con ambos ojos, y se orienta hacia una larva de mosquito y al mismo tiempo evita una planta de agua situada en medio, está resolviendo un problema concreto de espacio, el del «rodeo», inmediatamente, es decir: sin un ensayo previo y sin una equivocación. Existe pues un paso movable y fluctuante desde los mecanismos sencillos de orientación hasta el comportamiento peraspicaz y la inteligencia. Cuando el pez blenia (*blennius*) huye manteniendo al mismo tiempo su mirada en la dirección en la que viene el enemigo y en aquella en que está su escondrijo, su comportamiento está actuando «inteligentemente». Las reacciones de orientación son probablemente las raíces filogenéticas de modos de comportamiento complicados y variables y aunque aparecen al mismo tiempo que los instintos auténticos, no son reductibles a ellos; es decir: se distinguen totalmente de ellos.

Por el contrario, los instintos auténticos son movimiento, o mejor, *modelos o figuras de movimientos* de un tipo muy especial, que transcurren en virtud de un automatismo innato y son dependientes de procesos de producción de estímulos endógenos internos. En virtud de esa transformación interna o reorientación, los pájaros comienzan con sus movimientos instintivos para la construcción del nido, acarreando un material, que ni antes ni después existe para ellos; numerosas especies de animales producen las figuras cinéticas exactísimas que preparan y realizan el apareamiento en las épocas de celo. Se puede demostrar la producción interna de excitantes o estímulos de esas figuras cinéticas innatas, muy especialmente en el caso de estímulos muy fuertes, por ejemplo el hambre. En caso de que les falte un objeto que les sirva de meta, pueden correr «en el vacío». Tal es el caso de la cría de estornino observada por Lorenz, que realizaba toda la serie de movimientos de la captura de una presa, incluyendo la persecución de la presa (no existente) con los ojos, la cabeza, el revoloteo, la captura y el movimiento de tragarse la presa, todo ello sin existir el objeto. La cotorra criada

aisladamente, que estaba en celo delante de un reclamo carente en absoluto de forma, parecía sufrir la alucinación de las formas corporales de una hembra de loro, ya que realizaba los movimientos concretos, normalmente correspondientes al lugar que hubiera ocupado la cabeza de la hembra, como darle de comer y acariciarla suavemente cuando en realidad no había visto nunca a tal hembra.

Los movimientos instintivos (es decir: figuras o modos de comportamiento innatos y típicos de la especie) son accionados o puestos a funcionar normalmente por los objetos adecuados, que el animal encuentra en el mundo que lo rodea. Es decir, sus compañeros de especie o pareja sexual, la presa, el enemigo, etc. O mejor dicho: no son accionados por esos objetos sino por ciertas «señales» sumamente específicas que hay en ellos, que podemos llamar «accionadores». Un ánade hembra, criada aisladamente, con la única compañía de cercetas, nunca había mostrado reacciones sexuales frente a los machos. Pero cuando casualmente y sólo a través de una estrecha hendidura de la cerca vio un ánade macho, respondió a la impresión de su vistoso plumaje característico con una irrupción explosiva de toda clase de acciones típicas del celo de una hembra. Otro ejemplo; en el caso de la reacción instintiva de huida de la gallina silvestre, el accionador es el perfil simétrico e impresionante del gavilán en vuelo. Un reclamo de cartón con ese perfil accionó intensos movimientos instintivos en crías de veinte días de edad: el único gallito avanzó con las alas desplegadas en posición de defensa, mientras que las gallinitas corrían hacia un refugio y se apretaban allí. A veces sirven de accionadores «señales» químicas, aromas, cuando numerosos animales olfatean la presa o el enemigo; otras veces son signos acústicos (por ejemplo sonidos preventivos) u ópticos: colores llamativos abigarrados o formas simétricas y regulares. En otros casos, vuelven a ser «movimientos de señal», es decir figuras cinéticas desacostumbradas, impresionantes y rítmicas.

Como órgano del «comportamiento impresionante» (Heinroth) mediante el cual un macho se hace «cognoscible» como tal a sus compañeros y a las hembras, se encuentran en los calamares, arácnidos, teleosteos, reptiles y muchísimos pájaros, ciertos órganos que se abren en forma de abanico y muestran una gama abigarrada de colores. Una taxia cuida constantemente de que toda la superficie del órgano de «impresión» desplegado (por ejemplo la cola del pavo real) se halle vertical al eje visual de los compañeros de especie⁹.

Los accionadores son en todos los casos tan impresionantes y específicos, que los investigadores pueden simularlos con reclamos artificiales y así «aislar» experimentalmente los comportamientos instintivos para investigarlos. Tinbergen pudo accionar la reacción

de seguimiento de la hembra del gasterósteo hacia el nido con reclamos primitivos, solamente con el color rojo del macho y el modo concreto de moverse en «zigzag». Existen complicadísimos cruzamientos mutuos de movimientos instintivos mutables, que se accionan a sí mismos, que son específicos y que van subiendo como por una escala, entre dos compañeros de especie, tal y como investigó Seitz en el pez *astatotilapia* ⁶.

Estas investigaciones, vinculadas sobre todo a los nombres de K. Lorenz, Seitz, Tinbergen ⁷, Hejroth y otros, han revolucionado plenamente las hasta entonces inseguras ideas sobre los instintos animales. Han superado totalmente toda la bibliografía anterior y han inaugurado una ciencia experimental con una estricta elaboración de conceptos. Sin embargo, son extraordinariamente pobres y decepcionantes (como veremos más tarde) los intentos realizados, especialmente por Lorenz, para hacer una *transferecia* directa de ese concepto de instinto al hombre. La cualidad esencial del hombre a este respecto, como vio el mismo Lorenz, consiste en una *reducción del instinto*, es decir, en el «desmontaje» (evidentemente con una *nistorta* evolutiva) de casi todas las coordinaciones firmemente montadas de «accionadores», que los hacían modos de moverse innatos y propios de la especie. Esto llega hasta tal punto, que a menudo meras «tormentas de los sentimientos» de tipo afectivo y sin pasar a la acción, o en otros casos pasando a acciones muy variables e imprevisibles, responden a estímulos asimismo imprevisibles, que surgen del mundo perceptivo humano enormemente transformado en su estructura.

Por lo que se refiere a la cuestión que nos ocupa, queda ya claro que no existe de ninguna manera una relación de grado entre el comportamiento instintivo y el inteligente, sino, como ya vio Bergson, una tendencia a excluirse mutuamente. Aun en los casos bastante numerosos en que *taxias*, reflejos condicionados o auto-maestramientos están conectados al comportamiento instintivo, pueden examinarse ambos por separado analíticamente. Los maravillosos y «testarudos» movimientos instintivos descansan en procesos internos de acumulación de energía de reacción específica, que se comportan como hormonas, producen estímulos internos y empujan al organismo a actuar; el cual actúa infaliblemente cuando un «accionador» coordinado, actuando sobre los centros de percepción, desconecta los frenos centrales. Esos procesos son, desde el punto de vista fisiológico, completamente distintos de las reacciones de orientación (*taxias*), así como de los auto-maestramientos, procesos de aprendizaje e «inspectos», los cuales hacen posible un comportamiento *variable* según cambian las circunstancias; son ab-

solamente diferentes, iguales a ellos en su origen y no sus escalones previos.

Tampoco es correcta la segunda tesis de Scheler. No existe ningún «paralelismo» entre el dispositivo estructural de las operaciones y la sistemática (estructura del sistema) de animales superiores e inferiores, paralelismo según el cual el hombre tendría que ocupar en la cumbre un lugar necesario y, por decirlo así, dejado vacío para él. Animales estrechamente emparentados, con casi las mismas acciones instintivas, pueden ser asombrosamente diferentes en su capacidad para aprender un comportamiento. Los grajos y los cuervos ocultan con las mismas coordinaciones instintivas sus restos de comida, pero sólo el cuervo aprende que ese comportamiento sólo tiene éxito si nadie lo está mirando. En la investigación de las operaciones hemos de movernos fuera de la sistemática zoológica; en efecto, los géneros de operaciones humanas no concuerdan exactamente con las zoológicas. La ha dejado fuera de dudas Huytendijk en diversos escritos ².

La idea darwiniana de que en los vertebrados el aumento de la capacidad de aprender corre paralelo al desarrollo zoológico y alcanza su punto máximo en la capacidad humana de aprendizaje se halla en contradicción con los hechos.

Animales arborícolas como los monos, ardillas o papagayos, tienen muchas costumbres comunes y muestran las mismas posibilidades de aprendizaje muy desarrolladas. Por ejemplo, las ardillas encuentran las nueces que escondieron sólo por datos puramente ópticos, que guardan en la memoria. Esta propiedad, como también el empleo de rodeos para alcanzar la meta, pertenece según W. Köhler a las operaciones supremas de los monos superiores.

La inteligencia de los animales, considerada en sí misma, en ningún modo sigue su orden de distribución dentro de la sistemática zoológica. Insectos cazadores, como las libélulas y la *mantis religiosa*, que girando la cabeza apuntan a su presa, mientras que las demás reacciones de orientación siguen su curso sin ser perturbadas, actúan más inteligentemente que sus parientes más próximos, que carecen de esa capacidad. Se asemejan en eso a los monos de Köhler, que «con su mirada dan muestras de que realmente verifican algún tipo de inventario de la situación». Pero esto, como mostró Huytendijk, no es un privilegio de los animales superiores sino de muchos animales arborícolas o depredadores ³. Tienen la capacidad de orientarse en espacios desconocidos para ellos los gatos, los monos y los pájaros, pero no los perros. Y al revés, algunas especies zoológicas muy cercanas, como las ranas y los sapos muestran un comportamiento extraordinariamente diferente; las ranas son acechadoras; los sapos son depredadores que buscan su presa.

Por otra parte, la reacción instintiva sencilla, es decir, el poner en acción cadenas de movimientos innatos mediante una reacción incondicionada al accionador, no es un privilegio de los animales inferiores. «Especialmente las acciones instintivas sociales de los pájaros son activadas con frecuencia exclusivamente mediante esquemas innatos de elevada especialización¹⁰. Pero junto a eso se encuentra, también en los pájaros, una delimitación (adquirida por aprendizaje) de las acciones instintivas a objetos concretísimos.

Así por ejemplo, la reacción de defensa de un ánade madre inmediatamente después de que sus crías han roto el caserón, responde al grito de llamada de cualquier pollito; pero algunas semanas después sólo responde al grito de los suyos, es decir, de las crías que en ese tiempo han sido conocidas personalmente por la madre¹¹.

Bastan para nuestro intento estos pocos ejemplos, que se podrían aumentar tomándolos de las obras citadas. Lo que aquí nos interesa es rechazar el «esquema armónico de los grados, dentro del cual solamente hay una plaza determinada y reservada para el hombre. Sobre todo hemos de evitar aceptar que el hombre sólo se distingue de los animales o bien por una cuestión de grado, o bien sólo por el «espíritu». Es decir: evitar el definirlo en el sentido de un rasgo esencial antinatural. La antropología se sitúa más allá de esos prejuicios y ha de atenerse firmemente a una ley estructural especial, que es igual en todas las propiedades humanas y que ha de entenderse desde el punto de vista de un proyecto o plan de la naturaleza: el de un ser práctico.

Con todo, cabe formular algunas leyes que pueden proponerse a propósito de las operaciones animales y los límites operacionales.

1. En general, los animales aprenden; es decir, valoran las experiencias que han tenido un resultado favorable, en el sentido de una realización más ajustada al fin y más suave, para el caso de repetir las bajo el influjo de estímulos o sobresaltos de importancia vital. Precisamente ahí se basa el mecanismo del «reflejo condicionado». Cuando a un estímulo exterior, carente de significado biológico para el animal, se sigue otro que sí está lleno de significado y que acciona una reacción instintiva innata, el animal se va comportando poco a poco respecto al primero como si fuera para él un anuncio del acontecimiento biológicamente importante. Podemos decir, con Lorenz¹² y Guillaume¹³ que el estímulo sustituido entra como «señal» del siguiente, biológicamente esencial, pero no deberíamos emplear en este caso la expresión «significado», ya que el significado de señal, es decir, su concepción como tal no se da hasta el momento de la diferenciación con respecto a lo que significa y en ese mismo momento, la señal se hace símbolo, es decir, recibe un valor posicional dentro del comercio social. Por ejemplo, una

señal del ferrocarril es una comunicación breve limitada a dos textos posibles, al sector óptico, y que no se puede explicar por reflejos condicionados.

2. Así pues, un plus operacional sólo es construido por los animales en el campo (de atracción o rechazo) de situaciones concretísimas y actuales o presentes, que en último término han de ser significativas para el instinto. Podríamos expresar lo mismo de otra manera; las operaciones de aprendizaje se hallan en algún punto en el camino hacia una fase final instintiva del comportamiento, de una *consummatory action*. Por eso son especialmente frecuentes en el «comportamiento apetitivo» (*appetitive behaviour*), es decir, en los modos de comportamiento, que, manteniendo una misma meta, muestran una mutabilidad de adaptación. Esa meta que permanece constante es precisamente una *consummatory action* instintiva. Así pues, como subraya Lorenz¹⁴, el «apetito» hacia una acción instintiva determinada, es el que es capaz de «amaestrar al animal hacia un modo de comportamiento concreto, no innato, tal y como el apetito de un trocito de carne puede domar o amaestrar al león de un circo para ese tipo de acción». Tales autoamaestramientos, por lo demás, pueden estar también incorporados en la *consummatory action*, así como las gallinas jóvenes dejan muy pronto de picar las piedrecillas; o como el «matanueve» (*Lanius collurio*), que para llevar a cabo con éxito su reacción de esperar adquiere el necesario conocimiento de la punta mediante el principio del ensayo y error.

Frente a todo eso, es específicamente humana la posibilidad de la *descarga*, liberación o exención, del comportamiento; por ejemplo de la actividad mental o práctica con respecto a la función, al servicio de pulsiones instintivas; y al mismo tiempo, la oportunidad de aprender, sin que en la prolongación de la situación de aprendizaje tenga que haber una situación biológicamente extraordinaria. Con otras palabras *esa de desvinculacionabilidad*, por ejemplo, de una actividad experimental por una parte con respecto a la presión de las indigencias biológicas de gran urgencia y por otra parte de los rasgos típicos de las «situaciones-premio», es la que posibilita mantener o realizar un comportamiento independiente con respecto a los estímulos de situaciones cambiantes; mientras que lo aprendido por un animal sólo puede hacer su aparición cuando se presenta la situación concreta y definida, desencadenada por la palabra clave. Sería falso atribuir esa asombrosa capacidad humana únicamente a la inteligencia, ya que se basa en una infraestructura muy profunda. A ella pertenece lo que O. Storch, plenamente de acuerdo con el punto de vista que nosotros defendemos, llama «hacerse libres» los órganos de los sentidos con respecto a la estructura de los ciclos funcionales de los animales¹⁵; también

pertenece a esa infraestructura la reducción de los instintos, que no permite describir la parte predominante del comportamiento humano ni como comportamiento instintivo, ni como comportamiento apetitivo. Es de la mayor importancia que todo uso auténtico de símbolos, por ejemplo el lenguaje, se base sobre esa condición de la disociabilidad del comportamiento con respecto al contexto de cada situación concreta, ya que pertenece a la esencia del símbolo el hacer referencia a *algo no dado* y que no se puede deducir del contexto.

3. Konrad Lorenz ¹⁸ ha atacado mis distinciones con el argumento de que ciertos «animales curiosos», como los cuervos, buscan activamente situaciones de aprendizaje; por decirlo así, «siguen adelante con la investigación por amor de ella misma», y por tanto en sus métodos de sometimiento del medio ambiente se hallan mucho más cerca del hombre que, por ejemplo, el chimpancé, especialista en trepar». Que tales animales presten positiva atención a estímulos externos desconocidos, para «mediante una investigación sistemática (!) de todos los estímulos ir sacando los que tienen importancia biológica», salva el enorme abismo existente entre el hombre y los animales con tan escasa fortuna como la palabra «curiosos» o como la apasionada afición de ese excelente investigador por sus animales. Por este camino Lorenz llega finalmente a la tesis desmesurada de que las manifestaciones más importantes de la cultura humana «están edificadas exclusivamente sobre actos de investigación, que al igual que (!) las crías de animales que juguetean con curiosidad, se han producido exclusivamente en virtud de esas mismas investigaciones». Fuera de eso, en tales investigaciones o búsquedas animales no se ha sacado mucho en conocimiento. Cuando un cuervo «investiga» un trazo caído y lo emplea más tarde para realizar el ocultamiento instintivo de los restos de su comida, nos parece extraordinariamente inteligente y solamente echamos de menos las palabras: «bueno, mientras tanto vamos a tomar esto». Hemos de agradecer al propio Lorenz la indicación de que «se puede demostrar, que el cuervo no tiene ningún tipo de intencionalidad en la esencia del 'ocultamiento' en el sentido de hacer invisible lo ocultado». Yo entiendo por curiosidad humana, y me atrevería a proponer que se entienda de este modo, la capacidad extraordinariamente intelectual (según su estructura) de satisfacer el interés por una cosa, profundamente arraigado en el instinto, con el mero hecho de conocerla. Por el contrario, la inclinación, todavía más intelectual, de la auténtica investigación consiste en preguntar a cualquier hecho objetivo por su propia normatividad objetiva, por las leyes que lo rigen, a fin de situarlo, junto con otros hechos, en un complejo que se pueda entender. La condición para hacer esto es, que las actividades (tomas de posición para obrar) instintivas del primer momento con respecto a los hechos o bien sean

dejadas en suspenso (como el miedo ante el cadáver, en el caso de un anatomista) o bien sean tan sublimadas, que toleren el paso de actitudes o enfoques puramente racionales, sin por ello cubrirlas compulsivamente. La historia de la ciencia es la historia de una laboriosa ascesis íntima: de actos de renuncia, educados muy artificialmente, a «prejuicios» condicionados por el instinto. Yo no llamaría curiosidad a ese interés por la investigación y diferenciaría conceptualmente ambos de lo que Lorenz llama comportamiento apetitivo de cara a nuevos estímulos no especificados.

RICOEUR P. *Corrientes en la investigación en las Ciencias Sociales*. Tomo 4. Filosofía. Ed. Tecnos-UNESCO. Madrid, 1988. Pp. 432 a 474.

B. *El hombre según las ideas de Occidente*

1. LA CONCEPCION ANALITICA DEL HOMBRE Y DEL HUMANISMO Y «THE CONCEPT OF MIND»

La contribución de la filosofía analítica al debate sobre el humanismo es solamente indirecta. En esta tradición, no se encuentran discusiones de carácter propiamente filosófico sobre el concepto de humanismo. Sin embargo, lo que va a aportar a este debate es una elucidación previa sobre el sentido del *concept of mind*.

Por razones que sin duda remontan a Descartes, la filosofía del hombre está concebida en la tradición anglo-americana como *philosophy of mind*. Esta se sitúa entre la epistemología y la ética: la parte que concierne a las fuerzas cognoscitivas del intelecto y de los sentidos confirma la filosofía del conocimiento, y la parte que concierne a la voluntad, las emociones y energías de la acción está estrechamente vinculada con la filosofía moral.

Nos esforzaremos en este apartado por reunir los temas que ya se han analizado en las partes anteriores de este estudio y traerlos a la presente discusión sobre el hombre y el humanismo.

La epistemología siempre ha sido la preocupación dominante de los filósofos en la tradición empirista británica y siempre hay pensadores profundos e influyentes que se mantienen en esta tradición y dedican su mayor atención a la epistemología. El más típico representante de esta escuela es A. J. Ayer cuya obra *Problem of Knowledge* data de 1956. La obra más conocida de J. L. Austin, *Sense and Sensibilia* (1962), es una publicación póstuma de conferencias en las que las bases de la epistemología están sometidas a una crítica radical centrada en la teoría de los datos de los sentidos (*sense-data*).

Sin embargo, la epistemología no ha sido la principal preocupación de la filosofía analítica del *mind* durante los tres últimos decenios. Las cuestiones epistemológicas no son en ningún modo las que predominan en las dos obras más influyentes de ese período, *Las Philosophical Investigations*, de Wittgenstein (1953) y *The Concept of Mind*, de Ryle (1949). No se puede decir que estas obras no contengan material que interese a la epistemología, pero abordan los temas tradicionales bajo un ángulo poco familiar a la epistemología empirista. En lugar de preguntar cómo adquiere el hombre el conocimiento del mundo exterior partiendo de datos sensibles, privados y subjetivos, estos autores toman como base los enunciados del lenguaje ordinario concerniente al mundo y, dentro de este contexto, se preguntan cómo se puede dar un sentido a la atribución de pensamientos, sensaciones y estados mentales a seres humanos.

El acento puesto sobre el lenguaje ordinario tiene un gran significado para la discusión sobre el humanismo; tomar como base los enunciados del lenguaje ordinario, es admitir que éste es el depositario de las expresiones más apropiadas, como si en la competición de los discursos sólo hubieran sobrevivido las expresiones mejor formadas y adaptadas. Al mismo tiempo, el lenguaje ordinario aparece como el lugar por excelencia de la humanidad del hombre. Por esta presuposición es por lo que la filosofía analítica contribuye indirectamente al debate sobre el humanismo.

El caso de Ryle y el de Wittgenstein sirven de ejemplo a este respecto. Uno y otro son anti cartesianos, pero Ryle va más lejos en la dirección del «behaviorism» que Wittgenstein. Mientras que Ryle intenta, de manera no siempre coherente, reducir los enunciados sobre los acontecimientos y los estados psíquicos a enunciados sobre acciones corporales, reales o hipotéticas, Wittgenstein adopta una interpretación más sutil de la relación entre la atribución de predicados psíquicos y la de predicados corporales. Creía que los fenómenos mentales no son reducibles a sus expresiones corporales, ni vinculados a ellas de manera simplemente contingente. No se podrían formar conceptos de estados mentales si no se comprendiera la conexión entre cada uno de estos estados y su posible expresión sobre el plano de la conducta: una conducta corporal de cierta clase es entonces el criterio —la prueba directa y no inductiva— de la aparición del estado mental apropiado. El concepto de dolor, por ejemplo, está vinculado a las causas y circunstancias normales del dolor y a la expresión del dolor tanto por síntomas involuntarios como por una conducta motivada de «evitación». El centro de las *Investigaciones filosóficas* es el argumento dirigido contra las «definiciones ostensivas privadas». Según este argumento, una palabra tal como «dolor» no puede sacar su significación de la única atención que cada uno pueda prestar a sus propias experiencias; sólo tiene sentido en el contexto de las circunstancias públicas, atañendo a su causa y su expresión, en las que recibe un empleo. La interpretación de esta obra continúa dando lugar a amplios debates¹⁶.

Por lo mismo, en términos más agudos, está planteado el problema del criterio mental; en la tradición cartesiana igual que en la tradición empirista, la línea de división entre espíritu y materia había sido trazada en términos de experiencia particular: lo mental es todo eso de lo que somos conscientes inmediatamente en nosotros mismos. La eficacia de este criterio ya había sido puesta en duda por las teorías de Freud; el rechazo de Wittgenstein de toda «epistemological privacy» pide una reestructuración completa del problema. Se ha asistido a una renovación de interés hacia la noción de intencionalidad, considerada como criterio de lo mental; esta noción, tomada de Brentano, y durante mucho tiempo elaborada por el movimiento fenomenológico, ha merecido un tratamiento analítico por R. M. Chisholm en su obra *Perceiving* (1957). El estudio de la intencionalidad, en la filosofía analítica, está entendido como la búsqueda de un criterio puramente lógico que conviniera a todos los enunciados psicológicos y solamente a ellos. Un criterio semejante sería, por ejemplo, el de la

«opacidad referencial» (para emplear una expresión del lógico W. v. O. Quine): si P es una frase conteniendo A y si Q es una frase parecida a P, salvo que contiene B ahí donde P contiene A, entonces P es intencional si P y 'A = B' tomados juntos no implican Q. Así, el trabajo sobre la intencionalidad ofrece un terreno de confirmación entre la *philosophy of mind* y la filosofía de la lógica que es objeto de nuestra sección I.

Otro punto de confirmación entre estas dos disciplinas está constituido por la lógica epistémica: la contribución más notable a este respecto es la de J. Hintikka en *Knowledge and Belief* (1962). El sujeto anunciado por el título no está tratado de manera epistemológica, no se pregunta lo que justifica la creencia y cuales son los fundamentos del conocimiento; más bien se examinan las consecuencias lógicas de la atribución a un sujeto cualquiera de una creencia, o de una pretensión a conocer, tanto si esta atribución está justificada como si no lo está; se encuentra un tratamiento parecido del concepto de creencia, combinado de manera libre con las preocupaciones epistemológicas tradicionales, en H. H. Price en la obra *Belief* (1969).

La filosofía del hombre —e indirectamente el debate sobre el humanismo— tal vez tenga más que esperar de la teoría de la acción a la que hemos dedicado la sección V de este trabajo. Nos limitaremos aquí a reunir los resultados de este estudio que conciernen a la teoría general del hombre. Aquí también, el impulso inicial ha sido dado por Ryle y Wittgenstein. Uno de los capítulos más logrados de *The Concept of Mind* trata de la concepción de que las acciones humanas están causadas por actos de voluntad indefinibles pero accesibles a la introspección. En las *Investigaciones filosóficas*, Wittgenstein llama la atención sobre la diferencia entre la explicación de las acciones humanas por razones y la explicación de los movimientos corporales en términos de causas. J. L. Austin, en «A plea for excuses» (1956), invitaba a los filósofos preocupados por el problema de la libertad de la acción humana a que renunciaran a descubrir un trazo propio en las acciones y que siguieran a Aristóteles en su búsqueda de contrastes significantes entre libertad y coacción, libertad y accidente, libertad y error, etc. El lector podrá remitirse a la relación que hemos dado anteriormente¹⁷ de los trabajos de Miss Anscombe, *Intention* (1957), y de Stuart Hampshire, *Thought and Action* (1959) y *Freedom of the Individual* (1965). No se dejará de relacionar estos trabajos con la exploración de las nociones de responsabilidad y de intención voluntaria en el pensamiento jurídico; nos limitaremos a recordar los trabajos de S. L. A. Hart —ya evocados anteriormente—¹⁸ cuyos diversos estudios de filosofía moral y jurídica se han reunido en 1968 bajo el título de *Punishment and Responsibility*.

Un rasgo común en la mayoría de estos trabajos de carácter analítico es su insistencia sobre los rasgos específicos de la explicación aplicada a la acción humana, como reacción más o menos explícita contra la psicología behaviorista que tendía a asimilar esta explicación al modelo ofrecido por el comportamiento de los objetos inanimados. Nos limitaremos a remitir a la serie de obras de la colección «Studies in Philosophical Psychology», editada por R. F. Holland: con diversos argumentos, R. S. Peters¹⁹, P. T.

Geach²⁰, A. I. Melden²¹ y A. Kenny²² subrayan las diferencias entre los métodos utilizados en las relaciones inter-personales para asignar razones a las acciones y los métodos utilizados para la investigación científica de las causas de la conducta; algunos de estos autores han llegado a criticar algunas de las presuposiciones de la investigación psicológica corriente en vista de las intuiciones de Wittgenstein. La obra de Charles Taylor, *The Explanation of Behaviour* (1964), ocupa a este respecto un lugar especial por su esfuerzo para unir a la defensa de la explicación teleológica una crítica detallada de los intentos hechos para reemplazar los conceptos teleológicos por conceptos del tipo estímulo-respuesta.

La discusión sobre la teoría de la acción ha desviado un poco la atención del problema cercano pero más tradicional de la libertad en su relación con el determinismo. A este respecto, la obra de Austin Farrer, *The Freedom of the Will* (1968), constituye una obra original, distinta de la corriente principal de la filosofía analítica. Se observan diversos signos de un interés renovado hacia el problema de la libertad de la voluntad; sobre este particular, la obra de M. R. Ayers, *The Refutation of Determinism* (1968), es muy sintomática. Sir Isaiah Berlin, en sus *Four Essays on Liberty* (1969), bosqueja los lazos que unen a la libertad, entendida como valor político, y la libertad en tanto que presupuesto de una acción propiamente humana. Realmente, la libertad de la voluntad es un tema más propio de la filosofía moral que de la *philosophy of mind*. De todas maneras, este problema tradicional ha sido abordado bajo un nuevo ángulo a partir de la teoría de las inteligencias artificiales, ligada al desarrollo de los ordenadores y de la que ya hemos dado cuenta en exposiciones precedentes²³. En la colección *Minds and Machines* (1964), editada por A. R. Anderson, por ejemplo, se encuentran varios ensayos que contribuyen a la renovación del problema tradicional de la libertad y el determinismo.

Además de la libertad, la cuestión de la inmortalidad ha sido en el pasado un tema tradicional de la filosofía del hombre; en la tradición analítica actual, mientras que la teoría de la acción sustituye más o menos a la teoría de la libertad, el tema de la inmortalidad casi ha desaparecido en tanto que sujeto de discusión filosófica seria. El declive de la creencia religiosa en Inglaterra es una causa extra-filosófica de esta pérdida de interés; ha jugado en el mismo sentido sobre el plano filosófico una gran desconfianza hacia casi todas las formas de dualismo. De todas maneras, se encuentran breves discusiones sobre este tema en A. Flew: *Body, Mind and Death* (1964) y en P. T. Geach: *God and the Soul* (1969). Pero si la inmortalidad ha encontrado pocos defensores, muy pocos filósofos están dispuestos a llegar tan lejos en la dirección del materialismo como cierto número de filósofos australianos cuyo portavoz más ruidoso es J. J. C. Smart. En su *Philosophy and Scientific Realism* (1963), Smart sostiene que los acontecimientos mentales, correctamente comprendidos, se revelan idénticos a los procesos fisiológicos correspondientes en el cerebro; de todas maneras, no necesariamente idénticos puesto que pertenece a la ciencia y no a la semántica revelar la identidad; pero idénticas a título

contingente, de la misma manera que el relámpago se reconoce idéntico a ciertos tipos de descarga eléctrica. Este argumento ha sido objeto de críticas y de defensas igualmente vivas²⁴.

Numerosos filósofos han llegado a la conclusión de que resulta vano tratar de la relación entre espíritu y cuerpo como una relación entre dos fenómenos.

En su libro *Individuals* (1959), P. F. Strawson sostiene que la noción primitiva es más bien el concepto de persona, o sea el concepto de una entidad dotada a la vez de caracteres físicos y, a la que pueden aplicarse a la vez predicados que atribuyen caracteres corporales y predicados que atribuyen caracteres mentales. Se ha promovido una discusión entre los partidarios de esta concepción, referente al criterio de identidad válido para una persona humana individual. Algunos han sostenido que la memoria es la que proporciona ese criterio; otros (como S. Shoemaker en *Self-Knowledge and Self-Identity*, 1963) han señalado la importancia de los criterios corporales de continuidad espacio-temporal. Más recientemente, David Wiggins, en *Identity and Spatio-temporal Continuity* (1967), ha sostenido que si los dos criterios de la memoria y de la continuidad corporal son comprendidos convenientemente, no pueden entrar en conflicto uno con otro.

Uno de los sectores más explorados de la *philosophy of mind* en los últimos años, es el del sentir, tomando la palabra en su más amplio sentido que incluye las sensaciones corporales (como calor y frío, hambre y sed), las emociones (como miedo, cólera, sorpresa) y el deseo y el placer. El placer en particular es un concepto del que se hace gran uso pero que raramente es examinado él mismo, al menos en la tradición empirista y utilitaria; este concepto ha sido objeto de análisis repetidos a partir del artículo de Ryle, «Pleasure», en 1954, hasta el libro de Gosling, *Pleasure and Desire*, en 1969. Este campo, como otras numerosas secciones de la *philosophy of mind* ha visto un renovado interés para la obra de Aristóteles, que había sido un poco apartada en la época en la que la influencia de Locke y Descartes era predominante.

De todas maneras, si la reacción contra la herencia cartesiana es la nota dominante en los trabajos de la escuela analítica, una de las doctrinas menos populares de Descartes está en trance de conquistar una nueva respetabilidad: la doctrina de las ideas innatas. Numerosos filósofos se han interesado por la obra del lingüista Noam Chomsky que, en *Cartesian Linguistics* (1966)²⁵ y en *Language and Mind* (1968)²⁶, ha tomado explícitamente la defensa de la tradición racionalista del siglo XVII donde ve el mejor marco para la inteligencia del hombre concebido como utilizador del lenguaje. Todos los lectores de Chomsky no están convencidos de que las estructuras innatas del espíritu postuladas por su teoría lingüística tengan en común algo más que el nombre con las ideas innatas de Descartes. Sin embargo, los filósofos a los que generalmente se da el epíteto de «lingüísticos» difícilmente pueden abandonar la teoría del *mind* presentada por el más filósofo de los lingüistas. Es demasiado pronto para decir lo que será a

largo plazo la influencia de Chomsky sobre la filosofía analítica del *mind*: al menos es alentador asistir a un fenómeno casi sin precedentes en los últimos decenios, el de un escritor cuya obra está tomada en serio a la vez por los filósofos analíticos del *mind* y por los psicólogos experimentadores que trabajan «sobre el terreno».

2. EL MARXISMO Y LA DISCUSION SOBRE EL HUMANISMO *

a) El marxismo se considera como un humanismo. Pero desde su origen se separa de toda antropología filosófica que pudiera colocar la unidad del hombre o la unidad de todos los hombres fuera de las diferencias sociales. De esta manera cada vez que aparece sobre el escenario de la historia el tema del humanismo como teoría, como movimiento de las ideas, como ideología, parece vinculado a una crisis de la sociedad existente. Así es como apareció el humanismo cristiano en período de disolución del régimen esclavista, y el humanismo burgués en la época de la crisis del feudalismo; de la misma manera, el desarrollo de los antagonismos de la sociedad capitalista, la toma de conciencia de su carácter históricamente transitorio han contribuido a la formación del humanismo marxista o proletario.

El rechazo de un fundamento antropológico de la desigualdad social se expresa ya en la divisa: «¡Proletarios de todos los países, uníos!», que Marx y Engels propusieron para sustituir a la divisa de la *Unión de los Justos*, que se encontraban entonces bajo la influencia del socialismo utópico: «Todos los hombres son hermanos». Por tanto, los fundadores del marxismo no entendían volver a la fórmula de *Hobbes: homo homini lupus*, que es solamente lo contrario de la misma tesis antropológica. Lo que se expresa en la nueva divisa es la negación del fundamento antropológico de la desigualdad social y la necesidad de buscar su fundamento no antropológico, o sea su fundamento social específico; por esencial que sea la característica antropológica del hombre, no da la clave de la comprensión de la historia de la humanidad y de la posición del individuo humano en la sociedad.

Por esta misma razón Marx rompió con Feuerbach que colocaba la unidad de todos los hombres por encima de las diferencias sociales. Esta tesis del materialismo antropológico históricamente está juzgada progresista, en la lucha contra la ideología feudal (y en nuestra época en la lucha contra el racismo, el chauvinismo y otras concepciones anti-humanistas), pero presenta el defecto esencial de que ignora el alcance determinante de la situación social de los hombres, de su pertenencia a clases y grupos sociales determinados.

Así, el humanismo marxista se caracteriza ante todo por la introducción del punto de vista histórico de clase en la visión del mundo humanista: el humanismo marxista se considera así como la negación dialéctica del humanismo burgués, de sus ilusiones naturalistas, antropológicas e

ingenuamente republicanas... Pero al mismo tiempo, entiende negar solamente la limitación burguesa de este humanismo, no su pathos humanista ni su contenido históricamente progresista.

Es preciso, por tanto, dejar de hablar del humanismo como de una concepción fundamentalmente inmutable, vinculada al sentido del término «humanista». A este análisis de esencia hay que sustituir una tipología de los humanismos religioso y humanismo ateo, conservador y revolucionario, abstracto y concreto, real y verbal. Las diferencias entre estos tipos de humanismo son al menos tan esenciales como los trazos que les son comunes. Para el marxismo contemporáneo, tres tipos de humanismo están hoy en día en conflicto: el humanismo burgués; el humanismo pequeño burgués; el humanismo marxista. Por tanto, la lucha de las ideas se desenvuelve en el marco mismo de la corriente humanista.

La oposición al humanismo burgués es clara: el marxismo no ve en él más que una fraseología meliorista, pretendiendo poner fin a la explotación en el marco del capitalismo. La oposición al capitalismo pequeño burgués es más compleja, pues él también se presenta como una protesta contra el régimen social capitalista, como una crítica de la despersonalización del hombre; pero, como él ve en la socialización de los medios de producción un prolongamiento, incluso una terminación, de una tendencia de fondo del capitalismo mismo, su actitud negativa con respecto al colectivismo le inclina a buscar una tercera vía o vía media. Para el marxismo, el anti-capitalismo del humanismo pequeño burgés es ficticio, la oposición de lo personal y lo social, de lo individual y lo colectivo, le impide ver las diferencias fundamentales entre diversos tipos de socialización. Por eso, a los ojos del marxismo, las vacilaciones de la ideología pequeño-burguesa hacen de cómplice voluntario o involuntario del anti-comunismo.

En esta polémica con el humanismo no marxista, el humanismo marxista debe hacer frente a una objeción fundamental: el marxismo olvidaría la personalidad humana particular; consideraría unilateralmente al hombre como identificado con la sociedad y perdiendo su unicidad, su significación única por sí mismo. En la raíz de objeción, el marxismo reconoce una afirmación que no deja de combatir, la afirmación de que la existencia individual del hombre difiere en su principio de su existencia social, la que seguiría siendo una determinación en lo exterior. El marxismo ve en tales objeciones, fundadas sobre la afirmación de la independencia de la existencia individual respecto a las diferencias sociales, y sobre la posición de una única esencia antropológica más allá de las diferencias sociales accidentales, una interpretación inexacta de la comprensión dialéctica o materialista de la unidad de lo individual y lo social. El marxismo admite de buen grado que la vida emocional de los individuos no se reduce a un fenómeno de conciencia de clase; la sensibilidad, en su inmediatez, no es un hecho económico, ni político, ni ideológico; precisamente porque es hostil al idealismo, el marxismo reconoce la existencia de individuos particulares, diferentes unos a otros, con destinos personales

múltiples. Para el marxismo, las diferencias, las oposiciones, las contradicciones son más esenciales que la comunidad de naturaleza de los individuos pertenecientes a diversas clases. En fin, lo que distingue al marxismo de sus adversarios, es la *posición de clase* del humanismo proletario.

A los ojos de los marxistas, esta tesis no tiene nada en común con la reducción del individual al social que le atribuyen sus críticos. El marxismo opone al reduccionismo sociológico una concepción genética, vinculada a una teoría del desarrollo. El reduccionismo, a sus ojos, es otra forma de esencialismo: el sociologismo, efectivamente, es incapaz de decir porqué la esencia de un grupo de fenómenos determinados, poseyendo rasgos comunes, aparece así o de otra manera, ni de donde proviene esta manifestación de la esencia. Para responder a estas cuestiones, es preciso volver de la esencia al fenómeno, y encontrar en las leyes mismas del desarrollo la medida de esencialidad inherente al fenómeno. La esencia del hombre, dice Marx, no es una abstracción cualquiera inherente a un individuo particular, sino un conjunto de relaciones sociales históricamente determinadas. Esta importantísima definición de la esencia del hombre, no debe confundirse con la afirmación de que el hombre es un ser social; esta última afirmación caracteriza todas las manifestaciones de la vida humana, mientras que la tesis marxista caracteriza solamente la esencia del hombre, la cual no agota la multiplicidad de su actividad vital. Mejor dicho, esta definición no agota tampoco su esencia que, como toda esencia de lo concreto, es una unidad de determinaciones diferentes que, por principio, no podrían reducirse a una definición cualquiera.

Por tanto, sería caricaturizar la definición marxista de la esencia social del hombre identificando a un individuo determinado con el conjunto de las relaciones sociales que le constituyen. Marx, formado en la dialéctica hegeliana, nunca ha aplicado el signo de la igualdad entre la esencia del hombre y la existencia humana individual. Los fenómenos son más ricos que su esencia; esto es una verdad elemental de la dialéctica. El concepto de esencia, desde el punto de vista del materialismo dialéctico, caracteriza el vínculo, el condicionamiento mutuo de los diferentes fenómenos de una misma clase, su identidad conteniendo en sí misma diferencias esenciales. Hay un enriquecimiento progresivo cuando se añade a la idea de humanidad esencial la de esencia social, después la de esencialidad de lo individual. Efectivamente, la unidad de la humanidad desde el punto de vista antropológico no designa más que la unidad de la esencia antropológica de los hombres. Pero el conjunto histórico de las relaciones sociales caracteriza de manera más concreta la esencia del hombre como la esencia social de los hombres. En fin, los individuos humanos, a diferencia de los árboles y de todos los demás objetos de los que no se puede decir que tengan esencias diferentes, están caracterizados por el hecho de que su individualidad constituye una de las determinaciones fundamentales de su esencia. La esencialidad de lo individual en la existencia humana se manifiesta no sólo por la independencia relativa de lo individual, que está condicionada antropológicamente y socio-históricamente, sino también por el contenido

subjetivo de la vida personal del hombre; gracias a éste, lo individual, lo único, hasta lo inesencial para la sociedad en su conjunto, se demuestra frecuentemente esencial en la vida personal de los hombres. Toda la esfera de una vida más o menos íntima del individuo humano se forma en parte independientemente de su voluntad y de su conciencia (nadie, por ejemplo, elige a sus padres), en parte se presenta como un resultado relativamente libre, aunque determinado por circunstancias y motivaciones definidas. En compensación, la vida personal también debe ser considerada históricamente: lo que cambia no son sólo las condiciones, el contenido, las formas, la dirección, sino también el nivel de la vida personal, su identidad, sus criterios y toda su riqueza. Dicho en otras palabras, la vida personal, en toda su inagotable subjetividad, es igualmente social, lo que no impide quedar precisamente en vida personal.

b) El debate teórico sobre el humanismo está complicado por un debate de carácter más histórico sobre la unidad de la obra de Marx y la «periodización» de esta obra. En los *Manuscritos económico-filosóficos* de 1844 se lee la declaración siguiente: «El hombre (es) un individuo particular, y su particularidad le hace precisamente un individuo y un ser social individual real»²⁷. Algunos autores, marxistas y no marxistas, objetan que el joven Marx, autor de estas líneas, no era todavía marxista. ¿Es preciso pues oponer Marx a Marx?²⁸.

Para la tesis favorable a una evolución progresista de Marx, no tiene sentido científico la oposición de las obras de la juventud a las obras de la madurez, puesto que lo máspreciado que hay, de original, de genial en las obras de juventud consiste en la anticipación de los grandes descubrimientos futuros de Marx. Además, se admite que esta anticipación no puede ser debidamente apreciada más que a partir de las posiciones de *El Capital* y de las otras obras de la madurez. Si no hubiera existido *El Capital*, los partidos marxistas y el régimen socialista, los *Manuscritos económico-filosóficos* de 1844 sólo habrían llamado la atención de los especialistas. La querrela ideológica levantada por la publicación de estos manuscritos, a partir de los años 1930, es reveladora a este respecto. Muy a menudo, la apología de estos manuscritos ha coincidido con posturas antimarxistas o consideradas como revisionistas. (S. Landshut e I. Maier, H. de Man, H. Marcuse.)

La posición de Althusser merece un examen aparte: para él, las tesis de los escritos de juventud constituyen menos el embrión de las concepciones científicas ulteriores de Marx que un obstáculo sobre la vía que conduce a la visión científica del marxismo, en la medida en que estas tesis quedan tributarias del esencialismo de Hegel y de la antropología abstracta de Feuerbach. Para una concepción científica, el capitalismo ya no está entendido como una deformación de la naturaleza humana, sino como una etapa histórica y transitoria de la evolución de la humanidad. Esta concepción científica no excluye solamente al humanismo filosófico, vinculado en el joven Marx a los vestigios del hegelianismo y del feuerbachismo, sino al

humanismo teórico en general: «Bajo la relación estricta de la teoría, se puede y se debe hablar abiertamente de un *anti-humanismo teórico de Marx*, y ver en este *anti-humanismo teórico* la condición de posibilidad absoluta (negativa) del conocimiento (positiva) del mundo humano mismo, y de su transformación práctica»²⁹. Althusser, en verdad, no niega la necesidad del humanismo marxista: es una ideología sin la cual no es posible que ninguna sociedad ni ningún movimiento social puedan existir. Lo que rechaza es la posibilidad de una ideología científica y por ello de una visión del mundo humanista-científica: «El anti-humanismo teórico de Marx reconoce en el humanismo poniéndolo en relación con sus condiciones de existencia, una necesidad como *ideología*»³⁰. El humanismo teórico queda en una concepción especulativa, ideológica determinada; terminando el filosofar especulativo, Marx ha opuesto a las opiniones por naturaleza no científicas, ideológicas, una ciencia de la sociedad en la cual no puede haber sitio para el humanismo teórico. El marxismo sólo es humanista como movimiento social práctico-político, como *praxis* revolucionaria, renovando y transformando el mundo, pero nunca como teoría.

T. I. Ojerman y otros marxistas soviéticos critican vivamente esta interpretación de la relación entre el humanismo socialista y la visión científica del mundo creada por el marxismo. Lo que impugnan es el corte entre un sistema estrictamente científico, que no dejaría ningún sitio al humanismo teórico; y la ideología a la que es remitida todo humanismo. Ciertamente, Marx ha rechazado como no científica y sentimental la crítica del capitalismo como incompatible con la humanidad; ha visto en esta noción del carácter inmoral del capitalismo un reflejo subjetivo del hecho que, en las capas profundas de la sociedad, se establecen las condiciones materiales del paso a un nuevo régimen social. Pero la crítica del humanismo abstracto no impide a Marx llamar a su teoría un humanismo real.

Para los críticos de Althusser, el marxismo es un humanismo científico; y el humanismo científico no debe entenderse como un dominio particular de la doctrina del marxismo; como lo es, por ejemplo, la teoría de la plusvalía, de la lucha de clases, etc. El humanismo científico constituye uno de los aspectos fundamentales de la doctrina del marxismo, lo mismo que el espíritu revolucionario del marxismo que, como se sobreentiende, no puede reducirse al hecho de que hay, en la composición de esta doctrina, una teoría de la revolución. Por lo mismo que el marxismo es una teoría científica, el humanismo marxista, fundándose sobre todo el contenido del marxismo, posee naturalmente un carácter científico³¹.

En los términos de este humanismo científico, la teoría marxista aparece como una visión del mundo afirmadora de vida, como un optimismo histórico. Pero este optimismo no tiene nada en común con un seudooptimismo engañoso e hipócrita, consolándose con ilusiones sin mirar de frente la realidad, ni con un humanismo indiferente a los sufrimientos y a las luchas de los hombres. Este optimismo histórico tiene su fundamento en el análisis científico del desarrollo de las condiciones objetivas que,

solamente ellas, permiten terminar con la explotación del hombre, con la desigualdad social. Es un optimismo histórico por esto de que las fuerzas que crean la historia de la humanidad son fuerzas humanas, aunque no sean las fuerzas de cada una de las generaciones que participan en la creación histórica. La realidad objetiva que existe fuera e independientemente de la conciencia histórica aparece entonces como el campo ilimitado de la actividad consciente y finalizada de los hombres. Ciertamente, no existe naturaleza todopoderosa, ni humanidad todopoderosa ni ninguna omnipotencia, pero hay una humanidad potencialmente todopoderosa, como también hay una naturaleza potencialmente todopoderosa. Y estas infinitudes potenciales no están nunca enteramente actualizadas. La vía hacia el infinito queda infinita en cada uno de sus fragmentos. No es que haya «cosas en sí» irreconocibles: toda la historia de la ciencia y de la *praxis* alestigua más bien que las «cosas en sí» son transformadas por los hombres en «cosas para nosotros», gracias a lo cual la «necesidad en sí» se transforma en «necesidad para nosotros». Es por lo que, para este humanismo marxista, la libertad humana no tiene límites, que también es la actividad consciente y finalizada de los hombres fundada sobre el conocimiento de la necesidad objetiva.

c) *La cuestión de la alienación* constituye una excelente piedra de toque para toda la crítica materialista del culto del hombre abstracto y para la reevaluación de las tradiciones humanistas por el marxismo. Fuera del marxismo, la alienación es un rasgo de la realidad humana esencial y, a este título, dada una vez por todas. El hombre está alienado en un mundo alienado en el que se vuelve problemático continuamente por sí mismo. Para el marxismo, el tema vuelve a la retórica desde el momento que se omite el carácter cualitativamente diferente de la alienación en las diferentes clases de la sociedad burguesa: se lee en *La Sagrada familia*, «La clase propietaria y la clase proletaria representan la misma alienación humana. Pero la primera se siente cómoda en esta alienación; encuentra una confirmación, reconoce en esta alienación de sí misma *su propio poder*, y tiene en ella la *apariencia* de una existencia humana; la segunda se siente aniquilada en esta alienación, ve en ella su impotencia y la realidad de una existencia inhumana»³².

De este modo, el análisis de las oposiciones de clases dentro del fenómeno de la alienación pone fin a toda especulación sobre la alienación en general y demuestra su contenido real, inseparable de las contradicciones socio-económicas fundamentales. Para empezar, en el concepto de un trabajo alienado es donde la alienación recibe un contenido concreto histórico, al mismo tiempo que las condiciones concretas para su supresión. Para Marx, la aparición de la alienación está vinculada al no desarrollo de las «fuerzas esenciales» del hombre, es decir a un nivel insuficiente de desarrollo de las fuerzas productoras, en el que no es posible la satisfac-

ción de las necesidades de una parte de la población sin la explotación de la otra parte, sobre la base de la apropiación particular de los medios de producción y de la constitución de una sociedad de clases. Por tanto, es la alienación económica la que constituye la alienación fundamental, en tanto que alienación del producto del trabajo y de la actividad de trabajo misma. Sobre esta base se constituyen relaciones sociales alienadas y una expresión espiritual de la alienación en la religión, la filosofía, la ideología en general. La conciencia alienada se vuelve un reflejo del ser alienado y las relaciones políticas alienadas son una consecuencia de la alienación económica. Es sabido que otras oposiciones, entre trabajo intelectual y trabajo físico, entre ciudad y campo, etc., y todas las contradicciones antagonistas de la sociedad burguesa están relacionadas al concepto de alienación en la época de los *Manuscritos económico-filosóficos* de 1844. Pero a medida que las leyes de aparición de estas contradicciones antagonistas se convierten en el principal objeto de la investigación, la cuestión de la alienación para Marx, pierde su significación primitiva, el concepto de alienación, así mejor limitado, se convierte solamente en uno de los conceptos del materialismo histórico, al lado de conceptos fundamentales como las fuerzas productoras, las relaciones de producción, las clases, el Estado, etc. Ya en *La ideología alemana*, Marx y Engels se alzan contra la extensión abusiva, característica de los jóvenes hegelianos y de los pre-socialistas, del concepto de alienación, extensión que hace perder su contenido real a este concepto e impide la búsqueda completa de los antagonismos sociales. Los fundadores del marxismo, en sus obras ulteriores caracterizan la alienación como transformación de las consecuencias de la actividad humana en fuerzas sociales elementales, dominando a los hombres, como avasallamiento del hombre por las relaciones sociales espontáneamente constituidas. A este respecto Marx ha señalado, en *El Capital*, la anarquía de la producción capitalista, las crisis de superproducción, el condicionamiento de la necesidad personal por la ley del valor, la transformación del obrero en apéndice de la máquina, etc., como formas de avasallamiento de la personalidad humana³².

El concepto marxista de alienación ha levantado una controversia en el marxismo y fuera del marxismo, sobre todo después de la publicación de los *Manuscritos económico-filosóficos* de 1844. Los comentaristas de Hegel y de Feuerbach sólo habían visto en este concepto una designación metafórica de la dialéctica del sujeto y el objeto. Ahora bien, el concepto marxista de alienación se distingue del proceso dialéctico en general y se demostraba irreducible a los conceptos hegeliano y feuerbachianos de alienación. Por eso tenían que fracasar todos los esfuerzos para interpretar la teoría de Marx como una transposición de la concepción especulativa de la alienación en términos de economía política y de sociología. No es posible considerar la doctrina de Marx como puramente filosófica y especulativa e interpretar sus investigaciones económicas e históricas como simples ilustraciones de una concepción especulativa, bajo pena de negar su vínculo orgánico con el proceso histórico de la lucha de clases. En su

polémica con la interpretación especulativa de la concepción marxista de la alienación, los investigadores marxistas se han empeñado en demostrar que la alienación, fenómeno social específico, se distingue en su principio de la objetivación de la actividad humana —la cual es inseparable de la producción— y que presupone la existencia de relaciones sociales antagonistas o su supervivencia en las condiciones del socialismo.

La discusión sobre el humanismo y la alienación no se desenvuelve solamente entre marxistas y no marxistas; se prosigue también dentro del marxismo. Algunos investigadores (A. Schaff, K. Kosik, M. Prouha, G. Petrovitch) han adelantado la tesis de que la alienación, a diferencia de las oposiciones de clases, de la explotación, del sometimiento de la personalidad, se presenta como un fenómeno social no transitorio, condicionado por las consecuencias objetivas de la actividad consciente de los hombres, por lo mismo que estas consecuencias no dependen de su voluntad o presentan en cierta medida un carácter espontáneo. Desde este punto de vista, aparte de las causas de alienación debidas a las clases, existen también causas no económicas, propiamente antropológicas y tecnológicas; desde entonces, la alienación, cambiando de forma histórica, se conserva independientemente de sus formas históricas, por cuanto que reposa de un lado sobre una relación sujeto-objeto y del otro sobre una relación interpersonal que, en resumidas cuentas expresa el carácter contradictorio de la actividad práctica. Para los marxistas ortodoxos, esta concepción no delimita el concepto de alienación y el de contradicción en la vida social e ignora la diferencia entre contradicción antagonista y contradicción no antagonista; la comprensión marxista de la alienación está así llevada a la de Hegel o a la de Feuerbach, y pierde a la vez su especificidad y su significación filosófica.

Se ve lo que está en juego en el debate: ¿Cuál es la relación entre la alienación y la objetivación de la actividad humana? ¿La alienación es históricamente transitoria? Para el marxismo ortodoxo, si hay sitio dentro del socialismo para supervivencias de la alienación propia del capitalismo, no hay forma de alienación específicamente propia al régimen socialista²⁴. Las supervivencias de la alienación se distinguirían de la alienación propiamente dicha en que están llamadas a debilitarse, a medida que se desarrolle el régimen socialista y se transforme en una sociedad sin clases.

Pero las tareas humanistas prácticas, dentro de los regimenes socialistas mismos (legislación socialista, organización del trabajo, seguridad social, asistencia médica, etc.) , implican nuevas correlaciones antropológicas que inciden sobre la discusión filosófica; a este respecto algunos marxistas han creído en la necesidad de elaborar teóricamente una disciplina filosófica particular, la antropología filosófica, que sería una nueva parte constitutiva de la filosofía del marxismo. Según la opinión del filósofo rumano Gouliane, se encontrarían «en todos los escritos de Marx, a partir de los escritos de juventud precedentes al *Manifiesto del partido comunista* hasta su obra *El Capital*, ...bajo un aspecto no desarrollado,

las premisas de una antropología filosófica moderna»³⁵. Gouline escribe aún: «La búsqueda objetiva de esta disciplina nombrada hoy en día antropología filosófica nos demuestra que en la concepción de Marx se encuentran las premisas de base de una concepción sobre el hombre, de amplias perspectivas, y apoyándose, principalmente, sobre tal fundamento científico que ella puede realizar a la vez dos objetivos: 1) analizar dialécticamente al hombre bajo un aspecto unilateral; 2) representar, en toda su verdad, un giro en la historia del desarrollo de la personalidad»³⁶. Pero si la crítica de la antropología de Feuerbach y de todo fundamento antropológico del humanismo es válido, los esfuerzos para crear una antropología filosófica marxista deben aparecer como teóricamente inconsistentes, cualquiera que sea la característica antropológica de la persona humana en la fundación marxista del humanismo. Estos esfuerzos, todo lo más, pueden justificarse, en cierta medida, a título de reacción, en respuesta a cierta subapreciación del aspecto antropológico en toda una serie de investigaciones marxistas pertenecientes a un pasado relativamente reciente. Sin embargo, desde el punto de vista de los principios, la antropología filosófica, en tanto que disciplina filosófica especial teniendo su objeto particular de investigación, aparece a la mayoría de los autores marxistas, incompatible con una comprensión materialista de la historia que explica la antropología, es decir la forma específicamente humana de la organización biológica (a diferencia de todas las demás formas), a partir de sus premisas propias, que no son en ningún modo antropológicas. Por su lado, los representantes más extremistas de la antropología filosófica (P. Vranicki, en Yugoslavia) son propicios a sustituir el materialismo dialéctico por una filosofía del hombre», o una «filosofía de la praxis» como la denomina el filósofo checo M. Prouha: la crítica de la tendencia partidaria del cientificismo en la filosofía del marxismo lleva a afirmar que la filosofía no puede ser científica, que su especificidad consiste en que está más allá de las opiniones científicas y no científicas sobre el mundo y que, parecida al arte, elabora su propia visión del mundo»³⁷. La mayoría de los marxistas no podrían ver en este empeño más que un retorno a un individualismo filosófico y, a fin de cuentas, a una interpretación mística del hombre.

Las posiciones clásicas del humanismo marxista, por otra vía más, han vuelto a ser motivo de discusión: la lucha por la paz y, en particular, el desarrollo de la política de coexistencia pacífica, suscitada por el peligro de una catástrofe termonuclear, podrían llevar a pensar que los intereses de la humanidad, considerada como un todo, deben colocarse hoy en día por encima de las exigencias de la lucha de clases»³⁸.

« Los filósofos soviéticos P. N. Fedoseev y M. B. Mitin » responden que el peligro termonuclear no existe independientemente de la contradicción fundamental de la época contemporánea, la contradicción entre fuerzas imperialistas y anti-imperialistas. En consecuencia, no se puede luchar para alejar la guerra atómica colocándose por encima de la oposición entre socialismo y capitalismo. Así la mayoría de los filósofos marxistas consideran posible un diálogo entre ideologías contrarias, pero rechazan apoyar

este diálogo sobre un retorno al humanismo abstracto. Para ellos el diálogo no podría excluir la lucha ideológica; él mismo es una forma específica de la lucha de las ideologías.

3. LA DISCUSIÓN SOBRE EL HUMANISMO EN LA FILOSOFÍA «CONTINENTAL».

La filosofía «continental», principalmente en Francia —ha conocido, desde hace unos quince años, un viraje sorprendente que afecta directamente al concepto de *humanismo* colocado en el centro de estas consideraciones finales. Este concepto parece ser el blanco de ataques convergentes, llegados de distintos puntos, pero relacionados entre ellos por un mismo *antihumanismo teórico*.

Para comprender esta peripecia —desconcertante, no sólo para un lector anglosajón sino también para un marxista soviético afecto a la noción de humanismo marxista científico—, hay que recordar la filosofía a la que está unida la etiqueta —convertida en infamante— de «humanista», se tratará pues en la primera parte de este apartado, del humanismo denunciado más que del humanismo profesado.

a) Esta reputada de humanista toda filosofía del sujeto, heredera del *Cogito* cartesiano o de la filosofía *trascendental* kantiana.

Esta calificación se da primeramente a la corriente del neokantismo que en Alemania y en Francia había ocupado con frecuencia el primer puesto en la filosofía universitaria hasta la primera guerra mundial. La denominación de humanista no es falsa, si se entiende por ella que el sujeto al que conduce la reflexión sobre los saberes constituidos es el mismo que el sujeto de la responsabilidad sobre el que se fundan tanto la reflexión ética como la reflexión política. Nada se opone a que se la llame humanista, en un uso puramente descriptivo de la palabra, toda posición filosófica que hace coincidir en el mismo sujeto el portador del lenguaje y del saber, el agente moral y el ciudadano. Desde este punto de vista, el neo-kantismo fue un humanismo ejemplar: de un lado, la objetividad en las ciencias le parecía como la obra de una subjetividad fundadora que, sobre la base de sus estructuras categoriales, articula y constituye un mundo de objetos, del otro lado, la vida moral y política le parece centrada sobre la persona moral, capaz de reivindicar el origen de sus actos y sus obras, de la misma manera que el sujeto trascendental puede reivindicar el origen de las operaciones constitutivas de la objetividad. No es por casualidad que en Alemania, el mismo Cassirer, autor de *La filosofía de las formas simbólicas*⁴⁰ —investigador, en consecuencia, del efecto simbolizante de la acción del sujeto en el lenguaje, en el mito y en la ciencia—, escribe un libro sobre el *Mito del Estado*⁴¹, se dedica apasionadamente a describir la figura del hombre del Renacimiento y la del hombre de las Luces y produce *An Essay on Man* (1945). La unidad de la obra de Cassirer da prueba también de la unidad del principio subjetivo que es el origen de la función simbólica, sobre el plano teórico, y de la función ética sobre el plano práctico y

político. En la misma época, en Francia, las obras de los discípulos de Lachelier y de Lagneu tienen la misma unidad que muy bien se puede llamar trascendental, en el origen de la subjetividad teórica y de la persona ética y política. León Brunschvicg y Alain fueron, para la generación que precedió a la ola existencialista, los heraldos de una filosofía que, de una parte, sobre el plano teórico, llama cosas a las operaciones del espíritu y subordina el concepto al juicio, por tanto al sujeto del juicio y que, de otra parte, sobre el plano práctico, suscita el despertar del sujeto responsable y dueño de sí, frente a las costumbres, a los dogmatismos y a los poderes de todas clases. Nada de hiatus, en consecuencia, entre el sujeto de la reflexión y el «ciudadano contra los poderes» (Alain.)

Próxima del trascendentalismo, proveedora de humanismo, se considera a la filosofía reflexiva de Jean Nabert⁴². Sin embargo, para un examen no polémico, la diferencia es grande; mientras que los filósofos neo-kantianos están dispuestos a identificar subjetividad y categoría, subjetividad y forma, Nabert está atento a despejar los actos escondidos en las obras lo mismo que en los objetos y ya disimulados en los signos por los que se dan a conocer a los otros sujetos como al propio yo; al mismo tiempo, la recuperación del acto exige que sea reconocida, desde el principio, la pluralidad de los «focos de la reflexión» (foco teórico y foco práctico principalmente) que el trascendentalismo ha llevado pronto a la unidad. Entre los campos que se ofrecen a la reflexión, el del obrar humano y sus estructuras es el más privilegiado por la filosofía reflexiva; a sus ojos, no había reflexionado realmente sobre los caracteres específicos del orden práctico, por lo preocupada que estaba por encontrar ahí las mismas distinciones del *a priori* del empírico, de lo trascendental y lo diverso, que reinan sobre la esfera teórica. Esta atención a las estructuras propias del obrar humano, tales como directamente se alcanzan por inspección del obrar, sin préstamo ni traspaso mutuo del teórico y del práctico, da su nota propiamente ética a la filosofía de Jean Nabert. Aquí, ética no significa exactamente moral, si se llama moral al estudio de las normas que regulan la acción, por analogía con las categorías que regulan el saber; la ética es la reflexión sobre el itinerario concreto de la conciencia, en busca del deseo del ser y del esfuerzo para existir que la fundan. Este itinerario toma su salida en experiencias dramáticas tales como la falta, la soledad, el fracaso, donde la conciencia toma medida de la separación entre lo que ella pretende y lo que de hecho ella es, entre la afirmación originaria que la constituye y la condición de hecho que la tiene cautiva. Este recurso a la afirmación originaria señala de nuevo la distancia con la filosofía trascendental; esta afirmación absoluta de lo absoluto está mucho más cerca del Uno pitagórico, de la sustancia spinozista, o del acto «ético» de Heidegger que de toda conciencia humana empírica: en este sentido, el hombre no es la medida de toda cosa. Sin embargo la afirmación originaria no es el final de este itinerario reflexivo; es más bien el punto culminante a partir del cual la reflexión desanda camino y vuelve a ir hacia los valores.

las obras, las instituciones donde la conciencia atestigüa la seriedad de su conversión. En este momento ascendente y descendente, la filosofía reflexiva está solamente preocupada por mantener, en el centro de los empeños concretos de la existencia, la diferencia de nivel y de tensión entre su principio y su efectuación. A este respecto una experiencia fundamental es decisiva, la experiencia del mal; el mal no es, como en Kant, la subversión de la norma en la máxima, la infracción del deber, expresa la invencible separación de sí mismo a sí mismo, es otro nombre de la «causalidad impura» que se manifiesta igualmente por la secesión de las conciencias, es decir la guerra, la injusticia, el no-reconocimiento del otro, que por el estancamiento en las objetivaciones de la vida cotidiana, de la técnica, de la vida social y política. ¿Fundada esta filosofía un humanismo? Sí, si se continúa llamando humanismo a una filosofía que, a pesar de la multiplicidad de los focos de la reflexión, descubre la unidad profunda de estos focos en la «conciencia»; no, si se llama humanismo a una filosofía que sitúa en el hombre el origen de la afirmación que le hace hombre. El examen de la filosofía reflexiva de Jean Nabert da ocasión para plantearse ciertas reservas en cuanto al empleo filosófico de la palabra humanismo: o bien es un concepto vago y retórico que cubre toda actitud teórica o práctica encaminada a la «defensa del hombre», o bien es un concepto polémico definido por el contrario a partir de posiciones que éste califica de antihumanismo, o bien es un concepto descriptivo que está definido por esos mismos que lo reivindican: Sartre decía en 1945: «El existencialismo es un humanismo»; antes que él, Maritain presentaba el neo-tomismo como un «humanismo integral»; los marxistas, en la Unión Soviética en todo caso, aceptan el calificativo humanista para su interpretación del marxismo. Una filosofía reflexiva que sitúa el origen de la conciencia en una afirmación que sobrepasa la conciencia sin ser numéricamente distinta no se llama espontáneamente un humanismo: más bien tomará sus distancias respecto a toda afirmación que arroge al hombre como «medida de todas las cosas» y tendrá el auto-asserto del hombre en su conciencia clara y soberana por una fuerza segunda y fundada que la filosofía querrá siempre subordinar a una afirmación que la constituye, pero de la que no dispone.

Se colocará también del otro lado de la línea que traza el anti-humanismo a la filosofía fenomenológica. De carácter menos ético que la filosofía de Nabert, se acerca por algunos trazos y se opone por otros a la filosofía neo-kantiana. Lo que la acerca al neo-kantismo es evidentemente el tema transcendental, y todavía más fundamentalmente el papel central del *Cogito* en el trabajo de fundación. Lo que la separa, es el recurso a la intuición de las esencias que le permite llevar su tarea de constitución en un estilo descriptivo. Pero sobre todo, es en un sentido muy nuevo por el que la fenomenología se tiene por una filosofía del sujeto. En la época de las *Investigaciones lógicas* (*Logische Untersuchungen*, 1900-1901), el anti-psicologismo de la fenomenología naciente había llevado a Husserl a erigir en «verdades en sí» las estructuras lógicas, de miedo a reducirlas a las operaciones mentales de un sujeto empírico. Después los «objetos de

pensamiento» se convirtieron en correlatos de una conciencia intencional que les «apunta» en tanto que unidades de sentido de una multiplicidad de actos. La conciencia intencional se volvía así el campo trascendental de constitución de todos los objetos pensables. Es cierto que esta conciencia no era necesariamente un *ego*. Pero en la fase idealista de la fenomenología, de las *Ideen* (1913) a las *Méditations cartésiennes* (1929, publicadas en 1931), pareció a Husserl que la relación entre acto y objeto —relación intencional por excelencia— requeriría, a título de fuente, de punto de origen, de polo de unidad y de identidad, un sujeto capaz de volverse a poner reflexivamente como un *ego*. Esta «egología»⁴⁹ recibía un esfuerzo de la meditación sobre el tiempo, tal como está implicado en la constitución de la unidad temática de los objetos en el flujo de apariciones de sus perfiles. De distinta manera que en Kant, la unidad del «yo pienso» estaba restituida al fundamento de todas las operaciones en las que se pueda discernir la constitución de una unidad de sentido en una diversidad de apariciones. Pero el «yo pienso» de Husserl ya no es la simple función de unidad de un «yo» impersonal, como parece ser el caso en la crítica kantiana, sino el «yo» singular que la hipótesis solipsista aísla en un último movimiento fundacional que lleva desde la lógica formal a la lógica trascendental. En efecto, si el juicio —y no el concepto— es la última instancia a la que reenvía la fundación trascendental de la lógica, el juicio es siempre el acto de alguien y la subjetividad no podría ser anónima. Como lo atestigua la *V Méditation cartésienne*, la crisis del fundamento se confunde con la del solipsismo. En la medida en que «yo» implica otro «yo» es en la que el mundo de lo percibido y lo pensado, como decía Heráclito, puede ser el «mundo común» y no el «mundo privado» del soñador o del loco. Así es cómo la fundación trascendental de la objetividad requiere, no un sujeto —todavía menos la subjetividad en general— sino una red de sujetos, en fin, un fundamento plural, intersubjetivo, monológico. ¿Se puede llamar numanista esta teoría fundacional? Si se decide llamar humanismo todo recurso a la subjetividad sobre el plano de las condiciones de la objetividad; no, si se caracteriza el humanismo por la primacía de lo humano. Porque la pretensión de la fenomenología —y no es el menor obstáculo para la exacta comprensión de sus ambiciones— es alcanzar el punto de vista trascendental por «reducción» de la actitud natural, según la cual todo lo que está ahí se mantiene por su propia fuerza y se impone de manera no problemática; lo que, en el lenguaje ordinario y en la existencia cotidiana, yo llamo «yo, tal hombre», cae también bajo la «reducción». En este sentido, no se admite la confusión entre la subjetividad trascendental y el yo empírico, ni en la interpretación más «egológica» del campo de constitución. No se niega que el paralelismo entre el sujeto trascendental y el yo empírico constituya una embarazosa dificultad, ni que se pueda ver un inútil redoblamiento, hasta el reconocimiento de un retorno disimulado al «psicologismo trascendental». Pero si se toma la fenomenología según su intención, no se propone justificar filosóficamente las reivindicaciones de «lo humano». ;Hasta se concibe una crítica de la fenomenología en la

que se le haría perjuicio ignorando la «condición humana» o la «posición de clase».¹ Lo que la preocupa precisamente, es un problema fundacional su cuestión inicial es la de la posibilidad de la unidad de sentido de los objetos lógicos; toda su problemática estriba en el paso del formal al trascendental, como entre los textos de Husserl lo atesigua mejor *Logique formelle et logique transcendentale (Formale und transzendente Logik, 1929)*. Por tanto, si la fenomenología tiene implicaciones humanistas, es como por añadidura, y puede ser que defendiéndola, si se concede alguna importancia a la desconfianza de Husserl por la filosofía de la vida, por las cuestiones de «sabiduría»², y si se interpreta siempre la fenomenología a partir de su arán nunca desmentido de «cientificidad».

La corriente fenomenológica no se identifica solamente en Husserl. En Alemania mismo, a principios de siglo, la escuela de Munich había resistido a la interpretación idealista de la fenomenología y había opuesto menos severamente que Husserl conciencia trascendental y conciencia psicológica; su empeño por renovar la psicología sobre la base del tema «intencional» era menos vivo que el de fundar la lógica y en general la ciencia.

Así como una «antropología filosófica», es decir una filosofía del hombre, ha podido prevalecer de la fenomenología. A esta corriente de antropología puede estar ligado Max Scheler, cuya filosofía anti-formalista de los valores⁴⁵ desemboca sobre la persona en tanto que centro de los actos éticos. Pero la persona no es por lo tanto creadora de los valores, aunque sea ella quien se orienta entre los niveles y los órdenes de valores y asegura la integración: un *ordo amoris*, sustraído a lo arbitrario de cada uno, preside en su jerarquización; el personalismo hace así pareja con un iluminismo moral que impide hacer del hombre la medida del bien y del mal. Paul Landsberg⁴⁶, favoreciendo la componente personalista de la filosofía de Max Scheler modificó y enriqueció su filosofía en un sentido próximo al personalismo de Emmanuel Mounier en Francia⁴⁷; éste, atento sobre todo a la crisis de civilización, al agotamiento de la cultura burguesa, a la escalada del fascismo, al peligro de la tecnología y la tecnocracia, a lo trágico, en fin, de las subjetividades desesperadas concibió el personalismo como la protesta reiterada de la filosofía del hombre contra la reducción de éste a las ideas y a las cosas. No es exactamente una filosofía reflexiva como la de Nabert, o una filosofía fundacional como la de Husserl, sino una filosofía «combatiente», que no ha tenido nunca tiempo —salvo puede ser en el *Traité du caractère* (1946)— de distinguir la práctica de la teoría. En este sentido, la inflexibilidad del personalismo de Scheler en Landsberg y Mounier puede interpretarse como una actuación «humanista» de la filosofía. Pero otra consideración más decisiva exige matizar la denominación: para Landsberg y Mounier, la persona está mucho menos definida por el poder de ponerse ella misma oponiéndose, que por la acogida a otro y la apertura de un orden de valores, definido él mismo por su poder de integrar a las personas en una comunidad de

personas. Además, el sentido de la jerarquía de los valores, que estos dos pensadores tienen en común con Max Scheler, y que recuerda la discusión pascaliana de los tres órdenes —orden de los cuerpos, orden de los espíritus, orden de la caridad—, les inclina a ver en el orden de la caridad un orden superior al de la justicia, donde las libertades se limitan en su pretensión orgullosa mas bien que participan en un ser en común. Por esto el personalismo titubea en llamarse humanismo, si no es para decir que la existencia social, política, comunitaria, tiene ella misma por fin la realización del hombre en cada uno y no el reino de una entidad colectiva, ontológicamente distinta de las personas y de su destino.

La fenomenología debía sufrir una insumisión mayor todavía a favor de la conjunción del método descriptivo de Husserl con la analítica existencial de Heidegger y con las reinterpretaciones existenciales de Kierkegaard, Nietzsche, el joven Hegel y hasta del joven Marx. A este respecto, las obras de Karl Jaspers⁴⁹ y Gabriel Marcel⁵⁰ constituyen un eslabón esencial entre la interpretación idealista de la fenomenología por su fundador y su reinterpretación existencial en Francia. Karl Jaspers distinguía mucho lo «existente», de lo que la filosofía intenta el esclarecimiento (*Existenzhellung*) de la «conciencia en general», que lleva el edificio categorial de la objetividad. Karl Jaspers abría así un hiato entre la «excepción» y la «generalidad», y rompía la tranquila unidad del sujeto neo-kantiano; del mismo modo, Gabriel Marcel, poniendo en oposición existencia y objetividad, oponía la persona concreta al «yo pienso» cartesiano y kantiano, «guardián del umbral de lo válido». Al mismo tiempo, la meditación sobre la persona ya no podía realizarse en los mismos marcos conceptuales que la reflexión sobre el conocimiento objetivo; la filosofía de la existencia requería un lenguaje nuevo donde las nociones tales como encarnación, haber y ser, desesperación y esperanza, fidelidad y disponibilidad, se den a entender a ras de una experiencia viva que este lenguaje tiene la función de despertar.

En esta atmósfera rica en influencias opuestas es donde se había madurado el existencialismo francés de la inmediata posguerra. *L'être et le néant* de Sartre (1943) expresa ya la identificación de la fenomenología, de la filosofía de la existencia y de un humanismo. La libertad humana se plantea frente a las cosas, a los seres, en los que el pleno constituye la adversidad primera respecto al poder ilimitado de anulación de la libertad. Esta filosofía, dramáticamente ilustrada por el teatro y la novela, constituye hoy en día el blanco elegido del anti-humanismo, como si en ella se reunieran todas las fuerzas de la filosofía del sujeto. El resplandor de esta filosofía no podría hacer olvidar el carácter radicalmente diferente de la problemática fundacional de Husserl, en *Logique formelle et logique transcendantale* (1929) y, en consecuencia, el carácter polémico hasta la homonimia de la expresión de «filosofía del sujeto». Del mismo modo, la obra más reciente de Sartre, el juicio severo que el autor hace hoy en día sobre su existencialismo de antes tachado después de ideología, la incor-

poración del punto de vista antiguo a una filosofía que parece ser francamente marxista, toda esta larga y potente evolución del pensamiento de Sartre impide que se pare el debate del humanismo sobre el destino del existencialismo nacido en la inmediata posguerra.

Para excluir esta identificación indebida y puramente polémica entre humanismo y existencialismo bastaría otra razón; paralela a la obra de Sartre, la de Merleau-Ponty proponía otra manera de desarrollar la fenomenología en el sentido de una filosofía de la existencia. Y la cuestión de la conciencia y el sujeto, que nos interesa aquí, estaba planteada en diferentes términos. Si las cuestiones de significación y de sentido que eliminan una psicología behaviorista y una filosofía positivista, pero que plantea sin cesar la experiencia realizada de la percepción, están todavía ligadas a una conciencia, a un sujeto para quien «tiene sentido», esta conciencia ya no está definida por el poder de reflejarse, de volverse a tomar en la transparencia de la presencia en sí misma; ella es más bien una obra, un trabajo —como dice Freud del trabajo del sueño— que se prosigue en el anonimato de una existencia pre-reflexionada. Por eso, la última filosofía de Merleau-Ponty, renunciando al vocabulario de la subjetividad y a la primacía de la conciencia constituyente, privilegia al lenguaje más difícil de la «carne» y de «el ser salvaje», para decir que ninguna conciencia constituye soberanamente.

De esta manera la filosofía de la existencia, nacida de la filosofía de la subjetividad constituyente, vuelve contra ésta los temas que sin embargo había contribuido a elaborar: tema de lo irreflexivo, tema de la síntesis pasiva, tema de la corporeidad, tema de la temporalidad, etc. Lo que en cierta manera era el revés de una filosofía de la conciencia, se vuelve el derecho de otra especie de filosofía, todavía no segura de su nuevo nombre, mas para quien la conciencia se ha vuelto un enigma, después de haber sido una certeza.

Este cambio total de la filosofía del sujeto contra ella misma, sobre todo en *Le visible et l'invisible*, de Merleau-Ponty (publicación póstuma, 1963), y hasta en la *Critique de la raison dialectique*, de Sartre (1960), ha sido visto por la generación siguiente como síntoma revelador de alguna cosa más profunda, como el indicio, sobre el plano de la reflexibilidad filosófica, de la vacilación del tema del humanismo en el trasfondo de nuestra cultura.

b) Si es difícil hablar de un frente «humanista» coherente —hemos evocado la hipótesis de que la polisemia del término se descompone en homonimia—, es igualmente peligroso hablar de un frente «anti-humanista».

El anti-humanista sólo es filosóficamente interesante si, no satisfecho con denunciar las frases huecas del moralismo y la coartada de los discursos edificantes, combate los fundamentos filosóficos del humanismo, los cuales, en la filosofía «continental» al menos, coinciden con las filosofías del sujeto. Por tanto, es sobre el plano de las cuestiones de fundamento o de fundación donde se articula alguna cosa como un anti-humanismo teórico.

Pero sobre esta palabra de fundamento se pueden entender cosas diferentes; examinaremos cuatro acepciones desde el punto de vista de sus implicaciones en la querrela del humanismo. En cada una de estas acepciones, lo que está puesto en duda es la primacía de la conciencia en una empresa fundacional.

i) La primera acepción de la actividad fundacional es la que hemos descrito al principio de este trabajo bajo el título «La cuestión de los fundamentos»²⁰. Volveremos a ella desde el punto de vista de los fundamentos filosóficos del humanismo. Desde este punto de vista la crítica está bien representada; en Francia, por la obra de Jean Cavaillès, que opone a la filosofía del juicio, tal como aparece en Kant, Brunschvicg y Husserl, la filosofía del *concepto*. La cuestión fundamental que Cavaillès opone a una fundación de lo verdadero en un poder subjetivo de unificar diversas representaciones bajo una sola, es ésta: ¿cómo sacar de un poder idéntico u él mismo la extraordinaria fuerza de desarrollo conceptual que caracteriza al sistema demostrativo de la lógica y la ciencia misma en tanto que ciencia demostrada? ¿Se podrá recurrir a alguna materia de intuición ajena a este poder formal de pensamiento? ¿Pero cómo vincular de manera inteligente la forma vacía del pensar con una materia por definición extraña a la conciencia, heterogénea en el orden y en ella misma informe? Lo mismo que para Brentano, el problema planteado a Cavaillès por una ciencia enteramente demostrativa, o sea lógica, es el de «aprehender este principio en su movimiento generador, de encontrar esta estructura no por descripción sino apodícticamente en tanto que ella se desenvuelve y demuestra ella misma»²¹. La fenomenología no sirve aquí de ninguna ayuda, pues no tenemos ningún medio de relacionar las leyes lógicas a una conciencia trascendental, definida por la finalidad de sus actos, por su intencionalidad; esta subjetividad debe tener normas; pero entonces, una de las dos cosas: o bien será preciso que esta norma se vincule a una subjetividad superior, o bien deberá pertenecer a una lógica absoluta que saca su autoridad de ella misma y que por tanto no podría ser trascendental. Toda la filosofía reflexiva, toda la filosofía de la conciencia está puesta en duda por Cavaillès a propósito de la producción de los entes lógicos, así, escribe: «Con el método y el punto de vista fenomenológico (la lógica subjetiva) se limita a analizar actos e intenciones constitutivos de la subjetividad trascendental, es decir, a deshacer el enmarañamiento de motivaciones y acciones elementales subjetivas sin que la entidad lógica sea interrogada. Es evidente que no puede serlo porque ninguna es testigo de la producción de su contenido por un acto, porque el análisis fenomenológico no podrá nunca moverse en el mundo de los actos o, para los noemas correspondientes, disociar las estructuras de los contenidos, pero en ambos casos se detendrá ante los elementos simples, es decir, las realidades de conciencia que no remiten a otra cosa, y aún más para calificarlas deberá utilizar hasta las nociones fundamentales»²². Dicho en otras palabras, la fenomenología podrá todo lo más exponer los encadenamientos efectuados y, en presencia

de una nueva invención, atestiguar la imposibilidad probada de juzgar de otra manera. Pero si la conciencia no es origen ¿no hay que interrogar a la idea misma y buscar, en su progreso, la razón del movimiento perpetuo de ahondamiento y tachaduras que aplica a sus propios contenidos? Aún más ¿no hay que confesar que la conciencia está promovida por el trabajo sobre sí de la idea? Esto es lo que sugiere el aforismo que cierra el libro: «No es una filosofía de la conciencia sino una filosofía del concepto la que puede dar una doctrina de la ciencia. La necesidad generadora no es la de una actividad, sino de una dialéctica.»³³

ii) Mientras Cavallès oponía filosofía del concepto a filosofía del juicio, dialéctica a constitución, Heidegger planteaba en términos radicalmente diferentes, aunque convergentes polémicamente, la cuestión del fundamento. Una pregunta verdaderamente fundamental tiene por exenta de radicalidad la relación sujeto-objeto, que colocaría en la cumbre de la problemática todas las teorías del conocimiento en la época del *Methodenstreit*, al cual remitía toda fundación subjetiva de la objetividad. Pero, ¿qué es una interrogación fundamental? Es una interrogación que reactiva la cuestión, hoy en día olvidada del sentido del ser. La cuestión del *Cogito*, cuatro veces repetida por Kant, (¿qué puedo saber? ¿qué debo hacer? ¿qué me está permitido esperar? ¿qué es el hombre?) está desplazada del primer rango por la cuestión del sentido del ser. Esta cuestión está primeramente percibida en la constitución de este ser que somos, en la constitución de un ser que ya comprende el ser antes de articular conceptualmente el sentido. Pero este ser que somos no es de entrada el sujeto consciente de sus propias experiencias; no es el *Cogito* de Descartes, de Kant, de Husserl; es por lo que Heidegger le llama *Dasein* —ser-ahí— y no *Ich* —yo— su pertenencia al ser está instaurada más bajo que el cara a cara del sujeto conocedor y del objeto del pensamiento. Hemos evocado, por otra parte, la función de fundación de la analítica del *Dasein* sobre el plano del lenguaje³⁴ y sobre el de la realidad³⁵; nos limitaremos aquí a sus incidencias sobre el debate del humanismo.

Está abordado este debate en un ensayo de 1938, titulado «Die Zeit des Weltbildes»³⁶. En él se dice que el *cogito sum* no es un enunciado intemporal o sin presuposición; aparece en una época en la que la ciencia misma emerge como un modo de inteligibilidad donde lo *existente* está puesto a disposición de la representación que nos formamos. La primera presuposición es por tanto la del proceso de objetivación y representación por el que pretendemos dominar la realidad en una experiencia de certidumbre: «En la medida en que está buscada, el conocimiento pide cuenta de alguna manera al estante en cuanto a la extensión de su disponibilidad para la representación... además no hay ciencia como búsqueda hasta después que el ente del estante está buscado en tal objetividad»³⁷. En esta experiencia de la representación objetiva, como segura y cierta, es donde nos convertimos en sujeto. Ahora bien, el «sujeto» no ha sido siempre nosotros mismos; primeramente ha sido el *substratum*, lo que yace bajo... lo que reúne todas las cosas en sí mismo. Con Descartes, el hombre se

vuelve sujeto primero y real, el fundamento; al mismo tiempo, se vuelve el centro a lo que todo lo existente como tal está relacionado. Pero esto sólo ha sido posible porque el mundo mismo se ha convertido en un *Bild*, un cuadro, una imagen hecha, extendido delante de nosotros: «que el mundo se convierta en una imagen hecha forma un todo con el acontecimiento que hace del hombre un *subjectum* en el centro de lo existente»³⁸. Todas las cuestiones modernas que atañen a la primacía del individuo o de la colectividad se plantean desde entonces sobre un fondo «antropológico»: «Es solamente porque —y en la medida en que— el hombre se ha convertido, de manera insigne y esencial, sujeto, que como resultado debe plantearse para él la cuestión de saber si quiere y debe ser un Yo reducido a su gratuidad y dejado a su arbitrio, o bien un Nosotros de la sociedad... Solamente es ahí donde el hombre es ya, por esencia, sujeto, donde está dada la posibilidad de la aberración en lo inesencial del subjetivismo en el sentido del individualismo»...³⁹. Así, para Heidegger, están entrelazados dos procesos: cuanto más imagen se vuelve el mundo, más se reivindica el hombre como sujeto: «Cuanto más completamente parece disponible el mundo como mundo conquistado, más objetivamente aparece el objeto, más subjetivamente, es decir más perentoriamente, se levanta el sujeto, y más irresistiblemente la consideración del mundo, la teoría del mundo se cambia en una teoría del hombre —la antropología. No nos extrañemos por tanto de ver empezar el reino del humanismo solamente allí donde el mundo se vuelve una imagen hecha»⁴⁰. *La lettre sur l'humanisme*.

denuncia como desprovista de fundamento toda filosofía que se pare en el estante humano y no sitúe en el ser mismo el movimiento de la manifestación y la disimulación. Si es verdad que el sujeto es negación, el hombre no niega, como no se equivoca, sobre el fundamento de la nada que le precede: «el *Nicht* no puede jamás nacer de la negación... Todo «no» no es más que afirmación del *Nicht*, dice "sí" al *Nicht*... El nonadamiento despliega su esencia en el seno del ser»⁴¹. En este sentido el hombre no es libre, o no se libera, nada más que tomado por la libertad que le ha precedido desde siempre. El movimiento de esta libertad es la historia que, antes de ser la historia de los hombres, es el historial del ser, el lugar de sus épocas, de su despliegue y de su retractación, allí donde se juega el destino del hombre y singularmente del hombre occidental. Lo mismo pues que la nada precede a la negación, la que pronunciamos o promovemos, lo mismo que la libertad nos coge antes que nosotros la planeemos, el tiempo nos penetra antes de que ninguna conciencia temporalizante mida u ordene el tiempo de los acontecimientos. Así, *Logos* y *Plusis* expresan mejor el antecedente del ser que *sujeto, conciencia, hombre*.

Entendamos bien el anti-humanismo de Heidegger, lo que él «desconstruye», no es evidentemente el respeto del hombre como el más preciado de los seres, es la metafísica del sujeto de la que se quisiera suspender esta ética del respeto. Que la pregunta: «¿Quién soy yo?» sea una auténtica pregunta, resulta de la naturaleza misma de la cuestión inicial: la interrogación sobre el ser implica y suscita el interrogante que somos: el círculo

del ser cuestionado y el ser cuestionante implica una repetición, una reformulación del «yo soy» que Descartes deducía del «yo pienso»: verdaderamente el «yo soy» estaba disimulado en el «yo pienso» erigido en sujeto triunfante. Pero el «yo soy» ya no es una posición, una proposición, queda una cuestión para él mismo. Es porque la significación del «sí» está tapada que la cuestión: «¿quién soy yo?» está primeramente tapada por las apariencias del «se», en las pretensiones del saber inmediato de sí y hasta por las ilusiones de la conciencia reflexiva. Así, la analítica del *Dasein* sostiene la pregunta: «¿quién es ese ser?» en un suspenso lleno de desconianza: «Parece "evidente" a priori que el acceso al ese ser debe consistir en una reflexión puramente especulativa del yo como polo de los actos que él plantea? ¿Y si se tratara de que esta manera para ser ese de «darse él mismo» fuese para la analítica existencial un engaño, y hasta un engaño fundado en el ser de ese ser...? ¿Y si la analítica existencial tomando su punto de partida en el yo como dado, cae en un cebo que le tiende el ser ese mismo bajo forma de una interpretación falsamente evidente y falsamente inmediata de él mismo?»⁶². Esta duda certifica que la respuesta a la cuestión: *¿quién es ese ser?* no podría ser una evidencia sino una interpretación tributaria de la de las relaciones del ser ese con el mundo y con otro.

De esta manera es como Heidegger desconstruye el humanismo, no para desarraigar la ética y la política, sino para fundarlas más lejos, más profundo, en un suelo no antropológico.

iii) De una tercera forma está debilitada la fundación antropológica del humanismo en la filosofía contemporánea. No a nivel de una teoría de los fundamentos de la ciencia o de una ontología radical, sino a nivel de los *modelos de inteligibilidad en curso en las ciencias humanas*.

A principios de siglo, Dilthey todavía creía poder oponer a los modelos de explicación, características de las ciencias de la naturaleza, un modelo de comprensión propio a las ciencias humanas⁶³. Lo que entendemos primero y por principio, pensaba, es el psiquismo extraño, tal como se expresa en signos exteriores. De ahí que el *Verstehen* —el «comprender», puesto en acción por la historia, la sociología, la filología, no podría ser más que una extensión o una derivación de este «comprender» primero del que cada uno verifica la eficacia en el intercambio de lenguaje de la vida cotidiana. De este modo, el comprender era doblemente subjetivo, puesto que iba de un sujeto a otro sujeto.

Después de los brillantes desarrollos de la lingüística, el psicoanálisis y la antropología estructural, se ha impuesto otro modelo de inteligencia en las ciencias humanas, que no pone ya en oposición *comprender* contra *explicar* y no apoya ya en la conciencia de sí o de otro la inteligencia de los hechos humanos. Este modelo es el *modelo semiológico* que sirve hoy en día a los diversos estructuralismos filosóficos.

Hemos expuesto antes los postulados de la lingüística estructural y su generalización en todos los sistemas de signos distintos del lenguaje⁶⁴; nos

limitaremos por tanto a señalar la incidencia de este modelo sobre el presente debate; si el modelo semiológico constituye un desafío para la filosofía del sujeto es en la medida en la que coloca toda la problemática del sentido o de la significación en otro campo distinto al de los puntos de mira intencionales de un sujeto. Recordemos brevemente los postulados de la lingüística estructural para señalar el encadenamiento; primer postulado: la dicotomía de la lengua y la palabra; segundo postulado: la subordinación desde el punto de vista diacrónico al punto de vista sincrónico; tercer postulado: la reducción de los aspectos sustanciales del lenguaje (sustancia fónica y semántica) a aspectos formales; la lengua, aligerada así de sus contenidos no es más que un sistema de signos definidos por sus solas diferencias; lo que trata toda hipótesis estructural está entonces claro, y es el cuarto postulado: «Es científicamente legítimo describir el lenguaje como siendo esencialmente una entidad autónoma de dependencias internas, en una palabra, una estructura»⁴¹. Este último postulado, que se puede llamar el postulado de la clausura de los signos, resume y manda a todos los demás. El es el que constituye el mayor desafío para la fenomenología. Para ésta el lenguaje no es un objeto sino una meditación, esto por lo que y a través de que nos dirigimos hacia la realidad; consiste en decir algo sobre algo; por ahí se escapa hacia lo que dice; se sobrepasa y se establece en un movimiento intencional de referencia. Para la lingüística estructural, la lengua se basta a ella misma; todas sus diferencias le son immanentes; y es un sistema que precede al sujeto hablante. Así se comprende cómo el modelo semiológico ha podido animar empresas filosóficas deliberadamente anti-subjetivas y anti-humanistas; el lenguaje aparece como un sistema que se basta a sí mismo y se cierra sobre sí mismo, que no tiene objeto y que no abre ni sobre el mundo que designaría ni sobre el hombre que le animaría y le emplearía para decir el mundo; referencia a sí y referencia al mundo se desvanecerían simultáneamente. La literatura ha sido, a este respecto, un eslabón esencial entre el estructuralismo operativo de los lingüistas y el estructuralismo de los filósofos; el escritor mismo está fascinado por el proceso de la producción literaria de la que considera que es el lugar más que el agente: «Ocurre que toda su obra se dedica a decir lo que debería ser la obra y que ella no puede ser, puesto que ella en fin no es más que su propio proyecto o bien una construcción en abismo»⁴². Con la literatura, teoría y práctica intercambiando sus papeles; es el crítico quien inspira al artista la voluntad del sistema; así las estructuras de la nueva novela están hechas a medida para el análisis estructural, escritura y lectura se suscitan mutuamente en una relación de espejo.

En este punto es donde el psicoanálisis conjuga sus efectos con los de la lingüística; su ataque contra la filosofía del sujeto es hasta más radical, en que lleva la contestación al punto preciso en el que Descartes había creído encontrar el terreno firme de la certeza. Freud ahonda bajo los efectos de sentido que constituyen el campo de conciencia, y pone al desnudo el juego de los fantasmas y las ilusiones donde se enmascara

nuestro deseo. A decir verdad, la contestación de la primacía de la conciencia va más lejos todavía: la explicación psicoanalítica conocida bajo el nombre de «tópico» consiste en instituir un campo, un lugar o más bien una serie de lugares, sin consideración de la percepción interna del sujeto. Estos lugares —«inconsciente», «preconsciente», «consciente»— no están en ningún modo definidos por propiedades descriptivas, fenomenológicas, sino como sistemas, es decir conjuntos de representaciones y de efectos regidos por leyes específicas entrando en relaciones mutuas irreducibles a toda cualidad de conciencia, a toda determinación de «vividos». De esta manera la explicación empieza por una suspensión general de las propiedades de conciencia. Es una anti-fenomenología que exige, no la reducción a la conciencia sino la reducción de la conciencia. Cuando Freud llegó a superponer un segundo «tópico» —«yo», «esto», «sobre mí»— al primero empujó más lejos todavía el desposeimiento del sujeto; no es solamente la parte más profunda del yo (el esto) sino también la parte más elevada (el sobre mí) que es inconsciente; dicho de otra forma, el inconsciente no es sólo un carácter de inhibido, sino también el de los procesos muy complejos por los que nos interiorizamos los imperativos y las reglas que provienen de la instancia social y principalmente parental, fuente primera de prohibición durante la primera infancia.

Esta convergencia entre la lingüística y el psicoanálisis va mucho más allá de un simple paralelismo metodológico en interpretaciones del psicoanálisis que se pueden llamar ellas mismas lingüísticas. Para Jacques Lacan, «el inconsciente del sujeto» es «el discurso del otro»⁶⁷. «El inconsciente es esta parte del discurso concreto en tanto que transindividual, que no está a disposición del sujeto para restablecer la continuidad de su discurso consciente»⁶⁸. Pero este discurso no es el acto que un sujeto podría proseguir; no se encuentra más que «lo significativo de un significado inhibido de la conciencia del sujeto»⁶⁹; el inconsciente está entonces identificado al sistema o al orden de los significantes; en cuanto al deseo que subtiende el discurso, es él mismo «menos pasión pura del significado que pura acción del significante»⁷⁰. De este modo la ciencia del inconsciente confirma la no coincidencia del discurso y de la conciencia de sí mismo. El sujeto ya no es alcanzado más que «descentrado de la conciencia de sí»⁷¹.

A la conjunción de la lingüística y el psicoanálisis corresponde otra conjunción, la de la lingüística y la etnología o antropología estructural. Hemos expuesto en su tiempo la significación de la antropología estructural para la epistemología de las ciencias humanas⁷². Las implicaciones filosóficas de esta modificación metodológica son considerables. Si los fenómenos de cultura pueden tratarse como sistemas de los signos, adquieren la misma indiferencia respecto a lo vivido de los individuos que los fenómenos de lengua con relación al sujeto hablante: «(La antropología) ve, en la vida social, un sistema en el que todos los aspectos están orgánicamente vinculados... Cuando el antropólogo trata de construir modelos, siempre es en vista y con la segunda intención de descubrir una

forma común a las diversas manifestaciones de la vida social»⁷³. Los sistemas de parentesco, a este respecto, tienen un carácter ejemplar; como los sistemas fonológicos, están elaborados por el espíritu en el nivel del pensamiento inconsciente: «La lingüística nos pone en presencia de un ser dialéctico y totalizante, pero exterior (o inferior) a la conciencia y a la voluntad. Totalización no reflexiva, la lengua es una razón humana que tiene sus razones y que el hombre no conoce... El discurso no ha resultado nunca... de una totalización consciente de las leyes lingüísticas»⁷⁴. De ahí, el espíritu no es lo propio psicológico o trascendental; el espíritu, en acción en la lengua, en los sistemas de parentesco y en los diversos sistemas simbólicos que constituyen la sociedad, se confunde con lo que produce; él es la institución misma, la cultura. Este es el precio de que el conocimiento objetivo sea posible: el pensamiento está ya en las cosas, en los hechos sociales, y el pensamiento del sabio no es otra cosa que el lugar donde este pensamiento se refleja. Hasta se puede ir más lejos: si el espíritu es estructura, y si la estructura está en las cosas, ¿por qué no decir que el espíritu es cosa? «Como el espíritu también es una cosa, el funcionamiento de esta cosa nos instruye sobre la naturaleza de las cosas»⁷⁵. Se comprende que Levi-Strauss haya podido escribir que «el fin último de las ciencias humanas no es constituir al hombre, sino disolverlo»⁷⁶.

Así también el anti-humanismo teórico ofrece muchos aspectos; las críticas de las filosofías del sujeto pueden hacerse sobre el plano de los fundamentos o sobre el plano de los modelos; sobre el plano de los fundamentos, hemos discernido dos grandes direcciones de pensamiento: una más lógica, otra más ontológica; sobre el plano de los modelos, hemos discernido al menos tres focos de difusión de la idea de estructura y de sistema: en semiología, en psicoanálisis, en antropología.

iv) Pero la distinción de estas tres líneas de investigación —fundamento lógico, fundamento ontológico, pensamiento por modelo— no agota las posibilidades de un pensamiento fundacional. En las tres modalidades consideradas, está planteada la cuestión en términos de sincronía, es decir, con abstracción de la historia. Las filosofías del sujeto con bastante frecuencia se han escudado en consideraciones históricas; se ha visto cómo Husserl y Merleau-Ponty asimilan conciencia constituyente y temporalidad. La crítica de la filosofía del sujeto se traslada también sobre este plano de la diacronía de los sistemas.

Una de las maneras de separar al sujeto de sus ambiciones constituyentes, es mostrar que los cambios de sistema le escapan tanto como la constitución interna, sincrónica, de los sistemas. Esto es lo que pretende demostrar Michel Foucault por medio de una «arqueología del saber»⁷⁷. Cada campo epistemológico —o, como se dice, cada epistema concebido como «espacio general del saber»— tiene una estructura coherente; de este modo las tres positividades interrogadas en *Les mots et les choses* —vida, trabajo, lenguaje— hacen sistema en cada época del saber; pero de una a otra época hay discontinuidad y mutación; y «estas mutaciones son

tan repentinas que impiden concebir una continuidad o un progreso del saber: nuestra ciencia no es heredera en nada del saber anterior, no puede reconocerse en él; nuestra modernidad es completamente nueva: así también la arqueología rechaza la historia al mismo tiempo que lo que asegura la continuidad de lo histórico: la permanencia de una naturaleza humana estructurada por el *a priori*»⁷⁸. En cuanto al hombre mismo, él no es más que una figura desvaneciente en un sistema temporal de conceptos; ser terminado que no existe más que para el tiempo en que el sistema le llama, le funda y le concede un lugar privilegiado. Entendemos por hombre lo que está promovido a la existencia epistemológica por la filosofía cartesiana y por las ciencias humanas. Aquí, la epistemología arqueológica alcanza lo mismo a la filosofía del concepto pedida por Cavallès que a la filosofía heideggeriana de las épocas del ser y la crítica del humanismo que leíamos más atrás en el ensayo «L'époque des 'conceptions du monde' ».

c) Hemos presentado en un estilo deliberadamente antinómico la documentación de la contestación del humanismo teórico: en un lado las filosofías del sujeto, del otro las filosofías del sistema. No es tarea del ponente proponer una síntesis que, en el actual estado de la discusión, no sobrepasaría nada el nivel de una armonización ecléctica. A lo sumo puede señalar las investigaciones que, de una manera u otra y en un orden muy disperso, escapan a la antinomia, porque cambian o descolocan los términos.

Habría que buscar primero del lado de una *crítica de los modelos semiológicos*, tomados de la lingüística y extendidos a todas las ciencias humanas, la posibilidad de poner en términos nuevos la relación del hombre con el discurso. Principalmente bajo la influencia de la lingüística transformacional de Chomsky hemos evocado una vez más, al final del apartado i) de la presente sección, el estructuralismo de las escuelas de Praga, de Ginebra y de Copenhague está en vía de ser integrado a modelos de carácter menos taxonómico. Según este modelo transformacional, la distinción entre competencia y resultado se hace según líneas muy diferentes de la distinción entre lengua y palabra o entre sistema y proceso; a partir de los *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) de Chomsky, la noción de competencia se articula ella misma en competencia sintáctica y competencia semántica. La toma en consideración de la dimensión semántica del lenguaje conduce a una noción de discurso mucho más rica que la noción saussuriana de palabra, que tendía a reducirse a la ejecución contingente del sistema lingüístico por locutores cualquiera. La oración descansa sobre unidades —las frases— irreductibles a las unidades de lengua —los signos—; consiste en una operación original, la predicación, irreductible a la relación de diferencia y de oposición entre los signos de un sistema; lleva consigo a la vez la referencia a algo, a un mundo, y la referencia a un locutor que se designa él mismo como el que habla con el uso de los pronombres personales; en fin, refiriéndose a su propio locutor, el discurso se refiere a un interlocutor, a una audiencia a la que el locutor se dirige.

Pero no es solamente la noción de sujeto hablante quien está así considerada; la noción del código, que las filosofías del sistema hacían hipostática, tiende a diversificarse; Roman Jakobson lo recuerda en el capítulo que ha dedicado a las tendencias de la investigación en lingüística en la parte I del presente Estudio: «Todo código verbal es convertible y comprende necesariamente una serie de subcódigos distintos o, en otros términos, variedades funcionales del lenguaje. Toda colectividad lingüística dispone de: (1) estructuras más explícitas y otras más elípticas, con una serie de grados que aseguran la transición entre los puntos extremos de la explicitud y de la elíptica; (2) una alternación intencional de estilos más arcaicos y más modernos; (3) una diferencia manifiesta entre las reglas del discurso ceremonial, vigilado, relajado y francamente descuidado. Los múltiples conjuntos de reglas, distintas según las regiones, que permiten, prescriben o prohíben la palabra y el silencio están destinadas a servir de introducción natural a toda gramática verdaderamente generadora»⁷⁹. Lo que llamamos la competencia verbal de los locutores implica pues la capacidad de orientarse entre los códigos, de elegir oportunamente el código conveniente a una situación; de esta manera los locutores toman conciencia de las variaciones, de las distinciones y de los cambios del modelo lingüístico; lo que tiende a probar que «el metalenguaje es un factor intralingüístico esencial»⁸⁰.

Un nuevo enfoque del sujeto hablante parece así proceder de la teoría del discurso. Hacia este nuevo enfoque convergen, de una parte, los análisis propiamente lingüísticos de Benveniste, de Jakobson y de Chomsky, de otra parte los análisis propiamente filosóficos del *speech-act* que hemos presentado en una exposición anterior⁸¹. Parece por tanto que exigen una revisión paralela y correlativa de las nociones de sistema y de sujeto hablante estos análisis convergentes del discurso.

A la misma revisión tienden los trabajos de hermenéutica que hemos presentado en un desarrollo cercano al precedente⁸²: la idea de que el hombre sólo se comprende interpretando los signos de su humanidad oculta en las literaturas y las culturas exige una transformación tan radical del concepto de sujeto como del concepto de texto cultural. Por una parte, efectivamente, la comprensión indirecta de sí mismo, implicada por el acto hermenéutico, rechaza el intuicionismo de la filosofía del *Cogito* y la pretensión del *Cogito* a constituirse él mismo en la suficiencia y la consistencia, y atestigua la dependencia de su sentido al sentido de lo que comprende fuera de él. Por otra parte, la comprensión de un texto no se termina con descubrir los códigos que constituyen sus estructuras sino con la exhibición del proyecto de mundo, del modo de ser, hacia lo que el texto apunta; pero, a su vez, esta exhibición sólo es la contrapartida del descentramiento del sujeto que se desvía del mundo de los signos para comprenderse él mismo. De esta forma el círculo hermético señala el desasimiento paralelo de las nociones de sistema y de sujeto.

La necesidad de volver a enlazar de una nueva manera sistema y subjetividad no se discierne solamente en la filosofía del lenguaje, ni aún

tomada en el amplio sentido que fue el nuestro en este estudio; se expresa también en la *filosofía política*. Entre estos dos campos de la investigación teórica no hay relación aparente; pero precisamente la tarea de una reflexión global sobre los fundamentos teóricos es la de instituir este acercamiento. Si el anti-humanismo es verdadero, la reivindicación del sujeto de derecho frente a los abusos del poder político queda sin fundamento teórico; ahora bien, el concepto de «estado de derecho», en Occidente, y el de «legalidad socialista», en el Este, exigen que se dé una consistencia racional a la noción de persona jurídica, portadora de derecho. Los postulados tales como: «Es necesario un gobierno; en un Estado constitucional un ciudadano tiene derechos lo mismo que deberes respecto a su gobierno; estos derechos están protegidos por la ley y la ley depende de la justicia»²³ piden estar unidos a una concepción del ciudadano que, ella misma, pida un fundamento ético-político de tipo subjetivo y personal. Si se remiten estos postulados a la ideología, y si se suprime la ideología de la ciencia, se confiesa que todo el edificio de los derechos del hombre queda arbitrario y sin fundamento.

Esta dificultad es particularmente grave en una forma del marxismo, como el de Althusser, que insiste sobre el «corte epistemológico» entre ciencia e ideología y que envía a la ideología formas tales como religión, moral, filosofía, de las que se reconoce que son estructuras esenciales en la vida histórica de las sociedades y de las que ni una sociedad comunista podría prescindir. El hiato entre ideología y ciencia plantea tantos problemas como resuelve, puesto que la ideología expresa la relación vivida de los hombres a su mundo y por consecuencia envuelve la acción revolucionaria misma. De una parte, en tanto que relación ideológica a la realidad, la acción concreta de los hombres está «invertida en (una) relación imaginaria: relación que expresa más una voluntad (conservadora, conformista, reformista o revolucionaria), hasta una esperanza o una nostalgia, de lo que describe una realidad»²⁴. Los conceptos ideológicos del humanismo socialista —«alienación, escisión, fetichismo, hombre total»²⁵— sólo están justificados por su función práctica, a suscitar nuevas formas de organización en la vida económica, política, ideológica en particular para la fase de debilitación y de superación de la dictadura del proletariado; pero entre el concepto ideológico, investido así en la práctica, y la teoría, elevada a la pureza formal del saber, el hiato queda entero.

Hay dos maneras de resolver el dilema del humanismo y la teoría. Se puede intentar volver, con Mikel Dufrenne, en *Pour l'homme*, a las posiciones de Merleau-Ponty y volver a encontrar el pacto entre el hombre y la naturaleza, instaurado más bajo que todas las conductas teóricas y prácticas: «Una filosofía del hombre debe reconocer este privilegio que tiene el hombre de ser correlato del mundo, debe rendir justicia a sus actos intencionales como a su *praxis*, y medir en todo su virtud constituyente. Pero ella también debe, si se puede decir, rendir justicia al mundo, al peso de lo real y a la fuerza del devenir. Porque el hombre está en el mundo y también porque puede estar en la verdad, de cualquier manera que se la

defina, no puede ser que la verdad no tenga alguna relación con la realidad»⁸⁶.

Aquí también, como en la última filosofía de Merleau-Ponty, el hombre no es ya el sujeto constituyente de toda objetividad: él es víctima en el mundo antes de ser constituyente de objetos: Simétricamente, el universo del discurso no se basta a sí mismo. «La vestimenta de ideas que cubre al mundo, es una túnica de Nessus: se adhiere al mundo por todas las fibras de lo verdadero, y el hombre sólo la teje porque el mundo le da sus medidas»⁸⁷. Así el sistema no se basta ya a sí mismo como el hombre no es donador de sentido. Para reencontrar la correlación primitiva entre el sujeto y el objeto, es preciso disolver las pretensiones de uno y otro.

Hay otra manera de asumir íntegramente el divorcio entre el humanismo y la teoría que sin embargo no echa al humanismo del lado de la ideología. Es la de Emmanuel Levinas en *Totalité et infini* (1961)⁸⁸. Levinas concede a la teoría todo lo que ella reivindica y, ante todo, el derecho de hacer sistema, de enlazar en un discurso —«mismo» y único— todos los términos «otros» y dispersos. Todo lo que así puede ser reducido a la unidad en un orden, Levinas lo llama el lado «del ser». «El ser» es el reino del «mismo»; reino de la totalidad, por tanto también del poder, hasta del totalitarismo. Bajo el signo «del ser» se encuentran por tanto, en vecindad inesperada, Hegel y Heidegger, el estructuralismo y todas las filosofías del sistema sin sujeto. A los ojos de Levinas, todos tienen más razón de lo que piensan: el reino de la totalidad no tiene límites y nada de lo que dice el hombre no está en derecho sustraído al sistema. Y sin embargo, algo escapa a este reino, alguna cosa o más bien alguien. En la relación con otro reside la posibilidad de la sola *alteración* que no se coloca bajo la bandera del «mismo». El «otro» es el que siempre se exilia o se exceptúa fuera del sistema; en la «sincronía» del discurso, que quisiera englobar lo que el otro dice, escapa la diacronía de su decir; la palabra del «otro» no entra en el sistema del «mismo»; ella es la exterioridad absoluta, si es verdad que todo es virtualmente interior al sistema; exterioridad que sólo reina, por otra parte, en la «proximidad» del próximo; pero que preserva esta proximidad contra toda identificación. Los actos no se inscriben en el registro de la totalidad; anuncian la categoría de *Infinito*, principio contrario de la *Totalidad*. De ahí el título: *Totalité et infini*.

De esta manera Levinas sólo concede todo a la teoría, al sistema, al ser, para sustraerle lo esencial: el otro, su cara, su palabra. Pero esto no es el *Cogito* constituyente de las filosofías del sujeto quien está así colocado fuera de totalidad. No es siquiera yo, sino tú. Y el yo no llega primero al nominativo, sino al acusativo requerido a la responsabilidad por la proximidad del otro. La sola metafísica posible es entonces la ética pero la ética no tiene fundamento ontológico puesto que el objeto de la ontología, el ser, está del lado del principio totalitario. La ética empieza en sí, de ahí que yo me encuentre en la condición más extrema de vulnerabilidad, la de rehén del otro.

BERBEGLIA C. E. *Vida, pensamiento y libertad*. Ed Biblos. Buenos Aires, 1985. Pp. 174 a 197.

EL CONOCIMIENTO

Acerca del conocimiento filosófico

El habla fluctúa entre la precisión terminológica, casi matemática, donde un término se adhiere a un objeto o idea de manera precisa, y la ambigüedad, que no ofrece una referencia indubitable del objeto, idea, acción o lo que fuere; entre la extrema perifrasis que circunvala y expresa certeramente la cosa y la palabra unívoca que solo se vale de sí misma en su labor designante. A los hombres nos constituyen la carne y la palabra por igual. La una soporta a la segunda, pero ésta cuenta con tal predicamento sobre su sustentadora que, incluso por la propia boca o prestando a otras el oído, llega a calmar los dolores que, por estar precisamente hechos de carne, nos aquejan, convirtiéndose, la palabra, en verdadera terapia. El lenguaje es el vehículo que nos relaciona con el mundo interhumano y el de las cosas que se humanizan cuando posemos sobre ellas nuestras miradas interrogativas, admirativas o desaprobadoras. En suma, el lenguaje nos abre el camino del conocimiento indirecto de las cosas, como indirectamente nos exige que recurramos a él si pretendemos la posesión de algo que se encuentra disponible sólo en el lenguaje.¹ Aclaremos con un ejemplo: tropiezo en la sierra con un pedruzco que me atrae y lo recojo. Que al inmediato tacto me sepa áspero o suave, logre desmenuzarlo con la yema de mis dedos, rasparlo con mi uña o que persista incólume a estas agresiones, ya me indica una categorización primera, un trozo de materia eruptiva o metamórfica, quizás. La muevo, y sus facetas relucen en distintos cristales ante el sol; algunos los reconozco a simple vista, recorro a una lupa para otros o, ya en el laboratorio, a un tipo determinado de ácido para estudiar sus reacciones. Finalmente, luego de un largo proceso del cual he descrito algunos hitos, logro clasificarlo: la piedra que recogí es un hermoso ejemplar de feldespato, una barbierita. Ahora la describo y razono acerca de la región en donde la descubrí, el tipo de terreno en que se asentaba . . . hasta que doy por finalizado el arco parabólico de la investigación —probablemente iniciador de otro— que comenzó una tarde, cuando la vista y los pulpejos de mis dedos me dieron el primer y substancial informe respecto a una piedra que ahora, lejos de su medio, descansa en la vitrina. Cuanto conozco en ese ejemplar de barbierita lo dicho, en parte, a mi conocimiento geológico previo o al reconocimiento que puedo hacer *in situ*, si llevo en mis bolsillos un manual de campo, o, posteriormente, en mi laboratorio y biblioteca, con una mayor cantidad de instrumentos adecuados. Pero las fotografías, el diagrama de los enlaces químicos y todos los demás auxiliares más la experiencia de campo y el diario trato con las rocas que requeri para llegar a la clasificación del pedruzco no se hubieran encontrado a mi alcance sin estando a mano si no los hubiese sabido utilizar, y no aprendí a disponer de ellos por los gratos sí-

¹ Cuando en este texto hablamos de lenguaje, y salvo indicación expresa —lenguaje corporal, gestual, etc.— debe entenderse que nos referimos al lenguaje verbal.

no por el lenguaje, así como mediante el lenguaje puedo transmitir a otro la importancia del feldespato para la región o simplemente enseñarle a diferenciar los elementos de la roca con la misma soltura y rapidez que yo.

Los hombres aprendemos por el lenguaje: las más puras formulaciones algorítmicas, lógico-formales, cibernéticas, logramos usarlas, aunque luego las manipulamos mecánicamente, gracias al lenguaje. La simple imitación de las muecas o gestos que hace el otro no ofrece demasiadas garantías para la adquisición de un tipo de conocimiento que sobrepase la mera imitación de las gesticulaciones. El lenguaje porta consigo toda la sutileza de la perfidia, la alegría del amor, la esperanza de un viaje, el temor de una catástrofe. Si cuando ante el fenómeno inexplicable enmudecemos, enmudecemos precisamente porque no ignoramos que en el intento por explicitarlo verbalmente fallaríamos, o recurriremos a otras formas de expresión: la música, el llanto, la ira destructiva . . . , en distintos niveles de valía y posibilidad comunicativa, con lo cual expresamos nuestra decisión de no forzar el lenguaje en aras de un mensaje infructuoso. Al menos de una cosa no cabe duda, aunque se lo desvirtúe, aunque no siempre sea el elemento idóneo, el lenguaje verbal es el único capaz de transmitir absolutamente todo cuanto compete a lo humano y al universo. Evidentemente no contará con la exactitud de una fórmula física cuando la reemplaza en la explicación de la constitución íntima del átomo, ni con la riqueza emotiva de la pintura cuando describe el colorido de un cuadro, ni con la realización del hecho histórico que revivimos parcialmente al leer lo que escribió el cronista. Pero, al menos, aún en medio de su carencia de absoluta idoneidad es el único capaz de transmitirnos, reiterarnos, y como ninguna otra fuente expresiva, prefigurar o traducir toda la variadísima e inagotable riqueza de la realidad. Si por el lenguaje, aunque imperfectamente, logramos hacernos una remota idea de la intimidad atómica que, sin embargo, con más exactitud, la fórmula traduce, o comprender el motivo de una estatua que, ella misma, en su sola presencia, dice tanto más que la instancia explicativa, así como, si bien imperfectamente, en el lenguaje podemos volcar uno y otro contenido propios de este conocimiento o expresividad, no sucede lo mismo entre estas creaciones del espíritu, dado que no son significativamente intercambiables. El lenguaje se nos aparece entonces como una suerte de canal que admite y distribuye equitativamente todo tipo de aguas, tanto específicas de otros aceros a la realidad como propias. Digámoslo una vez más aún: el lenguaje puede traducir, en su ductibilidad la aptitud específica de los otros códigos que explican, comprenden o crean la realidad. El lenguaje, al menos hasta ahora, aparece como el único código verdaderamente traductor de la mayoría de los elementos significativos que constituyen los códigos restantes.

Para aclarar el significado de "conocer", únicamente podremos valer nos del lenguaje. Conozcamos de la manera que conozcamos, si pretendemos conocer el significado que entraña la expresión "conocer" deberemos recurrir, exclusivamente, a un lenguaje discursivo, que alardee tecnicismos, use frases del lenguaje cotidiano o recurra, aleatoriamente, a códigos conexos y los explique. La actitud cognitiva enlaza la disposición de la vida desde los infusorios hasta el hombre: la hormiga orientándose entre los pastizales al retornar a su hormiguero, identificando diferentes señales olorasas prefigura el alto en el camino del viajero que decodifica los signos culturales tipo Π Λ o determina, en el mar, el azimut para precisar su derrotero. El desdichado amante conoce, cuando la experimenta, la angustia que produce la ruptura con quien ama y el etólogo conoce una conducta animal en el período de estró, cuando sus observaciones cumplen con todos los requisitos de objetividad y mínima interferencia en el comportamiento animal que su meto-

dología exige. Aquí nos referiremos al conocimiento accesible mediante la filosofía, o, dicho de otra manera, a las condiciones de posibilidad del conocimiento filosófico, a lo que nosotros denominamos sus condiciones de posibilidad.

La afirmación hasta el momento no habrá de impedirnos el replanteo de la pregunta: ¿qué significa conocer? A la autoconciencia meritoria aparecerá entonces la significación del término conocer como no designado precisa; esto es, una significación ambigua en cuanto al medio que se pretende conocer, destino, estructura, manera bajo la cual se conoce, cosas estas a que la tímida división entre conocimiento práctico y conocimiento teórico apenas apunta ya desde antiguo. Utilizaremos la palabra "conocer" tanto para rematar el proceso de investigación cuyo comienzo previmos en la localización del pedrusco sobre el cual ya conversamos como para afirmar enfáticamente "ya conocemos el contenido de este libro" o "no me resulta desconocido el desarrollo de esta sinfonia". La riqueza que implica la expresión "conocer", por lo tanto, no alude simplemente a un estricto campo determinado por la gnoseología, sino a toda la actividad del hombre: se ha dividido el lenguaje en distintas funciones (mágica, informativa, directiva, reverencial, entre otras), pero, en concreto, aún en el momento exclusivamente expresivo (si la existencia de la "pura expresividad" no resulta un postulado teórico) o ante un gesto ordenativo al que puede acompañar o no la palabra el lenguaje siempre es vehículo de conocimiento, ya expresando la precisión y justicia del conocimiento del discurso racional, ya balbuceando una frase desarticulada por la suma expresividad de la emoción. Vivimos interpretando (cap. II), previendo y reconociendo; conociendo, por ende, de distintas maneras, cada una de ellas válida según su operatividad.

Conocimiento nos posibilitan desde la erudición y el dogmatismo, la experiencia diaria, la intuición artística, la metodología científica, el llanto de un pueblo oprimido por el hambre hasta el ladrido de un perro. Que un tipo de conocimiento Enriquezca más que otro expone el juicio valorativo de quien se relaciona con el mundo bajo un tipo o conjunto de conocimientos que, siendo suyos, los pensará, o mejorará que los de sus semejantes o más acertados, dinámicos o actualizados. Creemos en la existencia de conocimientos ilógicos si se adecúan al fin que pretenden conocer, comprender o dominar: quien conozca la psicología de un grupo humano podrá dominarlo... o simplemente comprenderlo, quien el antídoto contra una picadura de alimaña, salvará la vida o evitará una alergia. El supremo conocimiento de una doctrina, cualquiera sea, del que hacemos gala en un medio intelectual, de infusa cosa nos servirá si nos perdemos en el monte y cuando en nosotros la desesperación por la proximidad de la noche y por sonidos desconocidos que ni remotamente interpretamos.

El conocimiento que nosotros pretendemos en este contexto es el conocimiento filosófico, un tipo de conocimiento que no se ate ni a modelos nicherosas ni foráneas por valiosas que fueren. El conocimiento filosófico, creemos, debe su nacimiento puro y exclusivo a una experiencia filosófica original y auténtica e independiente del que filosofa, caso contrario será conocimiento de una filosofía determinada o de una escuela de pensamiento que se introduce en la mente del estudiante como un cuerpo extraño que él aceptará hasta el límite de enajenarse y convertirse en ese cuerpo extraño y tripodológico. El conocimiento histórico de la filosofía es un conocimiento segundo, es conocimiento de una determinada filosofía o escuela filosófica, nunca conocimiento filosófico propiamente dicho.

Consideramos a la filosofía como una mirada crítica y relativamente autono-

ma del mundo socio cultural en que nos asentamos y desde el cual conocemos la realidad que él mismo configura. En consecuencia, en estas afirmaciones, y retomando las ya efectuadas en el cap. I, consideramos auténtico lenguaje filosófico al de la experiencia filosófica que surge de la intimidad intelectual, y se vuelve en la forma tradicional del ensayo o del tratado, o en una poesía u otro tipo de obra. El conocimiento filosófico es el conocimiento de esa experiencia filosófica y responde a la permanente incógnita planteada por el mundo. El conocimiento de una filosofía, en cambio, equivale a cualquier tipo de conocimiento erudito, que no despreciamos, pero que no cabe denominar filosófico: quien lee poesía no experimenta la realidad desde su experiencia poética. Leer o declamar o estudiar poesía no significa vivir poéticamente, sino, a lo sumo, comprenderla a partir de la poesía declamada o leída o estudiada. Algo semejante acontece con la filosofía (desde nuestra postura), el conocimiento erudito, su autoridad y peso histórico-social, finalizará aplastando a la verdadera experiencia filosófica, convirtiéndola en un conocimiento acumulativo donde leemos (o construiremos, o deformaremos) la realidad con ojos prestados, con apósitos intelectuales que no desmerecemos. Empero, no admitimos que, por falsa extensión, se denominen "conocimiento filosófico", desde que el verdadero conocimiento filosófico surge de *algo más* que de la simple lectura, meditación y comparación de otros textos filosóficos.

El auténtico conocimiento filosófico, desde nuestra perspectiva, proclama un conocimiento inseguro y siempre provisorio. Inseguro porque, transitando una ruta ya recorrida por el otro no corremos el albur de perdernos, optando por atajos sin salida. Provisorio, desde el momento que, en caso de llegar a detenernos esto significaría lo siguiente: o bien que obtuvimos de una vez y para siempre la verdad o bien que nos calcificamos. Es mucho más probable que la detención, en caso de ocurrir, se deba a la segunda opción de la dicotomía. Este conocimiento filosófico menciona mi íntima respuesta y mis postulados ante la vida. El conocimiento que proporciona mi experiencia filosófica es el de mí mismo autoconstruyéndome en el mundo, conocimiento que la simple acumulación erudita no da. Un erudito se asemeja a una persona muy rica y poseedora de muchas cosas, tantas que su cuidado, el temor al deterioro o a los robos no le permiten un minuto de sosiego en la constante preocupación por su tesoro. El avaro quisiera blindar el blindaje con que protege sus bienes; al rico cualquier tumulto social lo perturba, pues lo interpreta como amenaza potencial contra sus bienes. El erudito, el aferrado a un sistema, se desespera ante los cambios del mundo al que no puede contestar desde un conocimiento previo; el erudito o el aferrado a un sistema también sienten que la realidad los agrede o amenaza si no la encuentran explicitada dentro de los límites acotados por su biblioteca. La acumulación erudita transforma a su acólito en un selector de datos más o menos inteligente, un comparatista manipulador de piezas de juego de un tablero que no le pertenece. El erudito acumula en un sistema ordenado que la mayoría de las veces escoge tras larga dilucidación del medio intelectual que lo rodea. Hoy las ciudades crecen desmedidamente y la producción industrial abarrotta los mercados, todos los productos compiten para incitar al consumo. El erudito aparece como un consumista más, un individuo que crece en conocimiento en la ciudad que crece y que consume y evacua las rebarbas de la producción. La angustia del consumista consiste en que nunca poseerá dinero suficiente para alquilar lo expuesto en los escaparates; el erudito acumula trastos que lo enriquecen hasta el extremo de convertirlo en pura memoria reverencial, en un intermediario entre los datos y la realidad, que se nihiliza paulatinamente a medida que incorpora conocimientos que lo alejan del mundo, que se reemplaza

a sí mismo por los conocimientos y que, por lo tanto, desvanece su presencia encho y ante el mundo. El erudito, como libro abierto, habla los libros o documentación asimilada, no por él, se transforma hasta el extremo de convertirse en lo que sabe. En el mundo cultural contemporáneo, el modelo propuesto es el del conocimiento pasivo y no el de la creatividad. El modelo de la cultura filosófica contemporánea muestra un museo muy cuidado que únicamente se enriquece con reflexiones y dudas a partir de los originales vigilados en sus limpias y eutericadas salas. La maraña conceptual que emana de tanta información desahogada adquirida impide una percepción renovada y productiva de la realidad y, por lo tanto, "desconceptualiza" dejándonos de nuevo a sojuzgar. De allí el mito reiterado de la actualización bibliográfica, del prurito de no enunciar ningún concepto que no se encuentre previamente avalado por una considerable cantidad de información.

No negamos la capital importancia de la información; tomemos su labor castradora, su autoritarismo desmedido: si no estamos informados de la obra de un autor determinado evidentemente no nos cabe afirmar que la conocemos, pero cuando el conocimiento exhaustivo de un autor o de un sistema, por filosófico que sea, me impide ser yo en cuanto pensante, colocarme diferenciadamente ante la realidad que constituyo, obro de igual manera que cualquier dogmático al que enjuicio desde la filosofía que he adoptado. Conoce filosóficamente sólo el que parte desde su insegura provisoriedad. Por crítico que sea, a la postre, la carrera cognitiva del que acepta un sistema confluirá hacia la semejanza con el saber cuidadosamente acogido o recetado o criticado para que se pierda lo menos posible de la magia inicial.

El conocimiento no aprovechado para el crecimiento de la autonomía individual y de la creatividad finaliza esclavizándolo a su portador, convirtiéndolo en un simple intermediario o en instrumento que recibe y transmite información, fluctuante entre los extremos de un eclecticismo banal que asimila prístima y desmedidamente cuanto alcanza del cúmulo informativo que se reproduce diariamente con furia demoníaca y el obstinarse fanático en un modelo —cualquiera fuere— que, además de cercenarle la realidad desfigura la que rescata hasta transformarse para que quepa en sus variantes. Si filosofar es una actividad, la sola actividad de la filosofía reducida en el conocimiento mismo, un conocimiento cauto y constituido por acercamientos paulatinos que tanto diseña como desmenzura lo que pretende conocer o construir. *Hacer filosofía no equivale a conocer filosofía sino que significa conocer filosóficamente el mundo, el conocimiento del mundo del yo filosofante y del yo filosofante en relación al mundo. Conocer filosóficamente es una actividad activa en donde una conciencia filosofante visualiza con libertad el mundo y no una actividad pasiva que se refiere al mundo por la mediación de otra filosofía. En resumen, conocer filosóficamente no equivale a regurgitar previas filosofías, sino a realizar la filosofía.*

§ 30. El antropomorfismo del conocimiento

Luego de habernos detenido en el análisis de la significación del conocimiento filosófico nos encontramos facultados para continuar la exposición. La elucidación efectuada acerca del conocimiento —general, y particularmente filosófico— nos interesa ahora en la tarea de aclarar una nueva pregunta: ¿cómo obtenemos el conocimiento? o, expresado de otra manera ¿cómo conocemos? Iniciaremos el análisis con el desdase de una respuesta rotunda: conocemos antropomórficamen-

te y evaluamos los resultados de nuestra voluntad de conocer también antropomórficamente.

La cuestión del antropomorfismo tiene una larga data en el pensamiento occidental. Desde la observación Jenofánica acerca de que si los bueyes tuvieran dioses ellos poseerían cuernos como sus adoradores, viene preocupando insistentemente a la filosofía. Y aquí nosotros partimos de una nueva afirmación: nada existe conocido en la tierra ni en el universo a conocer (siempre por el hombre, por supuesto) en toda su extensión y si prosigue dándose el proceso de conocimiento que aconteció hasta ahora y *tal como aconteció hasta ahora* que no se adapte o reduzca a la percepción y la inteligencia humana. La pretendida objetividad del posible conocimiento es, a lo sumo, una objetividad subjetivada.

El desarrollo histórico del proceso del conocimiento en Occidente puede llegarse a comprender como una lucha permanente, librada con éxito relativo, contra el antropomorfismo, de este aserto deriva nuestra visión de su historia: como un proceso de concientización obligadamente paralelo al de desantropomorfización. El desarrollo histórico, la comprensión interesada o desinteresada de los acontecimientos que se van sumando y depositando inexorablemente en el pasado, olvidándose algunas, actualizándose desmedida y fortuitamente otros, obró generalmente en la conciencia humana forzando la *justificación* de los hechos, todo proceso histórico involucra tanto el rescate o la perennidad del pasado cuanto la justificación de lo ocurrido. A medida que fue la historia transcurriendo abrió las puertas a nuevas vías de comunicación, a nuevos inventos y descubrimientos. Las teorías se fueron sumando para intentar la comprensión de acontecimientos que, aunque alejados entre sí por siglos o por continentes mostraban una semejanza paradójica entre ciertos elementos culturales en tanto se diferenciaban de otros conjuntos, cosa que, fundamentalmente, llegó a verse a partir del siglo XVI cuando se lanzó a la gran empresa descubridora y (lamentablemente) colonizadora de otros mundos. Así, hasta que llegó a comprenderse que el hombre, cualquiera sea su lengua, religión o color de piel, es uno solo repartido en distintos sitios del planeta. Comprensión ésta más teórica que práctica (y únicamente teórica), pues no evitó ni la continuidad de las guerras ni la de la desigualdad profunda de oportunidades. Pero, a fin de cuentas, ese desarrollo histórico, el crecimiento de las comunicaciones, el avance industrial, concientizaron al hombre acerca de su unidad (con las salvedades expuestas), pero siempre con el temor de que un nuevo colapso ideológico-económico mundial, una imposición desmedida de una potencia político-militar, divida al mundo entre vencedores y vencidos, en donde los primeros serán humanos y los otros prácticamente su sombra, ya que su condición de vencidos, su humillación económico-moral acentuada por la culpa de haber conformado las huestes —aunque solamente por azar geográfico— del odioso líder oponente o haber habitado otra región o país, inexorablemente los condenará al ostracismo, al desprecio y al confinamiento.

Concretando, primero el sujeto humano comprendió, y a veces emprendió, su unidad. Posteriormente, la biología le demostró su filiación con el mundo de la vida tras ardua polémica con algunos sistemas religiosos que lo consideraron un ser desvinculado del entorno biológico (en incluso "pueblo elegido de Dios" en relación a otros pueblos que, por lo tanto, automáticamente, pasan a la categoría de casi bestias). La vida es una, el hombre es uno, aunque religiosos y crudes realidades acusen lo contrario. De ello estamos ciertos: esta afirmación la recogemos de los datos que aportan la paleontología, la biología, la anatomía comparada, la genética. Además, el proceso de crecimiento poblacional y la mo-

vididad humana prohibida por los viajes y las cambiantes economías llevarán, con desigual premura, a una mayor hibridación racial que acentuará los rasgos comunes de la especie. En este sentido, observamos como se desarrolló el hombre hasta tomar conciencia de su unidad (al menos en lo teórico, esta es la idea que expone Occidente y con la cual se da a conocer al mundo hoy).²

El hombre es uno, la vida es una. ¿Cómo obtenemos el conocimiento de esta pretendida unidad? Desde la conciencia humana. Su asentamiento en el hombre la obliga a ser una conciencia antropomórfica. Dijimos, dos párrafos atrás, que el proceso de concientización histórica fue (y es) paralelo al de desantropomorfización. ¿Qué quiere decir proceso desantropomorfizante? Pues, proceso de conocimiento en tren de liberarse de groseras ataduras que impiden la toma de distancia con las entidades a conocer: el fetichismo, la creencia de un voluntarismo en las cosas y la naturaleza, la ridícula y arraigada idea de que ciertas conjunciones astrales influyen en el destino de un púrpulo que nace a una distancia sideral de dichos movimientos, la proyección del mundo a lo desconocido en la invención de figuras arquetípicas que acechan desde el fondo inmemorial del tiempo... Larguísima y abominable por momentos, dado su infantilismo, sería la prosecución de la lista de exponentes del constante antropomorfismo en que el hombre, en su totalidad ayer, y, en su mayoría, aún hoy, se relacionó con el entorno natural.

Según nuestro punto de vista, el proceso desantropomorfizante varió entre la concientización y paulatina eliminación de un antropomorfismo grosero (antropomorfismo inmediato, trascendente al pronto entorno de la figura, deseos e ideaciones del hombre) a la paulatina concientización de que ese antropomorfismo, aunque más sutilmente, tal: en nuestras concepciones aparentemente desantropomorfizadas: el antropomorfismo se adecuó a los tiempos. Seguiremos, brevemente, su rastro adaptativo, bajo la previa aclaración de que no nos inspira ninguna idea valorativa este rastro, simplemente constatamos un antes y un después de las distintas concretizaciones del antropomorfismo.

a) Intento de desantropomorfización religiosa

Cuando un niño golpea una silla con la que ha tropezado, o, ya adulto, estrella contra una pared, en medio de continuos inéxitos, un objeto que no pudo manipular como quería, se retrotrae, filogenéticamente, al momento cavernario cuando asataba bisontes pintados por su mano con la creencia de que, simpáticamente, les daba muerte en la realidad y cuando salía efectivamente a cazarlos ya se encontraban por cierto predeterminados a morir. Los primeros dioses fueron, presuntamente, antropomorfos. La historia de la divinidad fluctuó así desde el fetichismo y la idolatrización inmediata hasta dioses absolutamente trascendentes y/o desinteresados de la variada desventura humana. A grandes rasgos, cabe hablar de una fluctuación que reconoce como extremos —no cronológicos— un politeísmo, cuyos protagonistas inmortales sufren y gozan al par de los mortales, y un monoteísmo absoluto y trascendente, cuyo único rol protagonista lo asume un dios, un ser intachablemente perfecto, eterno e independiente de cualquier afcción que lo emparente con los hombres, pasando por parteícipios que reviven

² Aunque hasta un hace todavía demasados años en China, el dominio inglés prohibía el tránsito de chinos y perros por algunas plazas de Pekín. La dura realidad social de hoy quita universalidad a la teoría, la unidad humana figura postulada en libros al cuello de los que el lector tiene entre sus manos: las prácticas de la tortura, el genocidio, las desigualdades económicas que pauperizan pueblos enteros dándoles aspecto subhumano nos invitan a dudar de este proceso de unidad expuesto con entusiasmo en la tranquilidad teórica del pensamiento.

en distintas etapas de la cultura, prácticas mágicas, demonológicas, distintas idolatrias y fetichismos, cultos a los antepasados y a la misticidad del número presentes en muchos rincones del planeta. Aquí sostenemos que son tan antropomórficos los dioses del paganismo griego como el dios judío del Antiguo Testamento, rencoroso, despótico y cruel, a pesar de su trascendencia, o los desapegados dioses uniabsolutos de distintas filosofías inspiradas por el cristianismo. Trascendente, omnisciente, son categorías humanas. El dios "ni es esto, ni aquello" del misticismo negativo hindú u occidental responde también a categorizaciones humanas. En resumidas cuentas, la característica fundamental de las deidades es la de ser siempre superiores al hombre: ya sea como grotesco y caprichoso ídolo, ya como absoluta entidad que, aunque no admita ninguna categorización humana, se descategoriza dentro de su categorización: lo que la deidad no es no lo es desde lo que el hombre piensa que no es, y no se ve en esta aseveración un gratuito juego de palabras sino una constatación que deberá reconocerse, exista o no la divinidad tal como viene postulada por las distintas religiones, responda a determinaciones de un dogma, al conjunto total de ellos o a ninguno, siempre será comprendida antropomórficamente, tendrá tez negra o blanca, su adorador pertenecerá, dado el simple hecho de adorarlo, a una escogida grey o comprenderá que toda la humanidad lo adora bajo distinta forma o nombre, será absolutamente otro o estará presente en una huaca. Y, repetimos nuevamente, que no hubo aquí valoración alguna: cada hombre concibe a la deidad tal como su cultura o lengua o momento histórico e histórico personal le permiten y, como en última instancia, lo concibe desde sí propio, será su dios, el dios de su pueblo o de su dogma al que adora y al que comprende aunque sostenga que su absolutez le quita el habla y el entendimiento desde su peculiar entendimiento antropomórfico.³

b) Intento de desantropomorfización filosófica

La filosofía fue la primera en denunciar la extrema lectura antropomórfica efectuada por el hombre de su medio. La denuncia corrió pareja con un vislumbre de posible cambio de esa lectura tan determinada por otra de menor calidez humana pero, en contrapartida, más cercana al medio circundante y, en última instancia, a la realidad objetiva. Alguna filosofía pretendió entonces, tras descubrir el antropomorfismo, reemplazar la lectura antropomórfica del entorno del mundo por una presumida lectura descarnada y fracasó, pues, aunque aherró un antropocentrismo grosero, liberó, en la teoría de la naturaleza, uno más sutil, pues en ella subyacía, ligeramente modificada, la forma humana. El transformismo, el voluntarismo, el considerar a la naturaleza como absolutamente pasiva o como un mecanismo de puras acciones y reacciones, el teleologismo, entre otras, fueron los

³ Una de las características fundamentales del mito la hallamos en su permanencia. Los mitos mueren en la particularidad de un mito concreto, determinado, para resucitar bajo otro aspecto, y esto significa que siempre habrá mito: las antiguas fiestas y santuarios dedicados a las diosas de la fertilidad paganas convertidos, luego del advenimiento del cristianismo, en lugares de culto mariano. Al mito no lo arredra ninguna constatación objetiva, a lo sumo retrocede y adquiere otra forma. Los mitos que se basamentaban en las formas caprichosas que le daban a la tierra la constatación objetiva de su redondez no les produjo contrariedad alguna. Al mito le da lo mismo que la tierra sea ovoide o cuadrada; el dato objetivo le resulta por completo accesorio, dado que posee respuesta para cualquier alternativa. El mito aparece como una muestra palmaria de la necesidad de respuesta del hombre. El mito nunca ignora. Respecto al mito cabe traducir el dicho "el rey ha muerto, viva el rey" por una frase equivalente donde el sustantivo "mito" reemplaza tanto al sujeto como al objeto directo de la proposición.

intentos teóricos que unieron estas filosofías para reemplazar el primitivo animismo, hijo cuya concepción se cobijaron generaciones de hombres. La manera cómo fue concebido el mundo la filosofía, la pretensión de independizarse del mundo y de referirse únicamente a sí misma, la elaboración de un lenguaje rico en tecnicismos y extremadamente despegado del lenguaje natural y mágico del hombre cotidiano, es la salvadora de una recida constante en el antropomorfismo. Incluso las más abstrusas formulaciones de la filosofía que hoy, dada su inactualidad, yacen en la memoria de peritadas bibliotecas, así forzosamente antropomórficas. La metafísica y la ontología como ramas de la filosofía, corrientes como el substantialismo o el logicismo extremo leen (o inventan) la realidad desde el hombre. Como la filosofía se mueve en la historia de una historia consciente y consciente de sí misma, no suele habitualmente retroceder a estados que su historia presupone, al par que conocidos, superados o asimilados. Pero esta misma asimilación conceptual, reelaboración de los conceptos para su actualización o reemplazo por otros conceptos nombran la continuidad de un proceso cognosciente que debe su existencia pura y exclusivamente a la conciencia pensante: que la naturaleza sea pura pasividad o se encuentre animada de voluntad podrá discutirse ejemplificadamente la filosofía hasta el cansancio, lo mismo que la existencia del ser más allá del verbo expresado en infinitivo; pero la naturaleza, pasiva o provista de voluntad, preexistió al hombre (incluso a los filósofos). Sin seres pensantes no existiría ni la filosofía ni la lectura filosófica de la realidad que, aunque lectura desencarnada afrente todo límite y efectuada desde el tedio o el ocio creador, siempre poseerá un fundamento humano: animista o logicista leerá la realidad gracias a ciertas constantes lingüístico-históricas-culturales; pretender lo contrario, sería absurdo, el hombre concibe y conoce en la estricta medida de lo que es, a veces proyectando elementales sentimientos, otras elaborados sistemas filosóficos tan ajenos como los "sentimientos primitivos" que expresaban su pavor ante los fenómenos desconocidos, los obstáculos o la muerte. Concluyamos con una pregunta: ¿cuál es menos antropomórfica: la lectura dialéctica o la lectura fideísta de la naturaleza? y, paralelamente, ¿en cuál de las dos lecturas percibimos un mayor esfuerzo desantropomorfizante, clarificado en el intento de leer en la naturaleza lo que ella sea en sí misma?

c) Intento de desantropomorfización científica

Empero, quizás, el esfuerzo más frecuente y continuado llevado a cabo bajo el encabezable sin desantropomorfizante haya sido el que impulsaron las distintas ciencias, a partir, sobre todo, del Renacimiento, proceso que se fue acentuando a medida que su desarrollo le permitió acceder a campos de conocimiento cada vez más extensos y a una aplicabilidad técnica concomitante. La propuesta de la ciencia a partir del siglo XVI fue alcanzar la universalidad en planteos y soluciones; para ello requirió el auxilio de un lenguaje cada vez más riguroso y matematizado, pretendidamente universal, que superase, en lo posible, las contradicciones y riqueza semántica de las lenguas naturales. Establecimos un nexo paralelismo entre el pensamiento griego de los siglos VI, V y IV y el pensamiento científico renacentista moderno, fundamentalmente emparentados por una lucha enconada librada contra la ingenuidad de la corteza de la percepción sensorial inmediata, la magia y el animismo. La superstición y la arraigada creencia en la voluntad daimónica de los objetos activados por otra voluntad (humana, divina, demoníaca) fue el blanco de —la mayoría de las veces indirecto— al que apuntaron las ciencias al objetivar las cosas del mundo y demostrar su causación estrictamente material o

biológica; consecuentemente demostraron, con fundamento *in re*, el absurdo de las hipótesis fetichistas y animistas, cuyo daño mayor consistía en el impedir una toma de distancia necesaria para la comprensión de los fenómenos; el hombre no guardaba entonces distancia con el mundo sino que lo incluía en su esfera emotiva, sosteniendo un circunloquio vivo con las cosas y los animales. El hecho de que estas actividades aún tengan fuerza en el seno de grupos folklóricos o etnográficos, e inclusive en ciertas capas culturales de las ciudades modernas, muestra lo arduo de esta lucha que el pensamiento racional lleva a cabo contra la reticencia al abandono del antropomorfismo grosero y reductor y rápidamente explicativo del encañamiento fenoménico.⁴

Pero la ciencia tampoco se ha desligado completamente del antropomorfismo. Su resonante victoria contra el antropomorfismo grosero no la ha facultado para desprenderse de la condición perceptivo-conceptual del hombre que la pone en práctica para conocer el entorno y, paralelamente, para conocerse a sí mismo desde su constante ejercicio de objetivación que parte de una voluntad siempre y necesariamente subjetiva. Desligarse del antropomorfismo fue, y es, una empresa procesual a cuyo término no accederemos nunca. Desde nuestra atalaya histórica de las postrimerías del XXavo siglo, nos aparecerán pueriles algunos esbozos sobre la estructura de la materia, los determinantes genéticos de las especies o los causas del comportamiento animal, tal como se las vino considerando en el transcurso de las diversas edades hasta no hace mucho tiempo; pero, ¿cuántas de las actuales teorías bajo cuya determinación conceptual cómodamente nos desenvolvemos —incluso avaladas por frondosa experimentación— no parecerán dentro de algún lapso impreciso de historia tan distanciadas de la realidad como ahora aparecen las que predominaron, v.g. entre los helenistas? Porque responden a un antropomorfismo más cético que el grosero animismo: verle finalidad a los procesos orgánicos o considerarlos como procesos *feed-back* o incluso condicionar mutaciones que la naturaleza demoraría cones en producir, ¿no es condicionar a estos procesos para que respondan a nuestras expectativas teóricas? Toda la experimentación satisface, en última instancia, a nuestro antropomorfismo. Experimentamos a nuestra medida, traducimos las señales a nuestro sistema signico o simbólico, violentamos la naturaleza para comprender (vide & 32), la encuadramos en nuestras taxonomías, reducimos la realidad que se desenvuelve libremente en el espacio exterior en la cauterización de nuestros laboratorios, interpretamos la vida a partir de la dirección de la muerte.

Hablamos oportunamente, en el cap. IV, de la dualidad. Somos seres duales. Que tenga sentido o no el intento fugaz de superar este determinante a la vez que posibilitante de un tipo de existencia como la que poseemos no lo discutiremos, pero debemos recordarlo a cada instante: así como nos relacionamos unos con otros a partir de la realidad del sexo también conocemos de una manera determinada y adecuamos el instrumental que nosotros (y no los dioses u otras entidades extrahumanas) inventamos para nuestro usufructo a nuestra percepción. Por más que cámaras fotográficas especiales capten las vibraciones del infrarrojo o del ultravioleta, volcados en el papel se traducen a nuestra posibilidad visual. Desde la

⁴ El animismo llega inclusive hasta bien transcurrida la edad Moderna en la forma de la práctica alquímica, la búsqueda de la transmutación de los metales, el trato particular que el alquimista mostraba hacia ellos, la creencia de que había una "virtud celestial" que hacía posible la exhalación de los minerales desde el fondo de la tierra y el hecho de que cada elemento poseyese un espíritu particular, muestran a las claras lo arraigado de este tipo de aperturas al mundo.

limitación de nuestros esquemas táctiles, perseveramos en la comprensión del riquísimo mundo sensorial de los estereos. Computadoras basadas en sistemas numéricos inventados por el hombre exploran el espacio y decodifican una información que, sin mantenerla en el más específico lenguaje físico-matemático, busca semanticizarla bajo una teoría general que la acomoda a nuestro entendimiento. Recibimos datos que percibimos directamente bajo el amparo de una metodología determinada que luego interpretamos a la luz de una teoría siempre histórica y provisionalmente comprobada, la misma que nos auxilia en la imprecisa tarea de construir instrumentales de investigación que tanto se adaptan a la realidad sobre la cual se ciernen cuanto al modelo teórico que dirigen dichos instrumentales. Enviamos satélites al espacio exterior que nos transmiten imágenes de cuerpos celestes hasta los que directamente no accede nuestra percepción; pero es nuestra percepción, en última instancia la que lee para el entendimiento los *data* que envía desde el espacio exterior un aparato diseñado por nuestro entendimiento.

Conocemos antropomórficamente (si nos resulta muy determinante la utilización de este adverbio recurriremos a otro que, en última instancia alude a lo mismo: humanamente, aunque pareciera menos excesivo). De la misma manera que, bajo el imperio del animismo, la especie humana, crea y sostiene el voluntarismo de los objetos, el hombre y el mundo de la naturaleza, bajo la presión de esa determinada percepción cultural, responde a esos requerimientos, ¿no responderá ahora la naturaleza a los requerimientos teóricos de una ciencia objetivante que, en última instancia, cree conocerla objetivamente, avalada su teoretización y experimentación por constataciones definitivas, v.g. la forma de la tierra? (vide cap. I). Conocemos, pensamos, experimentamos antropomórficamente: dado que la intinidad del universo pareciera actuar bajo manera dual (v.g. en una rotación levógira o dextrógira) ¿persiste esta actuación en la constitución del hombre que, al conocerse en esa escisión conoce la totalidad del universo, o por el contrario, esta constitución y percepción dualista solo es peculiar del hombre y la traslada al universo conociendo, por lo tanto, en el universo, tan solo su propia realidad exquisitamente proyectada? Conocemos, experimentamos, pensamos antropomórficamente bajo un conjunto de pautas que son, al menos las siguientes: lenguaje y concomitante comprensión derivada del lenguaje, peculiar percepción y un instrumental teórico-práctico adecuado a esa peculiar posibilidad perceptiva, fusión co-determinante lenguaje-percepción, constante intento de captura de esa fusión que junto a otros factores (vide nota 3 del cap. II) perturba y relativa el acto perceptivo, remisión de lo percibido de acuerdo a metodologías e instrumentales adecuados a esbozos teóricos que se completan con nuevas experimentaciones: el hecho de que percibamos espacio-temporalmente ha obligado a fundamentar las teorías que atañen al universo sobre esta condición perceptual ¿no podrá descansar acaso el universo sobre otras categorías más totalizadoras incluso que el espaciotiempo y que teóricamente no podemos precisar precisamente porque no las podemos percibir?, por último, remisión a una taxonomía donde todo hecho, o bien se clasifica haciéndolo ingresar a una ordenación previa o, de no ser así, se construye un nuevo sistema taxonómico que lo incluya. Nuestro conocimiento llega y parte de la taxonomía, observamos desde el orden cultural general o propio de la disciplina particular desde la cual emprendemos el acto de conocimiento y remitimos lo observado siempre a una ordenación: el colorido objeto que nos llama la atención en medio del verde follaje será simplemente una flor, un lirio o la florrescencia de una planta iclácaea, el nombre que le demos dependerá de nuestro conocimiento del campo dentro del cual ubicamos la cosa observada.

¿conocemos, pensamos, experimentamos antropomórficamente? esto no significa que nos cabe conocer lo cual no impediría que, tal vez, el mundo no sea sino como lo conocemos, empero, con la desgraciada sabiduría que, por ahora, esta afirmación no nos consta de manera palmaria.

§ 31. Azar, determinación, certeza; consecuente
lectura necesaria del entendimiento antropomórfico.

Como ejemplificarían soneta de lo expuesto en el arábita anterior y, al par, como hito al capítulo siguiente enumeramos los factores que pensamos haberse como las tablas físicas impuestas a la inteligencia y la persistencia de su lucha por desenterrar un mundo que, tanto devala como constituye.

Los hombres tenemos un mundo al que advertimos y que nos precixito y, luego, continuamos la lectura de y en un mundo que soporta (hasta ahora imprecisamente) nuestras intenciones modificadoras. La filosofía y la ciencia se precixen tan como lecturas aproximativas de la realidad, aproximación que se efectúa gracias a la intermediación de un método. El acercamiento a través del método supone una comprensión siempre mediada de la realidad. Es imposible un tipo de acercamiento no mediado; siempre existe la mediación, la cultura a la cual se pertenece, la primera; salvo el animal, que tiene una inmersión total en la naturaleza, pero inconsciente, parcial y fragmentaria, según supongamos o dictaminamos, el hombre siempre conoce mediadamente (al igual, por otra parte, que el animal, cuyo conocimiento o práctica de la naturaleza o medio donde se desenvuelve también se encuentra mediado) —por su estructura físico-perceptiva por su habitat y sus costumbres, etc.).

El intento de comprender el hecho en su totalidad, cuando en lo posible las intervenciones subjetivas, fue el esfuerzo consciente y persistente al que se abocaron ciencias y filosofías a partir de los tiempos modernos. En este sentido, hablamos de estas ciencias como de las portadoras de una firme voluntad: desentrañar la clave, que mostrando, oculta la naturaleza. ¿Cómo se realiza este desentrañar? Pues imponiendo —o descubriendo— leyes a la propia naturaleza. Los auxiliares fundamentales sirven de apoyo a este programa de conocimiento; los aparatos de experimentación constituidos para probar o negar hipótesis y la comprensión final del conjunto en un sistema de base o formulación matemática. Por lo tanto, la formulación teórico-matemática (o matemáticamente) debe reconocerse

El hombre no tiene otra alternativa que la de ser antropomórfico. Aún en el caso de que se llegasen a construir máquinas tan perfectas que pudieran dar una visión total y detallada del universo y de la vida, esas máquinas, en tanto constituidas por el hombre o bien serían antropomórficas en los datos obtenidos o serían antropomórficas las interpretaciones de esos datos para su posterior análisis. De todas maneras (y en relación también a lo afirmado en la nota anterior) en aras de la objetividad —que a veces olvidamos cuando nos entusiasmamos la teoría— notemos que aunque del antropocentrismo resulta imposible deducirnos fehacientemente si hay una cierta superación del mismo cuando la teoría interactúa con la realidad y esta responde positivamente de la transmutación de los metales y la búsqueda del alma del mundo antiguo — con los resultados conseguidos — al pensamiento físico actual sobre como se encuentra constituida la materia y los resultados de la física atómica hay un salto cualitativo en este proceso de antropomorfización.

1º) La diferencia de escalas (macro y microscópica) se encuentra determinada por el sujeto que las mide y, por lo tanto, la comprensión del mundo que estas escalas miden, así como de las mismas escalas, viene igualmente determinadas, ya no sólo por el andamiaje teórico que las comprende, sino también por una cuestión *de facto* que pudiera distorsionarlas.

2º) A partir de esta diferenciación, que de ninguna manera puede considerarse como fundamental ya que la naturaleza es un continuo, pero que, al menos, así se presenta *a fortiori* para el conocimiento humano surge la paradójica (doble lectura de la realidad):

Probable, a nivel de la microfísica, de la biología genética.

Determinística, en el sector macrofísico de la naturaleza.

Esta diferenciación establece una disimetría lógica en la lectura de una misma naturaleza que la disimetría pareciera volver discontinua. Doble lectura, además, que nos induce a cuestionarnos epistemológicamente por la trabazón entre estos dos sectores de la realidad física: cuyo punto de contacto y división lo constituye la investigación humana.

3º - 1) *La extrapolación*: ¿Es legítimo investigar uno y otro sector de la realidad bajo el amparo de una similar estructura lógica?

3º - 2) Partiendo de la base de que el universo está constituido —y construido— sobre distintos tipos de colecciones atómicas en sus estados sólido, líquido, gaseoso y de plasma, ¿cómo es posible que se comporte de una manera determinista a nivel macroscópico, y, sin embargo, sus constituyentes atómicos se manifiestan de manera contraria?

3º - 3) ¿O es que, siguiendo una lectura de niveles y colocando en el inferior o constituyente el ultramicroscópico, en última instancia predomina el azar también en el segundo (determinista) lo cual no ha sido descubierto o postulado aún por la investigación o, contrariamente, en el nivel inferior rige la determinación, salvo que ésta no puede captarse dada la rusticidad actual de los medios de investigación? ¿O no será que en ambos niveles —o en la totalidad del universo, rigen otros tipos de "comportamientos" (término conscientemente antropomórfico) a los que la división conceptual determinista/indeterminista no accede?

En consecuencia, ¿no se volvería necesaria la insistencia en las críticas a las soluciones extrapoladas de ciertos tipos de problemas, como, v.g., la propuesta por Paul y Tatiana Ehrenfest al segundo principio de la termodinámica, en donde el traspaso de moléculas de gas de un recipiente a otro es analogizado a un modelo probabilístico artificial? Lo cual obligaría a una aclaración no solo terminológica sino también metodológica de la utilización de ciertos términos de significado engañosamente semejantes, por ej.:

4º - 1) Principio de incertidumbre de Heisenberg, en cuanto a la posición de una partícula o a la modificación que se efectúa al pretender medirla.

4º - 2) Azar, en relación a 4º - 1, en la microfísica y en la teoría de los juegos en donde el resultado, si bien impreciso, cabe dentro de un marco probabilístico fijado de antemano (la caída de una moneda cara o cruz, la cantidad de veces que puede salir un mismo naipe en un juego cualquiera de cartas, etc.) y en el nivel biológico, donde el resultado es completamente imprevisto e inesperado (como ocurre en las mutaciones). Postulamos que denominar azar a ambas series de sucesos, reduce y confunde, existe un 50 % de probabilidad de que, arrojada al aire, una moneda salga cara y otro porcentaje igual de que por el contrario, caiga del lado opuesto: pero la moneda no podrá caer sino de uno u otro lado! en cambio, una mutación biológica, a la que también se le endilga el mismo término es infini-

tamente más azarosa pues cuando acontezca, su resultado superará con creces la imprevisibilidad de la simple alternancia cara o cruz que muestra la moneda. En el último caso presenciáramos un azar más simple y en el segundo en cambio la indeterminación del resultado sería mucho mayor (incluso aunque la mutación fuese inducida experimentalmente).

4º - 3) Libertad, que atañe pura y exclusivamente a la acción humana, ya que involucra una conciencia, un conocimiento y una actuación racional que de ninguna manera puede adscribirse a los elementos naturales (vide cap. VII); reducir la libertad, prácticamente inconceptualizable, al concepto de azar equivale a degradarla.

Como advertimos al comienzo, la propuesta de las divisiones que se expusieron pretende un fin únicamente mostrativo, pero nos interesa subrayar la importancia que le acordamos a la 4º, subd. 1, 2 y 3 en cuanto a la interferencia terminológica que se establece entre distintas disciplinas y a la confusión concomitante de significados a veces inconsciente, en tanto que, por el contrario, las extrapolaciones teóricas, en otras ocasiones son realizadas a sabiendas no sólo con el fin de sembrar la confusión sino de reducir un campo conceptual al otro.

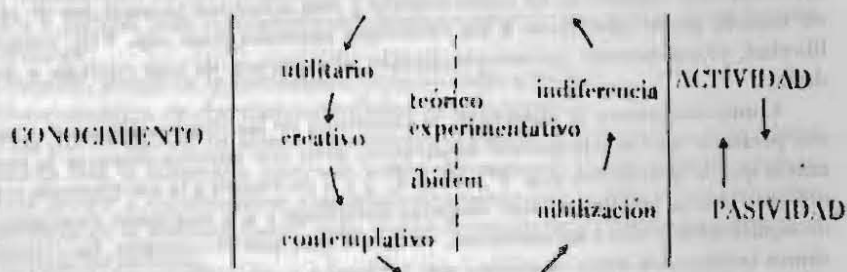
§ 32. Conocimiento y violencia

La vida compete al conocimiento. Su movilidad incansante supone una y otra vez la expectativa, el cálculo, la ambivalencia, la medida de la reacción ajena, la esperanza de respuesta ante el afecto volcado, la comprensión. No estamos contruidos de una pura conciencia cognoscente científico-filosófico-objetiva pero su actividad presupone una constante capacidad cognitiva: la conciencia conoce en el momento en que resuelve un teorema, cuando en la efusión de amor reconoce, en un gesto compartido, la aceptación del otro. Son distintas gradaciones del conocimiento: conocemos al observar con cuidado o distraidamente, conocemos cuando nos alegramos o nos entristecemos o cuando la asfixia nos presiona hasta límites intolerables. Podrá acentuarse el conocimiento práctico por sobre el teórico o viceversa, valoraremos uno u otro, desconfiaremos del instinto, tacharemos de ingenua la magia del salvaje, de irracional la falsa causación, pero siempre la conciencia, salvo quizás cuando destruye y nihiliza tiende al conocimiento, aunque erre con el método creado o elegido en busca de su obtención.

La conciencia destruye para conocer o destruye con el solo fin de destruir, de nihilizar; no existe una tercera alternativa. El biólogo abre un cobayo para averiguar el efecto que en su organismo produjo una droga previamente inoculada, el cazador dispara contra un ciervo para colgar su cornamenta en un amplio comedor y acrecentar día a día, ante el despojo, su vano orgullo de experto tirador u otra justificación psicológica por el estilo.⁶ Cuando el niño aplasta una hormiga o, en el bosque, oímos el gemido de un árbol al caer estrepitosamente asesinado por una sierra eléctrica se nos ocurre pensar que, en última instancia, a muy pocas se redu-

⁶ El conocimiento, en el ejercicio de la violencia experimental en su irrespetuosa inescrupulosidad somete a un permanente atropello a la cosa, animal o incluso humano a los cuales se empuja en conocer de esta manera. Corre el prematuro riesgo, prematuro desde el momento que no llegó al límite de cuanto pueda o atente conocer, amén de nihilizar cuanto apunta a conocer, de anular su propia actividad y capacidad cognoscente; lo que violenta le cabe conocido en su muerte, una muerte a veces extendida como la desnaturalización, capaz de cegar hasta el último ojo de agua en el que necesita abreviar el cognoscente.

con las relaciones con el entorno (y con uno mismo): la utilitaria, la cognitiva y la nihilizante, la contemplativa, la estético-creativa y la indiferente. Para darnos una idea aproximada de cómo actúa este sistema de relaciones con el medio (y con nosotros mismos) valga el siguiente esquema donde las relaciones se colocan de forma tal que nos permiten distinguir, incluso visualmente, sus intermediaciones e interdependencias recíprocas. Fuera del cuadro, y únicamente contrapuestas como extremos ideales dos actitudes básico-cognitivas humanas.



Volvamos ahora al bosque y detengámonos ante el árbol yacente: reconocemos —por previa información— en la vida tronchada un hermoso ejemplar de quebracho colorado. La sierra lo sesgó tan pulcramente que sus dendros, bien a simple vista bien con el auxilio de una lupa, nos relatan su historia, los periodos de sequía que alternó con la abundancia de agua. Así también dilucidamos si el ejemplar es viejo o joven, e incluso otros datos más, tales como la constitución mineral del suelo, si hay o no diferencia acentuada entre las estaciones, etc. Entre tanto, la sierra comienza a trozarlo; cuidadosamente extrae del tronco madre polígonos rectangulares que se utilizarán como durmientes para extender o renovar vías férreas, algunos trozos menores también servirán como leña, se extraerá tanino de su corteza, gracias a otro enorme y rudo pedazo el escultor creará una forma no exenta de belleza... Podríamos continuar describiendo, ya en otro nivel del lenguaje, la nobleza de este árbol, su color golpeado que nos atrae y nos deja indeterminados instantes contemplándolo recortarse contra un horizonte ventoso mientras unas gotas de savia que resbalan de su borde parecieran querer hundirse en la tierra en busca de su origen.

Me está dado también conocer sin destruir: simplemente observando al colibrí hembra mientras amamanta la prole, aprendo (aunque desde el punto de vista de la valoración social y en una época determinada se le da más jerarquía de conocimiento al experimental que al puramente contemplativo), así como también aprendo, aunque no sepa un ápice de música, al escuchar una melodía determinada. Pero también me cabe nihilizar sin ser yo directamente quien destruya, v.g. indiferente ante la marcha de un acontecimiento que desemboca en un desastre pudiéndolo haber evitado si no hubiese desoído un grito de auxilio. También cabe destruir sin la intención concreta de querer la destrucción y sin siquiera la intención segunda de mellar y luego, en consecuencia, conquistar conocimiento. Puedo nihilizar en pos de otro conocimiento (valga de nuevo aquí el ejemplo del biólogo y del robayo) o nihilizar abiertamente en pos de una utilidad: cuando el conquistador europeo viola América, su rapacidad se expresa en la vehemencia con la que busca el oro; el ídolo, el símbolo del dignatario hecho del mismo metal son nihilizados en su sentido y significado originario por el conquistador, bárbaramente avasallada su forma y su materia atomizada, convertida en abstracta unidad de

cambio lo que antes era fuerza elemental de culto.⁷ Esta nihilización extorsiva desprecia el conocimiento, de la misma manera que el niño cuando aplasta la hormiga no le interesa conocer lo que extermina. Reiteramos que aquí no establecemos un cánón valorativo del conocimiento, nos sobrepasaría y traicionaríamos nuestra propiada.

Pequeñas lagunas charcos en la llanura, indicio de la tormenta; la cabeza inclinada, signo del asentimiento; el pendón guerrero, advirtiéndonos de su latente significado de muerte... Pero el conocimiento no siempre presupone que deba violentarse cuanto se busca conocer ni siempre lo conocido ha sido violentado. Sin embargo, demasiada conocimiento debió su obtención al sufrimiento y a la exageración del dolor; un maldito estigma obra de suerte tal que la muerte, la destrucción, la descomposición y la degradación precedan con siniestra pomposidad todo el conjunto de lo conocido: la experimentación de doctrinas socioeconómicas aune aún hoy a pueblos enteros en el hambre en tanto los especialistas, munidos de cifras y con el auxilio de sus ordenadores relacionan entre sí las más diversas posibilidades y la teoría continúa su crecimiento desmedido libando, sarcásticamente, su elemento nutritivo en la desesperanza y la incomprensión de masas anónimas que entregan su llanto al absurdo de una vida carente de sentido, o a programadas rebeliones desde los centros de poder; el animal viviseccionado alza sus mugidos en tanto sus vísceras, frescas aún, laten en el mísero ante atrocidades complacidas miradas que arrasarían todo un biosistema con tal de comprobar un vanidoso acortijo.

§ 33. Posibilidad del conocimiento

La historia de las ideas religiosas ha constatado la existencia de varios tipos de divinidades a lo largo y ancho del planeta y de la historia. Rescatemos aquí la diferencia que se establece entre los grandes grupos de los dioses creadores y las divinidades demiúrgicas: los primeros, como el dios del Antiguo Testamento, crean incluso la materia a partir de la nada, los segundos, como los dioses griegos, modelan a partir de una amorfa materia existente desde siempre e incluso preexistente a la creación de ellos. Los dioses del primer grupo, dando rienda suelta a su inventiva, construyeron mundos que respondieron con exclusividad a su capricho, fueron creadores en el cabal sentido de la palabra: la arcilla con que modelaban los sitios que luego habitarían los hombres la extrujaron de cielos por ellos generados. Los dioses del segundo grupo construyeron mundos que respondieron también a su capricho pero el color que lucía en sus paletas ya estaba presente en la naturaleza antes de idearse a tomar el pincel para llenar el lienzo de formas, volúmenes y espacios: lienzos y pincel que, en honor a la objetividad, tampoco les pertenecían. Los dioses del primer tipo crearon incluso las dificultades por las que debían atravesar para llevar su obra a feliz término; en cambio, los dioses del segundo grupo, se toparon con las dificultades y debieron sortrarlas poniendo en la obra todo su empeño e ingeniosidad. En suma, los dioses del primer grupo crearon, los

⁷ El oro, curiosamente, fue convertida en fetiche por una civilización como la occidental, altamente racionalizada, el oro incaico que llenaba el Templo del Sol trascendía su valor material para convertirse en mediador entre el hombre y la divinidad. El europeo asaltó ese sentido en la posesión de otro fin. El europeo que llegó a tierras americanas desembarcó con esta contradicción: trajo una religión trascendente que se devoró a sí misma en la adoración humana del oro.

del segundo resolvieron, ante la prepotencia que significaba un mundo cuya sola presencia constituía, la mayor parte de las veces, una valla para sus deseos.

Algo semejante ocurre entre los hombres y las épocas históricas. La humanidad pareciera extenderse entre la tensión a que la somete la acción fundamental de dos prototipos extremos que la componen: los creadores y los interpretadores, en tanto que una variedad infinita de rostros y voluntades asiste anónimamente al juego que pulsan sus protagonistas. La historia se nos figura como una continuidad que sucesivos descubrimientos y el paulatino empequeñecimiento del mundo se encargan de unificar cada vez más. En los hechos de la historia, en distintos mensajes interpretados según rigor o conveniencia descubrimos el mismo vaivén cuyos extremos determinan tiempos creativos o tiempos resolutivo-interpretativos. Comparamos (en la atroz simplificación de la teoría) a los primeros tiempos con las rupturas de las formas llevadas a cabo por los poetas, transformadores hasta lo sublime del material de la palabra y a las deidades quienes, más autosuficientes todavía que la propia inteligencia humana, con la sola enunciación de su pensamiento conformaron el universo cuyas incógnitas develan los hombres. Equiparamos los segundos tiempos con las deidades demiúrgicas, puliendo constantes una materia rebelde y preexistente, esforzándose en la interpretación de la pintura con que el tiempo anterior cubrió las paredes de los palacios que ellos heredaron para cuidar y conservar y a su sombra cuidarse de crecer creativa y autónomamente.

Dioses creadores, dioses demiúrgicos; épocas en las que prevalece la creación, épocas en las que prevalece la interpretación; hombres que dan origen a la obra, hombres que en base a la obra anterior, subsisten gracias a la interpretación recurrente. En el supuesto caso de que estas consideraciones se apoyen en datos efectivos y no sean meramente fruto del entusiasmo que arrebató al pensamiento, nos preguntamos por si la fluctuación creación-recreación-interpretación, presente en la historia y en quienes la transitan no responderá a un determinante más profundo, el de una inteligencia que no puede sino pensarse como piensa o actuar de la manera como actúa, una inteligencia básica cuyo amplio espectro posible se explaya comprendido entre los límites de una bifurcación uno de cuyos polos será la inteligencia creativa y el otro la interpretativa.

En última instancia, ¿qué conocemos cuando conocemos?, ¿qué se nos ofrece cuando ejercemos el conocimiento? Todo se historiza, conocemos y recaeamos en una historia del conocimiento. Recogemos una piedra y nos esforzamos en conocer qué mecanismos urdieron otros antes que nosotros para conocer la misma piedra que descansa en nuestro gabinete. Presentimos que disponemos de escasos recursos para el conocimiento, como si un pintor saliese al campo solamente acompañado de pinceles blancos y negros para copiar el paisaje de la primavera o dispusiese, como dibujante, sólo de la técnica del contorno lineal o el sfumado para poner en práctica su cometido. Pero la presunción no goza de la apodicticidad; ni siquiera de nuestra inseguridad estamos ciertos, lo cual nunca debiera desanimarnos, sino todo lo contrario. La inseguridad abre a la ignorancia y la ignorancia a la inquietud, a la investigación y a la pregunta, y debiera posibilitar la comprensión, al par que el rechazo, airado, de la imposibilidad de quienes aducen disponer el conocimiento, si es que con ello pretenden dominarnos. Quien posea la certeza del conocimiento que lo guarde con celo, nunca osaremos negárselo, pero que no interfiera en nuestra propia y peculiar búsqueda del conocimiento, de la misma manera como esta teórica no pretende interferir en la de nadie.

Dijimos, sin temor a exagerar, que todo cuanto avizora la conciencia es conocimiento. Un simple arco de pestañas expresa un signo que excede su complejidad.

de expresividad primaria para convertirse en significado preciso o aproximativo para el destinatario. Conocemos la presencia del cometa aunque todavía no conocemos lo suficiente del sistema solar para dar acabada cuenta de su papel en el mismo. El conocimiento enuncia dinamicidad, autoconciencia de los límites, búsqueda y retorno enriquecido al punto de partida para seguir moviéndose. Nos hallamos en el umbral del tratamiento que efectuaremos de la libertad, una libertad no abstraída en la teoría, sino expresión, gracias a la palabra, de una voluntad concreta que pretende concretamente disponer de ella. Antes de transponer ese umbral nos detendrá, todavía, el acápite siguiente en el análisis de una suposición con la cual pensamos medianamente completar esta aproximación al problema del antropomorfismo; previamente también a esa transposición notemos que la vida se nos presenta como un eslabonamiento casi infinito que abunda constantemente a tres parámetros fundamentales: *conocimiento, decisión, libertad*, libertad que abre a un nuevo conocimiento el cual implica nuevamente la acción voluntaria de la decisión. Denominamos a estos tres componentes fundamentales de la vida humana "círculo creativo espiralado", las extensiones de sus líneas curvas nos permiten alcanzar cada vez límites mayores con los que enriquecemos la conciencia del yo, un yo ni originariamente sabio ni originariamente libre. Pero sí, a pesar de esta falta de originalidad contamos con la excepcional posibilidad de la decisión conciente para buscar y constituir nuestro conocimiento y libertad, ello a pesar de *todas* las trabas que se nos opongan, el superarlas o no dirá a nuestra mayor o menor humanidad.

§ 34. De la suposición a la constatación

Si no existiese la fantasía, que tanto bien ha concedido a la literatura y a las artes en general de todos los tiempos, no hallaríamos ni la suposición ni la elaboración de hipótesis, puesto que las facultas. Quitemos ahora la curiosidad, dirtamos que innata, del hombre, y, de ser posible una criatura sin un mínimo de imaginación y de curiosidad, esa criatura, sin estas características, no sería humana. La fantasía y la suposición, junto con la curiosidad, proyectan al hombre al inmediato mundo circundante en tanto que, simultáneamente, se revierten sobre su mismidad, cubriéndolo de sentido y añadiendo o quitando o reformando los significados que descubre o inventa en las cosas que componen ese inmediato mundo circundante. Ser hombre significa ignorar y, por lo tanto, intento de conocer, crear, modificar, hurgar, nombrar, sembrar. Forjemos entonces la realidad de los hechos e imaginemos un individuo humano, hombre o mujer, absolutamente solo de toda otra compañía humana -masculina o femenina-, habitante de un paisaje cualquiera que bien pudiera ser una llanura, un sistema de valles y montañas, un delta, una estepa o lo que fuere, con clima cálido o frío, disponiendo a su alcance de gran cantidad de fauna y frutos y con la suficiente fortaleza e inquietud como para no permanecer sedentariamente en un sitio sino, tras cada alborada, emprender interminables viajes, bien con el secreto instinto de hallar un compañero, bien por las solas ansias de viajar o en pos de tierras más saludables.

Ese individuo provisto de fantasía y de curiosidad se encontraría, simultánea o alternativamente, poseído por el miedo y la esperanza presintiendo, en el paisaje que le oculta un sistema de pequeñas cumbres y al que espera llegar al día siguiente, alternativas distintas de las que vivió hasta ahora. Día que llega en el amanecer y lo observa entusiasta dirigirse hacia la meta, vadear un río de claras aguas

lortuosas (cosa que lo sorprende porque hasta entonces solamente conocía las calinas aguas de llanura). Todo le resulta nuevo ahora, el católogo de las verdades que invoca su curiosidad, si quisieramos escucharlo, sería breve o extenso, según sus inquietudes y su capacidad de asombrar: un rápido castrejo escamitendose, al amenzarlo su sombra, bajo algunas piedras era un simple estuacoo o un demonio de los cenagales, un pajaro que levante vuelo tra unos pajonales apartada ante su vista como una garza o como una transformación instantanea de parte del arbueto en arc... el tiempo lo aprendiera para no detenerse ante lamayá marayilla y la memoria no le alcanza para competir unos fenómenos con otros, memoria que ahora no le ofrece ningún término de comparación capaz de explicar esa figura furtiva, tan parecida a él que rehuye su presencia, como el castrejo o la garza, aunque de tanto en tanto detiene su huida con el fin de observar, siempre desde prudenacial distancia.

Para este individuo absolutamente solo todo se levita de un color tan absoluto como el de su solidad: el ave o la transformación del arbueto, el agua del torrente montañoso es otro tipo de substancia que el agua del río de llanura; nadie lo contradice a él, dueño total de cuanto ve y palpa y desmenuza entre sus manos, las cosas se transforman según su miedo o su alegría y lo que resulta hoy una amenza, mañana será una promisoría fuente de conceptualizaciones positivas. (tracia a su solidad le pertenece el conocimiento por completo; dado que nadie lo contradice o discute puede solentar el aspecto carcinoma de la duda, toda la realidad es su realidad, no tiene cabida otra distinta.

Pero resulta que la huida sonora de la que ya hicimos mención era, como el factor presuntiva, otro ser humano. (Mientras ahora, en beneficio de la brevedad, la descripción de los rituales del encuentro, de la lengua común utilizada (o del rudimentario sistema de gestikulaciones, en el campo de la suposición nada nos impide que podamos acompañar en un día lo que tal vez llevaría innumerable años en la realidad de los hechos), de la trabajosa transferencia de signos de un código a otro... En fin, imaginemos que presentamos un larguísimo film que dura gran cantidad de años tanto como deben transcurrir para que acontezca la transformación o adaptación y simbiosa cultural entre individuos que se contactan de una manera mas amable que la lucha armada. Al igual que concebimos un individuo solo que conceptualiza según su real saber y entender concebimos ahora una cultura, una etnia, un poblado, una familia sola y aislada para quien la realidad circundante, la operación con esa realidad circundante, la mención lingüística de esa realidad circundante hace ella sola la única sin tener alguna otra confrontación que puede ser suya sus pertenencias.

Pero antes de efectuarlo asentemos nuestro conocimiento del individuo solitario que presuntamente encuentra comparata:

a) El individuo típicamente solitario, puesto que no le resulta factible contactar aquello que llama su atención con otra conciencia, cree en todo cuanto ve, sin necesidad de distinguir entre ilusión de los sentidos, disturbios producidos por la ansiedad u otras interferencias psicológicas que interactúan con el objeto de tal forma que la objetividad relativa de este se reduce a su mínima expresión.

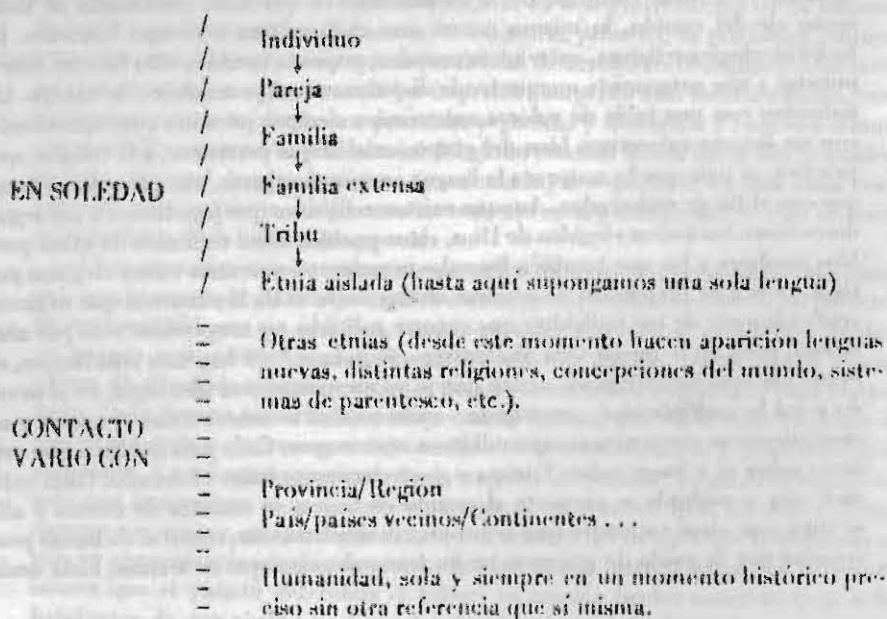
b) De resultas de (a), para este individuo no existe diferencia alguna entre subjetivo/objetivo. No ha llegado a esta dicotomía puesto que, al no tener posibilidad de confrontarse opunitivamente con el otro -el mismo capaz de hacerle notar lo pertinente o acertado de algún juicio suyo o pues el entorno natural ni lo contradice ni corrobora lo que piensa- se hunde (o flota) en un mundo que concen-

be y constituye a su antojo, y modifica incluso acorde a momentáneos intereses y necesidades.

c) Si quiere conocer el panorama más o menos completo de la serranía deberá esforzarse para alcanzar la cima: Tras su retorno al valle, si ya aceptó la compañía de la huidiza sombra mentada, cuando exponga acerca de lo que vio caer en la cuenta que su trabajo no ha finalizado con la aventura del viaje sino que ahora lo aguarda una nueva fase del viaje, en el caso que el otro también conozca el distinto paisaje de la cima y cuánto y cómo de allí se divisa deberá iniciar una ardua confrontación con su semejante que lo obligará a cambiar su punto de vista, a estudiar más a fondo la realidad objetal o procesual que busca conocer, para imponer su punto de vista a fuerza de argumentaciones.

d) En resumen, el otro, mal que le pese, le permite el inicio, si no de la contrastación objetiva, al menos de la concientización de que el mundo no se conforma únicamente bajo su amparo judicativo, y, por lo tanto, no necesariamente tampoco bajo el amparo judicativo del otro. Esto sí ahora lo capacita para esforzarse en una búsqueda transubjetiva objetivamente en donde los contenidos de la expresión posean valor semejante para ambos.

Efectuemos ahora un nuevo esfuerzo imaginativo y ordenemos, desde su más escueta expresión, la serie subjetiva que culmina en la única humanidad que, por ahora, conocemos:



Antes de proseguir notemos nuevamente lo forzada que resulta toda esta elaboración. Así como no puede concebirse un individuo totalmente aislado, resulta muy sujeto a discusión el orden que aquí seguimos para llegar desde el individuo a esa gran abstracción que es la humanidad. Una nación puede encontrarse habitada por varias etnias o constituir etnia y nación una misma cosa, o la misma etnia dispersarse por muchas naciones o una lengua hablarse en distintos países o distin-

tos dialectos de uso corriente en la misma región. En fin, las observaciones a efectuar son muchas, pero recordemos el fin perseguido: ilustrar acerca del encuentro de concepciones diversas capaces de poner en crisis la propia. Sea ésta la del individuo, en cuanto entidad individual o en cuanto perteneciente a un grupo o país o incluso continente. Recordemos el intuitivo juego de explicaciones que se establecieron en ambas riberas del Atlántico gracias al descubrimiento de América, los problemas teóricos y las angustias —aunque éstas fundamentalmente en América— que se suscitaron al quebrarse, por la constatación empírica, la creencia de que no había más mortales que los conocidos. De ahora en más, la unicidad de la raza humana debía contemplar a nuevos especímenes culturales y seguir siendo una aunque renegasen los europeos de esos aborígenes que descomponían su idea de que los hombres, para ser tales, debían ser similares en cuanto a creencias, costumbres, organización político-social, color de piel, etc., ideal que, patentemente, no cumplían los amerindios; por lo tanto, hicieron cuanto les fue posible por asimiliarlos, no soportaron su diferencia cultural, los mestizaron, los redujeron, les cambiaron su sentido del espacio, le impusieron otras religiones . . . o los exterminaron. El sentido de humanidad occidental triunfó y la nueva humanidad recientemente descubierta ingresó a sus cánones teóricos con altibajos de paternalismo, racismo o, más modernamente bajo la división despótica entre países supertecnificados y dominados por un lado y sometidos y subdesarrollados por el otro.

Denominamos etnocentrismo, sociocentrismo a cuanta conjunción social (religiosa, familiar, grupal, ideológica, nacional . . .) se tenga en cuenta solamente a sí misma rechazando como agravante todo término de comparación en pie de igualdad con otras culturas. De la misma manera que cada conciencia se tiene como eje del mundo, lo mismo ocurre con cada cultura o tiempo histórico. La lucha ideológica-religiosa, entre otras causales, presenta también esta faceta: sobreponerse a una antagonista que pretende disputar ese rol protagónico de centro. Un individuo con una tabla de valores autonómica siempre presenta correspondencia con un sistema valorativo, bien del grupo social al que pertenece, a la religión que practica, al país que lo acoge o a la lengua en que se expresa, aunque más no fuere que con el fin de rechazarlos. Aunque existan religiones que proclamen a sus seguidores como los *únicos* elegidos de Dios, estos pueblos viven rodeados de otros pueblos similares a los que también les cabe pensarse y expresarse como elegidos por Dios. Pero a su pretensión de sentirse únicos no la avala la situación que urdimos artificialmente de ese individuo que recorre solitario —y creyéndose solo por añadidura, pues no le queda otra alternativa— el paisaje.⁸ Ni hay una sola lengua, ni existe una sola idea religiosa, ni una pareja, ni un país, ni una ideología, en el mundo reina la *multiplicidad centripeta*, cada unidad se mueve sobre sí misma y su movimiento se encuentra comprendido en otro mayor. Cada país europeo gira primero sobre sí y luego sobre Europa y posteriormente sobre el mundo. Cada entidad, una o múltiple se proyecta al mundo en base a su carácter de centro y allí se topa con otras entidades que se proyectan similarmente, como si de ondas provocadas por la caída de guijarros en un tranquilo estanque se tratase; cada onda

⁸ Los hombres, las etnias, los pueblos y naciones superaron con gracia esta carencia de soledad, esta situación de no ser únicos, proyectándose por sobre los restantes hombres, etnias, pueblos y naciones como superiores (que es otra manera de sentirse los únicos y verdaderos habitantes de la tierra, ahora con el agregado de todo un cotejo que gira en torno suyo), dominando, haciendo sentir el imperio de su fuerza, que ellos tienen, en tanto los dominados no, porque en el empleo de la fuerza se halla su verdad de hombres, etnias, pueblos o naciones superiores.

choará o se superpondrá o se anulará primero con las proximas y posteriormente con las más distantes, todas, la única entidad que no se topará con otras, la única, es el estanque mismo, es decir, la humanidad, en donde culmina la serie subjetiva que iniciamos con el individuo. Concluyendo: la humanidad -actual- real no tiene otro espejo para reflejarse que el de su propia forma, su autogiro no interseca con otro autogiro sino con el de ella misma. La humanidad-actual-real se encuentra, por ende, en la misma situación que la del individuo solitario artificial en autogiro sobre sus solas percepciones e intereses que inventamos como hipótesis. Esta sola humanidad, aunque albergue en su seno una serie de contradicciones que vino amontonando desde siglos, y plagada de injusticias y repleta de lenguas diferentes y de sistemas clasificatorios que se contradicen, resulta, sin embargo, desde esta perspectiva crítica una sola, que cobija en su interior y asume, gran parte de las veces en medio de una dialéctica feroz, todas las centripetas multiplicidades que la componen. Una sola humanidad, munida de un antropomorfismo triunfante sí, pero sin posibilidad (al menos hasta ahora) de topár con otras ondas que la pongan en crisis de una manera más profunda y le permitan, concomitantemente, huir de ese encierro que significa interpretar el vuelo de una garza como la transformación de un materral y no encontrar a nadie que la despierte de ese ensueño idealista en el que gira.

Que la humanidad en su conjunto sea antropomórfica no implica que tenga vedado el acceso al conocimiento, sino que accede a un conocimiento religado a su conformación y propio de esa conformación. El desenvolvimiento de la humanidad es desenvolvimiento en la historia, una historia, primero, de pueblos y culturas separadas, que luego de un proceso paralelo al desarrollo tecnológico y a las necesidades económico expansivas de los imperios fue perdiendo individualidad, convirtiéndose en un tejido de compromisos y guerras y dominios y comunicaciones que posibilitaron a todas las historias del globo confluír ahora hacia una verdadera historia universal donde el mínimo (y calculado) desequilibrio en una zona compromete a las restantes. Meditemos brevemente en la peculiaridad de este momento histórico y de la historia en general.

El tiempo histórico actual existe a resultas de todo el desenvolvimiento histórico que lo antecede. El tiempo histórico es tanto un resultado como la preparación de un resultado, que sin embargo, cuando acontezca, si bien se encontrará ligado a un pasado será, asimismo, el dueño también de ese pasado, podrá opinar cuanto quiera de él que de ninguna manera el pasado se encontrará facultado para contestarle. Cada tiempo histórico se pertenece a sí mismo, aún en el caso extremo de que exista pura y exclusivamente recostado en la rememoración y glorificación de su pasado, y aquí reside precisamente la tragedia del pasado: ya no es tiempo vivo, solo una imagen que el presente rescata para sí, un presente que, además de pertenecerse a sí mismo, atrapa el significado y el sentido del tiempo que le precedió según su conveniencia ideológica o científica de sus historiadores. En la historia ocurre que el pasado determina el futuro en cuanto hecho concreto (v.g. si los habitantes de una ciudad un buen día deciden destruir la de sus vecinos estos se encontrarán determinados a reconstruirla a partir de una situación concreta que fue la destrucción de la ciudad), pero la memoria histórica es fruto de una voluntad que interpreta siempre el hecho a su estricta medida presente, puede minimizar la destrucción de la ciudad si quiere ahora a su antiguo oponente como aliado o resucitar y actualizar su memoria si pretende alzar en armas al pueblo para ir detrás de su venganza.

El tiempo histórico presente, además de su presente, es la memoria activa del

pasado al que debe precisamente su presente, pero tiene en sus manos usar de esos datos o condicionarlos a olvido. La historia se tiene de presente tan solo a sí misma, con un pasado entre sus manos que, si bien causante de su presente, tal y como es presente puede destruir, modificar, incluso hasta nihilizar: el presente siempre convierte en pasado aquello que destruye, y si bien al destruir determina que para el futuro lo destruido no sea, ese futuro posible, cuando a su vez sea presente, podrá obrar de igual manera con ese presente que entonces era pasado. Como presenta nos encontramos solos, ante un pasado al que podemos acudir para justificar nuestras acciones (p. ej., en nombre de la tradición) o al que acusar por habernos determinado malesares o dejado en pie ciertos problemas que no supo o quiso resolver y ante un futuro del cual renegar destruyendo aquello que no nos interesa que el futuro conozca de nosotros (o, incluso más, negarlo por completo autodesnihilándonos, quitándole así a ese futuro hasta la posibilidad de ser).

La historia es el instrumento del que la humanidad dispone para autocomprenderse. Ambas se encuentran solas. La historia sola ante un pasado remoto o lastre o demasiado pesado por glorioso y sola ante un futuro que puede incluso nihilizarla, reinterpretarla hasta la tergiversación o archivarla en la memoria de una computadora dedicándose a vivir sin preocuparse en lo más mínimo de ella. En concreto, de lo único que nos encontramos ciertos es siempre del presente, aunque sea una herencia pesada de un tiempo anterior desprecupado de su porvenir. La humanidad sola también ante sí misma, sin otra referencia salvo consigo misma, sola y presenciando un universo que responde tal vez a sus preguntas como un eco, o que, probablemente, y poco a poco, le vaya revelando sus misterios que ella asombrada a su estricta medida, desde su propia historia, desde su propia configuración humana.

ciencias de la educac

Intervinieron en la recopilación de este material los siguientes profesores:

Hila Binstok (Cs. de la Educación)

María Isabel Bontá (Cs. de la Educación)

Carlos Cullen (Cs. de la Educación)

Mónica Farías (Cs. de la Educación)

Armado:

Julio Oropel