

PAIDEIA

Revista del
Profesorado de Filosofía
del Instituto Superior "Don Bosco"

Año 2021

Dirección:
Andrés A. Luetich

Vicedirección:
Gabriel J. Ferraris

Editor:
Facundo Peñaloza

Secretario de Redacción:
Jorge Fernando Navarro

Secretaría:
Pablo Lonegro

Dirección y administración:
INSTITUTO SUPERIOR PARTICULAR
INCORPORADO N° 9232
"DON BOSCO"
Tel.: (0341) 440-1098
E-mail: revistapaideia@donboscorosario.com.ar
Pte. Roca 150
2000 Rosario (Santa Fe) – Argentina

Con las debidas licencias. Todos los
derechos reservados.

Diseño Editorial: Germán Fortunato

Impreso en los talleres gráficos de
Génesis Impresiones (Rosario-Argentina).

ISSN 2796-9932

Los artículos firmados y publicados en esta
Revista son de responsabilidad de sus autores.

Sumario

1. **Presentación** 3
2. **JORGE FERNANDO NAVARRO**
La reforma del sympósion
en Leyes de Platón: recuperar
al hombre griego para la *pólis*
a través de la *paideía* 5
3. **MARINA LARROSA**
Apuntes sobre el concepto de
paideia en el mundo grecorromano29
4. **LUCAS BACCELLIERE**
La filosofía como desmitificación.
Relaciones entre verdad, libertad
y felicidad en el
pensamiento de Spinoza41
5. **JULIA TARTAGLIA**
El mito de la racionalidad: de la
epistemología a la política61
6. **LILIANA FERRANTI**
Las aptitudes para el aprendizaje
en los estudiantes del siglo XXI77
7. **JOSÉ ENRIQUE SOBRERO BOSCH**
El concepto de libertad explicado
a los jóvenes en el pensamiento
de Romano Guardini99
8. **FACUNDO PEÑALOZA**
Una lectura de las *Memorias*
del Oratorio de don Bosco117

Presentación

Después de un tiempo, regresa con fuerzas renovadas *Paideia*. Nos alegra enormemente poner a disposición de nuestros lectores un nuevo número de la *Revista del Profesorado de Filosofía del Instituto Superior “Don Bosco” de Rosario*, en el cual encontrarán escritos respecto de las distintas temáticas de la Filosofía, la Pedagogía y la Teología, desde las cuales convocamos al diálogo.

Una serie de artículos referidos a autores de la filosofía y al problema filosófico de la *paideia* se inicia con el trabajo de Jorge Fernando Navarro sobre la reforma del *sympósion* en *Leyes del Maestro* de la Academia; continúa Marina Larrosa, quien muestra el rostro retórico de la *paideia* en el mundo grecorromano; y cierra Lucas Baccelliere al reflexionar sobre la propuesta filosófica de Baruch Spinoza. En el espíritu de los problemas que la educación siempre conlleva, Julia Tartaglia se pregunta por los resortes éticos de la decisión, Liliana Ferranti, al respecto, se aboca a caracterizar las elecciones tal como acontecen en los jóvenes, y el salesiano hermano José Enrique Sobrero Bosch escribe sobre la propuesta filosófica del “maestro de vida” Romano Guardini. Por último, Facundo Peñaloza presenta, desde una perspectiva retórica, las *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales* de Don Bosco.

Nos parece oportuno recordar que *Paideia* nació junto con el Profesorado. Así, en mayo de 1985, en ocasión de cumplir un año de vida del Instituto, se publicó el primer número de la revista. Ya en sus comienzos, procuró ser expresión de la vitalidad del Profesorado de Filosofía, por ello brindó un ámbito para la publicación de la producción de los docentes, alumnos, y colaboradores, y un medio de comuni-

cación eficaz para la época. A lo largo de sus 35 años de vida, se publicaron 78 autores y más de 150 escritos.

Esta tarea de diálogo y comunicación nos permite establecer vínculos con otras publicaciones y editoriales de universidades, centros de estudios, bibliotecas, fundaciones e instituciones que se desempeñan en el mismo campo de reflexión y acción. Así, nuestro Instituto participó activamente en el desarrollo del proyecto de creación de la Universidad Salesiana Argentina (UNISAL) e integró, y aún lo sigue haciendo, la red mundial de universidades e institutos superiores salesianos (IUS).

Vaya, por último, nuestro agradecimiento a quienes aportaron para que este regreso haya sido posible. De un modo especial al Padre Director de la Casa Salesiana “San José” Ángel Amaya, al equipo de conducción del Instituto “Don Bosco” 9232 y a los autores, que han escrito en este número.

Invitamos que tomen contacto con nosotros todas aquellas personas que deseen sumarse a este proyecto editorial. Estamos esperanzados con el inicio de esta tercera época.

EL EDITOR

**La reforma del sympósion
en Leyes de Platón:
recuperar al hombre griego
para la *pólis* a través de la *paideía***

JORGE FERNANDO NAVARRO

ISHIR/UNR-CONICET

Profesor de Metafísica

I.S.P.I. N° 9232 "Don Bosco"

I

La costumbre de beber vino, en Grecia, estuvo asociada con frecuencia a la función guerrera. En tal sentido, el *sympósion* constituía un rito de comensalidad griego fundamental, por cuanto expresaba la solidaridad social de la élite, dado que —tal como la etimología del término lo indica— refería al momento del banquete en el cual se consumía vino junto a otros.

Los orígenes de dicho rito pueden rastrearse en los banquetes narrados por Homero; no obstante, el *sympósion*, en sentido estricto, conoció su esplendor hacia los inicios de la Grecia Arcaica. Así al menos lo atestiguan los escritos literarios y filosóficos, tanto como las representaciones de los vasos griegos; en ambos casos, se muestra que en el *sympósion* reinaba un ambiente de camaradería y que este poseía un carácter estrictamente aristocrático. Con el advenimiento de la democracia en Atenas, sin embargo, el *sympósion* se vio modificado debido al progresivo relajamiento de las costumbres, y los excesos fueron el rasgo propio de este período. Paradójicamente, fue entonces cuando se originó el subgénero “simposíaco”, del cual el *Banquete*, de Platón, constituye un representante arquetípico.

Por nuestra parte, nos proponemos una revisión de lo que caracterizó a esta costumbre a partir de la interpretación de los libros I y II del diálogo *Leyes*, de Platón. Allí, el filósofo analizaba —desde un punto de vista casi sociológico— dos instituciones griegas relacionadas con el acto de beber vino en común, los *sysstía* de Esparta y el *sympósion* de Atenas. La reforma del *sympósion* propuesta por el filósofo de la Academia obedece a que —desde su perspectiva— los hombres necesitan de normas que los eduquen en la adquisición de la virtud sin que esto implique la exclusión del placer.

6

De ese modo, Platón hace funcionar a esta institución de comensalidad, tan antigua como vital, dentro de su proyecto político; es por ello que hemos de analizar el surgimiento de los ritos de comensalidad —los *symposia* y los *sysstía*— tanto en la pólis de Atenas como en la de Esparta. En segunda instancia, reconstruiremos los argumentos sobre el *sympósion* que se hallan desperdigados en una serie de diálogos platónicos previos a *Leyes*. En estos resulta ostensible que el filósofo había despreciado al *sympósion* a lo largo de todo su pensamiento; sin embargo, se evidencia un notable cambio de percepción respecto de éste en el diálogo *Leyes*. Por último, anali-

zaremos las diversas interpretaciones críticas que dicho diálogo suscitó en general, y señalaremos, en particular, las razones decisivas que condujeron a Platón a proponer, en los libros I y II, una reforma de la institución de convivialidad ateniense a través de la *paidéia* para lograr que se asemejase, tanto cuanto fuera posible, a los *sysstía* espartanos.

II

Comencemos con el relato histórico del surgimiento de la *pólis* y del modo a través del cual se inició el rito de comensalidad, del que se derivaron luego los *sim-pósia* ateniense y los *sysstía* espartanos. Según un amplio consenso vigente entre los investigadores, el origen de la Grecia histórica se remontaría a la gran civilización de la Edad de Bronce que conocemos como cultura micénica.¹ Desde esta perspectiva, la *pólis* es considerada un producto de la fusión de pueblos mediterráneos e indoeuropeos que contaban entre sus dioses a casi todo el futuro panteón olímpico. Se trató de una civilización palatina, ya que se hallaba conformada por pequeños territorios situados alrededor de un centro, el Palacio, habitado por el “rey”. Además, se organizaban mediante una compleja burocracia, de la que se han conservado y descifrado archivos, que brinda un perfecto ejemplo de economía de distribución. La centralidad del Palacio no era, sin embargo, solo económica, sino que constituía un centro de poder religioso, jurídico y educativo.

Cuando hacia el 1200 a.C., una ola inmigratoria, la de los dorios, ingresó a la península, la civilización palatina micénica colapsó, y se dio paso a la llamada Edad Oscura, con la que empezaría la historia de Grecia propiamente dicha. No obstante, habría que esperar hasta el siglo VIII a. C. para retomar el hilo de la narración histórica, con la reapertura del Mediterráneo a la navegación griega. Este momento supuso el pasaje de una economía agraria de subsistencia a otra basada en el comercio y la producción de exportación, lo cual se vio acompañado por el fenómeno com-

1 Metodológicamente, hemos seguido a Murray (1995, p. 250) al afirmar que no existe una esencialidad llamada “hombre griego”, por lo que es necesario narrar diacrónicamente los diferentes tipos de hombres griegos, de manera tal que se alcancen a comprender las relaciones sincrónicas de la forma de trato social que aquí estudiamos. Cabe aclarar que, aunque nos hemos ceñido exclusivamente a fuentes escritas, consideramos que los testimonios iconográficos son aportes decisivos a la hora de un trabajo de más largo aliento.

plementario de la fundación de colonias en Sicilia e Italia y el Mar Negro. Otro de los signos inequívocos de la emergencia de la *pólis* lo constituyó la reintroducción de la escritura, ahora con el alfabeto fenicio, y la organización definitiva de los poemas homéricos.²

Seguimos aquí a Eggers Lan (1984, pp.11-20) cuando sostiene que, en Homero, la palabra *pólis* asume diferentes significados. En primera instancia, se podría decir que designa la ciudadela o el núcleo urbano específico (*ásty*), aunque no se confunda con él; luego será llamada acrópolis (*Il.* VI, p. 310). Asimismo, refiere a la tierra patria (*Od.* VI, p. 177). El rasgo distintivo de la *pólis* homérica es la potestad del rey para decidir sin consulta de nadie. Desde el punto de vista jurídico, la *thémis* —la costumbre, la tradición, los usos populares, las prescripciones no escritas provenientes de los dioses a través del rey— era la norma de la sociedad, cuya licitud residía en su proveniencia noble. Esta se contraponía a la *dike*, concebida como el derecho de la *pólis*; una normatividad surgida de un juicio, que aparecía como más impersonal. Pero no podemos simplificar afirmando que la *thémis* sea el derecho familiar y la *dike* la justicia interfamiliar.

Uno de los pilares de la *pólis* era la *paideía*; testimonio de ello son las palabras de encargo que el anciano Peleo hizo a Aquiles: “Ser siempre el mejor y mantenerse superior a los demás” (*Il.* XI, p. 784). Ellas nos revelan la profundidad de un *ethos homeriké* y una *paideía homeriké*. Es importante referir a estos para comprender que, en ese momento histórico, existían formas rituales de comer y de beber propias de los privilegios de la clase militar, y que, por esto mismo, se transmitían de generación en generación.

La frecuencia con que Homero hace uso del concepto *areté* muestra su amplio alcance; este término no solo refería a la excelencia en el ser y en el obrar, sino también a la superioridad de los seres no humanos y al atributo propio de la nobleza. La *areté* de los nobles comprendía la capacidad o fuerza para ser educados en la *philautía* (el cuidado de sí mismo), la *aristeía* (excelencia) y la *megalopsychía* (magnanimidad); además, indicaba un lugar social de respeto y de prestigio. La *areté* en que se educaba al joven guerrero (*kouroi*), tanto en relación con la guerra como con la vida privada, no era accesible al común de los hombres y estaba sujeta a normas que, más tarde, se inscribieron como leyes de la *pólis*.

2 Véase VERNANT (1986) y PLÁCIDO (1997, pp. 11-26).

La *paideía* se iniciaba cuando el joven se presentaba como servidor del *basileus*. Allí, de la mano de un consejero, aprendía no sólo las destrezas para la guerra, sino que se lo criaba y educaba en el servicio de la mesa (*Il.* I, p. 470), en las maneras de integrar los cortejos (*Il.* XIX, p. 238), y en todas las funciones rituales; asimismo, desempeñaba papeles auxiliares en los sacrificios y durante el canto de los himnos (*Il.* I, p. 463). En la casa del *basileus*, se destinaba una sala para los banquetes (*mégaron*) (*Od.* XVII, p. 271), lo cual demuestra que esta institución expresaba la solidaridad y la cohesión de grupo entre los guerreros. Homero, al referirse a los banquetes que narra en *Iliada* y, de modo especial, en *Odisea*, no hace uso del término *sympósion* sino del vocablo *daís*, que nominaba un rito social constitutivo de los procesos de identidad individuales y colectivos.

Al respecto, Von der Müll (1983) sostiene que “Homero todavía no conoce el *sympósion*; no se encuentra en los poemas aquella separación temporal neta entre el comer y el beber que lo caracteriza; ni los convidados están reclinados sobre el triclinio, sino sentados en sillas; ni está excluida la presencia de mujeres” (p. 5). Sin embargo, si bien existen notables diferencias con la configuración de los *simpósia* en la época arcaica, el banquete heroico ya tiene en sí los rasgos básicos de este rito de comensalidad griego, pues no cuenta con numerosos miembros y las actividades que se desarrollan en él son, por lo general, lúdicas. Es decir, el banquete heroico se conectaba, de manera primordial, con la función social de la guerra, aunque buscaba igualmente, si bien de manera moderada, tanto el placer físico como el intelectual.

En relación con la descripción del rito en sí, es oportuno recordar que los *simpósia* comenzaban con la libación. La libación era un derramamiento ritual de líquidos y se la entendía como un “don” a los dioses. Los líquidos derramados podían ser de diversa naturaleza: vino, agua, aceite, leche y miel. Benveniste (1983, p. 364) y Lissarrague (1995, p. 129) señalan que es imprescindible analizar la libación junto al término *spóndé*, el cual puede aludir tanto al rito de la libación como al acto de sellar un acuerdo; marcaba, por ejemplo, el fin de una guerra, dado que, de esta manera, se iniciaba un tratado de paz. Según Gernet (1980, pp. 184-185) era por la libación que un contrato se objetivizaba. El vocablo *spóndé* tiene dos recurrencias en el corpus homérico, siempre en plural y con la significación de “acuerdo”; en *Iliada* II p.341 y IV p. 159 se alude por igual a las “libaciones de vino puro (*spóndai akrétoi*) y diestras en las que confiábamos”. En ambos casos, las *spóndai* se asocian al ritual del juramento, que era precedido de la libación y que concluía con el estrechamiento de las manos derechas de aquellos que asumían el compromiso.

Esta élite guerrera, que hacía del *daís* el ámbito celebratorio de la guerra y que trababa el placer del comer y del beber con formas simbólicas de relaciones —muchas veces “internacionales”— de amistad (*philia*) y de competencia (*agôn*), empezó, paulatinamente, a percibir la amenaza del crecimiento de la población y de las nuevas perspectivas económicas. Estos factores pusieron en crisis a la sociedad agrícola tradicional y los campesinos se enfrentaron con los terratenientes nobles. Fue determinante, entonces, que los señores mostrasen el poder que detentaban. Este se hacía ostensible, por una parte, a través del conocimiento del derecho tradicional, el cual los habilitaba para la toma de decisiones judiciales (*thémistai, dikai*); y, por otra parte, mediante la titularidad de los cultos. A partir de este momento, se registró un gran cambio en las fórmulas jurídicas tradicionales, que pasaron a establecerse por escrito. De allí en más, la ley fungiría como ley de la *pólis* con independencia de cualquier autoridad personal o familia. Nacía de este modo el estado de derecho. Asimismo, el ídolo del culto familiar guardado en la casa se convirtió en la diosa o el dios de la ciudad para quien se abría un templo particular.

Los sucesivos conflictos internos constituyeron la maduración de la *pólis*. Dos de ellas habían salido especialmente fortalecidas de las Guerras Médicas, Esparta y Atenas; y fue por esta vía que el conflicto bélico externo se transformó en un gran conflicto interno. Esparta se consolidó como potencia militar terrestre y estableció su hegemonía en el Peloponeso; Atenas, por su parte, dueña de los mares y líder de la Liga de Delos —en la que muchas ciudades fueron forzadas a entrar o permanecer— ingresó en su *cenit* como potencia imperialista. En este contexto, el *éthos* de la *pólis* arcaica es asumido, bien de modo creativo, como en el caso de Esparta, bien, como en el de Atenas, mediante el abandono de estas formas tradicionales de regular las relaciones entre los hombres.

Dadas estas condiciones, se impone analizar el valor de las leyes e instituciones de Esparta con el objeto de comprender, de manera cabal, los motivos que condujeron a Platón para erigirla como un modelo de *paideía*. Se trata de indagar en la historia, entonces, para tener un marco más adecuado que nos permita interpretar los argumentos platónicos sobre los efectos del consumo de vino, los cuales se presentan a partir de una exhaustiva descripción social de los *sysítia*. No deja de llamar la atención, además, que Platón haya establecido una división tajante entre los *sysítia* espartanos y los *sympósia* atenienses. A los primeros, los consideraba como creadores de virtudes y de coraje, mientras que elevó a los segundos a modelos del vicio. Esta tajante división, tal como mostraremos, responde más a los propósitos del pensamiento de Platón que a lo que históricamente acontecía en cada una de esas *póleis*.

III

Resulta oportuno continuar con el relato histórico, pues arrojará luz sobre el modo en que las instituciones de comensalidad eran representadas tanto en Atenas como en Esparta. El surgimiento y el desarrollo de las *póleis* se llevó a cabo mediante una gran transformación en el modo de hacer, de concebir y de valorar la guerra. A fines del siglo VIII a. C., o principios del VII a. C. —en coincidencia con los comienzos de la poesía lírica—, se producía la llamada “reforma política” que permitió que la mayor parte de las *póleis* griegas adoptaran un tipo de armamento nuevo, conformado por la coraza de bronce, la lanza de estoque, las grebas, el casco “corintio” y el escudo.

La función guerrera dejaba de ser el privilegio de los nobles y pasaba, de modo acelerado, a ser un atribución, también, de todos aquellos hombres que podían costearse el equipo hoplítico; se trataba mayormente de pequeños campesinos propietarios. Por ende, el ejercicio del poder político se extendía a un mayor número de personas. Así, la condición de ciudadano y la de soldado se unificaron, pues solo aquel que se costeaba su equipo militar gozaba, a la vez, de derechos políticos plenos, lo cual implicaba que podía participar de las asambleas populares. Por otra parte, en el nuevo modo de combatir se eliminaba la distancia. En efecto, no se atacaba ya desde lejos con jabalina, sino que se buscaban el ataque y el choque frontales en formación de falange —término cuyo sentido primero es el de “cilindro grueso de madera”, “rodillo”—, compuesta por los soldados de infantería.

Pasemos ahora a considerar la creación que resultó el signo distintivo de la *pólis* de Esparta; nos referimos a su *paideía*, ya que en ella se conjugaban aspectos conservadores, aristocráticos y guerreros.³ La moral cívica espartana hizo que la *areté* ya no fuese un bien individual para el hombre, sino un bien útil para toda la comunidad; y en función de ello, se efectuaba una estricta selección de los varones. Así, se separaba cuidadosamente la población campesina de la industrial; y se apartaban los plebeyos de los señores libres, quienes consagraban su vida a ser ciudadanos y a aprender desde niños las prácticas guerreras de la caza y los rituales.

3 Los testimonios que nos transmiten el *acmé* del siglo VII a. C. de esta *pólis* son tardíos: principalmente, Jenofonte, en *República de los Lacedemonios* 5; 15, 4, y Platón en *Leyes* 625c; 626b; 633a; 636a-b. El más explícito es Plutarco, en *Vida de Licurgo* 10 y *Moralia* 226f; 236f.

El espíritu y la moral de los *hoplitas* eran alimentados por dos factores que no pueden omitirse. Por una parte, el rol del *strategós*, el general al mando de la falange, que participaba en el combate como ejemplo de hombre de valor y cuya presencia animaba a los soldados; por otra parte, el hecho de que, la mayoría de las veces, los hombres se colocaban en la formación junto a sus amigos y familiares —padres, hijos, hermanos, primos—. Esto hizo que el *hoplita* se entregara al combate y soportase sus horrores no solo por una cuestión de necesidad —como lo eran, efectivamente, la seguridad de la *polis* y su defensa de la explotación agrícola—, sino por los hombres que se encontraban delante, detrás y junto a él. Los *hoplitas* que participaban en la guerra e integraban las falanges eran ciudadanos en edades comprendidas entre los dieciocho y los sesenta años. La presencia de hombres de avanzada edad, junto con el parentesco y la amistad, tenía un papel determinante, ya que aportaba dignidad al mantenimiento de la posición a la hora del aterrador choque frontal.

En cuanto a la *paideía* espartana, el poeta Tirteo insiste en la disciplina y la fuerza como sus pilares. Las exigencias son el sacrificio y la voluntad de patriotismo. El yo lírico, en la mayoría de sus poemas, no refiere a un “yo subjetivo” sino a un “yo universal” que, por ser la voz pública de la patria, llama a la *eunomía*, esto es, a obedecer las leyes de la ciudad.⁴ Dos aspectos, entonces, resultan indicadores de la *paideía* espartana; de un lado, no hay que olvidar que la conversión del joven en adulto suponía un cambio de estatuto por el cual un varón podía participar de todas las actividades que resultaban propias de un ciudadano. Del otro lado, para alcanzar la mayoría de edad, el joven debía pasar por un riguroso sistema de pruebas, tales como el robo, los esfuerzos penosos y el aprendizaje de procedimientos mágicos. A aquel

4 De este modo se dirigía Tirteo (1996), el poeta lírico del siglo VII a.C., a los espartanos cuando se desarrollaba la segunda guerra de Mesenia: “Luchemos con ánimo todos por esta tierra, y muramos / por nuestros hijos sin reparar en la vida. / Jóvenes, vamos, luchan con firmeza, hombro con hombro, / no empiecen la infame huida y el miedo, / háganse, dentro del pecho, el ánimo grande y robusto, / no piensen en la vida mientras pelean en el frente; / y a sus mayores, que ya no tienen rodillas ligeras, / no huyan dejándolos a ellos atrás, a los viejos. / Pues abochorna que yazga, caído en vanguardia, un guerrero, / siendo un hombre mayor, delante de jóvenes, / quien ya blanco el cabello y la barba llena de canas, / está exhalando su alma valiente en el polvo, / y tiene en el puño sujetas las partes, bañadas en sangre / —dan vergüenza a los ojos y es malo de ver—, / y desnudas las carnes. Mas todo a un joven le cuadra / en tanto conserva la flor de la juventud. / Los hombres se encantan de verlo y lo quieren bien las mujeres, / mientras aún vive, y lo admiran, si cae en vanguardia, / vamos, estén firmes, abran bien las piernas, claven en el suelo / ambos pies, y muerdan el labio con los dientes”.

varón joven que era capaz de superar estas instancias se lo incluía, progresivamente, en la vida de la *pólis*. La formación del joven culminaba con un ritual de enterramiento de máscaras en el culto a Ártemis Orcia, que lo habilitaba para formar parte de los *hómoioi*; es decir que, cumplido este rito, ya podía reunirse y convivir en los *sysstía*.

Tal como adelantamos, los *sysstía* eran una institución viva de Esparta.⁵ Los *hómoioi* comían unos con otros, sentados —no reclinados como en Atenas— en la “cabaña de los hombres” (*andreión*). La comida era dividida en raciones iguales y se mantenían todos los códigos de la comensalía militar homérica. Después de comer, se dedicaba un tiempo a la discusión de asuntos públicos y también a la educación de los jóvenes, que se realizaba mediante relatos de hechos de guerra, cuyo fin consistía en exaltar las virtudes de la valentía y el coraje. El desplazamiento operado desde la épica homérica a la elegía militar, cultivada fervientemente en los *sysstía*, resultó ser significativo. En primer lugar, debe destacarse el carácter abiertamente apelativo del discurso, como se puede apreciar en Tirteo o en Alcmán. Las elegías nacían en los *sysstía* pero no quedaban restringidas a los asistentes, y por ello constituyeron la primera poesía pública de la *pólis*. El poeta elegíaco militar se sentía urgido a dirigirse al grupo de los *hoplitas* en su totalidad, ya no se trataba de exaltar la *areté* de una singularidad heroica como en el poema homérico. Su esfuerzo, entonces, era el de traducir los valores guerreros antiguos para la ciudad de héroes que se aspiraba a construir.

En tanto dependía de la organización militar, la convivialidad espartana se encontraba cuidadosamente regulada; al respecto, Heródoto (1985) describe que Licurgo “instituyó los reglamentos militares —las *enomátias*, *triécadas* y *sysstía*— y además, los *éforos* y los *gérontes*” (I, p. 65). Según el testimonio de Plutarco (2000, 12, p. 1), los *sysstía* derivaban de los *phidítion* de la época arcaica; este último vocablo tiene homofonía con amistad (*philia*) y con frugalidad (*philophrosýne*). Así, los *sysstía*, en tanto prácticas diarias de comida que incluían el consumo moderado de vino —integrados, casi reglamentariamente, por quince comensales—, constituían, por tanto, una verdadera “armada simpótica”. El alimento era proporcionado por la *pólis* de Esparta y se lo tomaba de las tierras en común, aunque también era costumbre que cada uno de los asistentes aportara una determinada ración de alimento —cebada, queso, higos— y de vino procedentes de sus tierras. Además, quien hubiera sacrificado o cazado algún animal se veía obligado a enviar las primicias allí. El plato

5 Véase ARISTÓTELES. (1989). *Política*. 1271a 28ss; 1272a 16ss; 1263b 40ss.

más celebrado de este rito de comensalidad era el caldo negro, que se obtenía de la cocción del cerdo en su propia sangre, condimentada con aceite y sal.

Una práctica *paideútica* habitual era la de llevar los niños a los *sysítia*, no solo por los discursos que podían oír sino, también, porque participan de los divertimentos junto a los hombres libres. En ese ámbito, se ejercía el *laconismo* consistente en la capacidad de gastar bromas —nunca de mal gusto— y no enfadarse por padecerlas. En Esparta existían, igualmente, las llamadas comidas comunales, que se dividían entre las *aíklon* y *epaíklon*. A los participantes de estas dos últimas formas de comensalidad se los obligaba a contribuir con alimentos y vino; tal prescripción era deudora de una antigua costumbre doria, reestructurada y escrita en leyes adaptadas para los nuevos tiempos. El *aíklon* y el *epaíklon* se diferenciaban en la calidad del aporte; en el segundo caso, cada comensal debía aportar en proporción a la riqueza y estatus social que detentaba.

Es posible sostener que fueron en particular estas características las que hicieron de Esparta el modelo de *pólis* racional y arcaizante admirado por Platón, quien procuró realizarlo en sus utopías políticas, *República* y *Leyes*.⁶

IV

El *sympósion* es el lugar donde se desarrollan dramáticamente algunos de los más notables diálogos platónicos; tal es el caso, por ejemplo, del famoso diálogo homónimo, traducido a nuestra lengua como *Banquete* —que no será parte de este análisis, dadas las complejidades que presenta—. Con todo, si algo permiten dichas obras es apreciar la valoración negativa que Platón asignó característicamente a esta forma de comensalidad griega.⁷ Así, en *Eutidemo* 279 a-b, el filósofo insiste en considerar como único efecto esperable de los *sympósia* la exaltación de los instintos más bajos del hombre, ya que nunca estimulan las virtudes reales. Vale tener presente, de igual manera, el pasaje del *Gorgias* 451e-452, donde Sócrates, haciendo gala de su típica ironía, compara —en el momento más alto de su método de refutación, a fin

6 Véase PORATTI (1993, pp. 88-97).

7 Platón no hace uso del lexema *sympósion* sino de *synousía* (reunión), *deîpnon* (comida), *syndeipnon* (convite).

de mostrar la inanidad del saber del sofista— los *sympósia* y los cantos que en él se ejecutan con la filosofía.

Otro testimonio de la imagen del *sympósion* creada por Platón se halla en *República*, diálogo en el cual abundan las referencias a la atmósfera simposiaca. Allí, por ejemplo, mientras describe y pondera ante Glaucón la vida austera del Estado ideal y sano, Sócrates desprecia esas fiestas en las cuales los invitados, dedicados a comer manjares y dulces, se recuestan para no sufrir molestias (*Rep.* 372 a-e). Un poco más adelante, el portavoz platónico retratará al tirano como un simposiarca libertino (*Rep.* 573 d). Pero la crítica de Platón a los *sympósia*, tal como estos se desarrollaban en Atenas, mostraba un aspecto particularmente sensible referido al uso del lenguaje, pues consideraba que los juegos de palabras y las adivinanzas que eran comunes en estos encuentros obstruían la auténtica búsqueda de la verdad encarnada en el diálogo filosófico (*Rep.* 479b-480 a).

La baja estima en que Platón tenía a los *sympósia* se halla atestiguada, también, en *Fedro* 276d; allí, el filósofo es descripto, precisamente, como aquel que no condesciende a los divertimentos fáciles de los hombres comunes. El ideal del filósofo ensalzado por el Maestro de la Academia es, por tanto, el de un hombre que, en los jardines de las letras, “sembrará y escribirá como por entretenimiento; y, al escribirlas, atesorará recordatorios para cuando llegue la edad del olvido que le servirán a él y a cuantos hayan seguido sus mismas huellas. Y disfrutará viendo madurar tan tiernas plantas, y cuando otros se den a otras diversiones y se harten de comer y beber y de todo cuanto con esto se hermana, él, en cambio, pasará, como es de esperar, su tiempo distrayéndose con las cosas a las que me refería”.

No obstante, el carácter abierto de la obra de Platón ha dado sobradas muestras de su resistencia a quedar confinada en la linealidad de un planteo; y en tal sentido, los ritos de comensalidad no constituyen una excepción, como veremos al ocuparnos del diálogo *Leyes*. Jaeger (1993, p. 568), en su monumental obra filológica, fue el primero en advertir la constante preocupación, dentro de la escuela platónica, por otorgar un nuevo contenido ético al simposio. Al respecto, señala el trabajo realizado por Jenócrates —discípulo y segundo sucesor de Platón—, quien tuvo a su cargo la escritura de un cuerpo de leyes simposiales (*nómoi sympotikoi*) destinado, justamente, a la Academia.⁸ Otro ejemplo de la contracara de esta imagen negativa del *sympósion* reside en el hecho de que haya sido justamente Platón el creador de

un subgénero simposiaco dentro de la literatura griega —inaugurado por él, y continuado por Jenofonte, Plutarco y Ateneo—. ⁹ Por último, cabe mencionar los pasajes finales del *Protágoras*, 347 c-e, en los cuales se ofrece una anticipación de lo que luego fue desarrollado en los Libros I y II de *Leyes*.

Allí, mediante una vívida descripción del relajamiento de las costumbres y de los excesos del *sympósion* hacia finales del siglo V a.C. —a cargo del Protágoras platónico—, se prepara la reconsideración de este rito. ¹⁰ Por entonces, el *sympósion* había dejado de ser tanto el lugar donde se reproducía la equidad de la *pólis*, como el ámbito adecuado para el diálogo y la performance de poesías. ¹¹ Perdido como espacio de iniciación *paideútica* de los jóvenes, se había convertido, por el contrario, en el reino de sofisticaciones que solo satisfacían los placeres más bajos. ¹² El modelo del *sympósion* regido por la desmesura alcanzó una enorme difusión en Asia Menor durante la época helenística, donde llegó a complementarse con las costumbres propias de las lujosas cortes macedonias.

Tras haber presentado la imagen del simposio que Platón elaboró en sus principales diálogos, estamos en condiciones de dirigir nuestra reflexión hacia *Leyes*, uno de los más enigmáticos del *corpus platonicum*. Su tema principal no es una investigación filosófica *stricto sensu*, sino la exposición de un proyecto político concreto. El Estado que se describe en *Leyes*, sin embargo, muestra una llamativa distancia respecto de aquel que Platón había defendido en *República* y *Político*. Después de

9 Jenofonte escribe una obra llamada *Sympósion*; Plutarco, el *Banquete de los siete sabios*; y Ateneo, los *Deipnosophistae*.

10 "Pues me parece que el dialogar sobre la poesía es mucho más propio para charlas de sobremesa de gentes vulgares y frívolas. Ya que estas gentes, porque no pueden tratar unos con otros por sí solos mientras beben, con opinión propia ni con gran argumentos suyos, a causa de su falta de educación encarecen a los flautistas, pagando mucho en el alquiler de la voz ajena de las flautas, y acompañados por el son de éstas pasan el tiempo unos con otros. Pero, donde los comensales son gentes de bien y de cultura, no consigues ver flautistas ni bailarinas ni tañedoras de lira, sino que, como son capaces de tratar unos con otros sin los jaleos y los juegos ésos, con su propia voz, hablan y escuchan a su turno con gran moderación, por mucho vino que beban".

11 Teognis de Megara nos deja una secuencia de poemas y máximas de carácter elegíaco. En estos escritos con aspecto didáctico Teognis es el hombre maduro que transmite al joven y bello Cirno, la sabiduría ancestral y su propia experiencia, en un ambiente simposiaco. Véase FRAENKEL, 1993, p. 384.

12 La inclusión del joven en el *sympósion* era también un rito de iniciación, no podían reclinarsse hasta ser adultos, tampoco embriagarse y tanto la lírica como los vasos griegos indican que era presentado por el amante (*erastés*) para ser admitido. Para la relación entre *sympósion* y *pederastía* véase, DOVER, 1989. pp. 153-170.

la radicalidad de los planteamientos presentados en ese último diálogo —el cual reafirma el gobierno absoluto del filósofo como el mejor sistema—, Platón pareció apartarse, ya hacia el final de su vida, de ese ideal, y elevó el imperio de la ley a un rango absoluto, pues incluso los filósofos debían someterse a ella. La propuesta de *Leyes* exige que el Estado se funde en un sistema de equilibrios, en el cual la función de toda ley es oficiar como límite al poder de la autoridad.

Dada la aparente contradicción entre ambas posiciones en el marco de la teoría política platónica —el filósofo rey o el imperio de las leyes—, no es extraño que se haya convertido en una de las cuestiones más debatidas en referencia al sentido del controvertido diálogo póstumo. Del siglo XIX a esta parte, se pueden apreciar tres posiciones bien definidas. La primera de ellas considera que se trata de un diálogo apócrifo; y aunque esta interpretación tuvo un gran predicamento, especialmente en los inicios de los estudios filológicos sobre Platón, el testimonio aristotélico (*Política* II 6 1265-1266 a28) muestra la imposibilidad de excluir la obra del *corpus platonicum*. Otra corriente exegética, ya en el siglo XX, se atiene a la biografía del filósofo, y sitúa los dos proyectos políticos platónicos como un intento de revisión o corrección tras los fracasos de la experiencia siracusana. Al respecto, Laks (1991, pp. 417-428) postuló que la *realpolitik* habría permitido al Maestro de la Academia incorporar una nueva perspectiva sobre la función política. En tercer término, se encuentra la posición adoptada por la exégesis sistemática, desde cuya perspectiva se considera a *República* como un simple modelo teórico que nunca fue concebido para ser llevado a cabo, y a *Leyes*, en cambio, como un programa político cuidadosamente elaborado a los fines de su aplicación concreta (SHOREY, 1914, pp. 345-369).

Ahora bien, es sabido que Platón, a lo largo de todo su pensamiento, puso un particular empeño en esclarecer la conexión entre ley y sociedad. En tal sentido, se impone precisar, por tanto, el valor del término griego *nómos*, cuya significación era más general que la asignada al concepto de ley en su uso contemporáneo. Así, la lengua griega designaba como *nómos* a las costumbres, las reglas religiosas, las obligaciones morales y las prescripciones legislativas. A partir de esta visión amplia de la ley, comprendida, ante todo, como un producto de la razón que, a su vez, se identificaba con la naturaleza misma, Platón determinó con claridad el carácter de los proyectos políticos de *República* y *Leyes*.

Antes de avanzar en esta dirección, resulta indispensable señalar el compromiso argumental que asume Platón al adoptar la forma dialógica para defender sus tesis, aunque *a posteriori* esta permitiera mostrar, también, la debilidad de aquellas. Más aún, no sería arriesgado afirmar que parte de la potencia teórica de la filosofía política platónica reside, justamente, en cierta complementariedad que se detecta

entre los diálogos *República* y *Leyes*.¹³ Tanto en uno como en otro, el filósofo de la Academia dejaba bien sentadas las condiciones de realización de ambos proyectos, a la vez que indagaba las dificultades de esas mismas propuestas políticas.

República ya revelaba, por ejemplo, las limitaciones de la ley para producir por sí sola cambios sustanciales en los hombres. De allí que la *pólis* necesitase de la filosofía, dada la ostensible insuficiencia de las leyes para contribuir con la *paideia*. Sobre este tópico, Gernet (1951, pp. XCV) sostiene que el Platón de los últimos tiempos atribuyó hasta tal punto a la ley un carácter dominante y ordenador que ella debía armonizarlo todo, incluso el cosmos (*Leg.* 759 e, 846d).

Pasemos ahora a considerar los personajes que intervienen en *Leyes*; estos ancianos, provenientes de *póleis* diferentes —un ateniense anónimo, a quien todos los intérpretes asocian con Platón mismo; el cretense Clinia; y el espartano Megilo— ostentan como rasgo sobresaliente una larga experiencia política. En el esquema de la conversación, que se celebra lejos de Atenas, en la isla de Creta, durante la caminata que los tres ancianos emprenden desde la ciudad de Cnosos hacia la caverna de Zeus, el ateniense —quien ocupa el lugar equivalente al personaje de Sócrates— señala que ha ido a Creta con el fin de descubrir la verdad acerca de aquellas leyes griegas tan renombradas. La teatralidad escogida por Platón es de un profundo simbolismo, pues las leyes espartanas, aunque similares a las cretenses, eran aún más reconocidas, dada la atribución de su origen a Apolo.¹⁴

Allí el ateniense se informa de que las leyes cretenses han sido creadas en función de la guerra; e infiere de ello que Esparta ha de ser, por tanto, una *pólis* que se encuentra en guerra latente y no declarada con otras ciudades. La victoria en la guerra, pero también la guerra en general, prosigue, deben ser necesariamente, pues, para esta *pólis*, la principal condición de cualquier beneficio. Sin embargo, en oposición a este supuesto, el ateniense insiste en argumentar que las ventajas no provienen de la guerra sino de la paz que le sucede. En consecuencia, la guerra nunca podría constituirse en el fin último de una *pólis*. La virtud de la valentía (*andreía*), estimada desde

13 Al respecto Gioia (2004, pp. 131-145) sostiene que Platón a lo largo de su filosofía hizo uso de la forma dialógica para indagar filosóficamente pero que en el caso de *Leyes* trata de comunicar los resultados de esa investigación.

14 Véase *Rep.* 544 c2. La elección de Creta como lugar para instaurar las Leyes parece sorprendente si se tiene en cuenta que durante el período clásico esta *pólis* no había ejercido gran influencia. Sin embargo, tanto Platón como sus contemporáneos tenían una memoria vívida sobre la gloria de la antigua isla, la pervivencia de sus instituciones arcaicas y su *eunomía*. MORROW (1960, pp. 17-18).

los tiempos homéricos como superior, adquiere así, en la perspectiva del ateniense, una posición inferior a la de las otras virtudes: la justicia (*dikaiosýne*), la sabiduría (*sophía*) y la moderación (*sophrosýne*). Por otra parte, solo una vez mostrado este orden jerárquico de las virtudes, se puede conocer el carácter de la legislación como principio supremo, al cual cabe la responsabilidad de educar a todos los ciudadanos en la excelencia del ser y del obrar, es decir, en la *areté* (*Leg.* 631 b-d).

Con todo, aun cuando los legisladores espartanos y cretenses hayan orientado su legislación hacia la guerra, ellos detentan el mérito de velar por la *paideía* de los ciudadanos. Por tanto, sin negarles reconocimiento, el ateniense critica que los valores propuestos hayan sido el autodomínio ante los dolores y los temores, así como la imposición de prácticas rigoristas para el logro de dichos valores. Observa, además, que no proveyeron tampoco de una educación en la moderación, esto es, en el dominio respecto de los placeres, ni invitaron a participar de los grandes placeres del alma.

Los legisladores espartanos y cretenses prohibieron, de otra parte, los placeres del vino, a los que se entregaban con toda libertad los ciudadanos de Atenas, y que los convertía en objeto de crítica; pero, al respecto, el ateniense alega que beber hasta la frontera de la embriaguez, si se practica adecuadamente, conduce a la moderación, que es la virtud gemela de la valentía. Además, una buena práctica del beber vino debe realizarse en común, pues su carácter público persigue la finalidad de que los hombres se sientan supervisados y, a la vez, supervisen a los otros. Por lo demás, para conducir una reunión en la que se bebe vino en común como práctica saludable, se requiere del tipo adecuado de hombre. Para que un hombre sea capitán de un barco —se afirma— no basta que posea el arte (*tékhne*) o la ciencia de la navegación, también debe estar libre de todo mareo en el mar (*Leg.* 639 b-c). Luego de presentar este símil, el ateniense concluye que ni el arte ni el conocimiento bastan para presidir un *sympósion*. Más aun, el arte (*tékhne*) resulta insuficiente para gobernar cualquier tipo de asociación humana y, en particular, la comunidad política (*pólis*). El hombre que conduce a otros tiene que contar, ante todo, con una vida virtuosa.

Tal como se puede apreciar, el *sympósion* es la mejor alegoría de la *pólis*, pues, así como quienes asisten a los banquetes se embriagan con vino, los ciudadanos se embriagan con temores, esperanzas, deseos y aversiones y, por lo tanto, deben ser gobernados por un hombre sobrio. Dado que los *sympósia* son legales en Atenas pero ilegales en Esparta y Creta, el ateniense se ve obligado a justificar dicha institución y hacerles comprender a los extranjeros el valor de esta para los ciudadanos de Atenas. Aspira, con ello, a hacer cambiar la opinión de sus interlocutores acerca de las leyes cretenses y espartanas, las cuales yerran al no permitir a los súbditos de estas *póleis* gustar del vino, que brinda uno de los más grandes placeres sensuales.

Ahora bien, nuestro personaje se refiere aquí, principalmente, a los placeres que el pueblo puede disfrutar en público y con los cuales todo hombre debe entrar en contacto para aprender a dominarse. Los placeres de los *sympósia* son la bebida y el canto; por ende, a fin de justificarlos, habrá que discutir acerca del canto, la música, y hasta de la educación en general (*Leg.* 631b-d; véase 829 a-b). Los placeres de la música son los más grandes que el pueblo puede disfrutar públicamente y cuando se está expuesto a ellos se tiene que tener la capacidad desarrollada para contenerse. Así, según el ateniense, las leyes espartanas y cretenses sufren del gran defecto de que no exponen a sus súbditos —al menos no lo suficiente— a los placeres de la música (*Leg.* 673 a-c).

La educación para la virtud del hombre, desde esta perspectiva, requiere un adecuado control de los placeres y los dolores, y para ello deben mediar los rectos razonamientos. De igual modo, un recto razonamiento habrá de ser adoptado por la *pólis* para sancionar una ley justa. En consecuencia, una ley que fuera merecedora de ese nombre debe resultar del dictado del recto razonamiento con respecto a los placeres y los dolores.¹⁵

Tras, esta presentación general sobre los temas tratados en los dos primeros libros de *Leyes*, es posible avanzar en la argumentación platónica sobre el lugar que detenta el *sympósion* como institución educativa. Allí, este rito de comensalidad es descrito como un juego altamente normatizado, donde lo importante radica no tanto en el consumo de vino *per se* sino en el gozo que propicia, pues a los ancianos los torna niños y los mantiene capaces de sostener un diálogo encendido.

Toda la filosofía platónica ha pensado la ley con una función *paideútica*, es decir, forma a los hombres para una vida virtuosa; tanto más en este caso, pues se trata de hallar los mejores medios para que el hombre, desde niño, se acerque a aquellas virtudes que se han establecido en una precisa jerarquía. Por otra parte, debe considerarse la pregunta que Platón —admirador de las leyes de Creta y Esparta— no pudo dejar de hacerse acerca de si el valor militar y el endurecimiento contra el dolor llegaban a ser educativos y resultaban, en verdad, suficientes para alcanzar la sabiduría. A ello, el filósofo responde negativamente, puesto que la sabiduría significa, ante todo, ejercitar y lograr el dominio del placer. Así, el hombre educado en

15 El tema del placer en este diálogo es altamente sugerente por el carácter profundo de su tratamiento a la vez que problemático. En efecto, Platón manifiesta un rol predominante del placer en la adquisición de la virtud, la educación y la legislación; sin embargo desconfía de considerarlo un bien para el hombre. Véase BRAVO (2003, pp.103-115).

la verdadera *areté*, cuando aparece el placer, discierne los límites que la naturaleza impone y, fundamentalmente, sabe reconocer el instante en el cual el gozo comienza a ser excesivo para transformarse en dolor.

Ahora bien, Platón se encuentra ante serias dificultades para incluir las excepciones y contrarrestar los efectos nocivos, tanto de los *sysstia* como de los *sympósia*, a fin de forjar una práctica de comensalidad al servicio de la *areté*. Cabe preguntarse, entonces, las razones por las cuales el filósofo de la Academia insiste en el valor de las comidas en común.¹⁶ La respuesta solo puede hallarse en el proyecto político-educativo que subyace a *Leyes*. Las consideraciones profundas sobre el Estado, la ley, las costumbres y la cultura están subordinadas, en verdad, a una perspectiva mayor y más plena que las contiene, la *paideía*. La misión de las leyes, entonces, resulta ser la de educar a los ciudadanos en su espíritu, es decir, que ellos logren la conformación de un verdadero “*éthos de las leyes*”.¹⁷

El proyecto de *Leyes* no deja nada librado al azar, pues es menester, para Platón, reflexionar sobre todo aquello que contribuya a la unidad de la *pólis*. Sabido es que esta depende de normas estables que se ocupan por igual de las cosas más grandes y de las más pequeñas (*Leg.* 793 c5-d2). El filósofo creía que a la institución del *sympósion* se le podían adicionar otras finalidades, con vistas a establecer una disciplina y un orden en la vida privada que se expresara, a su vez, en la vida pública. Los *sympósia* permitirían, además, según Platón, que los hombres aceptasen con más agrado los férreos ideales que las leyes de la nueva *pólis* exigían.

Desde la perspectiva platónica, el estímulo a la valentía mediante los *sysstia* se muestra insuficiente para educar en la verdadera *areté*, que es la *sophrosýne*, la cual consiste en encontrar el justo medio entre la desmesura y la inhibición. Así, la buena medida en el beber (*métron*) —propuesta para un adecuado comportamiento en los *simpósia*— supone el equilibrio entre los extremos de la abstinencia del vino (*néphein*) y la ebriedad (*methúesthai, paroinein, kraipalan*). Por lo tanto, el beber vino no se presenta como bueno ni malo en sí mismo —al igual que tantos otros bienes de la vida—, pero exige de una disciplina severa para no caer en los excesos que conducen al primitivismo salvaje.

16 Esta discontinuidad lo lleva a Guthrie (1992, p. 399) a desestimar en su conjunto los libros I y II de *Leyes* al entender que Platón se demora, sin sentido, en áridas disquisiciones sobre las ventajas educativas de los banquetes.

17 Para la caracterización de *Leyes* en relación a la *paideía* hemos seguido la monumental obra filológica del siglo XX de Jaeger (1993, pp. 1015-1038) y Laurent (2000, pp. 41-56).

Queda claro, pues, que la investigación particular sobre el *sympósion* facultaba a Platón para presentar sus ideas sobre la *paideía* en general y, de manera especial, sobre la educación de los estados afectivos. La propuesta platónica sostiene que la *paideía* es el único camino que los hombres deberían seguir ya que, en definitiva, conduce a dios (*Leg.* 643a). Por ello, la tarea *paideútica* debe comenzar en las capas preracionales de la vida hasta tornarse plena en el momento en que se supone que el hombre lleva ya una vida racional. El fundamento de la *paideía* se halla en la capacidad de moldear el alma del hombre desde que es niño; continúa a lo largo de toda la existencia; y culmina cuando ha logrado forjarse como un ciudadano perfecto. Esto es, alguien capaz no solo de sancionar leyes sino de obedecerlas.¹⁸

El *sympósion* basado en una buena educación es una muestra cabal de que cualquier actividad a la que se le imponga un principio superior o una finalidad legítima resulta ser un instrumento acorde para recuperar la *areté* total. Se comprende así que, en *Leyes*, Platón describa al hombre como un muñeco que actúa en el escenario de la vida y, más crudamente aun, como un juguete en manos de dios (*Leg.* 644 c ss y 803c). La imagen solo se registra en este diálogo y por dos veces; y puede ser interpretada en el sentido de que el hombre, al ser el títere de su vida instintiva, requiere de la razón para ser finalmente él quien lleve los hilos de su vida y logre un buen gobierno de sí. La obediencia del alma al *lógos* —esto es, el autodomínio— transformada en la virtud de la *sophrosýne* encamina al hombre y, en definitiva, a toda la *pólis* hacia una vida humana plena.

En relación con las leyes, sin embargo, el ateniense —al momento de introducir el código penal en el libro IX— observa el hecho penoso de que la *pólis*, aun cuando se encuentre bien administrada, requiera del establecimiento de leyes. Se trata, claro está, de lidiar con la vergonzosa insuficiencia de la condición humana, que ni siquiera en el marco ideal de la *pólis* es capaz de alcanzar una corrección completa, pues los hombres que viven en ella no han sido forjados en el valor de la *areté*. Ciertamente, no se hacen leyes para los hijos de los dioses y ningún legislador es, tampoco, un hijo de los dioses, como sí lo fueron los primeros legisladores; por ello, más allá de lo vergonzante implicado en ese acto, hay que dictar las leyes. La historia ha demostrado sobradamente, a este respecto, la existencia de hombres resistentes a

18 Resulta de importancia señalar la analogía que establece Platón entre *paideía* y *trophé* (alimentación, cuidado). En la *paideía* se trata de hacer crecer y desarrollar (*trophé*) como un ser vivo todas las perfecciones éticas que en lo biológico se dan naturalmente.

la acción de la educación a causa de la debilidad misma de la naturaleza humana. Platón ofrece también otro argumento por el que urge la sanción de leyes: las *póleis* crecen, y especialmente, cuando se incorporan a su vida los extranjeros y los esclavos, quienes desconocen las costumbres y tradiciones propias de la nueva *pólis* en la que desean vivir (*Leg.* 853b3-854 a3). La ley, según el ateniense —ya lo hemos visto—, tiene la función positiva de modelar la vida de los hombres honestos, y la de actuar negativamente al castigar a aquellos hombres malos que no han podido educarse en absoluto (*Leg.* 880d8-2). En este sentido, la legislación debe, en primera instancia, persuadir al ciudadano o, en caso necesario, ejercer la coacción con aquellos que no se dejan convencer (*Leg.* 718b2-3).

En este contexto, el preámbulo, ese texto inicial que acompaña toda ley general, tiene una función precisa; obtener una disposición mansa y favorable de los que escuchan, de manera tal que sus almas sean capaces de aprender la norma contenida en la ley (*Leg.* 784 d 4-5). El legislador debe, siempre, agregar al comienzo del código una exhortación persuasiva (*Leg.* 720 a 1) anterior a las normas y a las amenazas de castigo que se hallan contenidas en toda ley (*Leg.* 719 8-9). El ateniense, considera, así, que el preámbulo legislativo puede concebirse como la transposición política del *lógos* médico. Según este razonamiento, el acto de legislar es ante todo una forma de curar, educar y enseñar (*paideuín kai didáskein*).

La meta de la legislación platónica —contraria a la de la legislación simple y habitual, consistente sólo en la amenaza (*apeileín*)— reside en aplicar, en la medida de lo posible, la mezcla doble de persuasión y amenaza (*tò peitheîn te háma kai apeileîn*) a la plebe desprovista de educación (*peithoî kai bíai*) (*Leg.* 721e 1-2, *Leg.* 722 b6). Por esto es que las argumentaciones contenidas en las leyes van dirigidas a la multitud; se supone que no están hechas para los ciudadanos que han terminado ya su educación. El concepto de ley propuesto por el ateniense se asemeja más a un *trítón* (mito encantador) que a un diálogo (*Leg.* 722c2). En efecto, considera que un *mito encantador* posee una mayor potencia persuasiva que el diálogo (*dialégesthai*) para lograr la aceptación favorable de lo que el hombre debe obrar. El diálogo fuerza (*biázesthai*) mediante argumentos y razones (*tois lógois*), ayuda a reconocer el error y encamina a la verdad, aunque no garantiza que el hombre opte por obrar aquello que sabe como verdadero.

El ideal de la *paideía* y de la función de las leyes propuesto por el ateniense, sin embargo, no apunta a valorar el poder coercitivo de ninguna de ellas, sino a impulsar al hombre para que logre el dominio de sí mismo. Se comprende así que el *sympósion* idealizado por Platón implique ir tras los dones de Dionysos que ablandan la dureza de las almas, para moldearlas en los supremos valores de la *pólis*. Las

exposiciones clásicas de Jaeger (1993, p. 1026) y Marrou (1998, p. 120) sobre este tópico señalaban las proximidades y distancias del proyecto platónico reformador de los *sysstia* con la realidad histórica y manifestaban la necesidad de leer *Leyes* desde la tendencia al *lacedemonismo* a la cual adscribía una parte de la sociedad ateniense. Platón acompaña esta tendencia, desde un punto de vista político, filosófico y religioso, a través de la estrategia de proponer la universalización de instituciones sociales como los *sysstia* espartanos. La literatura filolacedomónica que circulaba al momento en que el filósofo escribió *Leyes* aprobaba la costumbre espartana de no beber, pero también propiciaba a quienes optaban por el justo medio entre este extremo espartano de no beber vino y el consumo desenfrenado de los atenienses. Con todo, Esparta no era una sociedad que se privara del consumo de vino; las reglas espartanas tendían más bien a la moderación que a la abstinencia absoluta.

La defensa de Platón de un uso razonado del vino y su proyecto de un *sympósion* regulado y controlado se sostiene en la idea de que beber vino, más que provocar placer, prueba el carácter del hombre, pues le sirve como índice de su auto-control ante el peligro inminente de la ebriedad. La historia, no obstante, parecería desmentir la factibilidad de estos *sympósia* reformados. Por una parte, existe una clara incompatibilidad entre una sociedad guerrera —centrada en la función de la guerra— y otra basada en una economía agraria de pequeños propietarios. Por otra parte, no es posible soslayar cierta inconsistencia en propiciar los *sysstia* para ciudades organizadas en torno a la familia, tal como se presenta en *Leyes*. En ambos casos, el problema es que el texto platónico no reglamenta sobre las maneras de fundar, hacer funcionar y sostener estas comidas comunales. Ese silencio de Platón ha sido, mayoritariamente, interpretado como una renuncia a tan dificultoso problema (MORROW, 1960, p. 397). Aún así, entendemos que la intención real de Platón se hallaba en tomar solo un aspecto del modelo espartano de los *sysstia*, para llevarlo al extremo y dotarlo de una nueva finalidad.

Dodds (1983, p.195), para argumentar que ningún proceso histórico produce una sustitución absoluta de otro anterior, presenta la “metáfora geológica” de las “conglomeraciones”. Esta noción afirma que resultaría extraño que un esquema de ritos, creencias e instituciones se borre de manera absoluta. Así, las formas más antiguas de ellos perviven desplazadas, o bien, persisten a través de formas yuxtapuestas. Este ha sido parte de nuestro esfuerzo argumentativo, exponer la lenta formación

y las sucesivas etapas que constituyeron el *sympósion*. En tal sentido, el modelo de análisis histórico propuesto por Dodds que adoptamos en la presente indagación se mostró apto para dilucidar la institución de los *sympósia* en Atenas y describir la situación en que se encontraban hacia la época platónica. En efecto, ante la realidad decadente de los *sympósia* atenienses, Platón recomienda una fusión con lo mejor de los *sysstía* espartanos; ya que los considera una institución de convivialidad que fue capaz de guardar los restos de antiguos valores homéricos.

En *Leyes* se hace evidente la percepción que Platón tiene acerca de la crisis terminal de la *pólis* ateniense, ante lo cual ofrece como *phármakon* a la ley. La educación de la *pólis* democrática había mostrado su faz totalmente negativa en los sofistas y en los políticos, entonces era necesario instaurar nuevamente la libertad, la unidad de la *pólis* y la *philia* entre los ciudadanos (*Leg.* 701d). El filósofo de la Academia tiene confianza plena en una educación para todos los hombres mediante las leyes, a fin de que la *areté* transmita el legado socrático, el cual, como es sabido, afirma que el hombre es su alma y tiene que cuidar de ella (*Apol.* 30 a-b). En efecto, todos los hombres desean la felicidad, por lo tanto, urge sancionar una legislación que los persuada de que la vida buena y virtuosa es la única que entraña esa felicidad.

La tarea que Platón se da a sí mismo es ni más ni menos que la de salvar la *pólis*, y para ello se emplea en un último esfuerzo antes de su muerte. Los *sympósia* necesitaban, desde su perspectiva, una reforma que los convirtiera en una institución de comensalidad más noble. El sentido de codificar las leyes para el *sympósion* se justifica por la naturaleza del alma de los hombres, que exige de normas exteriores a fin de no caer presa de sus partes inferiores, las cuales siempre conducen hacia la desmesura y el placer desenfadado.

Por lo tanto, lo que Platón expone en *Leyes* no es otra cosa que el orden inteligente que proviene de un sistema legal, cuando este mantiene una relación directa con el alma humana y con la adecuada escala jerárquica de los valores. En este sentido, todos los bienes de la *pólis*, tanto los divinos como los humanos, provienen de las leyes. El hombre que accede a los bienes divinos ha alcanzado ya los bienes humanos —como la salud, la belleza, la fuerza, la riqueza—, aunque siempre deberá atenerse a las virtudes que constituyen los bienes divinos, a saber, la prudencia (*phrónesis*), la justicia (*dikaíosyne*) y la valentía (*andreía*).

Las leyes impartidas a los hombres no tienen, pues, otra finalidad que la de elevarlos hacia los bienes divinos, y son ellas —aun para una institución de comensalidad como el *sympósion*— las únicas intermediarias capaces de realizar efectivamente dichos bienes.

Bibliografía

Fuentes

- ARISTÓTELES. (1989). *Política*. Edición y traducción Julián Marías y María Araujo. Madrid.
- HERODOTO. (1985). *Historia*. Introducción, traducción y notas Schrader C. Madrid.
- HOMERO. (2000). *Iliada*. Introducción, traducción y notas Crespo Güemes E. Madrid.
- HOMERO. (2000). *Odisea*. Introducción, traducción y notas J.L. Calvo Martínez Madrid.
- PLATON. (1951). *Les Lois*. Texto establecido y traducido por des Places. Introduction Auguste Diès et Louis Gernet. París.
- PLATON. (1999). *Leyes*. Introducción, traducción y notas. Francisco Lisi. Madrid.
- Para el resto de los diálogos citados hemos utilizado la edición de Gredos en introducción, traducción y notas de AA.VV.
- PLUTARCO. (2000). *Vida de Licurgo*. Introducción, traducción y notas Pérez Jiménez A. Madrid.
- TIRTEO. (1996). En *Líricos Griegos Arcaicos*. Traducción Juan Ferraté. Barcelona.
- TUCIDIDES. (1985). *Historia de la Guerra del Peloponeso*. Introducción, traducción y notas Torres Esbarranch. J.J. Madrid.

Estudios

- BENVENISTE, E. (1983) *Vocabulario de las Instituciones Indoeuropeas*. Madrid: Taurus.
- BRAVO, F. (2003). *Le Platon des Lois est-il hédoniste?* En *Plato's LAWS: From Theory into Practice*. Proceedings of the VI Symposium Platonicum. Selected papers. Edited by Smauel Scolnicov Luc Brisson.
- DAVID, E. (1978). *The spartan syssitia and Plato's Laws*. En *American Journal of Philology*, N° 99, pp. 486-495.
- De ROMILLY, J. (2004). *La ley en la Grecia Clásica*. Buenos Aires.
- DODDS, E.R. (1983). *Los griegos y lo irracional*. Madrid.
- DOVER, K. J. (1989). *Greek homosexuality*. Cambridge.
- EGGER LAN, C. (1984). *Criton*. Introducción. Buenos Aires.
- FRAENKEL. (1993). *Poesía y filosofía de la Grecia Arcaica*. Madrid.
- GERNET, L. (1980). *Antropología de la Grecia Antigua*. Madrid.
- GIOIA, F. (2000). *La forma dialógica y su nueva función en las Leyes de Platón*. En SANTA CRUZ, M.I. et al. (2000). *Diálogo con los Griegos*. Buenos Aires.
- GUTHRIE W. (1993). *Historia de la filosofía Griega. Tomo V*. Madrid.
- HENDERSON, W.J. (2000). *Aspects of the Ancient Greek Symposion*. En *Akroterion* 45, pp. 6-26.

- JAEGER, W. (1993). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Buenos Aires.
- LAKS, A. (1991). *L'utopie législative de Platon*. En *Études philosophiques* n° 4, pp. 417-128.
- LAURENT, J. (2000). *L'éducation et l'enfance dans Les Lois*. En *Revue philosophique de la France et de l'Étranger* N° 1.
- LISI, F. (2000). *Les fondements philosophiques du nomos dan les Lois*. En *Revue philosophique de la France et de l'Étranger* N° 1.
- LISSARRAGUE, F. (1995). *Un rituel du vin: la libation*. En MURRAY-TECUSAN.
- MARROU, H-I. (1998). *Historia de la educación en la Antigüedad*. México.
- MORROW, G. (1960). *Plato's Cretan City. A historical interpretation of the Laws*. Princeton.
- MURRAY, O. (1991). *War and the symposion*. En SLATER, pp. 83-103.
- MURRAY, O. (1995). *El hombre y las formas de sociabilidad*. En VERNANT. (1995), pp. 247-188
- MURRAY, O. (1999). *Symptotica. A symposim on the Symposion. Oxford Simpotic History*. En MURRAY. (1999), pp. 3-13.
- MURRAY, O. y TECUSAN, M. (1995). *In vino veritas*. London.
- NUSSBAUM, M. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid.
- OLIVA, P. (1983). *Esparta y sus problemas sociales*. Madrid.
- OTTO, W. (1997). *Dioniso. Mito y Culto*. Madrid.
- PLACIDO, D. (1997). *La sociedad ateniense. La evolución social en Atenas durante la Guerra del Peloponeso*. Barcelona.
- PORATTI A. (1993). *Diálogo, Comunidad y Fundamento. Política y metafísica en el Platón inicial*. Buenos Aires.
- SLATER, W.J. (Ed.). (1991). *Dining in a Classical Context*. Ann Arbor.
- SHOREY, P (1914). *Plato's Laws and the unity of Plato's thought*. En *Classical Philology* 9, pp. 345-369.
- TECUSAN, M. (1999). *Logos Symptotikos. Patterns of the irrational in the Philosophical Drinking: Plato outside the Symposium*. En MURRAY. (1999).
- VETTA, M. (Ed.). (1983). *Poesia e simposio nella Grecia Antica. Guida storica e critica*. Bari.
- VERNANT, J.P. (1986). *Los orígenes del pensamiento griego*. Buenos Aires.
- VERNANT, J. P. (1995). *El Hombre Griego*. Madrid.
- VERNANT, J. P. (2001). *El individuo, la muerte y el amor en la Antigua Grecia*. Barcelona.
- VON DER MÜLL, P. (1983). *II simposio greco*. En VETTA. (1983), pp. 3-28.
- WEBER, M. (1990). *Economía y Sociedad*. México.

Apuntes sobre el concepto de *paideia* en el mundo grecorromano

MARINA LARROSA

Profesora de Griego

I.S.P.I. N° 9232 "Don Bosco"

1. El sueño iniciático de Luciano (a modo de introducción)

En uno de los textos que conforman la vasta obra de Luciano de Samosata (ca. 120-180 d. C.), el autor nos revela un sueño que tuvo en sus años de estudiante y que signó su vida de adulto; cuenta Luciano en *El sueño* que dos mujeres se le presentaron y que, rivalizando entre sí, intentaron apoderarse de él, primero a la fuerza y luego seduciéndolo con distintas promesas. La primera mujer –dice–, de manos toscas y de rústica lengua, se presentó como “Escultura” (*Hermoglyphikē tekhnē*) y le aseguró que, de seguirla, sería famoso sin necesidad de abandonar su patria. La segunda mujer, en cambio, presentaba un porte elegante y, con palabras que hacían honor a su aspecto, expuso los argumentos por los cuales debía olvidarse de la mediocre “Escultura” y seguirla a ella; esta era *Paideia*. El joven Luciano, absolutamente obnubilado por los encantos de esta segunda mujer, no dudó en marcharse con ella, en el sueño y en su vida diurna.

Podríamos inscribir este opúsculo luciánico en la tradición poética de la *Dichterweihe*, esto es, el relato de la iniciación o consagración de los grandes poetas por parte de una divinidad consagrante (las Musas, Apolo). Como es habitual en Luciano, los tópicos clásicos son empleados con voluntad paródica, por lo que humor e ironía rubrican el tono lúdico de su producción. En tal sentido, es difícil precisar si hay algo biográfico en *El sueño* o si se trata de una pura fantasía ejemplar para adolescentes intelectualmente motivados. Pero en uno u otro caso, lo que se revela es que hacia el siglo II era *Paideia* –no ya las sublimes Musas– la encargada de consagrar a los personajes importantes de la cultura grecorromana. ¿Y quién (o qué) era *Paideia*? Los términos habituales que se emplean para traducir esta palabra griega son “educación” y “cultura”, quizás también “formación”, incluso “civilización”. Pero ya Werner Jaeger (2001), autor del clásico *Paideia: los ideales de la cultura griega*, había advertido que la *paideia* griega contenía, sí, las nociones de “educación” y “cultura”, pero también implicaba aspectos particulares que debían ser escudriñados para poder comprender cabalmente “el proceso espiritual mediante el cual llegaron los griegos a la construcción de su ideal de humanidad” (Tomo 1; p. VII). En definitiva, se trata de comprender los conceptos situados en el particular contexto histórico en el que se los evoca y así es que cae de maduro que, aunque podamos traducir *paideia* como “cultura” o “formación”, deberemos estar siempre conscientes de que “cultura” para

los antiguos griegos no significaba lo mismo que para nosotros, occidentales contemporáneos. De hecho, tan sólo observemos que en el texto de Luciano elegir a *Paideia* supone un camino que no se cruza con el de la “Escultura”, lo cual nos debe sonar, al menos, extraño, pues para nosotros la escultura, como toda actividad artística (especialmente aquellas que entran dentro del moderno concepto de Bellas Artes) materializa la cultura de una nación y, con ello, puede ser un indicio de su nivel de desarrollo intelectual y artístico. Quizás por esta razón encontramos que en las versiones al español del texto de Luciano *Paideia* suele ser traducido como “Retórica”.¹ Y aquí, entonces, podemos reparar en una de esas particularidades a las que aludía Jaeger, recuperable solamente si atendemos al contexto histórico. Pues la *Paideia* que seduce a Luciano no es la *mousikē paideia* o la *gymnastikē paideia* en las que se educaban los jóvenes varones atenienses del siglo V a. C.² Estamos ahora en algún lugar (quizás la misma Samosata, en Siria) del inmenso Imperio Romano durante el gobierno de alguno de los Antoninos; aquí (y desde hacía un tiempo ya) la retórica era el corazón de una educación más o menos formal, de la *enkyklios paideia*, y la sociedad letrada se encontraba modelada a sus formas y preceptos, a sus ornatos y leyes. Como explica Simon Goldhill (2009), “el estudio de la retórica influenció todas las formas disponibles de escritura, y también influenció la persona pública del ciudadano en todos los tránsitos de la vida, no solamente en la corte o en una misión diplomática” (p. 231).³ Esto significa que todas las formas discursivas –poéticas, filosóficas, históricas, políticas– estaban atravesadas por el entrenamiento técnico (retórico) del lenguaje, por lo que la retórica no podía ser una disciplina separada de la filosofía, la historia o la literatura, sino que preparaba para cada una de ellas. El *pepaideumenos*, *i. e.* el varón educado en esta *paideia* con rostro retórico, podía destacarse en cualquiera de los ámbitos en los que la palabra ocupaba un lugar central.

Pero más que los aspectos curriculares de la *enkyklios paideia*, recuperables en la bibliografía que describe la educación en el mundo antiguo, nos interesa en

-
- 1** Las versiones al español consultadas para este trabajo se encuentran en las siguientes ediciones: LUCIANO DE SAMÓSATA. (1988). *Diálogos*. Barcelona: Planeta. Trad. de José Alsina; LUCIANO. (1988). *Obras*. Madrid: Gredos. Tomo 1. Trad. de José Luis Navarro González. Las citas del opúsculo “El sueño” pertenecen a esta última edición mencionada.
 - 2** Véase MORGAN, T. (2007). *Rhetoric and Education*. En WORTHINGTON (Ed.), *A Companion to Greek Rhetoric*. Malden-Oxford-Carlton: Blackwell. p. 306.
 - 3** GOLDHILL, S. (2009). *Rhetoric and the Second Sophistic*. En GUNDERSON (Ed.), *The Cambridge Companion to Ancient Rhetoric*. Nueva York: Cambridge University Press. La traducción al español de todas las citas de bibliografía en inglés es de mi autoría.

esta oportunidad poner de relieve en qué sentido esta *paideia* se ha convertido en un concepto clave que nos permite desentrañar el mundo grecorromano en particular.⁴ Pues las razones por las que Luciano se deja seducir tan fácilmente por *Paideia* no son precisamente las mismas por las que se dejó seducir Jaeger y, junto con él, toda nuestra sociedad occidental, dispuesta a hacer de Grecia la cuna de nuestros más nobles principios humanísticos. La *Paideia* que conoce Luciano es una que no opera ya en la fabulosa *polis* democrática de Pericles, sino aquella que sirvió de *lingua franca* entre conquistadores romanos y conquistados griegos (y todos los pueblos que ya habían sido helenizados en épocas de Alejandro). No es la *Paideia* que forma al individuo en los valores colectivos para la vida en democracia, sino la *Paideia* que le permitió a Roma cohesionar el multicultural mundo que gobernó por cuatro siglos.

Lo que haremos a continuación es partir de algunas de las promesas que *Paideia* le hace a Luciano para introducir algunas categorías esenciales que circundan el concepto grecorromano de la *paideia*.

2. *Paideia* y pasado

“En primer lugar te enseñaría muchas obras de los hombres de antaño,
te contaré sus maravillosas acciones y sus palabras.”

No es casualidad que el primer anzuelo que *Paideia* lanza al joven Luciano sea el del conocimiento del pasado griego. Como en ningún otro período, el pasado supuso en los primeros siglos de la era cristiana una imagen de una pregnancy sentimental tal que no había aspecto de la vida que no estuviera atravesado por ella.⁵ El pasado, más un objeto de culto que de estudio, se convirtió en modelo, en *paradeigma*.

4 Si bien lo que entendemos por “mundo grecorromano” coincide a grandes rasgos con aquel configurado por la expansión territorial de Roma en el inicio y fin del Imperio Romano de Occidente, mediante el sintagma pretendemos enfatizar un aspecto cultural de ese mundo poco reflejado en las periodizaciones historiográficas, más receptivas a los acontecimientos administrativos. Por lo demás, es también posible que el “mundo grecorromano” pueda desbordar los límites cronológicos estrictos del Imperio; la conquista efectiva de Grecia ocurre, de hecho, en el período republicano (146 a. C.) y la fecha simbólica que se suele evocar para dar cuenta del fin del mundo pagano es el año 529, cuando Justiniano ordena el cierre de la Escuela de Atenas.

5 Véase WHITMARSH, T. (2004). *Greek Literature and the Roman Empire. The Politics of Imitation*. Nueva York: Oxford University Press. p. 6.

En los estudios clásicos, esta mirada retrospectiva fue evaluada, primero, de manera muy despectiva. Por mucho tiempo, desde el siglo XIX y gran parte del siglo XX, la literatura en lengua griega producida durante el Imperio Romano fue desestimada como retórica, imitativa y, por su compulsión a la acumulación de referencias bibliográficas, anticuaria. Desde esta óptica, no era mucho más que una botica de objetos viejos recolectados por la memoria de autores incapaces de conectarse con su propio tiempo (piénsese, por ejemplo, en *El banquete de los eruditos* de Ateneo de Náucratis). El aticismo, *i. e.* el empleo artificial del dialecto ático como estándar de lengua culta y que constituye por ello la cara “lingüística” de esta cultura epigonal, subsidiaria del pasado, es para Rodríguez Adrados (1970) “un espectáculo anómalo, en cierto modo monstruoso” que pretende hacer como si la lengua (y el mundo) no hubiera cambiado en diez siglos (p. 434). Como respuesta a este tipo de objeciones estéticas en relación con la literatura del período imperial, nuevas perspectivas acerca de la interacción entre griegos y romanos ayudaron a contextualizar el fenómeno de una literatura “nostálgica” dentro de la vida político-social en el imperio. Ewen Bowie (1970) es el primero que observa cómo la nostalgia por la Atenas clásica opera en dicho contexto en relación con la percepción que los griegos podían tener acerca del dominio romano.⁶ De acuerdo con el autor, el pasado podía oficiar de refugio para estos griegos disconformes con su presente. Para otros historiadores, en cambio, el escenario no era tal, pues una gran parte de los habitantes del oriente del imperio, y entre ellos una aristocracia beneficiada por el poder romano, aceptaba las condiciones que les imponían sus conquistadores.⁷ De hecho, si se toma como referente a un importante autor de esta época como lo fue Dionisio de Halicarnaso, Roma venía a salvar a la cultura griega de la “depravación” a la que la condenaba su mezcla con las culturas asiáticas, según lo expresa en *Sobre los oradores antiguos* (1.2-3). En esta línea, la mirada idealizada o nostálgica del pasado no era precisamente una reacción antirromana, como sugería Bowie; antes bien, sus motivaciones habrían sido más autóctonas, pues los griegos ya manifestaban una crisis de identidad por el influjo de las culturas orientales desde las conquistas de Alejandro. El famoso aticismo, de hecho,

6 Véase BOWIE, E. L. (1970). *Greeks and their Past in the Second Sophistic*. En *Past & Present*, 46, pp. 3-41.

7 Véase BOWERSOCK, G. W. (1966). *Augustus and the Greek World*. Oxford: Oxford University Press; GABBA, E. (1982). *Political and Cultural Aspects of the Classicistic Revival in the Augustan Age*. En *Classical Antiquity*, volumen 1 (1), pp. 43-65; GASCÓ, F. (1993). *Modelos del pasado entre los griegos del siglo II d. C.: el ejemplo de Atenas*. En *Polis*, 5, pp. 139-149.

surge más en oposición a las afectaciones propias del estilo “asiático” con que algunos oradores encantaban a su público que a un avance de la lengua latina, impuesta solamente dentro de las oficinas administrativas. En base a esto, no sería arriesgado vincular el rasgo nostálgico de la *paideia* grecorromana con la estrategia de las élites intelectuales griegas para redefinirse identitariamente y reubicarse en el nuevo mapa político; así, al menos, lo explica Gabba (1982): “La *paideia* clásica, recuperada de los modelos griegos de la oratoria y la historiografía del siglo IV, se ofrece ahora como un instrumento fundamental para la formación de una conciencia unificada entre las clases superiores de las ciudades griegas bajo el nuevo orden salvaguardado por Roma” (p.50).

El concepto de “nostalgia” debe, entonces, aplicarse a la *paideia* grecorromana de manera cuidadosa, de modo tal de evitar correr el riesgo de banalizar el fenómeno. La literatura de esta época, tan preocupada en recrear las formas y los temas de “los clásicos”, no es una práctica escapista; por el contrario, forma parte de la actuación en el presente. Invocar los modelos del pasado y recrear sus formas de existencia no implica necesariamente la vivencia de una vana fantasía.⁸ En cambio, la nostalgia puede ser mejor comprendida como la estética que asume en este período la puesta en valor de un capital cultural que servirá para posicionarse cultural y políticamente en el marco del nuevo mundo gobernado por Roma. Entendemos que tal limitación del concepto de “nostalgia” se encuentra en armonía con el estado actual de los estudios acerca del mundo grecorromano y su *paideia*. El clasicismo, que según Connolly (2007) constituye una ideología global apuntalada por Cicerón y Dionisio de Halicarnaso,⁹ no se puede reducir a una mera elección literaria, para colmo conservadora, sino que sus fundamentos se hallan en la dinámica sociopolítica del imperio. Si el conocimiento del pasado es imperativo en el mundo grecorromano, esto se debe a que es un instrumento clave para actuar en el presente. La *paideia* como conocimiento del pasado¹⁰ debe comprenderse, entonces, como una (re)

8 En este sentido, habría que tomar con cuidado la sugerencia que nos brinda Bowie (1970): “La fantasía del varón ateniense culto debe haber sido la de merodear en las afueras de Ática y descubrirse en el siglo V.” (p. 30). Confrontar con lo que dice Whitmarsh (2004) acerca del vínculo con el pasado: “La repetición imitativa puede ser (y lo era para los griegos del Imperio) una *poiēsis* creativa, dinámica, articulada en el presente, no simplemente una obsesión neurótica con el pasado” (p. 88).

9 CONNOLLY, J. The New World Order: Greek Rhetoric in Rome. En WORTHINGTON (Ed). *Op. cit.* p. 155.

10 Véase BORG (Ed.). (2004). *Paideia: the World of the Second Sophistic*. Berlín: Walter De Gruyter, p. 1.

construcción del pasado hecha por hombres que actúan en el presente y para este. La idealización del pasado adquiere, es cierto, matices nostálgicos, pero se trata del efecto de una *paideia* concebida en torno a la configuración de un pasado útil para su uso inmediato. Desde esta perspectiva, la literatura grecorromana ya no es tan sólo “imitativa”, “epigonal” o “anticuaria”, ya no es tan sólo un pastiche de citas y referencias. La estética que da fundamento a estas “misceláneas” literarias surgiría en función de una visión del pasado que debe ser ordenado dentro de un mundo que prioriza el conocimiento enciclopédico y la instrumentalización inmediata de ese conocimiento en los distintos ámbitos de la vida.

Es cierto, entonces, que el pasado es una categoría fundamental de la *paideia* grecorromana. Pero este pasado no es una imagen petrificada de glorias remotas y ya inalcanzables, sino un terreno fértil que en el presente es objeto de disputa porque de él se espera sacar todavía riquezas ignotas.

3. *Paideia* e identidad

“Y aunque salgas fuera, no serás desconocido o ignorado en tierra extraña.

Te daré tales señales de identidad que cada uno de los que te vea,
espabilando al vecino, te señale con el dedo diciendo: ¡Ahí está ese!”

Pepaideumenos es el nombre que recibe el varón educado en la *paideia* grecorromana. En sí, es una palabra neutra, que no dice mucho más que lo que comunica por su morfología: *pepaideumenos* es el participio masculino perfecto pasivo del verbo *paideuo* (“educar”), con lo que designa con total imparcialidad al varón que ha completado su educación en la *paideia*. Pero en el mundo grecorromano, ¿qué implicaba estar educado en la *paideia*?

Por empezar, en tanto la *paideia* era, según formulamos en nuestra introducción, la *lingua franca* del Imperio Romano, el *pepaideumenos* gozaba del privilegio de poseer un capital que le permitía actuar a lo largo y ancho del Imperio y sentirse siempre en casa. Pero la *paideia* era, ante todo, griega, y en ese sentido el concepto está absolutamente ligado a la idea de “helenidad”. Dice Goldhill (2001): “Las afiliaciones a una “helenidad” se visualizan –exploran, confrontan, proyectan– también a través del sistema educativo que aunaba la élite del imperio en una proclamada comunidad de *paideia*, un sistema de referencia y expectativa compartido. Cuanto significa ser griego está también implícito en las declaraciones acerca de la tradición y el pasado; en el estudio de la filosofía, retórica y medicina; en la *performance* de los ritos; en la construcción

de proyectos; en el deporte y en otras formas de entretenimiento” (p. 13). Ser un *pepaideumenos* es, entonces, participar de algún modo, en algún grado, de la “helenidad”. Esto es un dato interesante, pues ya no se trata, como en la época de la tan admirada Atenas clásica, de proclamar ninguna autoctonía para poder inscribirse como “griego” (en oposición al “bárbaro”), sino de educarse en la *paideia* griega para poder ocupar el lugar que en el Imperio Romano le estaba reservado a “los griegos”. ¿Cuál es este lugar? Co-ejecutores de la *Pax Romana*, los griegos o, mejor, los educados en la *paideia* eran los encargados de intermediar entre el poder central y las clases pudientes a nivel local en las distintas partes del imperio por medio de su habilidad discursiva y de su manejo a nivel de imaginario e ideología. En esta tarea, complementada con la *performance* pública de piezas oratorias de increíble despliegue teatral, los *pepaideumenoí* podían convertirse en verdaderas “estrellas” de la escena pública, cuyos nombres trascendían las fronteras locales para ser personalidades itinerantes invitadas por diferentes dignidades romanas dispuestas a patrocinarlos. De aquí la promesa de *Paideia* a Luciano.

Esto, al menos, para los habitantes del este imperial, como el propio Luciano, de origen sirio, pero adoptado por *Paideia*. En el caso de los romanos, el manejo de la *paideia* y, con ello, su participación en la “helenidad”, tenía connotaciones diferentes. En algún punto, Roma fue conquistada por su subordinada Grecia, como lo pretende resumir la famosísima y siempre descontextualizada fórmula horaciana *Graecia capta*. Pero no deja de ser cierto que para los romanos “lo griego” estaba asociado a un lujo, a una voluptuosidad y a una afectación cercana a lo femenino que se encontraba en franca contraposición a los valores de sobriedad y virilidad más acordes a la “rusticidad” latina. Si Roma fue helenizada, como la tradición de los estudios clásicos tiende a concluir,¹¹ el fenómeno debe ser analizado atendiendo al lugar que le otorgaba el poder factual que detentaba la capital itálica. Hoy se sostiene, de hecho, que la *paideia* grecorromana es tanto un producto de la mirada introspectiva de los griegos como de las estrategias de Roma para consolidar su poder. Como resume claramente Whitmarsh (2009), desde la perspectiva romana, no se trata de admirar la cultura griega por lo que fue y por lo que heredó ser, sino de admirar los frutos de las propias conquistas militares.¹²

11 Véase BARCHIESI, A. (2009). *Roman Perspectives on the Greeks*. En BOYS-STONES, GRAZIOSI, y VASUNIA (Eds.), *The Oxford Handbook of Hellenic Studies*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 98-113.

12 WHITMARSH, T. (2009). *Greece and Rome*. En BOYS-STONES, GRAZIOSI, y VASUNIA (Eds.). Op. cit. p. 121.

4. *Paideia* y poder (a modo de conclusión)

“Tú que ahora eres un pobre, un don nadie (...) dentro de poco serás (...) merecedor de un cargo político y de algún tipo de distinción.”

Si el poder pertenece a Roma, Grecia posee la cultura: esta es la idea que simplifica las constantes negociaciones entre Roma y Grecia, que desembocaron en la creación de lo que hoy podemos llamar mundo grecorromano. Pero hay que hacer dos salvedades; primero, poder y cultura no pertenecen a dos terrenos autónomos, que entre sí no se tocan. Es decir, en algún punto, si Roma le concedía a Grecia ser la “cultura” del mundo que gobernaba, algo de poder le estaba concediendo; viceversa, si Grecia aceptaba que Roma detentara el poder, tácitamente aceptaba que su cultura estuviera condicionada por las disposiciones de Roma. Se podría, en este sentido, invocar toda una serie de pensadores contemporáneos que han trabajado, a partir de distintas categorías y desde perspectivas filosóficas diversas, el concepto de “poder” y cómo este se encuentra intrincado en todas las ritos que podemos catalogar fácilmente de “culturales” (*v.g.* Foucault, Bourdieu, Gramsci). De todos modos, según señala Whitmarsh (2004), la dicotomía poder-cultura refleja la forma en que los propios actores grecorromanos interpretaban su participación en el imperio y, en tal sentido, sostener esa dicotomía puede, si nos despojamos de una mirada ingenua, aproximarnos a concepciones no anacrónicas de la *paideia* y de su rol en el mundo imperial.¹³

La segunda observación que debemos hacer a la mencionada dicotomía es que, a pesar de lo que pueda parecer por la síntesis que se pretende con ella, el mundo grecorromano no es el resultado de una pugna entre pares; en todo caso, sería el mejor resultado que puede esperar un pueblo que ya no es independiente. A través de precisos datos históricos, Bowersock (1966) pudo sostener que las fructíferas relaciones entre políticos romanos e intelectuales griegos, tales como las de Escipión Emiliano con Polibio o de Pompeyo con Posidonio, habían sido fundamentales para consolidar las relaciones pacíficas entre la *pars orientalis* y Roma. Pero esta diplomacia fue posible por el pragmatismo político romano y la familiaridad de los griegos con ciertas formas de adulación al benefactor, arraigadas desde la época helenística.¹⁴ Es cierto que los *pepaideumenoí* podían alcanzar

13 WHITMARSH, T. (2004). *Greek Literature...* *op. cit.*; p. 20.

14 BOWERSOCK, G. W. (1966). *Op. cit.*; pp. 12-13 *et passim*.

importantes puestos en la administración del imperio, como se lo promete *Paideia* al joven y ambicioso Luciano; incluso, según asegura Anderson (1993), la vida política en el Este del imperio podía ser conducida desde una perspectiva no romana, lo que significa que las aristocracias, aun debiendo servir al poder central, podían hacerlo dirigiendo las ciudades más o menos como lo habían hecho a lo largo de su historia independiente.¹⁵

Esto no supone, empero, que Roma y Grecia se encontraran en posiciones equivalentes y, por lo tanto, la dicotomía poder-cultura (o poder-*paideia*) inventada por los propios actores grecorromanos no podía implicar una compensación equilibrada. Es por esto que Whitmarsh (2009) concluye, algo descarnadamente, que “cuando los griegos definieron su identidad por medio de la *paideia* (educación, civilización), estaban reproduciendo una distinción ideológica que originalmente estaba destinada a subordinarlos a sus nuevos amos” (p. 122).

5. ¿Y comieron perdices? La vida de Luciano junto a *Paideia* (a modo de epílogo)

Si en *El sueño* Luciano nos cuenta su sueño iniciático en el que la seductora *Paideia* lo invita a seguirlo para el resto de su vida, en *El maestro de retórica* nos encontramos con un hombre ya formado (un *pepaideumenos*), un profesional de la oratoria (*rhētōr*) que posiblemente ha merecido el nombre de sofista (*sophistēs*). Al menos, a esto aspira el muchacho al que este maestro de retórica se dirige en su escrito. Pero curiosamente, este profesional, que, según cuenta, ha debido transitar un arduo camino escarpado, largo y lleno de escollos para llegar hasta la cima, donde se encuentra entronada la Retórica (*Rhētorikē*), le revela al novato que existe un camino mucho más llano y florido, el cual se puede transitar incluso en carro, que conduce a la misma meta, y que será recibido por la diosa de idéntica manera. Aparentemente, esta mujer tan deseada, poseedora del cuerno de Amaltea y escoltada por la Riqueza (*Ploutos*), la Fama (*Doxa*) y el Poder (*Ischys*) y varios Elogios (*Epainoi*) que revolotean como pequeños amercillos, no hace distinciones entre los que efectivamente leyeron a Demóstenes y a Platón y los que se valen de una listita de palabras áticas para adornar discursos cuyo mayor logro son los delicados gestos paralingüísticos.

15 ANDERSON, G. (1993). *The Second Sophistic. A Cultural Phenomenon in the Roman Empire*. Londres: Routledge. p. 7.

Para *Doble acusación*, Luciano y la Retórica se han divorciado y esta última enjuicia a su ex pareja por haberla abandonado luego de que esta le diera todo lo que le había prometido. Pero en su defensa, Luciano (o más específicamente, “el Sirio”) declara que aquella tenía comportamientos de hetera, que se dejaba poseer por cualquier ebrio que le hubiera dirigido dulces palabras.

Es cierto que en estos dos últimos textos mencionados, no es *Paideia* la abandonada por Luciano sino *Retórica*. Pero ya habíamos señalado la identidad retórica que poseía *Paideia* en el mundo grecorromano. El punto es que *Paideia* no fue más que un sueño: la realidad era la que le ofrecía la pragmática *Retórica*.

Referencias

- ANDERSON, G. (1993). *The Second Sophistic. A Cultural Phenomenon in the Roman Empire*. Londres: Routledge.
- BARCHIESI, A. (2009). *Roman Perspectives on the Greeks*. En BOYS-STONES, GRAZIOSI, y VASUNIA (Eds.), *The Oxford Handbook of Hellenic Studies*. Nueva York: Oxford University Press.
- BORG (Ed.). (2004). *Paideia: the World of the Second Sophistic*. Berlín: Walter De Gruyter.
- BOWERSOCK, G. W. (1966). *Augustus and the Greek World*. Oxford: Oxford University Press.
- BOWIE, E. L. (1970). Greeks and their Past in the Second Sophistic. En *Past & Present*, 46.
- CONNOLLY, J. The New World Order: Greek Rhetoric in Rome. En WORTHINGTON (Ed.). (2007). *A Companion to Greek Rhetoric*. Malden-Oxford-Carlton: Blackwell.
- GABBA, E. (1982). *Political and Cultural Aspects of the Classicistic Revival in the Augustan Age*. En *Classical Antiquity, volumen 1* (1).
- GASCÓ, F. (1993). *Modelos del pasado entre los griegos del siglo II d. C.: el ejemplo de Atenas*. En *Polis*, 5.
- GOLDHILL (Ed.). (2001). *Being Greek under Rome. Cultural Identity, the Second Sophistic and the Development of the Empire*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUNDERSON, (Ed.). (2009). *The Cambridge Companion to Ancient Rhetoric*. Nueva York: Cambridge University Press.
- JAEGER, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

- LUCIANO DE SAMÓSSATA. (1988). *Diálogos*. Barcelona: Planeta.
- LUCIANO DE SAMÓSSATA. (1988). *Obras*. Madrid: Gredos.
- MORGAN, T. (2007). *Rhetoric and Education*. En WORTHINGTON (Ed.). *Op. cit.*
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (1970). Sobre el movimiento aticista. *Estudios Clásicos*, 61.
- WHITMARSH, T. (2004). *Greek Literature and the Roman Empire. The Politics of Imitation*. Nueva York: Oxford University Press.
- WHITMARSH, T. (2009). *Greece and Rome*. En BOYS-STONES, GRAZIOSI, y VASUNIA (Eds.). *Op. cit.*

La filosofía como desmitificación

Relaciones entre verdad, libertad y felicidad en el pensamiento de Spinoza

LUCAS BACCELLIERE
Profesor de Ética Profesional
I.S.P.I. N° 9232 "Don Bosco"

Resumen

La filosofía de Baruch Spinoza es esencialmente desmitificadora. Según el filósofo holandés, a fin de alcanzar la felicidad, el hombre debe transitar un camino de purificación y liberación que consiste en una ascensión paulatina a través de diversos grados de conocimiento, partiendo de un conocimiento que él llama “de oídas” y teniendo como fin el conocimiento intuitivo de Dios, siendo este el conocimiento más perfecto al que el hombre puede aspirar. Conociendo, el hombre se libera de las pasiones tristes que lo esclavizan y puede convertirse en causa de su propio obrar. De esta forma se abren para él las puertas a una vida feliz. Aquí trabajaremos la crítica spinoziana a los conceptos de *Dios*, *libertad* y *bien* e intentaremos mostrar cuál es el lugar de esa crítica en el camino hacia la felicidad que Spinoza propone en sus obras.

Fuentes del spinozismo

Baruch Spinoza (1632-1677) nació en el seno de una comunidad de judíos marranos provenientes de España y Portugal. Estos judíos, escapando de la Inquisición, se habían establecido en la capital holandesa a finales del siglo XV en busca de la libertad de conciencia y de comercio que necesitaban para la recuperación de sus tradiciones. El joven Baruch se formó bajo la tutela de Menasseh ben Israel y Saúl Leví Morteira, maestros *sefardí* y *aschkenasi* respectivamente, ambos representantes de las dos grandes tradiciones hebreas que, en aquellos días, se disputaban la autoridad en la enseñanza rabínica en Holanda. En la escuela de estudios talmúdicos *El árbol de la vida*, fundada por Morteira en 1637, accedió a las obras de los filósofos y místicos judíos más importantes; leyó a Maimónides, Gersónides, Crescas y León Hebreo, entre otros, por lo cual su formación en materia de cultura y doctrina hebraicas era sólida y considerable. A pesar de ello, en el año 1656 fue excomulgado, que en el caso judío no quiere decir solamente expulsado de la comunidad local, sino también del propio pueblo de Israel. Las causas de la excomunión no están del todo claras, pero lo que diremos en el próximo párrafo tal vez nos permita intuir las.

Por otra parte, la vida de Spinoza se inscribe en el siglo XVII, un siglo que engendró profundos cambios en todos los niveles de la cultura: se preparaban las condiciones para el surgimiento de los Estados modernos; se verificaba un inédito y sumamente acelerado robustecimiento de las ciencias; la razón ganaba terreno en las

disputas contra la fe; la noción de *infinito*, proveniente de las disciplinas matemáticas, hallaba su expresión estética en el estilo barroco, que progresivamente se impondría en todos los campos de lo artístico. Podríamos pensar: Spinoza recibía formación rabínica, se habrá abstraído de aquel torbellino de cambios. Nada más lejos de la realidad. Nuestro filósofo se empapó de las ideas que dieron lugar a estos importantes movimientos socioculturales. Las estudió secretamente en la casa de Francis van den Enden, un maestro liberal que le enseñó latín y en cuya biblioteca se topó con textos de autores como Hobbes, Maquiavelo y Gassendi. Sabemos que también leyó a Descartes, que lo comprendió en profundidad y que recibió su influencia, notable en la elección del método geométrico como forma de estructurar la *Ética*, su obra más importante. A partir de esto, no es complicado imaginar las razones de la excomunión de Spinoza; acaso fueron sus ideas las que empujaron al *mahamad* a expulsarlo de la sinagoga, aunque también es probable que los verdaderos motivos estén vinculados sencillamente a la actitud más bien liberal de Baruch, que formulaba preguntas incómodas a sus maestros y se negaba a aceptar sin más sus respuestas dogmáticas.

Podemos decir, entonces, que el spinozismo se nutre de dos fuentes principales: las doctrinas del judaísmo y las teorías propias del siglo XVII, sobre todo el cartesianismo y las filosofías neoplatónicas heredadas del Renacimiento. Esta doble procedencia es la que animó a algunos comentaristas de Spinoza a aseverar que el Dios spinoziano es una suerte de Yahveh sofisticado, el mismo Dios de la Torá pasado por el tamiz del setecientos. El mismo Spinoza llevó a cabo un intento de integrar ambas corrientes en el *Tratado teológico-político*,¹ donde propone un acercamiento científico a la Escritura —impensado en aquel momento, y menos aún en el contexto de una comunidad judía en proceso de reconstrucción— y emprende una lectura racionalista de los textos hebreos sagrados, cosa que lo lleva a negar, por ejemplo, sólida argumentación mediante, que Moisés fuera el autor de la Torá o que la Ley poseyera un valor absoluto. Una de las intenciones de esta obra era mostrar que muchos conceptos teológicos y filosóficos estaban contaminados, en este caso, por interpretaciones erróneas de la Escritura que era preciso corregir; que las potencias más puras del intelecto estaban siendo doblegadas por la fuerza de la imaginación, hecho que provocaba entre los hombres, incluidos los más cultos y sabios, una propagación de la ignorancia y la confusión.

1 En adelante, TTP.

Conocer...

La filosofía de Spinoza es esencialmente desmitificadora. El hecho de que el primer texto de nuestro filósofo se titule *Tratado de la reforma del entendimiento y de la vía con la que se dirige del mejor modo al verdadero conocimiento de las cosas*,² da una pauta más que clara respecto de la impronta general de su pensamiento. Toda la obra spinoziana se funda en la convicción de que la razón debe ser purificada para que su potencia cognoscitiva pueda explotarse en plenitud; es preciso deshacerse de las quimeras e ilusiones para acceder a la verdad, una verdad que, por otra parte, está en directa relación con la posibilidad de alcanzar una vida feliz. ¿Cuál es el origen de esas quimeras? ¿Cómo erradicarlas en vistas a un conocimiento adecuado de la realidad? Veremos.

En el TIE, Spinoza (2008) consigna cuatro tipos de percepción, que son expuestos según un orden ascendente según su grado de adecuación:

I. Existe la percepción que tenemos de oídas o por algún otro signo fijado arbitrariamente.

II. Existe la percepción que tenemos por experiencia vaga, es decir, por la experiencia que no es determinada por el entendimiento, sino que solamente se llama así, porque ocurrió casualmente de ese modo. Y no tenemos ninguna otra experiencia que se le oponga, manteniéndola por esa razón incommoviblemente con nosotros.

III. Existe la percepción en la que la esencia de una cosa se concluye a partir de otra, pero no de modo adecuado. Esto ocurre cuando colegimos la causa a partir de algún efecto, o cuando se concluye a partir de algún universal al que acompaña siempre una propiedad.

IV. Finalmente, existe la percepción en la que la cosa se percibe solo por su esencia, o por el conocimiento de su causa próxima” (p. 27).

La propuesta de Spinoza consiste en realizar una ascensión gradual a través de estos tipos de conocimiento, de manera que vayan quedando atrás los saberes más confusos y mutilados —inadecuados—, no arraigados en el entendimiento, en virtud de una progresiva consecución de la verdad. Para llevar a cabo este proceso, el

entendimiento cuenta con fuerzas innatas que debe aplicar a la creación de instrumentos intelectuales, instrumentos que le permitan investigar más allá de cualquier estadio actual y facilitar la superación de los obstáculos gnoseológicos que tienden a retenerlo en la ignorancia.³

En la *Ética*, esta idea se mantiene en lo esencial; no obstante, el modo en que Spinoza la plantea sufre una pequeña variación, debido a la introducción del concepto de *nociones comunes*, un concepto que en 1658, cuando el TIE fue redactado, aún no existía, al menos no en una forma tan acabada y explícita como aparece en la *Ética*. La importancia que las nociones comunes revisten dentro de la teoría del conocimiento spinoziano llega al punto de que, según algunos autores, es en su génesis donde habría que buscar el motivo que justifica el prematuro abandono de la redacción del TIE por parte del neerlandés.⁴

Veamos, entonces, cómo son definidos los géneros de conocimiento en la *Ética*:

“[...] resulta claro que percibimos muchas cosas y formamos nociones universales: *primero*, a partir de las cosas singulares, que nos son representadas por medio de los sentidos, de un modo mutilado, confuso y sin orden respecto del entendimiento: y por eso suelo llamar a tales percepciones *conocimiento por experiencia vaga*; *segundo*, a partir de signos; por ejemplo, de que al oír o leer ciertas palabras nos acordamos de las cosas. En adelante, llamaré, tanto al primer modo de considerar las cosas como a este segundo, *conocimiento del primer género, opinión o imaginación*; *tercero*, a partir, por último, del hecho de que tenemos nociones comunes e ideas adecuadas de las propiedades de las cosas; y a este modo de conocer lo llamaré *razón y conocimiento de segundo género*. Además de estos dos géneros de conocimiento, hay un tercero [...] al que llamaremos *ciencia intuitiva*. Y este género progresa, a partir de la idea adecuada de la esencia formal de ciertos atributos de Dios, hacia el conocimiento adecuado de la esencia de las cosas” (SPINOZA, 2007, p. 164).

3 Véase SPINOZA, B. (2008). *Tratado de la reforma del entendimiento*. Buenos Aires: Colihue. Trad. de Boris Eremiev y Luis Placencia. p. 41.

4 El TIE es una obra inconclusa.

Los dos primeros tipos de percepción que encontramos en el TIE, el conocimiento por experiencia vaga y por medio de signos, son condensados en el primero de los tres géneros de conocimiento presentados en la *Ética*, por lo cual ahora, en vez de los cuatro que aparecían en el TIE, tenemos tres. Las nociones comunes corresponden al segundo género y nacen a partir de la consideración de las propiedades que dos o más cosas tienen en común. De aquí podemos deducir que Spinoza niega la existencia objetiva de los universales; para él, estos no son más que una generalización que emana de la comparación de entidades particulares. Por tanto, la esencia de una cosa, absolutamente singular, es diferente de la esencia de otra cosa, por mucho que ambas cosas puedan parecerse.

Spinoza entiende por *esencia* el conjunto de relaciones que componen un ser determinado. Un ser pasa a la existencia cuando un grupo de corpúsculos, infinitos en número e infinitamente pequeños, se enlazan entre sí según las relaciones implicadas en su esencia. El conocimiento realmente significativo tiene por objeto la esencia de la cosa conocida, porque es el único capaz de abrir el entendimiento a la comprensión de las verdaderas leyes de la Naturaleza. Conocer la esencia de una cosa nos aproxima al conocimiento adecuado de Dios,⁵ que es el que realmente importa. Tanto el primero como el segundo género de conocimiento no son más que una instancia que debe ser superada.

... ¿para qué?

Ya nos hemos referido a la estrecha relación que hay entre verdad y felicidad en el sistema de Spinoza. Alcanzar la felicidad es su propósito último; una felicidad que, como se expresa en el TIE, nada tiene que ver con el bienestar pasajero que reportan algunos bienes temporales como las riquezas, los placeres y los honores; la *beatitudo* que Spinoza persigue, identificable, por otro lado, con la virtud, es una *beatitudo per agnitione*, asequible a través del conocimiento. Este es el motivo por el que el intelecto debe ser purificado y ello explica que Spinoza inicie su itinerario filosófico con semejante propuesta. No es a causa de un desinteresado amor a la sabiduría. Tampoco se trata de una búsqueda del saber orientada al dominio de la naturaleza,

5 Véase SPINOZA, B. (2007). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Alianza. Parte quinta, prop. XXIV: "Cuanto más conocemos las cosas singulares, tanto más conocemos a Dios". Y esto porque las cosas son afecciones de Dios y Dios es, por tanto, causa de todas las cosas. (Véase *Ibidem*, Parte primera, prop. XXV).

como bien podría esperarse de cualquier hombre de ciencia del siglo XVII; conocer adecuadamente la realidad es algo que se impone porque en la facticidad del conocimiento certero se juega la posibilidad de la auténtica felicidad.

Pero las condiciones necesarias que eventualmente puedan favorecer una vida feliz incluyen la cualidad del objeto conocido. Vale decir: no solo hemos de conocer adecuadamente, sino que, además, el objeto conocido debe ser el apropiado. Para Spinoza este objeto es Dios, como para Platón era el Bien. Como expresa en el TIE, la felicidad radica en el conocimiento de la propia unión con la Naturaleza —léase Dios—⁶ y toda la *Ética* no es más que un mapa, geoméricamente delineado, de los lugares que habrá de recorrer todo el que persiga una vida feliz.

En relación con esto, es peculiarmente significativo el título de la última parte de la *Ética: Del poder del entendimiento o de la libertad humana*, sobre todo si lo contrastamos con el título de la parte anterior, que reza *De la servidumbre humana, o de la fuerza de los afectos*. Allí —en la quinta parte— se describen las implicancias de conocer según el tercer género de conocimiento y se establece la superioridad del sabio —hombre libre— sobre el ignorante —esclavo—. Entre tales implicancias resalta el amor intelectual de Dios, en tanto que constituye la aspiración ético-intelectual más alta del spinozismo. El amor intelectual de Dios “debe ocupar el alma en el más alto grado” (SPINOZA, 2007, p. 401). Ese amor es el culmen de todo el proceso de liberación y de purificación racional, y sin mediaciones pone al hombre en contacto con la felicidad. Amar a Dios es percibirlo como causa última de todo cuanto acontece; es ser capaz de remontar hasta él una cadena causal partiendo de cualquier cosa, idea o acontecimiento; es saberse en todo dependiente de él, fuera de quien nada puede ser ni concebirse.

Que Dios existe es para Spinoza una evidencia, probablemente la más clara que pueda tenerse. La *Ética* comienza con la afirmación de esa innegable realidad divina y, como en dicha realidad se encuentran ontológica y lógicamente contenidos todos los demás seres, incluido el ser humano, Spinoza puede fácilmente inferir de ella la absoluta dependencia del hombre respecto de Dios, una dependencia que se da, ante todo, en el plano del ser, pero que es también verificable en el ámbito de la

6 Es conocida la equiparación spinoziana entre Dios y Naturaleza: *Deus sive natura*. Como veremos, el Dios de Spinoza es un ser entre cuyos atributos encontramos la extensión. Como ser extenso, Dios es el conjunto infinito de todas las cosas materiales, que solamente en él pueden ser y concebirse.

ética. El hombre es *en* Dios, es un *modo*⁷ suyo. Su ser y su obrar se explican por las leyes de la divinidad que, por otra parte, también rigen la existencia del resto de los seres.⁸ Por tanto, solo puede ser verdaderamente libre quien obra a sabiendas de que la causa última de su accionar se halla en Dios, quien sabe y asume que no puede oponerse a esa causalidad que impregna la realidad toda. Por consiguiente, el hombre *libre* es el único capaz de vivir felizmente; en virtud de su permanente búsqueda de un adecuado conocimiento de la Naturaleza y de un obrar acorde a sus leyes, va dejando atrás la persecución de los placeres vanos que reportan los bienes finitos y, junto con ella, la esclavitud en la que dichos bienes y sus correspondientes afectos⁹ —negativos, tristes— lo mantienen sumido. Tal es el camino de liberación expuesto en la *Ética*.

Dios

Hasta aquí no hemos hecho más que explicar el propósito con el que Spinoza inicia su camino filosófico: la purificación del intelecto. Hemos señalado la finalidad que perseguía al emprender semejante tarea: la liberación del hombre de los afectos negativos o *pasiones*¹⁰ y las quimeras que estos afectos, desordenados y caprichosos, suelen suscitar, todo ello en vistas a una adecuada comprensión de su vínculo con la Naturaleza —lo absoluto—, comprensión que solo puede darse en el ámbito del tercer género de conocimiento y que es la génesis del amor intelectual de Dios, siendo este amor la propia felicidad. A continuación, nos centraremos en la descripción de aquellas cuestiones en las que Spinoza reconoce las secuelas del pensamiento imaginativo,

7 “Por *modo* entiendo las afecciones de una substancia, o sea, aquello que es en otra cosa, por medio de la cual es también concebido” (SPINOZA, 2007, Parte primera, def. V, p. 47). En el sistema spinoziano, solo hay lugar para una única substancia: Dios. Todas las demás cosas son un modo, una afección, una modificación epidérmica de esa única substancia.

8 Véase *Ibidem*, Parte primera, prop. XV, esc., p. 62.

9 “Por *afectos* entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones” (SPINOZA, 2007, Parte tercera, def. III, p. 193).

10 “Digo que *obramos*, cuando ocurre algo, en nosotros o fuera de nosotros, de lo cual somos causa adecuada; es decir [...], cuando de nuestra naturaleza se sigue algo, en nosotros o fuera de nosotros, que puede entenderse clara y distintamente en virtud de ella sola. Y, por el contrario, digo que *padecemos*, cuando en nosotros ocurre algo, o de nuestra naturaleza se sigue algo, de lo que no somos sino causa parcial”. (SPINOZA, 2007, Parte tercera, def. II, p. 193). La liberación de las pasiones conlleva un aumento de la potencia de obrar, en tanto que dejar de padecer supone la posibilidad de comenzar a obrar, o, lo que es lo mismo, adquirir la postestad de afectar las demás cosas y de ordenar racionalmente las propias afecciones.

aquellas de las que debemos librarnos. Comenzaremos con una descripción del *Dios* de Spinoza, continuaremos caracterizando la noción spinoziana de *libertad* y concluiremos con algunas consideraciones sobre los conceptos *bueno* y *malo*.

Como sugiere Diego Tatián (2009, p. 41), el Dios de Spinoza es un Dios que no es un Dios. No es el Dios judeo-cristiano, a eso se refiere, es decir, no es un ser trascendente, personal, inmaterial, creador del universo, cercano al hombre, que lo ama, lo cuida y se ocupa de su salvación. Todos estas cualidades de Dios, piensa Spinoza, son fruto de la antropologización del cosmos, proyección que el hombre realiza trasladando sus propios caracteres constitutivos a todo lo que existe, incluido Dios, y haciendo de este, en definitiva, algo semejante a sí mismo. En una carta a Hugo Boxel, y no sin cierta ironía, Spinoza (2007) expone esta idea de la siguiente manera:

“Cuando usted dice que si niego en Dios los actos de ver, oír, atender, querer, etc.; y que sean eminentes en Él, entonces no sabe qué Dios tengo; esto me hace sospechar que usted cree que no existe mayor perfección que la que puede expresarse mediante los atributos mencionados. No me asombro de esto, pues creo que si el triángulo tuviese la facultad de hablar, diría del mismo modo, que Dios es eminentemente triangular y el círculo diría que la naturaleza divina es eminentemente circular, y, de este modo, cada uno atribuiría a Dios sus propiedades y se haría semejante a Dios, y lo restante la parecería feo” (Carta LVI, pp. 220-221).

Por medio de un correcto uso de la razón, cree Spinoza, jamás podríamos afirmar que Dios y el hombre se parecen; menos todavía que el hombre ha sido creado a imagen y semejanza de Dios. La humanización de Dios es un producto de la imaginación, que es una facultad distinta del entendimiento y fuente de embrollos conceptuales cuando se la confunde con él.¹¹ En este sentido, la teología spinoziana se inscribe en el ámbito de la *religión natural*, es decir, de una religión que asume un concepto de Dios despojado de los atributos imaginativos y que restringe su idea a lo que sobre él pueda afirmarse positivamente por medio de la mera razón.

11 Ver, por ejemplo, la distinción que Spinoza efectúa entre *entendimiento* e *imaginación* aplicada al concepto de *cantidad* (*Ibidem*, Parte primera, prop. XV, esc., p. 62.) y a los de *bien* y *mal* (*Ibidem*, Apéndice, pp. 95-105).

A pesar del papel que juega la razón frente a la la facultad imaginativa, el Dios spinoziano se ¿conoce? intuitivamente, al punto de que su existencia no tiene necesidad de ser demostrada. Así aparece la idea de Dios al comienzo del *Tratado Breve*, como una evidencia, y, aunque Spinoza anuncie que emprenderá la demostración de su existencia, lo cierto es que nunca lo hace. Se limita a decir lo siguiente, haciendo uso del criterio de verdad cartesiano: “[...] que la existencia pertenece a la naturaleza de Dios, lo podemos entender clara y distintamente” (SPINOZA, 1990, I, I, 1 p. 55).

Pero, ¿qué cosa es Dios, siendo que su concepto, como hemos venido insistiendo, es radicalmente distinto del que acepta la tradición filosófico-teológica? En la *Ética*, Dios es definido como “un ser absolutamente infinito [...], una substancia que consta de infinitos atributos, cada uno de los cuales expresa una esencia eterna e infinita” (SPINOZA, 2007, Parte primera, def. VI p.50). De esos infinitos atributos, dada nuestra naturaleza, los seres humanos no conocemos más que dos: el *pensamiento* y la *extensión*. Dios, el único ser del cual puede afirmarse que existe en sí, es extenso y pensante.¹²

Que Dios sea extenso se comprende fácilmente: él es la totalidad de los seres que podemos percibir bajo el atributo de la extensión; o sea, Dios es la Naturaleza. Por el contrario, no resulta tan claro y evidente que Dios sea una cosa que piensa, al menos no sin que exista el peligro de reincidir en su humanización. Que Dios piensa significa que en él son, además de todos los seres extensos, todas las ideas. Dos siglos antes que Hegel, Spinoza propone un Dios —análogo al *Espíritu* hegeliano— que abraza en sí la totalidad de lo real, abarcando sus aspectos sensible y racional y cualquier otro aspecto que lo real pueda tener y no conozcamos debido a nuestra naturaleza humana.

¿No había hecho ya lo propio Platón, señalando *ad intra* la naturaleza esas dos mismas dimensiones? Ciertamente sí, pero ni en Platón ni en ningún pensador heredero de su modelo filosófico encontramos que las entidades ideales —para Platón, las únicas que poseen realidad en sí— y las cosas sensibles, eternamente sometidas al cambio y en todo dependientes de las anteriores, poseen igual dignidad. En Spinoza, en cambio, nos topamos con una reivindicación de la materia, que por muchos y de muchas maneras había sido despreciada en virtud de la exaltación de lo

12 Véase *Ibídem*, Parte segunda, prop. I y II, pp. 112-113.

inteligible. Y esta reivindicación no es un capricho: surge de considerar a Dios como un ser extenso. Si la Extensión es tan real como el Pensamiento, no hay motivos para aseverar que lo inteligible sea mejor que lo extenso. Además, porque entre ambos atributos se da una correlación absoluta: lejos de verificarse una dependencia de uno de ellos respecto del otro, el ser se expresa por igual en ambos. Esto es así porque Dios es único e igualmente lo es la ley por la que produce las cosas singulares, aunque estas se expresen y sean percibidas bajo especies diversas, ora como seres extensos, ora como ideas. En esto consiste la teoría spinoziana del *paralelismo*.¹³ Lo que ella enuncia es la correspondencia entre el orden causal de las cosas extensas y de las ideas, del que venimos hablando, y que presupone, insistimos, las enteras unidad y unicidad de la realidad toda.

Hombre

Ahora bien, si Dios es el único ser que existe en sí, nada puede ser ni concebirse fuera de él, y, como consecuencia, hay que negar la posibilidad de toda trascendencia respecto de él. Esto da lugar a que Spinoza enuncie la *inmanencia* de la causalidad divina, siendo esta la ley que rige el movimiento interno de la naturaleza. Este principio es enunciado en la proposición XVIII de la primera parte de la *Ética* de esta manera: “Dios es causa inmanente, pero no transitiva, de todas las cosas” (SPINOZA, 2007, Parte primera, prop. XVIII, p. 73). En efecto, como Dios es el único ser que existe y como todas las cosas encuentran en Dios su causa primera, ninguna indagación de causas puede extenderse más allá de Dios mismo.

Retomemos la idea del hombre como un modo más entre los modos, en número infinitos, de la única Sustancia existente que es Dios. Lo cierto es que negada toda trascendencia no queda mucho lugar para la exaltación del hombre como un ser especialmente valioso en relación con las demás cosas de la naturaleza. Por otro lado, teniendo en cuenta que todo se rige por una única ley, la causalidad, está claro el ser y el obrar humanos no pueden regirse por otros principios que los de esa ley. Atrás quedaron las concepciones antropológicas impregnadas de monoteísmos —incluido el platonismo— que veían al hombre como un mediador entre los mundos inteligible y sensible, como centro del universo. También el mosquito, diría Nietzsche, cree que el cosmos gira en torno suyo y que todas las cosas están dispuestas para su

13 “El orden y conexión de las ideas es el mismo que el orden y conexión de las cosas” (*Ibidem*, prop. VII, p. 116).

propio beneficio y aprovechamiento, pero lo cierto es que no existen razones, allende los prejuicios que se gestan en la imaginación, que necesariamente nos conduzcan a afirmar tal cosa. En Spinoza, esa idea queda automáticamente rebatida al postularse la absoluta inmanencia causal de la naturaleza y, sobre todo, a partir del enunciado de la doctrina ontológica de la Sustancia y los modos.

No obstante, sería de necios negar que los hombres nos desenvolvemos en el mundo con mayor solvencia que la mayoría de los seres, obrando sobre las cosas, disponiendo de ellas, transformándolas para nuestro provecho. Por lo antedicho, esto no se debe a que las cosas estén en el mundo con la finalidad de servir al hombre. ¿Quién podría haberlas puesto ahí? Entonces, ¿Cómo explicar la enorme disparidad de potencias que hay entre el hombre y el resto de las cosas de la naturaleza?¹⁴

Primero recordemos la definición de *esencia* que dimos algunos párrafos atrás. Una esencia es, básicamente, aquello por lo cual queda determinado el conjunto de relaciones que componen un ser. Por ejemplo, un castor posee una peculiar distribución de los miembros en su cuerpo, ingiere determinado tipo de alimentos, se vincula de cierto modo con su entorno, huye de los depredadores, roe la madera, construye diques, etc., y todo ello se ordena a la conservación de su ser-castor. Estas especificaciones vienen determinadas por la esencia de *este castor*, que es completamente diversa no solo de la de un ave de rapiña, por ejemplo, sino también de la de cualquier *otro castor*, siendo todos los castores infinitamente diferentes entre sí. Pero todos los castores necesitan las mismas propiedades nutritivas, escapan de los mismos depredadores y todos ellos construyen diques royendo la madera. Precisamente la observación de que muchos seres se desenvuelven de manera similar, es lo que nos anima a llamarlos con el mismo nombre, pero, si pretendemos compararlos tomando a cada uno en su propia individualidad, encontraremos que son totalmente disímiles. Es decir, que la esencia de cada ser es absolutamente particular y enteramente otra respecto de todas las demás.

Recordemos, además, que todo individuo no es otra cosa que un modo de la Sustancia única, y agreguemos que es *expresión* suya. Cada ente particular es una manifestación finita de la esencia infinita de Dios. Para Spinoza la esencia de Dios coincide con su potencia,¹⁵ entendida esta como *todo lo que puede un ser*. Dios, el ser absolutamente infinito, *puede* infinitas cosas, lo cual se verifica

14 En rigor, no hay nada que explicar. La pregunta rebalsa el prejuicio antropocéntrico.

15 Véase *Ibídem*, Parte primera, prop. XXXIV, p. 94.

perfectamente en el hecho de que todas las cosas particulares existen en Dios y son producidas por él. Todas y cada una de las cosas son expresiones concretas de cierto grado de la potencia divina y la esencia de cada cosa coincide con dicho grado de potencia.

En cada cosa singular esta potencia se ordena a la conservación y el robustecimiento del propio ser, a la vez que, por medio de la formación de vínculos con los demás seres, tiende a expandirse. El grado de potencia, es decir, lo que cada ser puede según su esencia, varía en cada ser singular, e incluso diverge mucho entre seres de la misma especie. Lo único que hace que el hombre se desenvuelva en el mundo con mayor solvencia que otros seres, que pueda disponer mejor de las demás cosas, que tenga la potestad de conocer y someter la naturaleza, es el hecho de que su esencia sea la expresión de un grado de potencia mayor que el de otros seres singulares. El hombre se distingue cualitativa mas no cuantitativamente del resto de las cosas; él es una parte más de la naturaleza, fruto de la misma causalidad que produce y rige la existencia de todo lo que es.

Libertad

Spinoza (2008) declara que “[...] todas las cosas son determinadas por leyes universales de la naturaleza a existir y a obrar de una forma fija y determinada [...]” (p. 137). Esta concepción causalista del cosmos, que abarca la sucesión de todas las cosas y acontecimientos y de la cual, según vimos, el hombre no está exento, implicará una particular noción de la libertad humana, en tanto que resultará preciso establecer una instancia de conciliación entre ella y la absoluta necesidad causal que está en la base de todo cambio modal. Esto no sería un problema si Spinoza negase de lleno la libertad, pero lo cierto es que no lo hace; veamos cómo se resuelve esta aparente contradicción.

En la primera parte de la *Ética*, encontramos estas afirmaciones: “Nada existe de cuya naturaleza no se siga ningún efecto” (SPINOZA, 2007, Parte primera, prop. XXXVI, p. 95); “Todo lo que concebimos que está en la potestad de Dios, es necesariamente” (*Ibidem*, prop. XXXV, p. 94); “Las cosas no han podido ser producidas por Dios de ninguna otra manera ni en ningún otro orden que como lo han sido” (*Ibidem*, prop. XXXIII, p. 89). Todas estas proposiciones hablan de la causalidad como ley de producción cósmica. La totalidad del ser, en su perpetua dinámica de generación, responde en todo momento a esta condición: que toda cosa es causa pero también efecto, *incluso* los movimientos de la voluntad: “La voluntad, como el entendimiento, es sólo un cierto modo del pensar, y así [...] ninguna volición puede existir ni ser determinada a obrar si no es determinada por otra causa, y ésta a su vez

por otra, y así hasta el infinito” (*Ibidem*, prop. XXXII, demo., p. 87).¹⁶ Resulta, pues, que también nuestras voliciones son efectos, debido a que se encuentran completamente determinadas por ciertas causas; y también debe responder a este principio el paso de la pura voluntad, como un modo del pensamiento, a la acción concreta. Por todo esto, la libertad en su sentido tradicional, es decir, como posibilidad de obrar de un modo u otro independientemente de cualquier tipo de causa, queda negada.

¿A qué se refiere Spinoza, entonces, cuando habla de libertad? A esto: a actuar siendo uno mismo causa adecuada del obrar; en otras palabras, libertad es obrar por uno mismo. Este concepto de libertad entraña independencia respecto de los efectos suscitados por las cosas exteriores, un dominio y una superación racionales de los afectos tristes, todos ellos procesos en los que interviene el intelecto que se ha purificado de toda ilusión. Y vivir de afectos tristes, en contraposición con la vida feliz a la que nos abrimos por la libertad, es vivir en la esclavitud, cuyos síntomas —¿o sus causas?— son la pasividad ante la existencia, la incapacidad de ordenar los afectos a la conservación del ser y de esforzarse por incrementar la potencia de obrar. El esclavo está sometido a las caprichosas modificaciones de las cosas circundantes, al cambio de sus estados de ánimo, a la inconstancia del deseo. La esclavitud se concibe, así, en relación directa con la ignorancia. Ciertamente, quien no es capaz de descifrar las leyes que la aparatosa dispersión modal de la naturaleza oculta, no puede comprender, bajo ninguna circunstancia, de qué manera se vinculan y se afectan mutuamente su propio cuerpo y las cosas exteriores y, por tanto, carecerá de medios para ampliar conscientemente su potencia de obrar. El conocimiento, en cambio, conlleva la libertad en tanto que “Un afecto que es una pasión deja de ser pasión tan pronto como nos formamos de él una idea clara y distinta” (*Ibidem*, Parte quinta, prop. III, p. 389), y se convierte en afecto ordenado y encauzado según el orden propio del entendimiento,¹⁷ o, lo que es lo mismo, se convierte en *acción*.

Hay mucho de estoico en este punto del pensamiento spinoziano. Los filósofos de la *Stoa*, en efecto, proponían una concepción de la libertad humana como aceptación de lo inevitable, de aquello que desde siempre está determinado a acontecer, por no ser más que una mera instancia dentro del entramado causal que conforma el universo. No es más libre quien menos determinado está; como absolutamente

16 Spinoza se refiere aquí a la voluntad divina, pero el concepto es igualmente aplicable a la humana.

17 Véase *Ibidem*, prop. X, p. 396.

todos los hechos y cosas se encuentran determinados a ser y como, a su vez, todos los hechos y cosas son causa de nuevos acontecimientos, para hablar de la libertad hay que ubicarse más allá de la oposición libertad-determinación; de lo contrario, habría que negar de lleno la posibilidad de la libertad. Pero esta no es opuesta a la determinación, sino que consiste en cierta actitud frente a ella. Un obrar libre será, entonces, según los estoicos y también según Spinoza, el que parta de conocer adecuadamente las leyes de la naturaleza, de comprender que también el hombre está sometido a esa legalidad y de aceptar que no se puede transgredir el principio de causalidad que todo lo rige. En el plano ético, como ocurre con la verdad en el gnoseológico, la afirmación de la libertad se da al asumir la realidad con sensatez, el hecho de que las cosas son producidas por un orden cósmico inalterable y que, por este motivo, ciertos sucesos escapan a nuestro control. Siempre se nos presentan dos o más opciones entre las que elegir, pero en cada encrucijada no tomamos otro camino que el que, empujados por recónditas e ignotas causas, estamos obligados a tomar.

En resumen, Spinoza niega la voluntad libre en el sentido tradicional del adjetivo *libre*. Todo movimiento volitivo está determinado por ciertas causas. La libertad no puede consistir en la libre determinación; más bien decimos que es libre aquel ser que obra en virtud de su propia naturaleza, es decir, no determinado por cosas exteriores a él. Dios es el único ser absolutamente libre, porque no hay nada fuera de él que pueda determinarlo a obrar, sino que su esencia es la potencia universal misma. Del hombre solo se puede decir que es libre en la medida en que va superando sus pasiones por el conocimiento. Por esta su tristeza se torna alegría, extendiéndose al mismo tiempo su capacidad de obrar, de afectar las demás cosas, dando cauce a la tendencia que lo impulsa a perseverar en el ser. Igual que todas las cosas.

Porque lo deseamos

La causalidad inmanente y las implicancias lógicas de las nociones de *esencia* y *potencia* no repercuten únicamente en el plano ontológico, sino también en el ético. Además de las cuestiones vinculadas al concepto de libertad que ya hemos trabajado, queremos indicar la manera en que Spinoza emplea los términos *bueno* y *malo*.

Lo primero que hay que decir es que en el spinozismo ocurre un desplazamiento conceptual —sí, otro más— del término *bien*. El bien no es un parámetro absoluto de valoración. Este se entiende por el hecho de que sea negada toda trascendencia respecto de la naturaleza y, con ella, cualquier intención de establecer ideales que definan un deber ser y a los tengan que parecerse las cosas para ser mejores. La negación de un absoluto trascendente se justificaba, como vimos, por la convergencia de dos ideas fundamentales: por un lado, la idea de que la Naturaleza es todo lo que

existe, y, por otro, la de que en ninguna modificación se involucra otra cosa que seres singulares. Y Dios, obvio, porque es causa última de todo. Pero Dios no es en sí ni bueno ni malo. Si Dios fuera bueno o malo, tendría que serlo en relación a algo más grande que él, lo cual es absurdo. Entonces, si Dios no es ni bueno ni malo, tampoco lo es en sí mismo ninguno de los acontecimientos que tienen lugar *en* Dios. Ahora bien, de hecho empleamos los términos *bueno* y *malo* para emitir juicios sobre las cosas, así debe existir algún criterio que haga posible la formulación de los juicios de valor. Para Spinoza, tal criterio es la *utilidad*.

Como la esencia de cada ser equivale a cierto grado de potencia y esfuerzo,¹⁸ decimos que la realidad es dinámica, en tanto que, considerados en su individualidad, todos y cada uno de los seres singulares tiende naturalmente no solo a la conservación de su propia existencia, sino también a su expansión, motivo por el cual existen en un perpetuo movimiento de búsqueda y rechazo de otros seres, según estos contribuyan o no al robustecimiento de su propio ser. En esto, justamente, consiste el principio de utilidad: en que cada cosa particular procure enlazarse con aquellas otras cosas que sean acordes a sus propios empeños de perseverar en el ser, y evite aquellas que tornen dificultosa o directamente imposible la concreción de tales empeños. En otros términos, para un ser es útil aquello con lo cual puede componer relaciones, de manera que su potencia de actuar se ve incrementada. Por el contrario, es perjudicial todo lo que o bien no puede componer relaciones con él, o bien ocasiona la disolución de sus relaciones elementales. A partir de esto se comprende con facilidad qué es lo *bueno* y qué lo *malo*: lo que a un determinado ser le reporta alguna utilidad, es bueno para ese ser; y lo que a un determinado ser le genera perjuicio, es malo para ese ser. Spinoza expresa esta idea como sigue: “[...] nosotros no intentamos, queremos, apetecemos ni deseamos algo porque lo juzguemos bueno, sino que, al contrario, juzgamos que algo es bueno porque lo intentamos, queremos, apetecemos y deseamos” (*Ibidem*, Parte tercera, prop. IX, esc., p. 205), siendo el deseo de seguir existiendo —un desprecio radical por la muerte, digamos— aquello que desde lo más profundo nos mueve a relacionarnos con las cosas y con los demás.

56

De esto se desprende que la bondad y la maldad son relativas a cada cosa particular. Aquello que es bueno para el hombre, por ejemplo, no siempre resultará ser bueno para un castor; tampoco todo lo que es malo para los castores resultará ser

18 Véase *Ibidem*, Parte tercera, prop. VII, p. 204.

un mal para los hombres. Incluso dentro de cada especie encontraremos que las cosas que son buenas para un individuo pueden no serlo para otro. Cada ser individual, entonces, ordenará su esfuerzo a unirse a aquellas cosas que le reporten alguna utilidad. La búsqueda del bien en sí, empresa innaugurada por Platón, es reemplazada en el sistema de Spinoza por una invariable inclinación a perseguir la propia utilidad. “¡Oh, no, relativismo! ¡Relativismo!”, gritarán los moralistas, los que se refugian en el deber. Sí, relativismo, pero tranquilos: este relativismo no es ninguna carencia, no es una falla ni la consecuencia fatal de una desobediencia originaria —¿desobediencia ante quién?—; es el correlato de contemplar a Dios en su auténtica naturaleza, que es totalidad inmanente. Tan malo no debe ser.¹⁹

Conclusión

Los filósofos más admirados por Spinoza fueron aquellos que, de alguna manera, rompieron con las estructuras categóricas de sus respectivas épocas, buscando instaurar nuevos órdenes conceptuales, aunque no siempre fueran bien recibidos y mucho menos directamente incorporados por la posteridad filosófica triunfante; hablamos, por ejemplo, de los estoicos y los atomistas, cuyos pensamientos tanto han influido en la elaboración de la cosmología spinoziana. Y es una curiosidad que lo mismo le ocurriera a Spinoza, que sus obras fueran leídas como una germinación diabólica de la más impía simiente filosófica —paradójicamente, en un tiempo donde comenzaban a gestarse el antropocentrismo moderno y el consecuente destierro de Dios—, que la mayor parte de sus contemporáneos pretendiera erradicar de la cultura cualquier vestigio de spinozismo, al punto de que llegara a imponerse una moda antispinozista en las universidades y en el ambiente intelectual de la época.²⁰

Pero el motivo por el cual el spinozismo ha sido tan rechazado y sojuzgado no tiene que ver con una dificultad intrínseca a la obra de Spinoza, como podría ser la presencia en ella de una contradicción demasiado grosera. Aquello radica en el hecho de que Spinoza utilice los términos filosóficos tradicionales cargándolos de un significado nuevo, o, mejor dicho, desnudándolos de sus anti-

19 Tampoco puede ser bueno. Para juzgarlo necesitaríamos un criterio que estuviera por fuera de lo juzgado, pero fuera de Dios no hay nada.

20 Muchos aspirantes a filósofos culminaban sus estudios universitarios con la redacción de un *antispinosa*.

guos, equívocos e ilusorios significados. Esto es lo que lleva, por ejemplo, a que Pierre Bayle se escandalice al analizar el concepto de *Dios* enunciado en las obras de Spinoza, y que no logre mostrar, sin embargo, dónde está el error. Esto porque Bayle no acepta que el significado del término *Dios* es otro en Spinoza que en la tradición.²¹

La empresa desmitificadora de Spinoza, sus propósitos de purificación del intelecto, que, recordemos, se orientaban a una ulterior consecución de la felicidad y la virtud, y que consistía en despojar los habituales objetos de la razón de todo atributo imaginativo, implicaba necesariamente una transformación no solo de los conceptos considerados en su particularidad, sino también de las estructuras conceptuales en sí, es decir, del modo en que los conceptos se vinculan unos con otros. Ahora, todas las cosas, sea que las consideremos bajo el aspecto de la extensión o del pensamiento, han de remitirnos a Dios, pues solo en la medida en que hagamos efectiva tal remisión podremos conocer adecuadamente su esencia —la esencia de las cosas—, ordenar mejor nuestros encuentros con ellas y transformar nuestras pasiones en acciones, incrementando así nuestra potencia de obrar. Y esta peculiar noción de Dios y de su relación con los seres singulares, en particular con el hombre, entraña lógicamente una nueva manera de comprender la libertad y de juzgar moralmente los hechos.

Más allá de las objeciones filosófico-teológicas que puedan dirigirse contra el spinozismo, y a pesar de las fisuras que su presentación pueda investir, hay que destacar que la filosofía de Spinoza no está motivada por otra cosa que un interés sincero y apasionado de vivir en la verdad, un interés que brota, a su vez, de la certeza de que solo habitando la verdad es posible lograr una vida feliz.

21 Véase BAYLE, P. (2010). *Escritos sobre Spinoza y el Spinozismo*, Trad. de Pedro Lomba. Madrid: Trotta. p. 35ss.

Bibliografía

De Spinoza

- SPINOZA, B. (2007). *Epistolario*. Trad. de Oscar Cohan. Buenos Aires: Colihue.
- SPINOZA, B. (2007). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trad. de Vidal Peña. Madrid: Alianza.
- SPINOZA, B. (1990) *Tratado breve sobre Dios, el hombre y su felicidad* Trad. de Atilano Domínguez. Madrid: Alianza.
- SPINOZA, B. (2008). *Tratado de la reforma del entendimiento*. Trad. de Boris Eremiev y Luis Placencia. Buenos Aires: Colihue.
- SPINOZA, B. (2008). *Tratado teológico-político*. Trad. de Atilano Domínguez. Madrid: Alianza.

Sobre Spinoza y el spinozismo

- BAYLE, P. (2010). *Escritos sobre Spinoza y el spinozismo*. Trad. de Pedro Lomba. Madrid: Trotta.
- DELEUZE, G. (2006). *Spinoza. Filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- DUJOVNE, L. (2015). *Spinoza. Su vida, su época, su obra, su influencia*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- MACHEREY, P. (2006). *Hegel o Spinoza*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- TATIÁN, D. (2009) *Spinoza. Una introducción*. Buenos Aires: Quadrata.

El mito de la racionalidad: de la epistemología a la política

JULIA TARTAGLIA
Profesora de Seminario
I.S.P.I. N° 9232 "Don Bosco"

“Hasta que, al fin, la mente del niño se transforma en esas sugerencias, y la suma de estas sugerencias es la mente del niño. Y no sólo la mente del niño, sino también la del adulto, a lo largo de toda su vida. La mente que juzga, que desea, que decide... formada por estas sugerencias. ¡Y estas sugerencias son nuestras sugerencias!”

Huxley, A. – Un mundo Feliz

En las últimas décadas, investigaciones en el campo de la psicología cognitiva han revelado datos sobre el proceso de toma de decisiones que ponen en jaque los axiomas epistemológicos de la principal teoría de las Ciencias Sociales: la *teoría de la elección racional o de maximización de la utilidad*. El hecho de que la evidencia empírica refute los axiomas que sustentan esta teoría, obliga a la filosofía a replantear supuestos antropológicos, gnoseológicos y políticos. Por otro lado, la psicología logra constituirse como una herramienta útil en la construcción de modelos científicos que aciertan en la descripción de la realidad social. Esto se manifiesta en los estudios de Amos Tversky y Daniel Kahneman, quienes aúnan esfuerzos y formulan una teoría alternativa: *Prospect Theory*. Este trabajo se propone identificar las falencias de la teoría de la elección racional, exponer los descubrimientos del área de la psicología cognitiva para luego explicar el nuevo paradigma de la teoría de la decisión. En última instancia, se indagarán las consecuencias ético-políticas que supone este cambio epistemológico en las ciencias sociales.

La teoría de la elección racional

La filosofía pregona el *paso del mito al logos* como el hito fundacional del pensamiento racional; la definición aristotélica de hombre nos ha acoplado la razón como diferencia específica y en adelante, nos hemos enorgullecido de su poder para comprender el mundo. Occidente comparte una cosmovisión, de herencia platónica, que privilegia lo racional por sobre lo irracional. Coherencia, orden y lógica; aunque a veces queramos fundirnos en la intuición y en la emoción, en última instancia buscamos razones que justifiquen nuestras opiniones y decisiones. Sin embargo, ¿Qué tan racionales somos los seres humanos? ¿Qué entendemos por *racional*? ¿Qué tan

racionales son las decisiones que tomamos? ¿Cualquier *razón* convierte a nuestras opiniones y decisiones en *racionales*? ¿Qué requisito extra es necesario para que haya racionalidad?

El concepto de racionalidad denota distintos significados. Desde el imperio de la lógica, podríamos alegar que significa coherencia interna, no contradicción. También se utiliza el término para designar claridad, sentido o respaldo empírico.¹ Sin embargo, no son la lógica, ni la epistemología, quienes dotan de sentido al concepto de racionalidad cuando nos referimos a la *toma de decisiones*. La Teoría de la Decisión es un área de estudio que, a pesar de recibir en la actualidad aportes de las disciplinas más variadas, halla sus orígenes en modelos económicos. Por eso, una decisión racional -desde la perspectiva de las ciencias sociales- es asociada al concepto de *racionalidad económica*. El problema económico por definición es la escasez; el objetivo de la economía es optimizar recursos escasos para que estos puedan satisfacer la mayor cantidad de necesidades ilimitadas.

La *teoría de la elección racional* o la *teoría de la utilidad esperada* es el modelo que adopta la acepción de racionalidad económica, presentando un modelo prescriptivo de toma de decisiones. Esto es, un modelo propio de las ciencias sociales que define cuáles son las decisiones ideales según los parámetros de racionalidad económica. Al ser una teoría prescriptiva, puede decirse que un agente que no haya tomado la decisión óptima se habrá *desviado* del modelo racional.

El principal axioma de la *teoría de la elección racional* versa de la siguiente manera: *toda elección está motivada por el interés propio, por tanto, es guiada por el principio de racionalidad económica o maximización de la utilidad*. Esta teoría es el fundamento de los modelos económicos neoclásicos, por eso, al estudiarla nos encontramos con cálculo de probabilidades y funciones de utilidad. Si quisiéramos responder desde este modelo cuál es el elemento que distingue una elección racional de una irracional, debemos responder: *la maximización de la utilidad*.

El concepto *utilidad* puede sonar familiar al oído del lector, nos conecta con Jeremy Bentham y John Stuart Mill, precursores del *utilitarismo*. Varios elementos del utilitarismo nos pueden guiar intuitivamente en la comprensión de la teoría de la elección racional, ya que comparten principios morales y políticos. Sin embargo,

¹ Para una detallada clasificación véase BUNGE, M. (1999). *Entre la razón y el hecho: teoría de la elección racional*. En *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. México D. F: Siglo XXI.

no sería correcto que una asociación con el utilitarismo nos lleve a considerar que el término *utilidad* significa *maximización del placer*. El concepto de *utilidad esperada* aparece de la mano de Daniel Bernoulli en 1738,² cuando propone una respuesta a la *Paradoja de San Petersburgo* formulada por su primo, Nicolas Bernoulli. Daniel Bernoulli propone utilizar el concepto de *utilidad* en lugar de *precio* o *valor*; podríamos decir que la *utilidad* es el valor *psicológico* del dinero. Por ejemplo, si nos ofrecieran entre jugar a una ruleta con un 60 por ciento de posibilidades de ganar 100 pesos, o ganar 70 pesos sin necesidad de jugar, la *utilidad* de 70 pesos ciertos es mayor a la de 100 pesos probables, aunque la suma de dinero sea menor. El matemático suizo comprendió que el *riesgo* es un factor distorsivo a la hora de tomar decisiones.

Esclarecido el concepto de utilidad, retomamos la *teoría de la elección racional*. Al ser una teoría de las ciencias sociales, no puede pasar por alto un presupuesto antropológico, una caracterización de los individuos. ¿Cómo son los sujetos que eligen según esta teoría? Los críticos lo denominan *homo economicus* o, simplemente *econos* y podemos precisar su definición en torno a tres conceptos: egoísmo, preferencias consistentes e información perfecta. La explicación de estas características terminará por perfilar la *teoría de la elección racional*.

Según el modelo, los individuos saben lo que quieren, esto es: *conocen sus preferencias*. En el campo de la economía diríamos que cada individuo posee una función de utilidad definida para cada bien. La función de utilidad determinaría los *beneficios* que me otorga cada unidad de un bien específico. La racionalidad del modelo y la posibilidad del cálculo de las utilidades es posible en tanto las *preferencias sean consistentes*. Las preferencias deben respetar los axiomas de completitud, transitividad y continuidad; de lo contrario, no podría establecerse orden o preferencia alguna entre los distintos bienes, y en consecuencia, sería imposible realizar el cálculo que estime cuál es la opción que maximice las utilidades. Esto quiere decir que, si un individuo prefiere peras a manzanas, también preferirá un 10 por ciento de ganar una pera a un 10 por ciento de ganar una manzana; y que, si prefiere peras a manzanas y manzanas a naranjas, necesariamente preferirá peras a naranjas. Lo que el lector debe comprender más allá de los conceptos técnicos de teoría económica, es que el individuo conoce sus preferencias y que estas preferencias son estables y consistentes,

2 Véase BERNOULLI, D. (1954). *Exposition of a New Theory on the Measurement of Risk*. En *Econometrica* 22 [1738], pp. 23-36.

requisitos suficientes como para realizar cálculos y comparaciones que arrojen elecciones óptimas.

Un segundo factor, estrechamente asociado al de la escala de preferencias, es el de la información. La teoría presupone que los individuos utilizan toda la información a su disposición para poder establecer sus preferencias; el conocimiento que poseen sobre su entorno es claro y voluminoso. Se denomina esta categoría como *conocimiento perfecto*. Un *econo* no tiene más que activar la calculadora que analizará las dos variables: información del medio y preferencias. Las elecciones se presentan como en una góndola de supermercado, donde se distingue el precio por kilo, por unidad, las marcas, las ofertas; solo resta calcular el mayor beneficio al menor costo, sopesando las preferencias del consumidor. En el caso de no contar con información perfecta, existen modelos que permiten establecer cálculos bajo incertidumbre, sopesando las probabilidades de cada opción posible.

El último supuesto no requiere mucha explicación: los individuos de este modelo son egoístas. La decisión óptima se calcula siempre en referencia al beneficio propio, sin importar el medio. No hay mucho más que decir sobre la teoría, aunque se ha expuesto del modo más sencillo posible, no existen otros niveles de análisis. El lector debe comprender que la teoría que estamos analizando es indisoluble del individualismo metodológico. Este paradigma de las ciencias sociales postula que toda institución o fenómeno social puede explicarse a partir de la acción de los individuos que lo componen; el todo no es algo *más* que la suma de sus partes. Por eso, los axiomas de la teoría se agotan en la caracterización de los *econos* o “individuos racionales”. Estos incansables calculadores que no encuentran límites a la hora de deliberar cuál es el mejor curso de acción posible. El mundo de los *econos* se nos presenta cuasi determinado, cerrado a los avatares del azar, a los impulsos de la emoción, a la manipulación y al engaño, a la confusión de los sentidos. No es difícil aventurar una crítica; ¿cuánto del mundo en el que vive el lector puede realmente ser calculado? ¿Cuánto análisis de utilidad esperada, costos y beneficios, realiza usted antes de elegir? Incluso, ¿cuántas utilidades son acaso susceptibles de ser calculadas, en una realidad donde el tiempo limitado nos impide observar la consecuencia última de nuestras decisiones? No se trata solo de un problema gnoseológico, sino de contrastación empírica: la experiencia nos indica que los *econos* no son humanos.

Prospect Theory: “Teoría de las Perspectivas”

“Un día de principios de la década de 1970, Amos (Tversky) me pasó un ensayo mimeografiado de un economista suizo llamado Bruno Frey que discutía los supuestos psicológicos de la teoría económica (...) yo todavía puedo recitar su primera frase:

‘El agente de la teoría económica es racional y egoísta, y sus gustos no cambian’.

Me quedé estupefacto. Mis colegas economistas trabajaban en el edificio de al lado, pero no había apreciado la profunda diferencia entre nuestros mundos intelectuales. Para un psicólogo es evidente que las personas no son ni enteramente racionales, ni enteramente egoístas, y que sus gustos son cualquier cosa menos estables. Nuestras disciplinas parecían estudiar especies diferentes, que el especialista en conducta económica Richard Thaler bautizaría luego como *econos y humanos*” (KAHNEMAN, 2018, p. 351).

Estas son las palabras de Daniel Kahneman, psicólogo especializado en psicología de la percepción, quién a partir de los años setenta se dedicó con su colega Amos Tversky a estudiar la toma de decisiones. Una considerable cantidad de estudios terminó dando forma a una teoría de la decisión alternativa a la *teoría de la elección racional: la teoría prospectiva o teoría de las perspectivas*. Sus creadores son psicólogos, estadistas y matemáticos. A diferencia del modelo prescriptivo de la elección racional, esta nueva teoría es formulada a partir de bastos resultados empíricos, dándole una impronta descriptiva que la posiciona en las antípodas de su predecesora. No se trata de cómo *deben* tomarse decisiones, sino cómo *efectivamente* se toman las decisiones. La psicología cognitiva le aporta a la economía los datos de la experiencia a partir de los cuales se torna posible establecer un modelo de toma de decisiones mucho más apegado a la realidad.

En el año 2002, Daniel Kahneman se convierte en el primer psicólogo cognitivista en recibir el Premio Nobel de Economía. Junto con Amos Tversky, dedicaron décadas de estudio y experimentación que dieron como resultado un modelo de Teoría de la Decisión que rompe de manera definitiva con la tradicional teoría de la elección racional. Ya no serán teorías prescriptivas cargadas de supuestos filosóficos las que sirvan de guía para comprender las motivaciones del obrar humano, y por tanto, predecir comportamientos; sino descripciones fundamentadas en sistemáticas verificaciones empíricas provenientes de la psicología de la percepción. La psicología se convierte en una fuente de conocimiento altamente valiosa para la economía, inaugurando la economía del comportamiento, campo de estudio interdisciplinario que aúna modelos que utilizan como base la *teoría de las perspectivas*.

El objeto de estudio que convocó a Tversky y Kahneman fue la estadística intuitiva. Podemos comprender metáforas, asociar ideas y establecer causas con relativa facilidad. Sin embargo, los seres humanos no logramos el éxito (aunque creamos

que sí) en el cálculo de probabilidades cuando debemos resolver problemas sencillos velozmente. A través del diseño de preguntas simples, los investigadores sometieron a prueba esta capacidad:

A. Vemos una persona leyendo *The New York Times* en el metro de Nueva York. ¿Cuál de las siguientes es la mejor apuesta sobre el desconocido lector?

- Posee un doctorado.
- No tiene título universitario.

B. Linda tiene treinta y un años, es soltera, franca y muy brillante. Se especializó en filosofía. De estudiante le preocupaban mucho los asuntos de discriminación y justicia social, y también participó en manifestaciones antinucleares. ¿Cuál de las siguientes alternativas es más probable?

- Linda es cajera de un banco.
- Linda es cajera de un banco y activista del movimiento feminista.

Las respuestas correctas en términos probabilísticos serían “*no tiene título universitario*” en el primer caso y “*Linda es cajera de un banco*” en el segundo. La tasa base a partir de la cual calculamos la probabilidad, demuestra con claridad que es mucho más alta la cantidad de personas que no poseen título universitario y de cajeras de banco que de personas que poseen un doctorado o de cajeras de banco y activistas del movimiento feminista a la vez. Sin embargo, quizás el lector advirtió a la hora de responder una intensa tentación por decir que las correctas eran las opciones alternativas; la mayoría de los sujetos sometidos a esta prueba se dejó llevar por esa tentación. Los resultados del experimento dejaron asombrados a Kahneman y Tversky, la cantidad de personas que respondió intuitivamente sin respetar la lógica de la probabilidad alcanzaba porcentajes muy por encima de la media. ¿Qué significaba esto?

Un último problema nos ayudará a elucidar la respuesta:

“Una raqueta y una pelota cuestan \$110 en total. La raqueta cuesta \$100 más que la pelota. ¿Cuánto cuesta la pelota?”

La respuesta correcta es: *la pelota cuesta \$5*. ¿Cuántos respondieron \$10? ¿Cuántos de los que respondieron \$5 tuvieron que realizar un enorme esfuerzo por eliminar la tentación de la respuesta fácil que acudió rápidamente a su mente? Otra vez, según los registros de las experiencias de los psicólogos, la mayoría cayó en la tentación. La mayoría dio una respuesta intuitiva rápida, antes de someter el problema al cálculo pormenorizado.

Estos experimentos le permitieron a Daniel Kahneman diferenciar dos sistemas inherentes al ser humano a partir de los cuales actuamos. Un primer sistema

(Sistema 1), el de la intuición, que opera de manera rápida y automática, con poco o ningún esfuerzo y sin sensación de control voluntario; y un segundo sistema (Sistema 2), el asociado al razonamiento, capaz de centrar la atención en actividades mentales que demandan esfuerzo, es lento y puede construir pensamientos en una serie ordenada de datos.

El cálculo estadístico, controlado y neutral que demandan los problemas sugeridos, son funciones propias del sistema 2; por lo cual, podríamos deducir que las elecciones racionales que busca la teoría de maximización de utilidad caen bajo la esfera del segundo sistema. Estas decisiones, entonces, son conscientes y -supuestamente- autónomas.

La pregunta que se sigue es la siguiente: ¿Qué determina la activación del Sistema 1 o del Sistema 2? ¿Es el Sistema 1 el que activa el Sistema 2 cuando está en problemas? ¿Cómo puede saber el Sistema 1 que necesita ayuda? Los resultados de las investigaciones de Kahneman y Tversky permiten afirmar que el Sistema 1 es un *piloto automático* y que el Sistema 2 se caracteriza por ser increíblemente perezoso, solo una gran capacidad de autocontrol puede sugerirle al Sistema 2 mantenerse alerta para supervisar al Sistema 1. El lector podrá hacer un simple repaso por las decisiones que tomó a lo largo del día. La mayoría no requieren un esfuerzo extra de atención, quizás recién al encontrarse con este texto, el Sistema 2 haya entrado en acción.

Resta responder cuál es la relación entre ambos sistemas. Ha quedado claro que el Sistema 1 es la opción predeterminada para resolver problemas y que lo hace de manera intuitiva. ¿Esto quiere decir que siempre que actúe el Sistema 2 lo hará racionalmente? ¿Se comportan ambos Sistemas como compartimentos separados? ¿O se vinculan entre sí? ¿Pueden afectarse los sistemas mutuamente?

El Sistema 1 es el receptor del medio, es la antesala a la *racionalidad*. En este sentido, toda la información que reciba el Sistema 2 estará mediada por el Sistema 1. A esto se lo denomina *sesgo*. El Sistema 1 comparte algunas características, como la automaticidad, con el sistema de percepción; y otras, como la posibilidad de elaborar representaciones conceptuales, con el razonamiento. La interacción de los dos sistemas es inevitable: “El Sistema 1 hace continuamente sugerencias al Sistema 2: impresiones, intuiciones, intenciones y sensaciones. Si cuentan con la aprobación del Sistema 2, las impresiones e intuiciones se tornan creencias y los impulsos, acciones voluntarias (...) El Sistema 2 es activado cuando asistimos a un acontecimiento que altera el modelo del mundo que el Sistema 1 mantiene”(KAHNEMAN, 2018, p. 35). La *intuición* posee un rol protagónico a la hora de analizar el proceso de toma de decisiones. El Sistema 1 *entiende poco de lógica y estadística*, incluso es propenso a cometer errores sistemáticos en circunstancias específicas.

Entonces, *¿cómo decidimos realmente?* Percatarse de la existencia de ciertos sesgos presentes en el Sistema 1 lleva a considerar que la información que ingresa al Sistema 2 se encuentra determinada por los mismos. Esta interrelación entre ambos sistemas obliga a acusar de falsa dicotomía la distinción tajante entre razón y emoción. En palabras de Kahneman (2018):

“Los científicos sociales de la década de 1970 aceptaban generalmente dos ideas acerca de la naturaleza humana. La primera era que la gente es generalmente racional, y su pensamiento normalmente sano. Y la segunda, que emociones como el miedo, el afecto y el odio explican la mayoría de las situaciones en las que la gente se aleja de la racionalidad. Nuestro artículo desafiaba a estas dos suposiciones sin discutir las directamente. Documentamos de manera sistemática errores en el pensamiento de la gente normal y buscamos el origen de dichos errores en el diseño de la maquinaria de la cognición más que en la alteración del pensamiento por la emoción” (p.20).

Afirmar la existencia de sesgos -cognitivos y emocionales- supone entender que el modo de vincularnos con el mundo y de decodificar mensajes es vulnerable ante todo por cuestiones de origen interno. No es solo la *realidad* la que se encuentra distorsionada, sino que el ser humano la distorsiona constantemente a causa de los sesgos.

Un sesgo es una ilusión que puede ser tanto cognitiva como emocional. Por ejemplo, una disonancia cognitiva puede ocurrir al seleccionar o retener solo una porción de la información disponible; generalmente se manifiesta en el *sesgo de confirmación*, es notorio que los seres humanos tendemos a aceptar toda aquella información que confirma nuestras creencias y a rechazar los datos que refutan las mismas. Tan así es, que se llega a desprestigiar la fuente de los datos que no nos resultan convenientes aceptar antes de confrontarlos directamente de modo racional. Vale aclarar que el sesgo no actúa conscientemente. En el caso del sesgo de confirmación, la persona ni siquiera *nota* la información que lo contradice. Las consecuencias del sesgo de confirmación son aprovechadas en el contexto de la sociedad de la información y la comunicación, en la cual los medios de comunicación masiva e internet convalidan la polarización del pensamiento haciéndose eco de esta *debilidad*. Las consecuencias políticas -específicamente para la democracia- son evidentes.

Otro sesgo interesante para analizar, esta vez con base emocional, es el sesgo del status-quo. Ha quedado demostrado que las personas se sienten más cómodas *ha-*

ciendo nada antes que alterando el curso de las cosas. Esta acción está asociada a otro sesgo, el de aversión al arrepentimiento. Por ejemplo, si una persona cambia de trabajo y a las pocas semanas lo echan, se sentirá mucho más responsable y arrepentido que en el caso de no haber cambiado de trabajo y que lo echen en el mismo plazo de tiempo. Por eso, las personas suelen *dejar todo como está*. Estos sesgos pueden observarse cada vez que un usuario descarga un programa en su computadora y encuentra las preferencias de instalación marcadas predeterminadamente; la idea radica en que la acción no es *aceptar* sino *cancelar*, y el efecto psicológico de la segunda es mucho más fuerte que el de la primera. Un ejemplo con implicancias éticas y políticas es el de la modificación de la ley de donación de órganos; todos los ciudadanos son por defecto donadores, quien no quiera serlo deberá *eliminarse* de la lista.

Existen muchísimos otros sesgos, por ejemplo, la aversión a la pérdida, el sesgo de disponibilidad, la ilusión de control, el anclaje. Puede afirmarse que *Prospect Theory* propone una visión del ser humano realista y optimista a la vez; si bien el Sistema 1 nos confunde, el error es reversible en tanto el Sistema 2 se mantenga alerta cuando corresponda. Por eso, reconocer la existencia de los sesgos, estudiarlos en profundidad y darlos a conocer se convierte en una tarea obligatoria para todo aquél comprometido con la búsqueda de la verdad o que apueste a la posibilidad concreta del diálogo racional.

Retomando la cuestión de la racionalidad, es pertinente, por último, detenerse a analizar el *efecto marco*. Kahneman y Tversky descubrieron este sesgo a partir a del siguiente problema:

Se desata una enfermedad que se espera mate a 600 personas, y hay que elegir entre dos tratamientos posible para aplicar.

- Tratamiento A: se salvarán 200 personas.
- Tratamiento B: Con una probabilidad de 1/3 se salvarán las 600 personas, y con una probabilidad de 2/3 no se salvará nadie.

A un segundo grupo de individuos se les presentó la siguiente situación.

- Tratamiento C: morirán 400 personas.
- Tratamiento D: Hay una probabilidad de 1/3 de que nadie muera, y una probabilidad de 2/3 de que mueran 600 personas.

La muestra a la que se le presentaron las opciones A y B, eligieron en un 72% el tratamiento A. Sobre la segunda muestra, un 78% eligió el tratamiento D. Visto en paralelo, puede evidenciarse que las opciones A y C son iguales; así como la opción B es igual a la D. Por tanto, de haberse aplicado un análisis racional sobre las opciones para elegir la *óptima* -como haría un *homo economicus*- los resultados del experimento deberían haber arrojado una simetría: si en el primer grupo la mayoría eligió el tratamiento A, en el segundo grupo la mayoría debería haber elegido el trata-

miento C. Sin embargo, ¿qué es lo que anuncian los resultados? ¿Existe algún engaño en la presentación de las opciones? Claramente, en la primera muestra la clave es la manifestación de *salvar* a las personas, mientras que en la segunda muestra se presenta por el negativo: *mueren* las personas. Los participantes no recaban en el análisis de los números o cantidades -que son equivalentes- sino en el modo de presentar esas cantidades. De esto se decodifica que a la gente no le gusta arriesgarse cuando puede salvar con certeza a algunos, pero que cuando esa acción está presentada como matar con certeza a algunos, prefieren arriesgarse. El Sistema 1 se queda con estas asociaciones intuitivas: *salvar es bueno, matar es malo*.

El descubrimiento es asombroso, la racionalidad de las decisiones *fluctuará* en función del *modo* en que la información se presente. A esto se lo denomina *efecto marco*. El Sistema 1 *reacciona* ante ciertos estímulos -conceptos, por ejemplo- de manera automática, sesgando a partir de ese momento la interpretación completa del *mensaje* y, en consecuencia, se toma una decisión de manera sesgada. No es lo mismo presentar un mensaje de manera positiva que negativa, aunque ambos, implícitamente, estén dando la misma información. Por tanto, el *cómo* determinará el *qué*. Las decisiones quedarán determinadas por el contexto, la descripción del mensaje. Por ejemplo, el lector puede percibir que resulta mucho más impactante expresar la información del modo “una persona de cada 1000” que “el 0,1% de las personas...” -aunque ambas sean equivalentes-. Esta información en manos de *quienes diseñan los mensajes* garantiza un mayor impacto en la comunicación o mayor visibilización de ciertas cuestiones sociales o políticas.

El hecho de que la descripción -el marco del mensaje- sesgue la racionalidad, constituye una tesis fundamental de Prospect Theory, en contraposición a la teoría de la elección racional que presuponía que las preferencias eran inamovibles y que el contexto resultaba irrelevante para decisores racionales. La evidencia empírica demuestra que los *seres humanos* se comportan de manera intensional y no extensional. Por agente extensional se entiende aquél que es capaz de enfocarse en el *verdadero sentido* de los conceptos más allá de la descripción de los mismos; por ejemplo, un agente extensional identifica como equivalentes “Cervantes” y “el Manco de Lepanto”. El descubrimiento aquí es que a pesar de que “Cervantes” es “el Manco de Lepanto” son equivalentes, cada concepto trae aparejadas distintas representaciones. Imaginemos que una persona siente una fuerte aversión emocional a las limitaciones físicas, esta aversión se disparará inmediatamente ante la lectura de la palabra “manco” y el Sistema 1 asociará la expresión a algo negativo, condicionando las decisiones que se sucedan. Según Prospect Theory, son pocos los que pueden escapar a estos efectos; los humanos *reales* encuadran sus decisiones en el contexto y las formas del decir.

En conclusión, la descripción de las opciones que se le presentan al decisor son factores fundamentales; las personas no suelen abstraer la forma de estas y decidir por fuera de la descripción, ateniéndonos a su valor de verdad intrínseco. La descripción refiere al contexto, a las formas, a las palabras que se eligen. Algunas descripciones generan aversión -de manera automática en el Sistema 1- otros modos de decir generan empatía, por ejemplo. De esta manera, decir lo mismo de distinta manera puede llevar a tomar dos decisiones opuestas entre sí; los *humanos* son altamente susceptibles de caer en contradicciones. De aquí se deduce que las personas no poseen una escala de valores objetiva e inmutable ya que no es cierto que se parte de la nada a la hora de establecer escalas de valores, e incluso las preferencias pueden variar según como se presente la información. Prospect Theory pone bajo sospecha la posibilidad de tomar decisiones en base a una escala objetiva de preferencias; lo más escandaloso para los teóricos de la racionalidad es que nunca podrían determinar qué tan autónomo estoy siendo.

Una vez más, el poder

Una arqueología epistemológica permite al investigador vislumbrar cuan esparcidos se encuentran los axiomas de la *teoría de la elección racional* en las distintas constelaciones del conocimiento. Sus supuestos han contagiado fundamentos metafísicos, antropológicos, políticos y éticos. La visión del hombre como decisor racional con preferencias objetivas, es la premisa del individualismo moderno: de Descartes, a Kant; de la Revolución Francesa al utilitarismo inglés; de modelos de mercado a democracias representativas. La autonomía y la libertad se presentan como la contrapartida de la racionalidad en el esquema filosófico moderno; el ideal de hombre que alcanza la minoría de edad descrito por Kant en *¿Qué es la ilustración?* sintetiza esta visión antropológica que dio origen a las instituciones que aún hoy estructuran el orden del mundo. El individuo es un ser que tiene una vida independiente, que precede lógicamente a cualquier tipo de grupo o asociación humana y cuya existencia nada debe a ellas. Resuenan el concepto de "*vida independiente*": ¿independiente de qué? ¿de coacción externa? ¿de manipulación? Independiente para dirigir por *sí mismo su propia conducta, así como determinar sus preferencias, necesidades y fines*.

Prospect Theory arrasa con esta idea central de la modernidad y del liberalismo político, el ser humano no parte de la nada a la hora de establecer escalas de valores, e incluso sus preferencias pueden variar según como se presente la información. En tanto Prospect Theory incluye a la descripción como una variable causal en el esquema de toma de decisiones, se resignifica el rol de los teóricos o expertos. Aquél que sepa cómo influirán los efectos marco ante ciertos ajustes en la descripción de las opciones, podrá utilizarlos para sus propios fines. ¿Constituye esta teoría la base para la conformación de una ciencia

de la manipulación? ¿Y qué sucede si los expertos son los gobernantes? ¿Puede el gobierno, o los candidatos políticos, utilizar este conocimiento para manipular a los votantes?

Los resultados de las distintas investigaciones empíricas demuestran que efectivamente los individuos son susceptibles a esta manipulación. El sujeto racional es el cimiento del Estado Moderno, de las democracias representativas. Atentar contra la autonomía y las decisiones racionales según una escala objetiva de preferencias, necesariamente implicará atentar en contra de la concepción de la democracia como institución política que avala la representación de los ciudadanos y sus preferencias por parte de una élite política encargada de tomar las decisiones acordes a estas preferencias. La democracia luego de *Prospect Theory* será otra cosa, algo distinto, por lo menos a la luz de quienes se animen a inmiscuirse en sus senderos novedosos.

Que las reglas del marketing han llegado a las campañas políticas, no supone novedad alguna. La democracia deja margen para la manipulación desde la propaganda política, hasta el clientelismo. No sorprende descubrir que los votantes son agentes susceptibles de ser manipulados. Incluso, la posibilidad real de la representación política es uno de los ejes más criticables de la democracia moderna -en contraposición a la clásica- sobre todo si se presta atención a la escasa participación política que existe en los países donde el voto no es obligatorio.

La novedad no reside en ese tipo de manipulación, sino más bien en la herramienta que supone *Prospect Theory* para promover desde el aparato estatal que los ciudadanos tomen mejores decisiones. Esta idea es representada por la propuesta del *Paternalismo libertario*. El proyecto es proporcionar a los políticos en el gobierno un dispositivo eficaz para extraer lo mejor de los ciudadanos, respetando su libertad y derechos:

“Cuando empleamos el término libertario para calificar la palabra paternalismo, simplemente queremos decir «que mantenga la libertad». Y cuando decimos «que mantenga la libertad», ésta es nuestra intención literalmente. Los paternalistas libertarios queremos facilitar a las personas que sigan su propio camino; no queremos poner obstáculos a aquellos que desean ejercer su libertad. El aspecto paternalista radica en que pensamos que es legítimo que los arquitectos de las decisiones traten de influir en la conducta de la gente para hacer su vida más larga, más sana y mejor. En otras palabras, estamos a favor de que las instituciones, tanto del sector privado como del Gobierno, se esfuercen de forma consciente por orientar las decisiones de las personas en direcciones que mejoren sus vidas” (THALER y SUNSTEIN, 2009, p.11).

Ahorrar energía, usar cinturón de seguridad, vacunarse, estudiar ciertas disciplinas, pagar impuestos, comer saludable, usar casco, no enviar mensajes de texto mientras se conduce, ahorrar dinero. Todos fines “buenos en sí mismos”, que contribuyen al bienestar individual y social. Si el gobierno posee los medios para garantizar que sus ciudadanos tomen las decisiones necesarias en pos de estos fines, ¿por qué no aplicarlos? En 2010, el gobierno de UK funda el “Behavioural Insights Team” (BIT) una “Nudge Unit” cuyo trabajo es establecer estrategias basadas en la psicología de la percepción que fortalezcan la toma de decisiones de los ciudadanos en función de fines que garanticen el bienestar y promuevan el ahorro de los recursos del estado.

En “*Arquitectura de decisiones*”¹ se encuentran casos concretos sobre cómo puede aplicarse el enfoque de Prospect Theory en el diseño de *marcos* a partir de los cuales los ciudadanos toman decisiones. Estos *arquitectos de decisiones* colocan “nudges” -pequeños empujoncitos a modo de estímulos- en el diseño de un mensaje o en el orden del ambiente. Puede tratarse de una cara sonriente en una factura de luz que incentive a consumir menos o la simple disposición de una urna de votos en el recinto electoral. El *cómo* es parte del mensaje, el ser humano decide a partir del *marco* en el que se presenta la opción. Uno de los ejemplos expuestos en el texto plantea la posibilidad de aprovechar el conocimiento de los sesgos para diseñar la presentación de la comida en los comedores escolares de tal modo que la disposición y el orden de la comida influya en la elección de los niños en favor de una dieta saludables. El texto plantea un dilema: si gracias a Prospect Theory y al estudio de las heurísticas y sesgos, sabemos cómo hacer para que los niños elijan comer saludable sin necesidad de utilizar la fuerza -ni el raciocinio- ¿no es correcto aprovechar este conocimiento? Dos ideas quedan resonando, por un lado: ¿Se vuelve de este modo a la eterna discusión de si el fin garantiza o no los medios? Y por otro, ¿debe ser el estado quien monopolice la elección de esos fines?

Resulta destacable la supuesta ausencia de coacción en la propuesta de Thaler y Sunstein (2009): “Para que se pueda considerar como *nudge*, debe ser barato y fácil de evitar. Los nudges no son órdenes. Colocar la fruta de forma bien visible es un *nudge*. Prohibir la comida basura no lo es” (p. 11). Ese es el sentido libertario del paternalismo. Este esquema permite al individuo escapar o hacer caso omiso al *nudge*. Por ejemplo, la psicología cognitiva demuestra que las opciones que requieran menos esfuerzo o menor

¹ Véase BALZ, J., SUNSTEIN, C. y THALER, R. (2012). *Arquitectura de Decisiones*. En IUS ET VERITAS, N° 44, pp. 386-401. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/iusetveritas/article/view/12042/12610>

resistencia son las más propensas a ser elegidas. A partir de este principio, el estado puede establecer por defecto la adhesión de los trabajadores estatales a un plan de ahorro. Siempre cabe la opción de salirse del plan sin contrapartidas. La experiencia demuestra que pocos lo hacen. En este sentido puede uno sentir o intuir que está bien lo que hace el estado. Pero... ¿no avala esto a que en el futuro, en el nombre del bienestar, se propongan por *default* opciones poco éticas?

Pensemos en política, donde los sesgos y la manipulación puede impedir la toma de decisiones en base a conocimiento objetivo: ¿Existe un modo de acceder a la información de los candidatos que nos aleje de todo sesgo? ¿Existe un arquitecto de decisiones que pueda disponerlo? ¿Podría idearse un sistema de reglas que impida la manipulación? ¿Qué sucede en este esquema con el sesgo de confirmación?

La proyección al futuro es inevitable, sobre todo cuando el análisis es ético y político. La pregunta es la siguiente: ¿Debe el estado perseguir la eficiencia de las sociedades? ¿O el mercado? ¿O el individuo por sí mismo? En nombre de la eficiencia se han dado los peores regímenes totalitarios. ¿Estamos fomentando un sistema que puede decantar en un sistema estatal que ponga ante la libertad la eficiencia? Cabe preguntarnos, ¿cuál es el límite? Sobre todo cuando los conceptos de libertad y autonomía se encuentran en el eje del debate. Si la libertad, tal como el liberalismo moderno proponía, no existe, y resulta tremendamente dificultoso deducir si un individuo ha tomado una decisión de manera autónoma o no, ¿a qué noción de libertad hace referencia el Paternalismo libertario? ¿Solo a la ausencia de coacción? Si los *nudges* significan desviar la mirada hacia una opción en vez de otra, ¿ante un fenómeno de qué tipo nos encontramos? Claramente no es la fuerza quien obliga a tomar una decisión, no hay violencia física ni psicológica que medie, pero hay diferencia. Quizás un *nudge* no implica coacción en el sentido estricto de la palabra, pero ¿hasta qué punto implica libertad?

Conclusión

Se afirmó en este trabajo que los aportes de Kahneman y Tversky constituyen una visión optimista del ser humano. Optimista porque nos acerca a la realidad y advierte nuestras debilidades. Comprendernos como *humanos* y no como *econos*, supone constituir una visión antropológica realista que desconfíe y denuncie los dogmas idealistas de la modernidad. La teoría contrastada deja vacíos filosóficos, éticos y políticos; Prospect Theory nos pone sobre aviso: ¿construiremos a partir de estos, sistemas de empoderamiento o de dominación? El paternalismo libertario es actual, no es ciencia ficción, utopía o distopía -según prefiera el lector-. El derrumbe de un mito podrá ser el inicio de otro, o quizás implique el sinceramiento del ser humano consigo mismo, de la mano de una ciencia social que nunca olvide reflexionar sobre sí misma.

Bibliografía

- BALZ, J., SUNSTEIN, C. y THALER, R. (2012). *Arquitectura de Decisiones*. En IUS ET VERITAS, N°44, pp. 386-401.
- BECKER, G. (1980). *El enfoque económico del comportamiento humano*. En *Información Comercial Española*, N° 557, pp. 11-18.
- BERNOULLI, D. (1954). *Exposition of a New Theory on the Measurement of Risk*. En *Econometrica* 22 [1738], pp. 23-36.
- BUNGE, M. (1999). *Entre la razón y el hecho: teoría de la elección racional*. En *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. México D. F.: Siglo XXI.
- DE PABLO, J. C. (2005). *Después de Kahneman y Tversky: ¿Qué queda de la Teoría Económica?* En *Revista de Economía y Estadística*, Cuarta Época, Vol. 43, N° 1, pp. 55-98. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3812>
- ELSTER, J. (1991). *Juicios Salomónicos. Las limitaciones de la racionalidad como principio de decisión*. Barcelona: Gedisa.
- KAHNEMAN, D. y TVERSKY, A. (1987). Teoría prospectiva: un análisis de la decisión bajo riesgo. En *Estudios de Psicología*, N° 29-30, pp. 95-124.
- KAHNEMAN, D. (2018). *Pensar Rápido, Pensar Despacio*. Buenos Aires: Debate.
- KOHAN, N. (2008). *Los Sesgos Cognitivos en la Toma de Decisiones*. En *International Journal of Psychological Research*, Vol. 1, No. 1.
- MONROY-CELY, D. (2004). *Behavioral Economics: Orígenes, Metodología y Herramientas de Trabajo*. En *Entramado*, Vol. 10, N° 2.
- PASCALE, R. y PASCALE, G. (2007). *Toma de Decisiones Económicas: El Aporte Cognitivo en la Ruta de Simon, Allais y Tversky y Kahneman*. En *Ciencias Psicológicas*, Vol. 1, No. 2.
- SEN, A. (1986). *Los tontos racionales*. En F. HAHN y M. HOLLIS (Eds.), *Filosofía y teoría económica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEN, A. (1976). *Elección colectiva y bienestar social*. Madrid: Alianza.
- THALER, R. y SUNSTEIN, C. (2009). *Un pequeño empujón (nudge). El impulso que necesitas para tomar mejores decisiones sobre salud, dinero y felicidad*. Madrid: Taurus.
- ZAPATA, M. (2005). *Expertos y Libertad en el Paternalismo Libertario*. En *Revista Digital Universitaria*, Vol. 16, N° 4. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.16/num4/art27/>

Las aptitudes para el aprendizaje en los estudiantes del siglo XXI

LILIANA FERRANTI
UTN Facultad Regional Rosario
Profesora de Psicología Educativa
I.S.P.I. N° 9232 "Don Bosco"

Introducción

Quienes trabajamos en el área de la Orientación Vocacional nos enfrentamos habitualmente a las expectativas y ansiedades de jóvenes y adolescentes que buscan confirmar sus elecciones. Saber si la carrera elegida colmará sus auténticos intereses y sobre todo si podrán sortear con éxito las exigencias que la formación superior plantea, son dos de las demandas más frecuentes entre quienes acuden a la ayuda profesional para tomar esta decisión. Los orientadores sabemos que para poder dar una respuesta válida a la primera cuestión debemos, entre otros requisitos, manejar con idoneidad los métodos y recursos que nos permitan llegar a una evaluación ajustada de cada problemática particular. Hace a la ética del orientador mantenerse actualizado, informado, y utilizar técnicas y procedimientos científicamente respaldados.

La segunda pregunta resulta aún más compleja de resolver, ya que implica no sólo evaluar los recursos y capacidades que poseen los consultantes, sino también pensar los mismos dentro de un contexto institucional determinado. La posibilidad de que un estudiante pueda completar sus estudios en tiempo y forma representa un gran logro, ya que implica que se han puesto en juego una serie de cualidades individuales (motivación, esfuerzo, dedicación, tiempo, etc.) para alcanzar una meta valiosa en términos de realización personal, pero a la vez pone de manifiesto la existencia de condiciones favorables dentro del sistema educativo que han coadyuvado para lograr ese objetivo.

Durante los últimos años, los estudios y estadísticas de egreso y permanencia en el sistema argentino de educación superior han puesto de manifiesto las dificultades que experimentan los estudiantes para persistir en sus esfuerzos y obtener la titulación buscada, y si bien los datos marcan mejor performance para las instituciones de enseñanza superior no universitaria que para las universidades, la problemática afecta a los dos ámbitos. Dichas dificultades parecen ser más marcadas en el campo de las carreras vinculadas a las llamadas “ciencias duras”, donde el caso de la ingeniería resulta paradigmático. Argentina posee una de las tasas brutas en educación superior más alta de América Latina (García, 2015) que para 2012 fue del 75,4% considerando una población de 20 – 24 años (Ministerio de Educación, 2014); las ciencias aplicadas, concentraron en ese período el 25% del total de la

población estudiantil de los cuales se estima que un poco más de un cuarto ingresa a la disciplina ingeniería, sin embargo los egresados constituyen tan sólo un 4,5% de sus ingresantes. Estos datos muestran la problemática del desgranamiento y la consecuente baja tasa de egreso de los alumnos de estas carreras, que han sido definidas como estratégicas para el país. Resulta llamativo, como afirman (Soria & Rosso, 2017) que Argentina, un país con educación gratuita, con diversidad de políticas en vigencia que apoyan y fomentan el ingreso/egreso de las carreras de ingeniería en particular y las aplicadas en general, tan sólo haya aumentado levemente su tasa de egreso, con valores muy por debajo de la media. ¿Qué es lo que aún no puede resolverse? se preguntan las autoras. ¿Cuáles son las causas de las dificultades para concluir estudios aplicados de carácter técnico? ¿A qué deben apuntar las estrategias de apoyo y orientación que ayuden a los estudiantes a completar sus carreras?

Estas y otras preguntas marcan una problemática que no se circunscribe a la educación superior argentina, sino que es preocupación en casi todos los países y en especial en Latinoamérica, por ello, temas como el rendimiento académico y la retención han sido estudiados desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas para comprender y mejorar las tasas de permanencia y graduación.

Como refieren (Corengia & Pita, 2013) son varias las teorías que han intentado explicar el proceso de persistencia en los estudios, distinguiéndose principalmente dos grandes modelos: a) *el modelo de integración del estudiante* de Tinto (1975), según el cual la persistencia está relacionada con las interacciones de los estudiantes con la institución, no sólo académicamente, sino también socialmente, refiriéndose a la integración con compañeros y profesores. En este modelo, el peso de las experiencias que el alumno vive en la institución es mucho mayor a la hora de decidir si continuar o no que sus antecedentes y cualidades personales. b) *El modelo de agotamiento del estudiante* de Bean y de Metzner (1985) plantea que en la decisión del estudiante de abandonar sus estudios convergen las variables externas (factores económicos, situación laboral, responsabilidades familiares) y otro tipo de factores como la motivación, la satisfacción y el estrés. Cabrera, Castañeda, Nora y Hengstler (1992) concluyen luego de sus investigaciones, que ambas teorías son complementarias, ya que en la permanencia del estudiante en la universidad o en su deserción influirían tanto factores de «contexto» como de «experiencia académica». Por otra parte, la experiencia de la mayoría de los docentes proporciona señales suficientes acerca de los múltiples factores que pueden influir sobre el desempeño de los estudiantes tales como: características personales, antecedentes socioeconómicos y culturales, motivación e interés, conocimientos previos y aptitudes educativas.

Los resultados de estas investigaciones vinculan entonces el problema del rezago y la deserción con la cuestión de la calidad educativa. La mejora en la calidad es una preocupación persistente en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades, pero especialmente en la educación superior, que es la responsable de la formación y preparación que posibilitará a los jóvenes una inserción plena en su entorno social. En este sentido cabe mencionar que el concepto de *calidad* a pesar de constituir la base obligada de diagnósticos, evaluaciones y programas educativos no ha sido aun suficientemente precisado, y como afirman (Barrenetxea, Olaskoaga, Cardona, & Barandiaran, 2016), no es posible hallar en la revisión de la literatura una descripción clara y comprensible de qué es una educación de calidad. Estos investigadores sostienen sin embargo, que es posible recuperar el concepto de “calidad de la educación superior” siempre y cuando se den algunas condiciones imprescindibles: en primer lugar que se asuma su carácter polisémico, lo que conduciría a hablar no ya *del significado* de la calidad educativa sino de sus *diferentes significados*, y en segundo término que los agentes declaren sus preferencias con respecto a los diferentes conceptos de calidad, “y que esas diferencias estén relacionadas con sus opiniones, con sus actitudes con respecto a la enseñanza o con respecto a la política educativa, con sus preferencias en materia de gestión de las instituciones de educación superior, o incluso con sus acciones”. En consonancia con esta línea consideramos que es necesario elaborar nuevas conceptualizaciones de la calidad centradas en el individuo, desde el paradigma del desarrollo humano (Barandiaran, 2013) (Cardona & Unceta, 2016), de modo que si se quieren mejorar los indicadores de calidad relacionados con los estudiantes, resulta relevante desarrollar herramientas para comprender mejor su dinámica de aprendizaje y predecir de alguna manera en qué medida son capaces de alcanzar un buen rendimiento académico y terminar con éxito sus estudios.

En este sentido, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación establece como necesario “el fortalecimiento de acciones que favorezcan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los estudiantes a través de procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad que tiendan a garantizar trayectorias educativas en los tiempos previstos, considerando las diferencias o ritmos particulares de los/as estudiantes”. Todas las instituciones comparten la misma preocupación, y la posibilidad de realizar una detección temprana de los alumnos que son potencialmente vulnerables a sufrir fracasos académicos y consiguiente abandono, puede ayudar a promover estrategias de asesoramiento y formación personalizada desde que se hace la admisión; sin embargo estas acciones deben estar basadas en “los hallazgos rigurosos de la ciencia en relación a los procesos cognitivos y socioemocionales involucrados en la enseñanza y en el aprendizaje” (Plan Estratégico 2016-2021).

Ante este desafío, desde las cátedras de Técnicas Psicométricas, Psicología Educativa y Orientación Vocacional de la sede Rosario de la Universidad Católica de La Plata, se consideró relevante abordar el problema de contar con algún instrumento válido y confiable que permitiera definir el perfil de ingresantes a carreras técnicas, a fin de poder disponer de datos que pudieran vincularse a un futuro rendimiento académico y adoptar medidas a nivel institucional y/o individual para prevenir posibles fracasos y abandono de los estudios. Para ello se desarrolló un proyecto de investigación¹ a través de un convenio de colaboración mutua con una universidad pública de la ciudad de Rosario, que desarrolla carreras de ingeniería. Se definió evaluar a los ingresantes al ciclo lectivo 2013 con un test de aptitudes y analizar su rendimiento.

Objetivos de la investigación

Si bien la investigación persiguió objetivos propios del campo de la evaluación psicológica relacionados con la validación del instrumento utilizado y la elaboración de tablas de normas específicas, destacamos en este artículo aquellos vinculados con el problema educativo que nos ocupa. Desde esta perspectiva nos propusimos tratar de elaborar el perfil cognitivo de los alumnos ingresantes a las carreras de ingeniería en base a la evaluación de aptitudes o capacidades específicas para el aprendizaje.

Específicamente buscamos contrastar los puntajes obtenidos por una muestra significativa de ingresantes a ingeniería de la ciudad de Rosario en un test de aptitudes, con los obtenidos por los sujetos testeados en una investigación de la Universidad de Buenos Aires para la elaboración de las normas nacionales (1998) y de esa manera contar con datos de referencia vinculados a una franja etaria y a un perfil de específica importancia en Orientación Vocacional. Esto nos permitiría brindar a los asesores académicos información necesaria sobre las aptitudes de los alumnos ingresantes a las carreras de ingeniería o similares y facilitar la detección temprana de los alumnos que por su perfil cognitivo serían potencialmente vulnerables a experimentar el fracaso académico, permitiendo implementar medidas de apoyo y seguimiento especiales, así como orientar a los docentes acerca de las fortalezas y debilidades para el aprendizaje de los alumnos.

1 El equipo de investigación estuvo dirigido por la autora de este artículo, Mag. Liliana Ferranti y co-dirigido por el Dr. Juan Carlos Carena. Integraban el equipo los lic. Juan Marino, Mairaluz Lottadori y Virginia Zarranz.

Metodología

Se llevó a cabo una investigación descriptiva transversal, que permite “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Dankhe, 1986 en (Hernández Sampieri & Fernández Collado, 2006)).

Se aplicó el Test de Aptitudes Diferenciales – DAT – Forma T ((Bennett, Seashore, & Wesman, 1992), adaptación para Argentina, Casullo y Echeverría, 1992). Se administraron 5 subtest de los 8 que integran la batería completa, a 497 alumnos ingresantes a carreras de ingeniería durante el año 2013 y 468 completaron todos los subtests. El muestreo fue no aleatorio definido por accesibilidad y disponibilidad. A partir de la revisión de los protocolos, y selección de aquellos con datos completos, la muestra finalmente quedó constituida por 365 casos. La administración del total de la batería se realizó en dos sesiones, en días distintos, de 2 horas cada una. En cada sesión, la administración de los tests se realizó en forma colectiva con grupos de hasta 30 participantes.

Se recurrió a un análisis cuantitativo de los datos aplicándose técnicas de estadística descriptiva, a través de la utilización del Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) para determinar la confiabilidad del instrumento, la media y desvío estándar de cada subtest y la tipificación de los puntajes en tablas.

Aunque los datos de esta investigación se refieren a los estudiantes de una universidad en particular, el número de casos es significativo y los resultados obtenidos proporcionan evidencia empírica para la discusión teórica sobre este tema.

Antecedentes y marco teórico

La revisión de antecedentes indicó que son numerosos los estudios que en el mundo entero han intentado relacionar el éxito académico con variables independientes como las características de la escuela secundaria, las características personales de los estudiantes, su promedio de calificaciones o sus aptitudes para el aprendizaje con el objeto de identificar los más consistentes como predictores del rendimiento y trabajar sobre los mismos de manera preventiva.

La gran mayoría de los publicados en las últimas décadas (Pelechano, 1977; Avia, Roda y Morales, 1978; Pérez Serrano, 1978; Rodríguez Espinar, 1982, 1985; Recarte, M., 1983; Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985; Carabaña, 1987; Castejón Costa y Navas, 1992; Castejón, J. y Vera, M., 1996; Pardo Merino y Olea Díaz, 1993; Álvaro Page et al., 1998; Bernad, 2000; Castro Solano y Casullo, 2001) reporta asociaciones significativas entre rendimiento académico y factores de inteligencia, lo cual demuestra que esta relación es consistente; en particular uno de los factores cognitivos más estudiado en relación con el rendimiento académico ha sido el de las *aptitudes*.

La relación entre el rendimiento académico y las aptitudes para el aprendizaje:

Desde los orígenes de estos estudios hasta las investigaciones contemporáneas, se han establecido relaciones entre las aptitudes y las diferencias individuales que presentan los estudiantes para aprender. Fue Francis Galton (1822-1911), precursor de la psicología diferencial, quien observó con especial cuidado que los estudiantes, aún en condiciones iguales de aprendizaje obtienen resultados diferentes o los alcanzan en diversos lapsos. Estas diferencias se dan principalmente en torno al nivel alcanzado, el tiempo invertido o la facilidad para lograrlo. La mayoría de los investigadores dedicados al tema (Carroll (1981), Skehan (1989, 1998, 2002), Parry y Stansfield (1990), Sparks y Ganschow (1993), Ellis (1994), Grigorenko et al. (2000), Robinson (2001) y Dörnyei (2005)) concuerdan en que la aptitud constituye un elemento clave para establecer diferencias individuales en el aprendizaje. Snow (1978, 1992) y Carroll (1981, 1993) especialistas en Psicología cognitiva diferencial, establecieron esquemas en los que clasifican a las aptitudes en forma jerárquica (generales y específicas).

Para la psicología, la aptitud o “facultad” (del latín *aptus = capaz para*) hace referencia a una característica psicológica que permite pronosticar diferencias interindividuales en situaciones futuras de aprendizaje o también, el carácter o conjunto de condiciones que hacen a una persona especialmente idónea para una función determinada. Este concepto tiene origen en el marco de referencia de los estudios sobre la inteligencia. Binet y Simon (1916), precursores de la evaluación psicológica, acuñaron un concepto de inteligencia independiente de la instrucción recibida y, como tal, medible a partir de capacidades de juicio, memoria y un conocimiento general, sin considerar en ese procedimiento el grado de experiencia y experticia que una persona pudiera mostrar en dominios específicos. Sin embargo en la década de 1940, con el auge de la orientación vocacional surgió la inquietud de reconocer precisamente las diferencias individuales en dichos dominios con el fin de orientar a los jóvenes hacia una u otra área de conocimiento en la que pudiesen sentirse satisfechos y prepararse mejor, lo que llevó a que se estudiaran diversos oficios y profesiones, y permitió concluir que cada tarea demanda capacidades distintas (Esquivel, 2004).

En esa línea Bingham, en el Diccionario de Psicología de Warren de 1935, definió a la *aptitud* como una “condición o conjunto de características consideradas como sintomáticas de la capacidad de un individuo para adquirir mediante capacitación algún conocimiento o destreza o conjunto de respuestas (que por lo general se especifican), tales como la capacidad para hablar un idioma, para producir música, etc.”. Sobre esta base, Wesman (1948) consideró que las aptitudes no eran logros netamente hereditarios, sino que se desarrollaban por la interacción entre dotes ge-

néticas y elementos ambientales y resumió el concepto de aptitud como *la capacidad para aprender*. Para el autor, nuestras aptitudes son el resultado de la interacción entre las características que heredamos y el medio ambiente en que nos desenvolvemos. Todos nacemos con ciertas potencialidades y comenzamos a aprender de inmediato; cada cosa que aprendemos nos facilita el aprendizaje de otras nuevas.

(Uribe Hernández, 2009) revisó las aportaciones de Snow y Carroll para clarificar y diferenciar el concepto y las características de la aptitud. Según la autora para caracterizar una aptitud se deben contemplar dos sentidos: a) la aptitud misma y b) su relación con el aprendizaje y la tarea cognitiva para la cual se define.

En principio, trata de establecer una diferenciación entre conceptos como capacidad, aptitud y habilidad (en inglés *ability, aptitude y skill*), tomados en ocasiones como sinónimos. Para Uribe, la distinción que realizan los autores es mucho más nítida entre capacidad y aptitud (que reflejan de algún modo el potencial para aprender) con respecto a habilidad (que corresponde al conocimiento aprendido para el desempeño), que entre capacidad y aptitud. Snow (1978) considera que es importante pensar en una capacidad mental general subdividida en capacidades específicas; Carroll (1993) por su parte, distingue a la aptitud como un caso particular de la capacidad, interpretando que la misma puede ser un rasgo o un estado: cuando la capacidad es estable se convierte en un rasgo denominándose aptitud, y se trata de un estado cuando varía a través del tiempo. Las aptitudes entonces serían capacidades estables, relativamente resistentes a cambios por educación o por entrenamiento.

En cuanto a la relación de la aptitud con el aprendizaje y la tarea cognitiva para la cual se configura, según Snow (1978) las aptitudes se manifiestan en las situaciones para las que son requeridas, lo que no significa que las aptitudes dependan de las situaciones, solamente quiere decir que las diversas situaciones de aprendizaje demandan aptitudes distintas unas de las otras. En una interpretación más moderna hace énfasis en la aptitud como un estado de disposición para aprender en situaciones de instrucción particulares, lo que implicaría una predisposición de las personas a dar respuestas diferenciales a alguna situación o clase de situaciones, según las aptitudes que posean. Es muy importante resaltar que Snow mantuvo a lo largo de sus investigaciones, la consideración de una aptitud como antecedente del logro de una meta, con carácter predictivo. Hizo énfasis en que *las diferencias individuales en las aptitudes de los aprendientes predicen resultados de aprendizaje*. Definió entonces las aptitudes en forma más concreta que en 1978, como “estados iniciales de las personas que influyen en los desarrollos posteriores, dadas condiciones específicas” (1992) y agregó que “una aptitud es una interfase entre un medio ambiente interno (la persona) y un medio ambiente externo, la situación” (1992).

Por su lado, Carroll (1993) partió de la definición de capacidades cognitivas en general, afirmando que toda capacidad se define en términos de algún tipo de desempeño o potencial de desempeño (o tarea) y de una clase de tareas muy similares. La aptitud entonces se referiría a variaciones en los potenciales de los individuos para el desempeño en una clase de tareas definida. Coincide con Snow (1992) en que las características de la aptitud se relacionan con el aprendizaje y la tarea cognitiva para la cual se define. También acuerda con que se manifiesta en la disposición al aprendizaje, el potencial de desempeño de la tarea y la predicción de resultados de aprendizaje.

Uribe Hernández (2009) concluye que del análisis de los trabajos de ambos autores se puede caracterizar a la aptitud como una capacidad cognitiva estable, no modificable y, adicionalmente, situacional, para el desempeño de una tarea cognitiva. Estable y no modificable, en el sentido de que no se puede modificar fácilmente a través de entrenamiento ni sólo con el tiempo; situacional, para indicar que cada situación de aprendizaje requiere de una aptitud específica. La aptitud tendría por lo tanto un vínculo muy estrecho con la situación y la tarea cognitiva que se presenta en ella, que pondrían de manifiesto las características y componentes de la aptitud en juego. Destaca además la autora que Snow (1992), realiza un señalamiento importante con respecto a la composición de las aptitudes, al integrar tres dimensiones esenciales: cognitiva, conativa y afectiva. Esta última consideración abre un panorama más amplio, en cuanto a que las diferencias individuales en el logro de resultados de aprendizaje no se deberían solamente al elemento cognitivo de la aptitud, sino que también que pueden provenir de alguno de los otros dos y de sus interrelaciones.

Pero más allá de las consideraciones teóricas, los estudios concluyen en que las aptitudes de un individuo correlacionan con su desempeño en una tarea determinada y su mayor o menor facilidad para el aprendizaje, lo que convalida su carácter predictivo con respecto al rendimiento a lograr en dicha tarea. Estudios publicados a nivel nacional e internacional, se han centrado en predicciones basadas en los resultados de pruebas que evalúan la aptitud académica de los estudiantes en relación con sus posibilidades de aprendizaje, motivo por el cual el empleo de técnicas estandarizadas de evaluación de aptitudes ha adquirido renovado interés en el campo de la investigación psicológica y educativa. Las universidades norteamericanas utilizan los resultados de estas pruebas puesto que los estudiantes deben realizarlas obligatoriamente para ingresar a una universidad. En otros países, la admisión a la universidad no se hace a través de pruebas estandarizadas, sino a través de otros criterios de admisión, por lo tanto es más difícil encontrar investigaciones relacionadas con estos resultados. Este es el caso de la educación superior argentina y otros países latinoamericanos, donde la admisión se deja a criterio de cada institución.

Entre las pruebas estandarizadas más empleadas para evaluar aptitudes se destaca el **Test de Aptitudes Diferenciales (DAT)** de Bennet, Seashore & Wesman, una batería de aptitud múltiple diseñada para medir en adolescentes y adultos la habilidad para aprender o tener éxito en ciertas áreas, por lo que se seleccionó este instrumento para caracterizar el perfil de los estudiantes de carreras técnicas.

El Test de Aptitudes Diferenciales (DAT):

El Test de Aptitudes Diferenciales fue elaborado en 1947 por George K. Bennett, Harold G. Seashore y Alexander G. Wesman. Las formas originales A y B fueron elaboradas con el fin de ofrecer un procedimiento integrado, científico y bien estandarizado para medir las aptitudes de los alumnos de ambos sexos de los ciclos básico y especializado de la enseñanza secundaria, para fines de orientación educativa y vocacional. La aptitud es considerada por los autores como el resultado de la interacción entre la herencia y el medio, es decir, una persona nace con determinadas características que lo predisponen a determinados aprendizajes; y luego, aquello que aprende como resultado de su interacción con el ambiente, le permite aprender más aún. La aptitud se refiere entonces a la *capacidad potencial para aprender*.

El DAT se ha mantenido como una de las baterías más frecuentemente empleadas, por su calidad y utilidad. Las formas originales A y B elaboradas en 1947, posteriormente fueron revisadas y reestandarizadas en 1962 dando lugar a las formas L y M, luego aparecieron las formas S y T y finalmente el DAT 5. Los nuevos ítems y nuevos datos normativos de las versiones más recientes han mejorado el test y preservado sus cualidades psicométricas. Es uno de los tests colectivos más empleados para medir habilidades cognitivas en el ámbito educativo y vocacional, y ha demostrado ser un instrumento útil para la medición de las aptitudes, adecuado para la administración tanto individual como grupal porque es sencilla de administrar y los materiales fáciles de manipular.

Al construirse la técnica, se pensó en incluir pruebas que presentaran utilidad en varias esferas, y que proporcionaran puntajes de fácil interpretación. Las aptitudes medidas por ocho subtests son: Razonamiento verbal (RV), Cálculo (C), Razonamiento Abstracto (RA), Velocidad y Precisión (VP), Razonamiento Mecánico (RM), Relaciones Espaciales (RE), Ortografía (O) y Lenguaje (L). Los subtests fueron confeccionados de modo que puedan administrarse independientemente unos de otros, dado que existen situaciones en las que es necesario o conveniente administrar sólo parte de la batería.

Razonamiento Verbal. Se utiliza para medir la capacidad de entender conceptos formulados en palabras: evalúa la capacidad de abstraer, generalizar y pensar

constructivamente. Este test permite pronosticar el posible éxito en campos donde tiene importancia la complejidad de las relaciones verbales y los conceptos.

Cálculo. Los ítems de “Cálculo” permiten examinar la comprensión de las relaciones numéricas y la facilidad para manejar conceptos numéricos. Los problemas han sido formulados para evaluar lo que habitualmente se denomina “cómputo aritmético”, antes que el “Razonamiento aritmético”.

Razonamiento Abstracto. Tiene por fin la medición de la capacidad de razonamiento lógico, no verbal. Pone en acción la capacidad para descubrir relaciones en esquemas de figuras abstractas. El puntaje en este test importa cuando el currículum, la profesión o la vocación exigen percepción de relaciones entre objetos, antes que entre palabras o números. El test de Razonamiento Abstracto complementa el de Razonamiento verbal y Cálculo, ya que los tres involucran a los aspectos generales de la inteligencia.

Velocidad y Precisión. Tiene por finalidad medir la rapidez de respuesta en una tarea perceptual sencilla. Con este test lo que se pretende medir es la velocidad de percepción, la retención momentánea y la velocidad de respuesta.

Razonamiento mecánico. Cada ítem consiste en una situación mecánica ilustrada mediante un dibujo y acompañada por una pregunta simple. Los ítems han sido deliberadamente diseñados en función de mecanismos físicos sencillos, encontrados con frecuencia en la vida cotidiana que no requieren de conocimientos especiales.

Relaciones espaciales. Un rasgo inherente de estos ítems reside en que exigen la manipulación mental de objetos en el espacio tridimensional. Mide la capacidad para manejarse con materiales concretos por medio de la visualización.

Ortografía y Lenguaje. En el caso de estos tests se trata más de pruebas de rendimiento que de aptitud. Hay puntajes separados para ambos tests, aunque existan pocas oportunidades en que se pueda necesitar una de estas dos capacidades y no la otra. Considerados juntamente, proporcionan una estimación acertada de la capacidad de un estudiante para distinguir entre el uso correcto y el incorrecto el lenguaje (aptitud necesaria en periodismo, publicidad, etc.).

Posibilidades y limitaciones del uso del DAT.

La selección de la técnica fue apropiada a los objetivos de la investigación, ya que como se mencionó anteriormente, el DAT puede utilizarse para brindar asesoramiento a nivel individual (como por ejemplo en un proceso de orientación vocacional) o a nivel colectivo (por ejemplo en una institución educativa que desee conocer el perfil de aptitudes de un curso y los resultados utilizarse para fines administrativos

o pedagógicos). En este sentido, el DAT ha demostrado su valor como test predictivo de rendimiento académico; como informan (González, G; Castro Solano, A.; González, F, 2008) “la evidencia recogida parecería ser suficiente para aplicar el DAT si fuera necesario predecir el mayor o menor éxito en los estudios y planificar acciones pedagógicas o curriculares en consecuencia”. El DAT, al igual que otros tests, al ser aplicado a un individuo arroja en una primera instancia resultados que en sí mismos no tienen mayor significado (puntuaciones brutas), pero cuando comparamos esas puntuaciones con los resultados obtenidos por otros sujetos, podemos interpretarlas y otorgarles sentido. Se dice entonces que el test está construido en base a *normas*, fundamentado en la teoría clásica de los tests.

No obstante, la fiabilidad de esta clase de instrumentos radica en poder comparar el desempeño de un sujeto con el de otros sujetos evaluados bajo las mismas condiciones; en esto entra en juego no sólo lo que es propio y característico del test sino también aquello que es propio de esos sujetos, sus características socio-demográficas, su edad, su género, su escolaridad, entre otras. Es decir que los resultados de un test sólo adquieren significado en la medida en que se comparan con el desempeño de un grupo de sujetos, que bajo las mismas condiciones, fueron evaluados con el mismo instrumento, permitiendo así la elaboración de un *patrón de rendimiento*. De este modo se posiciona al sujeto dentro de un colectivo, un grupo de referencia con relación a la característica evaluada; los resultados obtenidos se comparan y el individuo adquiere una posición relativa a su grupo de referencia o grupo normativo. El proceso por el cual se establecen las normas que nos van a permitir esa comparación se denomina *tipificación*.

Las normas se extraen siempre del promedio de actuación de un grupo al que tiene que pertenecer el sujeto, o en base a una muestra, que debe ser realmente representativa de su población de referencia. Cuando administramos un test sin contar con ese patrón de referencia nos vemos obligados a contrastar los resultados con patrones obtenidos con otros grupos de sujetos que pueden tener características diferentes a las del sujeto examinado, por ello para que la estimación sea correcta, es preciso reforzar la construcción de *tablas de normas o baremos* como la piedra angular para interpretar los puntajes y tomar decisiones justas basadas en los grupos de estandarización con poblaciones propias. Sin baremos específicos se corre el riesgo de realizar diagnósticos y orientaciones erróneas y el problema reviste vital importancia si se decide emplear un test para predecir el rendimiento académico y tomar decisiones estratégicas.

Las recomendaciones de los especialistas son claras y contundentes en este sentido. Ya los autores de la prueba afirman que la posibilidad de contar con datos

de una muestra amplia de sujetos incluidos en una misma franja etaria y pertenecientes a un contexto similar, brinda la oportunidad de elaborar baremos específicos que puedan servir para los dos grandes usos que se dan a los tests de aptitudes, y que ya mencionáramos: el asesoramiento a individuos en relación con sus planes educacionales y vocacionales y la orientación a las instituciones en cuanto marco de referencia para el planeamiento curricular y desarrollo de acciones facilitadoras de los aprendizajes en casos de detección de dificultades, proporcionando un conjunto de mediciones válidas y amplias. (Bennett et al, 1999). En la misma línea, el “Código de Ética del Psicodiagnosticador” (ADEIP, 2005) indica que los profesionales habilitados “deberán basar sus evaluaciones, decisiones sobre intervención o recomendaciones, en datos o resultados de tests con baremos actualizados en los últimos diez años y adaptados a la región”.

Sin embargo, al analizar la situación argentina, se advierte que no existe un ámbito que posibilite la construcción de tablas normativas o de estandarización sistemática de los diversos tests que se utilizan a diario, especialmente en el campo clínico y educacional. La variedad de instrumentos que han sido estandarizados tomando en cuenta las características propias de las diversas ciudades y regiones del país es limitada, y el DAT no escapa a esta generalidad, lo cual constituye un obstáculo a la hora de aprovechar sus cualidades como técnica estandarizada de evaluación y diagnóstico. Por lo tanto, y ante la recomendación explícita de los autores, buscamos obtener datos en algunos rangos demográficos para generar baremos que, de inicio, fueran representativos del sector estudiantil de Rosario vinculado a carreras técnicas, población-objetivo de la investigación a fin de caracterizar el perfil aptitudinal de los aspirantes, reflexionar acerca del mismo y de su relación con el rendimiento académico en carreras complejas que exigen particularmente el dominio de ciertas habilidades cognitivas.

Algunos resultados de interés para la práctica docente

Presentamos aquí algunos resultados de la investigación que pueden resultar válidos para la reflexión y el análisis de los docentes que tenemos oportunidad de participar de trayectos formativos orientados a la formación de profesionales en carreras técnicas que exigen aptitudes para el aprendizaje similares a las que se ponen en juego en ingeniería.

En primer lugar al analizar las *características sociodemográficas de la muestra* observamos que estuvo compuesta por 261 varones y 94 mujeres; del total, 305 tenían entre 17 y 20 años, 27 entre 21 y 23 años y 33, más de 24 años; esto los ubica claramente como pertenecientes a la llamada “Generación Y”, que incluye a

los denominados “millennials”, nativos digitales nacidos entre 1980 y 2000, cuyo desarrollo cognitivo ha sido atravesado por la tecnología computacional dando lugar a formas diferentes de procesar la información, y por tanto de aprender y de conocer.

Por otra parte consideramos pertinente a los fines de la investigación clasificarlos según la escuela de origen en estudiantes de escuelas técnicas y no técnicas, obteniendo la siguiente distribución:

| Escuela de origen | Sexo | | Total |
|-------------------|-----------|----------|-------|
| | Masculino | Femenino | |
| Técnica | 118 | 21 | 139 |
| No técnica | 143 | 73 | 216 |
| Total | 261 | 94 | 355 |

Las puntuaciones obtenidas en los subtests administrados y el posterior análisis estadístico permitieron establecer consideraciones acerca de las diferencias de los perfiles aptitudinales de acuerdo con el género y la escuela de procedencia.²

a) En cuanto a la *modalidad del colegio de origen*, llama la atención que la mayoría de los ingresantes provengan de secundarios no técnicos, lo que muestra el impacto de las políticas educativas sobre la formación técnica, en una especialidad como la ingeniería que se alimentaba tradicionalmente de alumnos egresados de esa modalidad. Esto ya impone una reflexión y un estado de alerta con respecto a los conocimientos previos del alumnado, que en su mayoría carecen de preparación específica en disciplinas básicas (como matemáticas, física y química) como así también en materias de naturaleza aplicada que familiarizan al estudiante con un tipo de problemas y una forma de pensar y operar sobre ellos, un tipo de razonamiento que podríamos denominar “pensamiento tecnológico”.

Para (Cárdenas Salgado, 2009) “pensar tecnológicamente implica un conjunto de atributos y procesos que realiza la mente humana mediante los cuales, partiendo de la percepción de la realidad concreta, abstrae los hechos y objetos naturales o artificiales, para transformarlos y producir en ellos una innovación. Los atributos y procesos que acompañan esta forma de pensar implican: análisis y síntesis, analo-

2 A los fines de facilitar la comprensión y la posterior discusión en torno a las implicancias educativas de estos resultados, se presentan las consideraciones en términos mayoritariamente cualitativos, quedando a disposición de los lectores el tratamiento estadístico realizado.

gía y contraste, establecimiento de relaciones causa-efecto, mentalidad proyectual, raciocinio, ponderación, solución de problemas e incorporación de conocimiento científico, técnico, socio-histórico, ético, ecológico y estético.” De acuerdo con la psicología cognitiva, estos procesos se construyen en interacción con situaciones que posibilitan su puesta en juego; la educación técnica prepara indudablemente para este tipo de pensamiento y asegura el dominio de ciertas aptitudes y habilidades que serían insumos básicos para los estudios superiores en estas áreas. Para los docentes de enseñanza superior constituye un desafío formar en carreras técnicas a jóvenes que provienen de modalidades no afines, y que por tanto no han sido preparados especialmente en este tipo de estrategias cognitivas.

Al analizar el desempeño en las pruebas de aptitudes observamos que los alumnos procedentes de Escuelas No Técnicas obtuvieron promedios más elevados en los puntajes de Razonamiento Verbal y Razonamiento Abstracto, mientras que los alumnos que procedían de Escuelas Técnicas presentaron pequeñas diferencias con mayores promedios en Razonamiento Espacial y Razonamiento Mecánico. Los puntajes en el subtest de Cálculo fueron similares para ambos grupos. Estos resultados parecen confirmar la hipótesis de que el desarrollo de las aptitudes se da por una interacción entre una “disposición natural” y las oportunidades de aprendizaje que ofrece el entorno; así cada modalidad ofrecería distintas experiencias potenciando más el desarrollo de algunas aptitudes que de otras. No obstante, la diferencia de medias no fue significativa, y no señala la necesidad de elaborar tablas de normas diferentes según la modalidad de la escuela de procedencia.

Por otra parte (González, G; González, E., 2011) plantean que la elección de los estudios está vinculada en gran parte a la autopercepción de las capacidades; por ejemplo los alumnos que eligen una escolaridad técnica generalmente fundamentan esta elección en su interés y en que creen tener “facilidad” para este tipo de estudios que exigen habilidad para comprender fenómenos del mundo físico y su representación en el espacio, aspectos evaluados por los subtests de Razonamiento Mecánico y Razonamiento Espacial respectivamente, en los que los estudiantes provenientes de escuelas técnicas mostraron mejores puntajes, en tanto sus resultados fueron menores a los de las escuelas no técnicas en Razonamiento Verbal y Razonamiento Abstracto, aptitudes demandadas habitualmente en el aprendizaje de las humanidades y las ciencias sociales

b) Con respecto a los resultados *por género*, las puntuaciones se distribuyeron de manera homogénea dentro de cada test para ambos géneros. El género masculino presentó, en promedio, mayores puntajes obtenidos en cada uno de los cinco tests estudiados. La mayor diferencia en los puntajes se observó en el test de

Razonamiento Mecánico (RM), donde los varones obtuvieron un promedio de 46 puntos, con un desvío estándar de 9 puntos y las mujeres un promedio de 38 puntos, con un desvío estándar de 7 puntos. Resulta importante comprender que la prueba de RM consta de 68 ítems y a cada respuesta correcta se le asigna un punto; en la población evaluada el máximo puntaje obtenido por varones fue de 63 puntos, en tanto que ninguna mujer obtuvo más de 54 respuestas correctas. Estos resultados por un lado, parecen apoyar la creencia de que los varones tienen más aptitudes para el razonamiento mecánico y por ende, pueden tener mejor rendimiento en las áreas académicas que exijan su puesta en juego, por ejemplo en el aprendizaje de la Física y/o las disciplinas aplicadas que de ella se derivan. Por otra parte, desde la perspectiva psicométrica revelan que es necesario construir una tabla de normas para cada género, al menos para las pruebas de RM, de lo contrario correríamos el riesgo de realizar inferencias equivocadas sobre las capacidades de los sujetos evaluados; en efecto, si una mujer obtuviera 35 puntos en esta prueba y la contrastáramos con una tabla general, la ubicaríamos en una categoría “inferior al término medio”, en cambio al cotejar sus resultados con un baremo femenino, su nivel aptitudinal sería “término medio”, en comparación con otras mujeres de su misma edad y contexto.

Esto confirmaría la comprobación de Wesman (1949) de que “en la medida que la competencia en cualquier currículum o vocación, proviene sobre todo de un mismo sexo se necesitan normas separadas por sexo para interpretar los puntajes de los tests”. La ingeniería –y en general las carreras del área técnica– es una carrera cursada mayoritariamente por varones, lo que justificaría el manejo de baremos diferenciados para ambos sexos, al menos en los tests de RM, en las que los puntajes se agrupan de manera diferente. Una situación semejante se observa en la evaluación de la aptitud para el cálculo; en el resto de los tests las diferencias por género son menores.

c) Con respecto al *perfil aptitudinal*: más allá de las diferencias por género fue posible establecer que:

- Para ambos sexos la **prueba en la que se obtuvieron más bajos puntajes fue** la que evalúa la aptitud para el **Cálculo Numérico**. Ninguno de los sujetos evaluados pudo resolver la totalidad de los ítems (40): el máximo fue de 33 correctos en los varones y 27 en las mujeres, con un promedio de 18 y 15 puntos respectivamente. Llama la atención que estos puntajes sean muy inferiores a los obtenidos en la tipificación para Argentina realizada por Casullo y Echeverría en 1992; en la misma, realizada con estudiantes de nivel medio, el puntaje promedio fue de casi 8 puntos más en este subtest. Probablemente el menor tiempo dedicado a trabajar este tipo de habilidades en el aula, asociado al uso de la tecnología que reemplaza al cálculo

mental sean factores determinantes en el menor desarrollo de esta aptitud. Habría que preguntarse, si consideramos que la aptitud facilita el aprendizaje, en qué medida esta disminución afecta el rendimiento de los alumnos en materias que exigen dominio del cálculo, o si por el contrario, no resulta determinante para avanzar en los estudios que, como los técnicos, tienen una base fuertemente numérica, y puede ser “objetivada” es decir transferida o delegada en un dispositivo.

- La aptitud para el **Razonamiento Abstracto**, es la prueba con **mayor promedio** de ítems bien resueltos (40 para los varones y 39 para las mujeres, sobre un total de 50) y en ambos casos, el máximo puntaje obtenido fue de 49 (sobre 50 posibles); en **Razonamiento Espacial** el promedio de ítems bien resuelto fue muy similar para ambos grupos (38 y 37 puntos sobre 60 posibles) y no muestra grandes diferencias con otras tipificaciones. Ambas pruebas están estructuradas sobre la resolución de problemas gráficos, es decir que exigen una marcada participación de la percepción visual para comprenderlos y resolverlos. Evidentemente estamos en la “civilización de la imagen” y ésta se ha convertido en la principal fuente para el procesamiento de la información. En efecto, los alumnos evaluados mostraron que comprenden mejor los conceptos que se presentan en forma gráfica que verbal; en las nuevas generaciones de estudiantes predomina el pensamiento visual, y esta característica no puede obviarse en el proceso de enseñanza. El impacto de la tecnología está conformando sin duda una nueva forma de entender el mundo y los nativos digitales están inmersos en ella, por lo que estas aptitudes resultan mucho más estimuladas desde el entorno y sobre todo desde los contextos educativos no formales e informales.

- En **Razonamiento Verbal**, los varones obtuvieron un promedio de 29 puntos y las mujeres de 27, casi 10 puntos menos que en Razonamiento Abstracto, con la misma cantidad de ítems por resolver (50), mostrando un rendimiento más bajo que el de otras tipificaciones argentinas, con 6, 37 puntos menos que en la estandarización de 1992. Durante la administración de la prueba, que exige el dominio de un vocabulario más o menos amplio, numerosos estudiantes manifestaron su desconocimiento de los términos utilizados en el test y dificultad para comprender la lógica implicada en la resolución de los ítems, basada en el establecimiento de relaciones de naturaleza semántica. Estos obstáculos resultaban esperables en una generación en la que las imágenes y el movimiento son predominantes en la construcción de los conceptos y donde la información se procesa en forma no lineal, discontinua y en paralelo por múltiples vías conformando un aprendizaje con características muy diferentes a las del estudiante-lector que recibieron las universidades hasta fines del siglo XX.

- En **Razonamiento Mecánico** las diferencias más significativas son intergénero, como se explicó en el punto b. Las puntuaciones medias obtenidas por la muestra son exactamente las mismas que las de la muestra nacional de 1992, para ambos sexos, lo que invita a la reflexión acerca del grado de interacción entre esta aptitud, la enseñanza y aprendizaje, que parece ser más estable que en las otras evaluadas.

A modo de conclusión

La investigación realizada permitió obtener datos concretos sobre el rendimiento en el Test de Aptitudes Diferenciales en un grupo de alumnos ingresantes a las carreras de ingeniería, a partir de los cuales fue posible construir tablas de normas aplicables a una población específica. El estudio de diferencia de medias verificó la necesidad de realizar contrastaciones diferenciales por sexo para los test de Cálculo y Razonamiento Mecánico pues los puntajes obtenidos presentaban una variación significativa para cada una de ellos. Por otra parte, el análisis estadístico comprobó que los tests aplicados son confiables. Además se encontró que constituían una batería con buena capacidad para diferenciar entre las aptitudes medidas, lo que reafirma las conclusiones de los autores acerca de la confiabilidad y validez de la misma.

Finalmente además de la posibilidad de contar con tablas de normas para esta población específica, contribuyó a la obtención una descripción más clara del perfil aptitudinal de los sujetos en relación con su grupo de referencia y a estimar de manera más apropiada su futuro desempeño académico, brindando una base para ajustar la orientación individual y diseñar institucionalmente estrategias pedagógicas más adecuadas.

En este sentido desde el punto de vista de las prácticas docentes se impone una reflexión respecto de los puntajes observados en la evaluación realizada y al rendimiento de los jóvenes en los tests administrados. Una posible explicación a dicho rendimiento puede buscarse en el concepto mismo de aptitud, entendida como una capacidad para aprender derivada de la interacción entre la herencia y el medio; en efecto, al decir de los autores del test, “un individuo nace dotado de ciertas cualidades potenciales e inmediatamente empieza a aprender. A partir de entonces, todo cuanto aprende le permite aprender más aún”. Esto nos lleva a preguntarnos sobre el impacto de la educación formal en el desarrollo de estas aptitudes (o su escaso desarrollo): ¿por qué es tan bajo el rendimiento en cálculo numérico? ¿Qué sucede con el aprendizaje en este caso? ¿Y con la enseñanza? ¿Se plantean actividades que promuevan el desarrollo de esta aptitud? ¿Qué implicancias pedagógicas tiene este resultado, considerando que son alumnos que deberán aprender materias donde el cálculo es insumo esencial? ¿Puede pensarse en estos mismos términos el rendimiento en Razonamiento

Verbal? Por otra parte ¿en cuánto influye la tecnología y el desarrollo del pensamiento visual en los resultados de los otros subtests, planteados en base a ítems gráficos? ¿Podemos seguir aplicando las mismas estrategias de enseñanza con destinatarios que dan prioridad a las imágenes en movimiento y a la música por encima del texto? ¿Es necesario potenciar el desarrollo de la aptitud para el razonamiento de los fenómenos de tipo mecánicos, esenciales para comprender el mundo físico, con actividades de enseñanza específicas para las mujeres?

La evaluación efectuada mostró un rendimiento bajo en las aptitudes para el cálculo numérico y para el razonamiento verbal en tanto que los resultados mejoraron en las pruebas de aptitudes para el razonamiento abstracto y el razonamiento espacial, por ello podría resultar efectivo diseñar estrategias que permitan superar sus debilidades a partir de las fortalezas detectadas. Proponemos, a modo de síntesis, aplicar los resultados de la investigación para perfeccionar nuestras propuestas didácticas, en base a una mejor comprensión de los estudiantes que inician sus estudios superiores en particular los aspirantes a cursar carreras técnicas; a modo de ejemplo, enunciarnos algunas sugerencias psicopedagógicas que pueden transferirse a las prácticas docentes.

Ante la dificultad en la comprensión del lenguaje y consignas verbales, puede resultar conveniente que al comenzar el dictado de una asignatura se sugiera a los alumnos que vayan armando un diccionario de significados de palabras técnicas o particulares de la disciplina, y que en cada clase el docente puntualice los significados de términos que serán utilizados y a la vez resignificar la semántica de las palabras, de manera que si se va a enunciar una ley, no solamente se trabaje sobre el significado de los términos específicos que se incluyen, o sobre las palabras nuevas, sino también puede recordarse o aclararse qué es una ley. Del mismo modo será importante diferenciar Axiomas, Corolarios, Enunciados, Conceptos, Definiciones, y todos aquellos términos que sean necesarios para facilitar la comprensión y ampliar el vocabulario de las asignaturas, sobre todo aquellas que poseen vocablos más técnicos y específicos o que remiten a ideas más abstractas. En la misma línea, resulta muy importante cuidar expresamente la redacción de consignas y enunciados de problemas, en especial en las evaluaciones, atendiendo al vocabulario pero también a la correcta organización de las frases (sintaxis y puntuación).

En algunos casos, la formalización de leyes en lenguaje matemático no coincide explícita o totalmente con los enunciados verbales, y el alumno no realiza una asociación clara entre la fórmula y el enunciado. Sería conveniente, una vez planteado el enunciado matemático, trabajar todas las variables implícitas en el mismo, es decir explicar y hacer notoria su incidencia para facilitar la comprensión de lo que tácitamente se presenta en lenguaje matemático.

Por otra parte, será necesario organizar las exposiciones orales con criterios didácticos. Cuando el profesor habla y da la clase desde lo que él tiene comprendido, y no desde las explicaciones que requiere el alumno, no colabora a la construcción del conocimiento, aun cuando su clase haya sido brillante. Recordar que la modalidad cognitiva de los alumnos actuales es muy diferente a la que teníamos los que hoy ocupamos el rol de docentes, es fundamental para poder brindar oportunidades de aprendizaje, y para ello el análisis de los errores sistemáticos constituye muchas veces la única ventana de acceso a las mentes de los alumnos; el estudio de estos errores brinda la información necesaria -sobre los principios, reglas o estrategias incorrectas- para planificar estrategias didácticas de superación.

Es probable además que los profesores encuentren que la resolución de problemas en matemáticas, física, química o cualquier otra disciplina aplicada, ofrece una dificultad especial, ya que generalmente implica no sólo la comprensión de la situación problemática en sí, sino también la comprensión del enunciado verbal de la misma y generalmente, el dominio del procedimiento de cálculo implicado; por lo tanto esta situación de aprendizaje demanda la puesta en juego de varias de las aptitudes evaluadas. Una estrategia didáctica apropiada al perfil aptitudinal descripto podría partir de ejemplos o experiencias concretas y palpables de la vida diaria cuando esto sea posible, a fin de facilitar la conceptualización en términos de problemas científicos. Luego de la lectura y análisis de datos de un problema planteado, y previamente al proceso de cálculo, realizar esquemas demostrativos del problema empleando recursos gráficos puede brindar un canal de acceso y una ruta de procesamiento visual de información, que aprovecharía las aptitudes más desarrolladas, ampliando los recursos para la comprensión. Ofrecer diversos gráficos y esquemas como punto de partida para entender relaciones numéricas, debatir sobre los esquemas realizados, analizar si son apropiados o están ajustados al modelo que se piensa para la resolución, y analizar todas las objeciones que permitan clarificar las variables significativas, los datos y su utilización adecuada, son recursos sencillos que pueden implementarse sin mayores dificultades en las aulas y que, indudablemente se ajustarán al perfil cognitivo de los nuevos estudiantes.

Generar espacios para el diálogo y el debate con colegas, establecer redes, apostar al trabajo colaborativo dentro y fuera de la institución y aprovechar al máximo los recursos disponibles son esenciales para abordar hoy el desafío que presentan los alumnos de las nuevas generaciones. La investigación -científica, en acción o de cátedra- son caminos igualmente valiosos que completan nuestra tarea y nos brindan un sustrato sólido para optimizar nuestras propuestas en pos de una mejor calidad educativa.

Bibliografía

- ADEIP. (2005). *Código de Ética del Psicodiagnosticador*. San Juan: Argentina.
- BARANDIARAN, M. (2013). *El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación del desarrollo humano*. Recuperado el 18 de 02 de 2019, de <http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/19517>
- BARRENETXEA, M., OLASKOAGA, J., CARDONA, A., & BARANDIARAN, M. y. (2016). Conceptualización de la calidad en Educación superior: una década de aportaciones. *SaberEs*, 8(1), 63-70.
- BENNETT, G. K., SEASHORE, H. G., & WESMAN, A. G. (1992). *Test de aptitudes diferenciales: forma T*. Buenos Aires: Paidós.
- CÁRDENAS SALGADO, E. (2009). *Hacia la conceptualización del pensamiento tecnológico en educación en tecnología: comprensión de un concepto*. En *Revista Informador Técnico*(73), 39.
- CARDONA, A., & UNCETA, K. y. (2016). *La pertinencia integral en la evaluación de la calidad de la educación superior. cultura y educación*. En *Revista de teoría, investigación y práctica*, 28(2), 351-358.
- CORENGIA, A., & PITA, M. M. (2013). *La predicción de rendimiento académico y deserción en estudiantes universitarios*. En *Liberabit*, 101-112.
- ESQUIVEL, F. L. (2004). *DAT2 Prueba de Aptitudes Diferenciales: Manual Técnico*. Recuperado el 15 de diciembre de 2018, de Instituto de Evaluación a Gran Escala: <https://iege.mx/dat-2/>
- GARCÍA, A. y. (2015). *Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública*. En *Fuentes*, 85-106.
- GONZÁLEZ, G; CASTRO SOLANO, A.; GONZÁLEZ, F. (2008). *Perfiles aptitudinales, estilos de pensamiento y rendimiento académico*. En F. d. investigaciones, *Anuario de investigaciones*. Vol.XV (pp. 33-41). Buenos Aires: UBA.
- GONZÁLEZ, G; GONZÁLEZ, F. (2011). *Entrenamiento universitario, perfil de aptitudes y estilos de pensamiento*. En F. d. Investigaciones, *Anuario de investigaciones*. Vol.XVIII (pp. 301-310). Buenos Aires: UBA.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., & FERNÁNDEZ COLLADO, C. y. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuarta ed.). México, México: Mc Graw Hill.
- SORIA, M., & ROSSO, M. (2017). Estudio del desgranamiento temprano en las carreras de ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Villa María. *VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior*. Córdoba: UNC.
- URIBE HERNÁNDEZ, C. (16 (Noviembre-Febrero) de 2009). *Modelo para el análisis de una aptitud cognitiva para el aprendizaje*. Recuperado el 23 de enero de 2019, de CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva [en línea]: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10412057005>>

El concepto de libertad explicado a los jóvenes en el pensamiento de Romano Guardini

JOSÉ ENRIQUE SOBRERO BOSCH, SDB

Profesor de Seminario

I.S.P.I. N° 9232 "Don Bosco

Presentación

El concepto de libertad explicado a los jóvenes en el pensamiento de Romano Guardini es un estímulo para desarrollar nuestra capacidad de «transmisores» de una verdad, en el fatigoso arte de educar a la juventud.

A partir de la forma explícita de la obra de nuestro autor (en este caso a través de las «cartas de autoformación»), delinearé una reflexión que tiene como objetivo presentar el concepto de libertad del joven sacerdote Romano Guardini.

Para ello comenzaré por distinguir brevemente la cuestión del texto y del contexto particular de las «*Cartas de autoformación*».¹ Seguidamente me adentraré en el concepto sobre la libertad que Romano Guardini explica en la carta N° 7 del citado texto.

En lo que respecta al estímulo que nace de la lectura de las obras de Romano Guardini, es oportuno decir que este autor es un sacerdote, y como tal, su corazón está pendiente de las ovejas de su rebaño. Es un adulto preocupado por los jóvenes de su tiempo, jóvenes desorientados por un régimen político absolutista con el agravante de la presencia devastadora de la guerra. Aquí Guardini se presenta como aquel educador que acompaña, como lo señala el Papa Francisco en *Christus vivit* (2019): “Los jóvenes necesitan ser respetados en su libertad, pero también necesitan ser acompañados” (p. 146). Acompañar a los jóvenes, como dice el Papa, ha sido una característica de Romano Guardini. Basta citar unas palabras de su autobiografía para captar esta idea: “La vida y el trabajo en el movimiento juvenil eran esenciales para mí” (GUARDINI, 1986, p. 42).

En nuestra tarea de educadores y de buscadores de la verdad siempre son bienvenidos estos ejemplos de entrega y dedicación.

Más de una vez, en esta sencilla presentación de la séptima carta de las «Cartas de Autoformación» de Romano Guardini, aparecerán las palabras *libertad*, *conciencia*, *auto pertenencia*, *responsabilidad*. Es una tímida insistencia de lo que considero fundamental para explicar la trascendencia de nuestra libertad.

El autor: Romano Guardini

Comienzo con una breve noticia sobre la biografía de Romano Guardini, subrayando los datos concernientes a nuestro propósito.

1 Véase GUARDINI, R. (1971). *Lettere sull'autoformazione*. (IV edizione). Brescia: Morcelliana, pp. 109-134.

(Verona, 1885 - Munich, 1968) Teólogo, filósofo y educador católico alemán. Estudiante de química y de economía en Tubinga y en Berlín, cursó los estudios eclesiásticos y fue ordenado sacerdote. Fue profesor de dogmática en Bonn (1922), de filosofía católica en Berlín (1923) y maestro en el arte de la interpretación; ejerció una considerable influencia en la juventud católica alemana después de la I Guerra Mundial. Su cátedra fue suprimida en 1939 por el régimen nacionalsocialista.

En 1945 fue invitado a enseñar en la Universidad de Tubinga y, a partir de 1948, en la de Munich, donde exponía su propio pensamiento acerca de una cosmovisión católica del mundo. Para sustituirle, tras su jubilación, se llamó a Karl Rahner. En 1952 obtuvo el premio de la paz de los librereros alemanes.

De inspiración agustiniana, su teología, que explora amplios espacios de la cultura, es más una evocación de la vida de fe que una sistematización dogmática. Entre sus muchas obras, cabe recordar *El espíritu de la liturgia* (1917), *Cartas de autoformación* (1922), *El universo religioso de Dostoievski* (1933), *La muerte de Sócrates* (1934), *Pascal* (1934), *La esencia del cristianismo* (1939), *Libertad, gracia y destino* (1948), *La aceptación de sí mismo* (1950) y *El Señor* (1954).

Texto y contexto de las Cartas de Autoformación

Las «Cartas de autoformación» están sustentadas por el espíritu de renovación que surgió en Alemania entre las ruinas de una lamentable y siempre triste Primera Guerra Mundial (1914-1918). La mentalidad de cambio de época señalaba la apertura a nuevos ideales, especialmente sobre el respeto y el servicio para contraponerlos a aquellos ideales modernistas de la posesión, del dominio y del disfrute, promovidos por la revolución técnica e industrial. La convicción de que este giro responde a la naturaleza misma del ser humano inspiró al *Movimiento dialógico* (F. Ebner, M. Buber, Fr. Rosenzweig, E. Brunner...) y el *Movimiento existencial* (M. Heidegger, K. Jaspers, G. Marcel) y revitalizó diversos movimientos juveniles. Acompañaré en esta presentación al prestigioso filósofo español Alfonso López Quintás, primeramente en el prólogo del libro “Cartas sobre la formación de sí mismo”² y seguidamente de su obra “Romano Guardini, maestro de vida”,³ pues considero al

2 Véase Prólogo del libro GUARDINI, R. (1998). *Cartas sobre la formación de sí mismo*. Madrid: Ediciones Palabra, Biblioteca Palabra, Serie Pensamiento 15, p. 5.

3 Véase LÓPEZ QUINTÁS, A. (1998). *Romano Guardini, maestro de vida*. Madrid: Ediciones Palabra, Biblioteca Palabra, Serie Pensamiento 5, pp. 78-79.

Dr. Alfonso López Quintás una autorizada personalidad especialista en la obra de Romano Guardini en lengua española.

Para determinar el contexto del nacimiento de las “Cartas...” debo señalar que uno de esos grupos juveniles surgidos después de la guerra se denominaba «Quickborn», palabra alemana que significa «fuente que mana». Cuando el joven sacerdote Romano Guardini conoce la vida de este grupo de jóvenes, sintió la necesidad de retomar el apostolado juvenil que había iniciado con mucho entusiasmo en Maguncia. Los jóvenes aceptaron el liderazgo de Guardini, que comprendía mejor que ellos mismos lo que en realidad anhelaban. Su capacidad de orientar sus energías juveniles le concedió una profunda autoridad en la promoción de los jóvenes. Guardini ofrecía un puente entre la autoridad y la libertad que concluía en el compromiso personal en realidades fecundas y valiosas. Fomentar la auténtica creatividad en los espíritus jóvenes fue la gran tarea de Guardini durante toda su vida. Citaré unas palabras del propio Guardini (1986) para entender la hondura de esta tarea:

“Tengo que añadir, como característico de mi modo de pensar de entonces, que se me había dado a entender que a duras penas podría aspirar a una cátedra si seguía en el movimiento juvenil, esto es, si seguía participando en el Quickborn y en las actividades de Rothenfels. Con esto se expresaba la actitud que se había adoptado en los círculos oficiales respecto al movimiento juvenil, actitud que fundamentalmente no ha cambiado. Tendré que hablar más detenidamente de lo que el movimiento significaba para mí, pero en cualquier caso era tanto que declaré que, si tenía que elegir algún día entre la cátedra y Rothenfels, me decidiría por este último. Esto no significaba en modo alguno desprecio por la actividad docente. La renuncia a ella habría sido penosa para mí; pero la vida y el trabajo en el movimiento juvenil eran esenciales para mí” (p. 42).

De esta forma, las «Cartas de autoformación» fueron valiosas claves de orientación sobre temas éticos (la alegría del corazón, la veracidad de la palabra, el dar y el recibir, la libertad, la seriedad en la conducta...) que Guardini ofreció en diez fascículos editados entre 1921 y 1924 en la editorial del Castillo de Rothenfels. Según testimonio del propio Guardini, estas cartas se dirigían a los jóvenes y reflejan en muchos aspectos el clima del Movimiento de Juventud. Las cartas no surgieron de una reflexión abstracta, sino de una necesidad determinada: de las exigencias vivas del Movimiento Juvenil Católico alemán. Además, sabemos que históricamente, Guardini se plantea la cuestión de cómo continuar la formación humana y religiosa de estos jóvenes. Por eso, explica I. Klimmer, responsable de la edición de las «Cartas» en 1930, “(Las cartas) hablan de los fundamentos de la vida

cristiana en la existencia cotidiana de los jóvenes, y por tanto de la libertad, la amplitud y la fuerza que alberga para hombres y pueblos la herencia del cristianismo y la tarea que le compete” (GUARDINI, 1971, Epílogo, p.198).

Con esta simple y breve consideración del texto y del contexto, caminaré ahora en la reflexión de la séptima carta «La libertad» para destacar el concepto de libertad que Romano Guardini explica y ofrece a los jóvenes para promoverlos.

La séptima carta: La libertad

La séptima carta dirigida a los jóvenes trata sobre la libertad. La finalidad de las cartas del maestro Guardini se explicita una vez más. En esta carta el autor se propone distinguir con claridad, a la manera de un trabajo de artesano, las contraposiciones y las influencias que acontecen en la persona para ejercer su libertad. Para ello, lo primero es poseer una voluntad iluminada por la razón, una voluntad que reconoce sus propios fines.

Es la fundamentación teórica de la práctica. Con ella damos habitación al saber, científico, teológico y filosófico. En mi modesta casa de «aprendiz de filósofo», me encuentro a gusto con la afirmación «la luz de la racionalidad filosófica», al decir de dar una explicación racional (a la luz de la razón) de la realidad en la cual estamos inmersos.

Desandemos, pues, junto a Romano Guardini, iluminados por la luz de la racionalidad, el camino de esta séptima carta. Los subtítulos de la séptima carta pueden expresarse de la siguiente manera:

- a. Libertad exterior y libertad interior.
- b. Libertad moral: la consciencia.
- c. Tres caminos para llegar a la libertad:
 - Teoría: Ver claramente la realidad.
 - Práctica: Disciplina y sacrificio.
 - Comunión: Vivir con los otros.

Como podemos observar en el esquema precedente, nuestra profundización filosófica considerará principalmente el tema de la libertad moral, que es una explicitación de la libertad exterior e interior:

“Libre es solamente aquel en el que el hombre interior domina al hombre exterior, la consciencia y la libertad del corazón sobre el instinto y las pasiones” (*Ibidem*, p.120).

Aquí se desenvuelve el concepto de libertad moral:

“Esta es la verdadera libertad: la libertad moral. Ella permite que el hombre viva en armonía con la profundidad de su esencia: la consciencia. Ella permite que la consciencia, y por lo tanto Dios, dirijan cada una de nuestras acciones, ella permite que el hombre llegue a ser una persona” (*Ibidem*, p.120).

Estamos en el corazón de la carta, en el punto central de la fundamentación ontológica de la libertad moral. Romano Guardini coloca la pregunta fundamental:

“¿Cuándo, por lo tanto, un hombre es digno de ser llamado “libre”?” (*Ibidem*, p.120).

La respuesta contiene los dos elementos arriba mencionados: la libertad exterior y la libertad interior, o sea, al exterior el ser humano es dueño y señor de sus decisiones; y al interior es independiente de la opinión de los otros y de las cosas, dejándose conducir por los dictámenes que vienen de dentro. La libertad exterior prepara el terreno para la libertad interior, pero es solamente un dato exterior. En cambio la libertad interior se expande en lo profundo del ser, en la consciencia. Aquí se produce el acto libre porque manifiesta la realización esencial del ser humano:

“Ella rinde libre al hombre en función de la realización de su esencia, por lo cual, él no se comporta como lo determina el ambiente, sino como lo exige su propio ser: lo hace ser sí mismo, es la expresión de la esencia que reside en él” (*Ibidem*, p.121).

Esta libertad interior concede el verdadero valor a la libertad exterior. Pero todavía, la libertad moral es más íntima y da una operación decisiva y trascendente cuando el ser humano se entrega totalmente a la voz de su consciencia, que será la voz de Dios en él, que predomina sobre el instinto, las pasiones, el egoísmo, porque se convierte en una persona (persona viviente), al servicio de la voz de Dios. Entonces el ser humano es verdaderamente libre. Guardini concluye este parágrafo fundamental de la carta con estas palabras:

“Ser libre, (por lo tanto), significa “pertenecerse a sí mismo”, ser uno consigo mismo. Pero mi “yo” verdadero y propio es la cons-

ciencia; y a ella debe pertenecer todo, y yo debo llegar a ser uno con ella, si quiero ser libre. Solo esta libertad da a aquella libertad externa su valor; porque es verdaderamente una libertad “humana” y no una simple libertad que puede tener también un pájaro” (*Ibidem*, p.121).

El concepto de libertad que Guardini reflexiona con los jóvenes tiene como punto de partida la experiencia que se vive concretamente en Alemania después de la Primera Guerra. Recordando unas palabras escritas precedentemente, Romano Guardini ofrecía a los jóvenes un puente entre la autoridad y la libertad que concluía con el compromiso personal en realidades fecundas y valiosas. La observación de la realidad concreta llevará a Guardini a establecer los parámetros de una libertad identificada principalmente con el acto libre de ser, pues la libertad es la forma esencial del actuar humano, distinguiéndola de los actos instintivos de los animales. De la experiencia de la propia libertad deriva en el ser humano el sentimiento del deber y de la responsabilidad cuando se confronta con las normas, de modo particular estos jóvenes que enfrentaban situaciones difíciles en un ambiente de autoritarismo y totalitarismo ¿Cómo ser libres delante de la norma? Como la libertad ante todo es ausencia de impedimentos exteriores e interiores, se es libre cuando se experimenta el «auto pertenecerse» a sí mismo y cuando se percibe que esta «auto pertenencia» lo distingue de las otras creaturas.

A partir de este concepto fundamental de la libertad moral podemos establecer dos puntualizaciones para una ulterior profundización (una profundización que nos lleve a una propuesta práctica, en consonancia con la “tarea educativa” que intentamos desarrollar a favor de los jóvenes): la idea de “pertenecerse a sí mismo” y la manera de “llegar a ser libres”. Un cometido antropológico que nos lleve a explicar el “pertenecerse a sí mismo” y otro cometido pedagógico que nos invite a proponer, una vez más, “caminos de autoformación”.

La libertad como “pertenecerse a sí mismo”

Para Romano Guardini la libertad moral, en la experiencia humana, significa “pertenecerse a sí mismo”. Esta pertenencia se expresa en su esencia, en cada elección, en cada uno de los actos, sea del deber como del placer, guiados por la consciencia que proporciona la respuesta adecuada a cada uno de ellos. Es la responsabilidad de un ser que se reconoce soberano de sus deliberaciones. Es un ser libre cuando se posee a sí mismo, cuando decide y actúa por sí mismo, cuando es señor de sus propios actos. Por lo tanto, el “pertenecerse a sí mismo” es una autode-

terminación⁴ cada vez que en la elección cotidiana se manifiesta el núcleo personal independiente de cualquier determinación extrínseca. Llegamos así al centro de la libertad moral: la persona es prioritaria al acto humano, esencial libertad en cada operación concreta.

En este núcleo se comprende el “pertenecerse a sí mismo”. Justamente del sujeto dependen los actos que realiza, desde su origen y no solamente como unos acontecimientos transitorios y fugaces, a veces escondidos por el trajín de la vida o encerrados en laberintos psicológicos o presos de algún poderoso dictador o simplemente realizados en forma mecánica porque “se deben hacer”. Cuando el sujeto decide realizar un determinado acto se convierte en dueño de sí mismo. Esa “radical capacidad” de decidir, en palabras del padre Sabino Palumbieri, permite al ser humano ser plenamente sí mismo y lo distingue de las otras creaturas. Romano Guardini (1987) lo expresa de la siguiente manera:

“Si queremos expresar el contenido de la experiencia de la libertad con una palabra, podemos decir: la libertad es “auto pertenencia”. Me experimento libre cuando pruebo de auto pertenecerme; cuando pruebo que actuando dependo de mí mismo, que la acción no transita a través de mí y por eso compete a otra instancia, pero surge en mí, y por lo tanto es mía en aquel sentido peculiar, y en ella soy yo mismo” (p. 101).

Esta auto pertenencia, experimentada por la persona, es una prueba de su libertad, es un dato concreto, un dato de hecho:

“La libertad guardiniana es fidelidad a la propia esencia, como posibilidad y como deber, porque es expresión del actuar personal que se define plenamente en relación con Dios. En rela-

4 La libertad como autodeterminación es desarrollada por el padre Sabino Palumbieri, en su libro *L'uomo, questa meraviglia*. Antropologia I (1999), Città del Vaticano: Urbaniana University Press, pp. 241-242. La tensión volitiva se produce a sí misma, o sea, se auto-determina. No lo hace de manera automática como lo puede hacer el instinto. Es una tensión que se produce en el sujeto y desde el sujeto. Los actos son causados por el sujeto, por la capacidad de la voluntad, más allá que sean condicionados desde fuera, hasta el punto de empeñarse contra la corriente del sistema. Pero no es absoluta. Está limitada y condicionada por presiones e influjos sea internos como externos al sujeto. Aquí tenemos, pues, la radical capacidad de parte del sujeto de decidir. Es la posibilidad que el sujeto posee en superar los bloqueos que le impiden ser verdaderamente persona.

ción con lo trascendente, destacándose aún de la propia voluntad de dominio, la libertad humana puede ser autora, según Guardini, de acciones históricas sensatas, porque la referencia al Trascendente, que valoriza la motivación de un actuar que respeta la verdad de las cosas, la hace intuir y entrever una perfección de la realidad, a la cual puede contribuir, sin dejar de ser original y responsable de sus iniciativas. Esta respuesta revela el plano más profundo de la auto pertenencia misma” (MANTOVANI, 2002, p. 287).

Esta afirmación del sujeto es la *responsabilidad* de sus propios actos. Quiere decir que es la capacidad o habilidad de dar una respuesta verdadera a los actos que realiza. Para Guardini, la auto pertenencia se expresa a través de la consciencia, la libertad y en definitiva en la acción concreta. Pertenecerse a sí mismo en el saber, en el decidir y en el actuar funda, afirma y confirma la persona, en el modo propio de ser, en el espíritu, en la interioridad y en la dignidad. Saber todo esto, significa para cada ser humano, un modo de comportarse, consciente y libre, y definitivamente, “responsable”.⁵ Con cuanta necesidad, pues, tendremos que fortalecer el “hombre interior” y la “dignidad de la persona humana”. Como veremos en las últimas consideraciones, para llegar a ser una persona libre necesitamos también de una educación, la cual será precisada con palabras de Romano Guardini en tres caminos para arribar a la libertad: el conocimiento, la disciplina y la unión, es decir, el saber (la teoría, el estudio, el contenido de la libertad); la práctica (disciplina y sacrificio); la vida en común.

Fijemos una vez más la mirada sobre el concepto de libertad que Romano Guardini explica a los jóvenes y destaquemos el significado de ser libre en el «pertenecerse a sí mismo» (auto pertenencia):

“*Auto pertenencia* es la adhesión plena y libre del ser humano, es el respeto humilde y valiente a la propia esencia que requiere aceptar los límites de la creatura, pero al mismo tiempo de llevar a cumplimiento las potencialidades recibidas” (MANTOVANI, 2002, p. 124).

5 Véase SANTINI, E. (1994). *Esistenza ed opposizione. Ermeneutica della libertà in Romano Guardini*. Roma: Dehoniane, pp. 185-195.

Significa ser uno consigo mismo, propiamente en la consciencia, que es el órgano del bien, como el “ojo que responde a la luz”. Guardini desarrollará este tema más detenidamente en su conferencia sobre el bien, la consciencia y el recogimiento, en 1933 (*Das gute das Gewissen und die Sammlung*): podemos describir breve y esquemáticamente,

Que la consciencia es el conocimiento de algo;
Tiene un carácter de interioridad;
Es tomar posesión para sí;
Es encontrarse en la soledad con cualquier cosa;
Es un “abrazo” a la realidad;
Se manifiesta en lo más íntimo, en el fondo del alma;
Es estar convencido del bien.⁶

Esta insistencia sobre la consciencia, como dato fundamental en la constitución del concepto de libertad en Romano Guardini, nos permite descubrir que el pertenecerse a sí mismo no es un concepto abstracto, ya que gracias a la realidad de la consciencia como una instancia marcadamente moral, podemos comprenderla y explicarla concretamente, en este caso, a los jóvenes, como una práctica de la libertad.

De la misma manera, el padre Sabino Palumbieri (1999) explicita un aspecto de la fenomenología de la libertad, cuando afirma que “el primer dato de la consciencia es la autodeterminación del acto” (p. 268). Vale la pena releer el texto de Sabino Palumbieri:

“El dato inmediato de la consciencia es la dependencia de la acción libre del sujeto. Es el carácter contingente de las orientaciones y de los comportamientos humanos. Sentimos en algunas situaciones que alguna de ellas podrían ser o no ser realizadas; y advertimos la consciencia de que realizarla o no depende, en defi-

6 Véase GUARDINI, R. (1977). *La coscienza*. Brescia, pp. 14-15. Seguramente que estas conferencias sobre el bien, la consciencia y el recogimiento tienen en cuenta los mismos destinatarios de siempre, o sea, aquellos jóvenes han crecido, ya son adultos y Guardini insistirá una vez más sobre la libertad en esos mismos términos. En la conclusión de esta ejercitación citaré otra “carta” de Romano Guardini, escrita en su vejez a un amigo teólogo, donde una vez más aparece el tema de la libertad “trabajada” a lo largo de sus años: «La libertà, il male e il paradiso», 14 agosto 1963 en *Sul limite della vita: lettere teologiche a un amico* (1994). Milano: Vita e pensiero, pp. 23-24.

nitiva, del sujeto consciente. En el acto libre realizado, cada sujeto puede tener la consciencia –más o menos cierta, en la medida de la libertad auténticamente ejercitada – que el pasaje del no ser al ser de un acto – de lo que podía también no ser, depende del sujeto consciente, de las decisiones que expresa en cada una de sus elecciones. En resumen, estamos convencidos, sobre la base de la experiencia de nuestro mundo interior, que en nosotros se cumple, y gracias a nosotros se expresan, acciones no dependientes de nuestra voluntad, como por ejemplo aquellas de la actividad biológica y sensitiva (digestión, crecimiento, movimiento y desarrollo del organismo). Todavía, estamos también convencidos que existen otras acciones que dependen de nosotros de manera determinante, porque, en último análisis, nosotros somos la causa productiva y definitiva de que ellas lleguen a ser” (*Ibidem*, p. 268).

Como ya notamos en la nota 4 de este trabajo, el padre Palumbieri subraya esta capacidad de autodeterminarse como un sello característico de la responsabilidad del ser humano, dotándolo de la estupenda capacidad de tomar entre sus propias manos la orientación de sus acciones. En definitiva, el ser humano podrá considerar sus acciones como fruto de sus decisiones.

Llegar a ser libres

La explicación antropológica de la idea de “pertenecerse a sí mismo”, nos permite ahora exponer el cometido pedagógico de la manera de “llegar a ser libres”, como lo realiza Romano Guardini en la última parte de la carta N° 7.

La libertad es una conquista, es una lucha diaria. Para llegar a ser libres necesitamos dar algunos pasos en el terreno de la educación. Son tres caminos para llegar a la libertad:

- La teoría: Ver claramente la realidad.
- La práctica: Disciplina y sacrificio.
- La comunidad: Vivir con los otros.

La teoría: Ver claramente la realidad.

El conocimiento sobre la libertad es la teoría básica o contenido fundamental que portamos sobre el acto libre. Es tener una idea definida del ejercicio de la libertad a partir de la reflexión formulando preguntas esenciales: ¿Por qué?, ¿Para qué? Estas preguntas conducen al deseo de *ver claramente la realidad*. No podemos

admitir la confusión de ideas, ni mucho menos el auto engaño o la justificación pseudo racional (porque estamos acostumbrados a justificar nuestros errores, principalmente cuando prevalece nuestro orgullo). Las preguntas esenciales se convierten en un examen de consciencia. Una consciencia despierta, una voz interior más clara. Puede ser un ejercicio diario, semanal, mensual, semestral, anual, evitando caer en la obsesión o en el escrúpulo. Es necesario querer ver con claridad. Allí reside la utilidad del examen realizado en un tiempo determinado, con una cierta frecuencia, en un clima de absoluta sinceridad, con una «mirada (el ojo de la conciencia) que quiere ver verdaderamente y que sabe nombrar sin miedo *malo*, aquello que es *malo*, *importante*, aquello que es *importante*, jamás una excusa, sino siempre la claridad (la luz, el bien). De aquí procede la verdad que nos hace libres.⁷

La práctica: disciplina y sacrificio.

La pura teoría todavía no resuelve nada. Precisamos de la práctica, o sea, de la disciplina y del sacrificio:

“Por libertad, yo entiendo, por lo tanto, la libertad espiritual, no solo el hecho de poder ir a la derecha o a la izquierda según el propio deseo. Que la alcancemos, o no, depende de la disciplina con que nos tratemos a nosotros mismos. Y, por cierto, de una disciplina honesta y sincera. De ella forma parte la lucha perseverante, día tras día, contra las cadenas exteriores, y sobre todo contra las interiores. De ella forma parte la constante auto superación” (GUARDINI, 1971, p. 125).

Ilustremos esta afirmación con un ejemplo de Romano Guardini (1971):

“Trabajar a consciencia y poner en ello toda nuestra atención, voy a hacer muy bien las tareas que me manden, sea en el estudio como en el trabajo, como en mi propio hogar. Tenemos que querer algo muy determinado y claro. Por la noche vemos cómo ha ido la cosa (a través del examen de consciencia) y por la mañana, renovamos la decisión” (p. 126).

Este ejercicio diario irá transformando nuestro interior, irá mejorando toda nuestra existencia, ya que el ser humano es una «totalidad viviente» y que en la vida interior todo está relacionado armónicamente. Por eso, aunque no veamos éxitos inmediatos e instantáneos, la perseverancia y la constancia serán la fuerza para lograr la libertad interior. Es una sana disciplina ponerse manos a la obra con decisión, enfrentar los problemas con valentía e insistir una y otra vez. ¡Y este ejercicio es para toda la vida!

Un momento clave para ejercitar la disciplina es conseguir el orden:

“Ser libre significa que lo interior sea independiente de lo exterior, lo profundo de lo superficial, lo eterno de lo momentáneo, lo noble de lo carente de valor. Pero lo noble, eterno, interior tiene que ser protegido para que lo carente de valor, lo momentáneo, lo superficial y lo externo no lo arrollen. Y eso se consigue mediante el orden” (*Ibidem*, p.127).

El verbo «arrollar», describe aquí la penosa carga que debemos soportar en nuestro cotidiano cuando permanecemos inmóviles debajo de tantas cosas que nos imposibilitan ser verdaderamente libres. Ciertamente que los dictámenes de una sociedad consumista y materialista acentuará egoístamente los contenidos de la pura exterioridad, de la fachada, de lo superficial, de lo momentáneo, de lo efímero. En todo caso, el orden será para nosotros la posibilidad y el medio para liberar lo más propio de nosotros, sin depender de lo exterior.

Romano Guardini (1971) escribe aquí un párrafo con un exquisito humor, digno de tener en cuenta:

“Si es un hecho habitual para algunos que todas sus cosas estén mezcladas confusamente, como si al papel, a los lápices, a los libros y a la ropa les hubiesen salido patas que los trasladasen siempre a donde no es su sitio, ciertamente que esa persona no es dueña de su entorno. Y eso se debe a que tiene el desorden metido dentro de sí: todo está mezclado confusamente” (p. 128).

Por lo tanto, es prioritario en el ejercicio de la libertad, establecer un orden para cada cosa y para cada situación. Podemos distinguir el orden en los instrumentos de trabajo, el orden en las tareas que realizamos, el orden al interno del propio trabajo. Por ejemplo si somos alumnas o alumnos («trabajamos» entre otras

cosas con los libros), es interesante recordar algunos consejos prácticos de Guardini (1971):

“Leer un libro bien, no sin sistema, no lo último al principio. Leer detenidamente cada página, línea a línea. Pensar en lo que ahí se diga. Lo que no se entienda, consultarlo o preguntarlo. Hacer el trabajo a consciencia, no al ritmo de lo que se vaya ocurriendo. Terminar las cosas, sin abandonarlas tras un par de tentativas. Adentrarse realmente en los asuntos. Pensar a fondo las cuestiones. No decidir a la ligera, sino después de una detenida reflexión. Atenerse a la secuencia lógica de las ideas, sin saltar de una a otra. No permitir que ocurrencias nuevas nos hagan abandonar el plan trazado, sino pensar derechamente, poniendo un pie detrás de otro” (p. 129).

Como podemos deducir de lo anteriormente expuesto, este ejercicio de la libertad exige una disciplina exterior e una disciplina interior que muchas veces exige una renuncia o sacrificio personal expresado en un tenor de vida austero, recurriendo siempre a lo esencial. No es una tarea que se realiza fácilmente, cuando estamos inmersos en un ambiente que apuesta a otro tipo de libertad, con propuestas que se concretan en lo inmediato del acontecer. Es evidente que los valores están definitivamente trastocados. Aún así, siempre existe un camino y una oportunidad para ser verdaderamente libres.

La comunidad: Vivir con los otros.

El tercer camino que conduce a la libertad es la comunidad. Tiene que ser una verdadera y auténtica comunidad de personas que procede de la libertad. Porque existen otras comunidades que no son así. Son aquellas que proceden del miedo, de la sed de poder, de la violencia, de la prepotencia. La vida comunitaria proporciona a la persona una visión más amplia de la realidad, porque indica la esencia del ser en los otros y logra comprenderlo a través del coloquio y de la colaboración. Si la persona permanece sola, se encierra en su propio «yo» hasta quedar atrapada por él. En cambio, cuando vive y convive con otras personas le capacita para ver su propia naturaleza como un modo particular de ser persona con las otras personas en diversas expresiones:

“Propiamente de los otros, la persona entiende qué cosa sea mejor para ella. Muchas veces entiende que una falta es verdaderamente terrible solo cuando la ve en los otros. ¡Cuántas veces nos

alegramos, con razón, porque poseemos una fuerza buena en nosotros que los otros no poseen o están privados de ella! En esta relación con los demás debemos advertir cual es nuestra propia naturaleza” (GUARDINI, 1971, p. 130).

Esta visión de la realidad, a partir de los contrarios, que en la misma naturaleza de los otros podemos advertir cuando vivimos en comunidad, nos enseña concretamente aquello que no queremos ser, porque la forma de ser de los otros es negativa o a la inversa, aquello que queremos ser, porque podemos imitar la buena forma de ser de los otros. Para nuestra vida cotidiana es interesante subrayar la importancia de los «buenos ejemplos» que recibimos de los demás y que cada uno de nosotros puede brindar a los demás, pero en contrapartida, los «malos ejemplos» que con mucha tristeza debemos soportar de los demás y que nosotros damos a los demás.

El camino para ser libres en la vida comunitaria tiene su máxima expresión en la amistad, fundamentalmente cuando se quiere ser el uno para el otro, en forma completa. El presupuesto clave para lograr este tipo de amistad es la sinceridad:

“Una amistad tiene un gran valor en la medida que, en la relación recíproca, uno y otro son sinceros, especialmente cuando se aceptan sinceramente las observaciones del otro en los momentos de controversia. Una sinceridad de este tipo es difícil. Es más fácil pedirle calma a uno que está con la «cabeza caliente», que a otro recomendarle que se atenga firmemente a la verdad, o de ser más preciso en las cuestiones económicas. En el primer caso nos encontramos simplemente con una pasión, en el segundo está en juego el honor” (*Ibidem*, p. 131).

Finalmente, Romano Guardini considera una última oportunidad para crecer en libertad cuando nos relacionamos con los otros: es el mismo adversario, el mismo contrario, el enemigo ¡También el enemigo nos ayuda a ser libres!

Aprovechar de esta oportunidad es una «obra maestra» según Guardini ¿De qué se trata toda esta «convivencia con el enemigo»? Si no nos dejamos vencer por la ira, por la susceptibilidad, por la venganza, podremos escuchar muchas verdades sobre nosotros mismos que salen de la boca de nuestro enemigo. Serán duras y poco agradables, pero son verdades al fin, dichas con claridad, sin estar suavizadas por el afecto. Es la desconcertante realidad del «mejor enemigo»:

“El enemigo nos coloca inexorablemente ante la alternativa: o esto, o aquello. Nos dice: “Así es como eres tú. Defiéndete”. Ahí es donde se decide qué tal andamos de voluntad de libertad y de la tan promocionada veracidad: en cómo nos defendamos. Una posibilidad es limitarnos a mentir, cerrarnos a la crítica con mil razones, tratar de demostrar que el otro es una mala persona y que en él no hay más que maldad, vulgaridad y ceguera. En ese caso hemos perdido la batalla, incluso aunque hayamos dejado sin argumentos al contrario. O, en cambio, sin que por ello dejemos de hacer uso de nuestro derecho a defendernos, nos preguntamos: “¿Por qué eso que ha dicho me afecta tanto? ¿No tendrá bastante razón?” Si lo consideramos, y tratamos de mejorar, entonces habremos vencido, también en el caso de que aparentemente sea el otro quien se salga con la suya. La “comunidad de la enemistad” es, probablemente, la prueba para saber afirmar la propia voluntad de libertad” (*Ibidem*, p. 132).

Conclusión

Al final de la carta N° 7 sobre la libertad, Romano Guardini advierte que esta descripción de la libertad ha sido un camino lento, pero con la certeza de haber avanzado en la comprensión, de acercarnos progresivamente a la idea de libertad. Más aún, Guardini nos avisa que en la carta no se ha desarrollado el aspecto más profundo de la libertad: ser libres para Dios, de cómo una persona puede ir superando paulatinamente la dependencia de las cosas a fin de llegar a pertenecer a Dios y estar en Él. Ciertamente que este tema ocupará un tratamiento especial en otra oportunidad.

De las cartas que Guardini ofreció en diez fascículos editados entre 1921 y 1924 en la editorial del Castillo de Rothenfels, hemos leído el concepto de libertad explicado a los jóvenes. Para concluir este artículo consideraré ahora algunas palabras de Romano Guardini escritas en la plenitud de su vida, a un amigo teólogo (año 1963), siguiendo el cometido que adelanté en la nota 6 del presente trabajo.

En la carta «La libertad, el mal y el paraíso»,⁸ Romano Guardini explica el pleno significado de la palabra libertad en cuatro resumidos y concisos párrafos.

8 Véase GUARDINI, R. (1994). *Sul limite della vita: lettere teologiche a un amico*. Milano: Vita e pensiero.

Primeramente la libertad aparece como la fuerza primordial para querer el bien. En segundo lugar, la libertad es el modo en el cual el ser humano existe y está en el mundo, porque se pertenece a sí mismo, distinguiendo una independencia (naturalmente relativa) del mundo y del ambiente, creando así una necesaria distancia para conocer y juzgar la realidad. Luego, libertad significa la posesión del mundo, que expresa la soberanía y la acción del ser humano. Y por último, la libertad es el carácter, no sólo de la acción, sino del vivir y del ser, que da el fundamento a la existencia: ser libre, estar en la libertad es la auto pertenencia, la auto formación y la alegría de sí mismo.

¿Cuál es la consecuencia de todo esto? La consecuencia o la conclusión de estos conceptos explicados por Romano Guardini es un valor específico que se llama «persona», o sea, el ser humano que no puede ser poseído, si no se da a sí mismo y que se presenta en toda su dignidad. La auto pertenencia es la síntesis de la libertad exterior y libertad interior, donde encontramos a la libertad moral coordinada por la consciencia. Por eso educar la libertad será educar la consciencia, a través de los tres caminos sugeridos por Guardini: teoría, práctica y comunidad.

Así llegamos, una vez más, a la propuesta concreta: la idea de “pertenerse a sí mismo” y la manera de “llegar a ser libres”. En nuestra tarea educativa seguiremos insistiendo en los conceptos claros sobre la libertad y en el ejercicio de esta libertad con los empeños de autoformación, para llegar a ser personas libres, personas responsables.

Bibliografía

- FRANCISCO (2019). *Christus vivit*. Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina. Casa del libro.
- GUARDINI, R. (1986). *Apunti per un'autobiografia*. Brescia: Morcelliana.
- GUARDINI, R. (1998). *Cartas sobre la formación de sí mismo*. Madrid: Ediciones Palabra, Biblioteca Palabra, Serie Pensamiento 15.
- GUARDINI, R. (1996). *Cartas sobre autoformación*. Buenos Aires: Lumen, Colección Obras de Romano Guardini.
- GUARDINI, R. (1977). *La coscienza*. Brescia: Morcelliana.

- GUARDINI, R. (1994). *Sul limite della vita: lettere teologiche a un amico*. Milano: Vita e pensiero.
- GUARDINI, R. (1971). *Lettere sull'autoformazione*. Brescia: IV edizione, Morcelliana.
- GUARDINI, R. (1987). *Persona e libertà*. Brescia.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1998). *Romano Guardini, maestro de vida*. Madrid: Ediciones Palabra, Biblioteca Palabra. Serie Pensamiento 5.
- MANTOVANI, M. (2002). *Sulle vie del tempo. Un confronto filosofico sulla storia e sulla libertà*. Roma: LAS.
- PALUMBIERI, S. (1999). *L'uomo, questa meraviglia. Antropologia I, Trattato sulla costituzione antropologica*. Città del Vaticano: Urbaniana University Press.
- SANTINI, E. (1994). *Esistenza ed opposizione. Ermeneutica della libertà in Romano Guardini*. Roma: Dehoniane.

Una lectura de las Memorias del Oratorio de Don Bosco

FACUNDO PEÑALOZA
Profesor de Filosofía del Lenguaje
I.S.P.I. N° 9232 "Don Bosco"

*“De hecho, históricamente, don Bosco ha sido un formidable hombre de acción, con
alergia a las especulaciones teóricas, asediado por concretos problemas
culturales, morales, religiosos y de tipo asistencial, que le planteaban en su mundo los
jóvenes y el pueblo, y constantemente orientado en la dirección
y búsqueda de las soluciones más funcionales, más rápidas y eficaces.
No le quitan el sueño los problemas del pensamiento, las construcciones
conceptuales, la verdad científica y la coherencia lógica.
Le preocupan y movilizan, las situaciones, las realidades, las personas;
y su solicitud por personas y situaciones toma una dirección muy precisa,
la de las soluciones operativas”* Pedro Braidó. Estudio introductorio.

«San Juan Bosco. Obras fundamentales»

I. Escribir, editar, publicar...

Don Bosco fue un escritor incansable. Desde 1844 hasta su muerte no cesó de escribir para publicar. El padre Stella en su libro *Los escritos impresos por San Juan Bosco* nos ofrece un exhaustivo catálogo de su inmensa producción escrita. Publicó más de ciento treinta obras. Libros catequísticos, biográficos, históricos, teatrales, opúsculos, cartas, circulares, reglamentos, programas, informes, etc. En el «Estudio Introductorio» del libro *San Juan Bosco. Obras Fundamentales*, el padre Braidó reconoce la labor de don Bosco como escritor recordando la breve presentación al comienzo de las *Deliberaciones* del Capítulo General celebrado en 1877: “1. Sacerdote JUAN BOSCO, fundador y Rector Mayor de la Congregación; autor de numerosos libros, publicados en bien, especialmente, de la juventud” (CANALS PUJOL y MARTINEZ AZCONA, 1979, p. XIII).

El primer libro que publicó fue *Rasgos biográficos del clérigo Luis Comollo, muerto en el seminario de Chieri, admirado por todos a causa de sus singulares virtudes, escritos por un compañero suyo*. Lo publicó anónimamente en el momento que estaba por concluir su estadía en el Colegio Eclesiástico de Turín. En vida de don Bosco, el

libro tuvo cuatro ediciones y se hicieron treinta mil copias. Al siguiente año, publicó *El devoto del Ángel Custodio e Historia eclesiástica para uso de las escuelas*. En 1847, publicó *Ejercicio de devoción a la misericordia de Dios, Historia sagrada para uso de las escuelas* y su libro más vendido, *El joven provisto para la práctica de sus deberes y de los ejercicios de la piedad cristiana, y para el rezo del oficio de la Stma. Virgen y de las (principales) vísperas del año*. De este último, al morir había ciento dieciocho ediciones en italiano, dos en francés, varias en español y se estaba preparando la edición en portugués. En 1860, publicó dos elogios fúnebres en ocasión de la muerte de su maestro y confesor José Cafasso. Uno lo pronunció en el Oratorio, y el otro, en el Colegio Eclesiástico. También publicó dos novelas biográficas, *Valentín, o la vocación contrariada* en 1855 y *Pedro, o la fuerza de la buena educación* en 1866. Canals Pujol y Martínez Azcona (1979) advierten que estos libros son: “Un drama y una tragedia que llevan la intención de dos sermones directos...” (p. 72). Si *Pedro* y *Valentín* se acercan a la figura del «sermón», quiere decir que son una escritura más bien destinada a ser escuchada que a ser leída, similar a la escritura de una obra teatral o de un elogio fúnebre.

Uno de los primeros libros en recoger en español una parte de la obra de don Bosco fue *Biografía y escritos de San Juan Bosco*, editado por Biblioteca de Autores Cristianos (B.A.C.). El libro recoge las siguientes obras: *Memorias del Oratorio, Ideario pedagógico, Ascética al alcance de todos, Vidas de Domingo Savio y Miguel Magone, Epistolario y Extractos de artículos y discursos*. Al agotarse la segunda edición preparada por el padre Rodolfo Fierro, B.A.C. publicó un nuevo libro titulado *San Juan Bosco. Obras Fundamentales* que recoge un número considerablemente mayor de obras.

Don Bosco también fue editor. Durante poco más de medio año, editó y publicó el periódico *El amigo de la juventud*. Tenía dos tiradas semanales y se publicaron 61 números. El padre Valiente (2013) recuerda: “La línea editorial se basaba en la defensa de la religión, combatir la información engañosa que se difundía sobre la Iglesia, favorecer la educación y la moralidad especialmente de los jóvenes” (p. 121). Dejó de circular por falta de suscriptores y por malentendidos con quienes escribían en el diario. En marzo de 1853 inició su mayor proyecto editorial, la publicación de la colección de libros titulada *Lecturas Católicas*. La colección estaba dirigida a un público definido con precisión: artesanos, campesinos y jóvenes de clases populares de la ciudad y del campo. En 1888, la colección tenía más de 400 números, de los cuales 70 eran de la autoría de don Bosco. Los dos «elogios fúnebres», en ocasión de la muerte de Cafasso, pertenecen a un número de esta colección. Los primeros números, generalmente eran diálogos entre un padre y sus hijos. Nuevamente, una escritura para ser más que leída, escuchada. Las vidas de Domingo Savio, Miguel Magone y Francisco Besucco también

pertenecen a las *Lecturas Católicas*. Además, don Bosco promovió que sus salesianos llevaran adelante proyectos editoriales. El padre Celestino Durando dirigió, entre 1869 y 1885, la colección de obras literarias llamada *Biblioteca de la Juventud Italiana*, que contó con más de 200 números, 3000 suscriptores y más de medio millón de ejemplares impresos. Otros proyectos editoriales llevados adelante por salesianos en vida de don Bosco fueron la colección de *Clásicos latinos y griegos*, *Lecturas ascéticas y dramáticas*, *La pequeña biblioteca del obrero* y el *Boletín Salesiano*, que comenzó a publicarse en 1877 bajo la dirección de Juan Bonetti.

Don Bosco generó la infraestructura necesaria para los proyectos editoriales de la Congregación. En septiembre de 1861, con la instalación de dos viejas máquinas de imprimir en el oratorio de Valdocco se dio inicio al taller que más creció en vida de don Bosco, el de tipografía. Allí se imprimirán las *Lecturas Católicas* y otras iniciativas editoriales como la *Biblioteca de la juventud italiana*. En 1888, los salesianos poseían ocho escuelas de artes gráficas. En una audiencia para periodistas, el papa Pío XI recordó que siendo un joven sacerdote visitó la imprenta, y declaró: “Don Bosco tenía una predilección especial por la imprenta” (CANALS PUJOL, MARTINEZ AZCONA, 1979, p. 792). En 1877 adquirió una papelería en Mathi, localidad cercana a Turín, con el propósito de disminuir los gastos de papel para sus tipografías de Turín y Génova, y proveer papel a otras tipografías católicas. En 1884, mostró su novedosa maquinaria en la *Exposición Nacional de la industria, la ciencia y las artes* celebrada en Turín. En un primer momento, pensaba exponer sólo la tipografía y los libros. Pero el presidente de la exposición había visto en Zurich la máquina de fabricar papel que se estaba construyendo allí para don Bosco y le rogó que la expusiera en Turín. Don Bosco negoció exponerla a cambio de que se le diera un pabellón especial donde pudiera mostrar todo el proceso. Se lo dieron, medía cincuenta y cinco metros de largo por veinte de ancho, y a la entrada del pabellón se leía: “DON BOSCO – Fábrica de papel, tipografía, fundición de tipos, encuadernación y librería salesiana” (*Ibidem*, p. 55). Las personas que visitaron el pabellón, presenciaron cómo los alumnos y los maestros fabricaban el papel, fundían tipos, componían, imprimían, encuadernaban y despachaban en la librería. Por su labor como editor, el papa Pío XII lo declaró a don Bosco patrono de los Editores Católicos de Italia.

Don Bosco se preocupó por la divulgación de los libros de la Sociedad. Siempre que lo consideraba oportuno, los difundía. Por ejemplo, cuando enviaba una carta a un sacerdote le recomendaba un libro salesiano, cuando obsequiaba un libro le adjuntaba el programa de suscripción a alguna colección salesiana, incluso le envió una carta a monseñor Masnini mientras participaba del Concilio Vaticano I, pidiéndole que difundiera las *Lecturas Católicas* y la *Biblioteca de la juventud Italiana* entre los asistentes al Concilio. En ocasión de la fiesta de San José en marzo de 1885,

don Bosco le escribió una carta a sus queridísimos hijos salesianos, exhortándolos a que difundieran los buenos libros: “La difusión de buenos libros es, precisamente, uno de los fines más importantes de nuestra Congregación. El artículo siete del primer capítulo de nuestras reglas se expresa así, acerca de los salesianos: «Se empeñarán en la *difusión de los buenos libros* entre el pueblo, usando todos aquellos medios que la caridad cristiana inspira. Con la palabra y *los escritos* se esforzarán en poner un dique a la impiedad y la herejía, que de tantas maneras tratan de insinuarse entre los rudos e ignorantes. A este objeto se encaminarán los sermones que de cuando en cuando se predicán al pueblo, los triduos, la novenas y la *difusión de los buenos libros*» (*Ibidem*, p. 800). Don Bosco señala que la palabra escrita, a pesar de sus diferencias, tiene el mismo valor que la palabra hablada a los fines de la predicación.

La preocupación de don Bosco por la difusión de los buenos libros, por la generación de proyectos editoriales, por escribir para publicar, la especial predilección por la imprenta, muestra que la palabra escrita es decisiva para el ejercicio de su ministerio sacerdotal. Para él, no solo se predica hablando sino también escribiendo. Don Bosco frecuentó las «humanidades», y dentro de estas, las artes antiguas del *logos*, especialmente la retórica. Sabía en acto que la comunicación es siempre indirecta, que a los fines de la predicación la escritura y el habla son inseparables, que el habla tiene instancia de acto, que hablar es hablar a otro,¹ que solamente hay enunciaciones enunciadas, que predicar es producir consecuencias prácticas en el auditorio. El apóstol de los jóvenes sabía en acto que lo específico de su ministerio es la predicación, la elocuencia, «hablar con arte», pronunciar las palabras justas en el momento oportuno para que los jóvenes se decidieran a vivir el Evangelio, a poner en práctica las palabras de Jesucristo.

II. ...predicar.

El libro *Memorias del Oratorio de san Francisco de Sales*, dentro de los escritos de don Bosco, ocupa un lugar privilegiado. Lo escribió entre 1873 y 1875. Mientras lo escribía en sus cuadernos, su secretario Joaquín Berto, lo transcribía en los suyos. Esos cuadernos, tres de don Bosco y seis de su secretario, se conservan actualmente en el Archivo Central de los Salesianos en Roma.

¹ Por eso, muchas veces antes de publicar, leía en voz alta los borradores a los futuros lectores, y cambiaba lo escrito según sus reacciones.

Algunos estudiosos coinciden en acercar las *Memorias* al género biográfico. Por ejemplo, Fernando Peraza Leal (2012), en la *Introducción* de su edición crítica, escribe: “Las ‘memorias’, como género literario, se caracterizan por ser narraciones de hechos y acontecimientos de los que el autor ha sido protagonista o testigo. Esta es precisamente la índole de las Memorias de don Bosco sobre el Oratorio de San Francisco de Sales” (p. 1). Y agrega: “Ciertamente las Memorias del Oratorio no carecen de valor autobiográfico, pero la intención de don Bosco va más allá. Ante todo, relatar los hechos en los que podía verse alguna intervención providencial del Señor en su vida y en su obra [...] y luego, consignar por escrito las experiencias personales y las líneas maestras de su pensamiento y espiritualidad educativos” (*Ibidem*). Canals Pujol y Martínez Azcona también acercan las *Memorias* al género biográfico en su libro *San Juan Bosco. Obras Fundamentales*.

También, algunos estudiosos coinciden en que la finalidad de las *Memorias* es la declarada al comienzo del libro. Don Bosco escribe: “¿Para qué servirá, pues, este trabajo? Sin duda para que, aprendiendo las lecciones del pasado, se superen las dificultades futuras; para dar a conocer cómo Dios condujo todas las cosas en cada momento; y también servirá de ameno entretenimiento para mis hijos cuando se enteren de las andanzas en que anduvo metido su padre, cosa que ciertamente harán con mayor complacencia cuando, llamado por Dios a rendir cuenta de mis actos, no esté ya visiblemente entre ellos” (*Ibidem*, pp. 17-18).

Don Bosco escribió las *Memorias* entre 1873 y 1875, pero recién se publicaron para el público en general en el año 1946, en ocasión de conmemorar el centenario de la inauguración del Oratorio en la Casa Pinardi. Nuevamente, algunos estudiosos coinciden en que la demora se debió a una indicación al comienzo del libro. Don Bosco escribe: “Quede claro, ante todo, que escribo únicamente para mis queridísimos hijos salesianos, con la prohibición de darlas a la publicidad sea antes, como después de mi muerte” (*Ibidem*, p. 17). Esta indicación fue leída como una prohibición, y por eso, se postergó la publicación para el público en general. El padre Peraza Leal, por ejemplo, interpreta que en 1946 la prohibición ya no tenía vigencia, principalmente, porque: “...después de la canonización de don Bosco, y hechos por tanto su vida, su obra y sus escritos, patrimonio de la Iglesia Universal, la voluntad restrictiva del fundador perdía su vigencia” (*Ibidem*).

La *Pía Sociedad de San Francisco de Sales* comenzó en diciembre de 1859. A principios de ese mes, don Bosco les comunicó a los sacerdotes, clérigos y seglares que trabajaban con él, su deseo de fundar la Sociedad. A los interesados, los convocó para reunirse en su habitación el tercer domingo de diciembre por la noche después de las oraciones. Se presentaron Víctor Alasonatti (47 años), Miguel Rúa (22 años),

Ángel Savio (24 años), Juan Cagliero (21 años), Juan Bonetti (21 años), Carlos Ghivarello (24 años), Juan Bautista Francesia (21 años), Francisco Provera (23 años), José Lazzero (22 años), Francisco Cerruti (15 años), Celestino Durando (19 años), José Bongiovanni (23 años), Juan Anfossi (19 años), Luis Marcellino (22 años), Segundo Pettiva (23 años), Antonio Rovetto (17 años) y Luis Chiapale (16 años). Los presentes decidieron aceptar la propuesta. En la reunión, también se establecieron los primeros cargos. Por aclamación, se eligió a Juan Bosco como «Superior Mayor», y él designó a Víctor Alasonatti como «Prefecto». Los demás cargos se establecieron por voto secreto: Miguel Rúa resultó elegido como «Director Espiritual», Ángel Savio como «Ecónomo», Juan Cagliero, Juan Bonetti y Carlos Ghivarello como «Consejeros». Por último, firmaron el acta del encuentro, previa lectura y acuerdo de los presentes.

Al principio, todo sucedía en Turín, y don Bosco se encargaba personalmente de dirigir y organizar la Sociedad. Se ocupaba en persona de la educación de los jóvenes que asistían y vivían en los oratorios, de la formación de sus salesianos, de recolectar el dinero necesario, de realizar las refacciones y ampliaciones de los inmuebles, de las primeras gestiones ante las autoridades civiles y la Santa Sede para obtener el reconocimiento de la Sociedad.

El 14 de mayo de 1862, se consagraron los primeros veintidós salesianos pronunciando los primeros «votos trienales» delante de don Bosco. Tres años más tarde, se realizaron los primeros «votos perpetuos». El 10 de noviembre de 1865, realizó los votos perpetuos Juan Bautista Lemoyne, y cinco días más tarde lo hicieron Miguel Rúa, Juan Cagliero, Juan Francesia, Carlos Ghivarello, Juan Bonetti, Enrique Bonetti, Pedro Racca, José Gaia y Domingo Rossi. Y al mes siguiente, se sumaron cinco salesianos más. En octubre de 1863, don Bosco inauguró en Mirabello Monferrato la primera casa salesiana fuera de Turín, el *Pequeño Seminario de San Carlos*. Designó a Rúa como director de la obra, a Francisco Provera como prefecto, a Juan Bonetti como catequista, a Francisco Cerruti como director de estudios y a Pablo Albera, Francisco Dalmazzo y Francisco Cuffia les encargó el cuidado de las vocaciones sacerdotales. Hacia el final de la década, luego de largas gestiones, la Santa Sede mediante un decreto pontificio aprobó la Pía Sociedad de San Francisco de Sales.

En la década siguiente, se multiplicaron los salesianos y las obras, en el continente europeo y fuera de él. De la tímida expansión en la década del '60 se pasó a una expansión inusitada. Al comenzar los '70, había 103 salesianos (28 profesos perpetuos, 33 profesos trienales y 42 adscriptos). Y en 1874, los salesianos ya eran 251 (42 profesos perpetuos, 106 profesos trienales y 103 adscriptos). En 1875, las obras eran las siguientes: los oratorios San Francisco de Sales y San Luis en Turín, los

colegios San Carlos en Borgo San Marino, San Felipe Neri en Lanzo, Virgen de los Ángeles en Alassio, San Juan Bautista en Varazze, San Vicente de Paúl en Génova e Inmaculada Concepción en Turín.

A principios de febrero de 1875, don Bosco anunció oficialmente mediante una circular la primera expedición salesiana fuera del continente europeo. En noviembre de ese año, luego de una intensa y agotadora preparación, estaba todo listo para que la Sociedad saliera de Italia. El primero de ese mes, el papa recibió en audiencia a los misioneros. Diez días más tarde, se realizó la celebración de despedida en la iglesia María Auxiliadora de Turín. Durante la celebración don Bosco pronunció el sermón de despedida, les dio la bendición con el Santísimo y los abrazó uno por uno. Esa misma tarde, viajaron a Sampierdarena. Y el domingo 14 de noviembre, partieron desde el puerto de Génova rumbo a Buenos Aires. Los integrantes de la expedición eran cinco sacerdotes, un clérigo y cuatro coadjutores. De Génova partieron ocho misioneros. Los dos restantes se embarcaron clandestinamente en Marsella, no contaban con el pasaporte por no haber cumplido aún sus deberes del servicio militar. A mediados de diciembre, desembarcaron en el puerto de Buenos Aires con Juan Cagliero como jefe de la expedición.

También en noviembre de 1875, la acción de la Sociedad se extendió a Niza. Un año antes, el obispo y los hermanos de la *Conferencia de San Vicente de Paul*, le pidieron a don Bosco que se hiciera cargo de un centro de instrucción catequística y de una escuela nocturna ubicados en una ex caballeriza en *place de la Croix de Marbre*. Don Bosco consideró insuficiente la oferta, y los hermanos la ampliaron alquilando y amoblando la hilandería situada en el número 21 de *rue Victor*. El sábado 20 de noviembre, arrancó la obra salesiana en Francia. La comunidad estaba formada por el director José Ronchail, el maestro Perret, el pianista Rabagliati y el cocinero Cappellano. En la planta baja vivían los salesianos, y en el sótano funcionaban los talleres de zapatería y carpintería. El padre Braido (2009) escribe: “A partir de 1875 no sólo las instituciones de Don Bosco se extendían geográficamente, sino que el crecimiento numérico sería ininterrumpido. No hay año que no registre el nacimiento de una o más obras, en Europa o en América meridional” (p. 375).

En 1872, la acción juvenil de la Sociedad se extendió al mundo femenino. A mediados de la década del '50, María Dominga Mazzarello adhirió a la fundación de la *Pía Unión de las Hijas de Santa María Inmaculada*, una parcial experiencia religiosa en casa promovida por Ángela Maccagno y supervisada por José Franssinetti. A finales de 1864, gracias a la mediación de Pestarino, se dio en Mornese el primer encuentro entre las Hijas de María Inmaculada y don Bosco. Desde ese día, Turín y Mornese se relacionaron lenta e ininterrumpidamente. Y el 5 de agosto de 1872, se

inició oficialmente el *Instituto de las Hijas de María Auxiliadora*. En la celebración, presidida por el obispo diocesano, las primeras quince Hijas de María Auxiliadora realizaron la vestición religiosa. El hábito era de color marrón y el amplio velo que cubría la cabeza de color azul. Cuatro de las quince, recibieron la medalla de novicias. Las restantes pronunciaron los votos trienales y recibieron el crucifijo. Don Bosco, que no se encontraba bien de salud, pronunció un breve discurso. Desde entonces, convivieron en Mornese dos Institutos, el de Mazzarello y el de Maccagno.

En la década del '60, don Bosco comenzó las gestiones ante la Curia Romana para el reconocimiento de la Sociedad. En 1869 logró un reconocimiento parcial. Y a partir de 1872, las gestiones se orientaron nuevamente a la aprobación de las *Constituciones*. Los puntos más controvertidos eran los noviciados, los estudios teológicos y filosóficos, y las ordenaciones. Don Bosco solicitaba que la Sociedad esté, en lo posible, exenta de la jurisdicción del Obispo, pero la Congregación de Obispos y Regulares respondía negativamente. Finalmente, en abril de 1874 se emitió el decreto mediante el cual se aprobó definitivamente las Constituciones de la Sociedad. La aceptación de los privilegios debió esperar unos años.

Cuando don Bosco realizó en 1864 la primera solicitud de aprobación de la Sociedad, el texto de las Constituciones distinguía entre socios internos y socios externos. Hasta último momento, defendió la permanencia en el texto de la figura de los socios externos. Pero en marzo de 1874, como consecuencia de inamovibles oposiciones, lo quitó para permitir el reconocimiento romano de las Constituciones. El primer texto que escribió don Bosco, alrededor de 1873, sobre los cooperadores, estaba formado por cinco páginas de un cuaderno y una hoja suelta con el título *Asociados a la Congregación de San Francisco de Sales*. Luego de numerosas reescrituras, le presentó en marzo de 1876 el texto definitivo a Pío IX. Y el 9 de mayo de ese mismo año, la *Asociación o Unión de los Cooperadores Salesianos* obtenía el reconocimiento mediante un Breve Pontificio.

La Sociedad se expandía geográficamente y crecía en número, se ampliaba con el Instituto de las Hijas de María Auxiliadora y la Asociación de los Cooperadores Salesianos, y se consolidaba jurídicamente con la aprobación de las Constituciones. Mientras eso sucedía, don Bosco escribía las *Memorias*.

Arthur Lenti, del *Instituto de Espiritualidad Salesiana* de "Don Bosco Hall" en Berkeley, publicó recientemente un libro en tres tomos titulado *Don Bosco: historia y carisma. Una visión de la vida y la obra de san Juan Bosco (1815-1888)*, en el cual se propone reconstruir la vida y la época del apóstol de los jóvenes. Al comienzo del primer volumen, realiza una valoración crítica de las fuentes para reconstruir la vida de don Bosco. En el capítulo tres, examina las *Memorias del Oratorio* y la *Histo-*

ria del Oratorio de Bonetti, y brinda una información reveladora: don Bosco revisó, corrigió y completó el borrador de las *Memorias* de Berto hasta 1879; Bonetti usó ese borrador corregido para escribir su *Historia del Oratorio* a partir de enero de 1879; y escribió la *Historia* bajo supervisión de don Bosco. También Peraza Leal da una información importante: don Bosco en 1876 autorizó que se comenzara a escribir la historia de la Sociedad aunque se tuviera que hablar de él.

Considerando lo informado por Lenti y Peraza Leal, la indicación del comienzo, ¿puede ser leída como una prohibición? Si fuera una prohibición, ¿don Bosco hubiera autorizado en 1876 que se comenzara a escribir la historia de la Sociedad, o permitido que Bonetti difundiera su contenido en el *Boletín Salesiano* a partir de 1879? Si fuera una prohibición, ¿no la hubiera borrado al autorizar que se comience a escribir la historia de la Sociedad o al autorizar que se difundiera su contenido en el *Boletín Salesiano*? Lo informado por Lenti y Peraza Leal objeta la lectura de la indicación como una prohibición. Si hubiera sido una prohibición, no hubiera habido autorización o hubiera borrado la indicación al hacer la autorización. Pero no hizo ni una cosa ni la otra. Entonces, ¿qué pretendió indicar don Bosco? La indicación «escribo únicamente para mis queridísimos hijos salesianos» no señala una restricción referida al lector, no indica quién puede y quién no puede leer las *Memorias*, sino que indica ese otro a quien le escribe, indica los destinatarios de las *Memorias*. La otra parte de la indicación «con la prohibición de darlas a la publicidad sea antes, como después de mi muerte», es una manera de reforzar la indicación de los destinatarios del escrito, sus «queridísimos hijos salesianos». Don Bosco insiste en señalar a ese otro a quien le escribe.

Lenti (2010) sospecha de la cercanía de las *Memorias* al género biográfico y sobre la intención de don Bosco declara: “Como escribe en la época crucial de la Congregación Salesiana (tiempo de su aprobación oficial, de la lucha por los privilegios, de la oposición declarada del arzobispo Gastaldi, etc.), el fundador quería presentar una «apología» del carisma original y una norma «ideal» para el futuro. Semejante propósito tiene consecuencias sobre la historicidad del relato” (pp. 97-98). Y agrega: “Acercarse a las *Memorias* desde un punto de vista puramente histórico crea dificultad en torno a la datación, la cronología y, en especial, a la forma original y al alcance de los acontecimientos narrados. No nos referimos sólo a fallos de memoria (muchos datos de fechas son incorrectos) o a «exageraciones» y «énfasis» con que se narran ciertos episodios. Apuntamos a partes esenciales de la narración que asume el escritor, preocupado, como estaba, por presentar la obra del Oratorio de modo que instruyera, reforzara y diera seguridad a sus seguidores. Las *Memorias* son una «metahistoria» al servicio de un mensaje de futuro para salesianos. Ello crea

problemas al historiador o al biógrafo” (*Ibidem*, p. 98). Luego, ofrece un catálogo de inconsistencias biográficas. Por ejemplo, muestra que los párrocos no se oponían deliberadamente a don Bosco, que no fue perseguido por las autoridades civiles como revolucionario, que no estuvo solo el último domingo en los prados de Filippi, que no se encontró con Bartolomé Garelli el 8 de diciembre de 1841, que los protestantes no lo atacaron como se narra en las *Memorias*.

Al comienzo del libro, don Bosco (2012) declara: “Muchas veces me pidieron que pusiera por escrito las memorias sobre el Oratorio de San Francisco de Sales y, aunque no podía negarme, dada la autoridad de quien me lo aconsejaba, sin embargo, no me resolvía a hacerlo especialmente por tener que referirme con mucha frecuencia a mí mismo. Ahora se agrega la orden de una persona de suma autoridad a la que no es permitido dar ninguna demora, así que me he decidido exponer detalles confidenciales que pueden echar luz o ser de alguna utilidad para aquella institución que la divina Providencia se dignó confiar a la Sociedad de S. Francisco de Sales” (p. 17). Lenti, al igual que la mayoría de los estudiosos, identifica esa autoridad con el papa Pío IX. Pero duda de lo declarado por don Bosco, e informa que el papa Pío IX le realizó la primera sugerencia en la famosa audiencia de 1858, cuando don Bosco le habló por primera vez de su pretensión de fundar la Sociedad. Y agrega: “Pío IX elevó esa primera invitación a mandato en 1869. Este «mandato de una persona de autoridad» pudo haber supuesto un incentivo, pero no debió ser el único, y ni siquiera el principal, pues, de inmediato, Don Bosco enumera las motivaciones que se pueden resumir en «la bondad» o «la necesidad» de la Congregación, en tiempos de su consolidación jurídica y espiritual (los años setenta del siglo XIX). De todas maneras, no las escribió cuando recibió por primera vez la sugerencia de 1858 o el «mandato» en 1869. ¿Por qué retrasó la escritura hasta mediados de los años setenta? La referencia de Don Bosco a una suma autoridad puede ser una argucia para valorizar el escrito. Él utiliza el mismo ingenio en otros escritos, por ejemplo, en la introducción al pequeño tratado del *Sistema Preventivo* y en la introducción de la memoria de las *Investigaciones internas*” (LENTI, 2010, p. 90).

Lenti, también advierte que la finalidad de las *Memorias* no es la declarada al comienzo por don Bosco. Demuestra que hay otra finalidad, más fundamental, una finalidad educativa: describir el origen y el gradual desarrollo de una experiencia espiritual-educativa. Por eso, afirma: “...las *Memorias* son un manual educativo, algo así como un programa espiritual, escrito en forma narrativa. Son una imaginativa y brillante historia educativa, completamente diferente del tratado escolar ordinario, orientado a una escuela de internado, que es Sistema Preventivo o de los artículos generales del Reglamento de las Casas” (*Ibidem*, p. 105). Y añade: “Básicamente,

por tanto, tenemos delante una valiosa declaración narrada, no teórica, del método educativo que Don Bosco más adelante describirá como *Sistema Preventivo para la educación de la juventud*” (*Ibidem*, p. 112).

Entonces, ¿Por qué don Bosco insiste en señalar a ese otro a quien le escribe? ¿A qué género pertenecen las *Memorias*? ¿Por qué las escribió? ¿Para qué? Don Bosco las escribió porque sabía que ya no podía predicarles a sus salesianos de cuerpo presente como en otros tiempos, que no le quedaba mucho tiempo con ellos y, sobre todo, sabía que todavía necesitaban de su predicación. A ellos les escribe, a sus «queridísimo hijos salesianos». Las *Memorias* son un artificio de escritura construido oportunamente para un lector específico. De ahí, la insistencia de don Bosco en el destinatario. Les escribe a sus salesianos para que cuando las lean, escuchen predicar a su padre. Leer las *Memorias* es escuchar predicar a don Bosco. Y como toda predicación, no tiene por finalidad transmitir una información o describir una «experiencia espiritual-educativa», sino producir consecuencias prácticas en el oyente. Por eso, pertenecen al género retórico. Don Bosco escribe las *Memorias* para que aquel salesiano que las lea, decida si está o no siendo salesiano, para que concluya en qué puntos está siendo salesiano y en cuáles no. Para eso, este extraordinario *rhetor* del Piamonte escribió las *Memorias*.

Bibliografía

- BOSCO, J. (2012). *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales*. Rosario: Didascalía. Edición crítica a cargo de Peraza Leal Fernando.
- BRAIDO, P. (2009). *Don Bosco, sacerdote de los jóvenes en el siglo de las libertades*. Tomo 2. Buenos Aires: Didascalía.
- CANALS PUJOL J. y MARTINEZ AZCONA A. (1979). *San Juan Bosco. Obras Fundamentales*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- LENTI, A. (2010). *Don Bosco: historia y carisma. Una visión de la vida y la obra de san Juan Bosco (1815-1888)*, Volumen 1. Madrid: CCS.
- VALIENTE, F. J. (2013). *San Juan Bosco, el santo al que los jóvenes hicieron escritor*. En revista *Educación y futuro*, N° 28.