

# EL DERECHO, LA POLITICA Y LA FORMACION DEL HOMBRE

NORBERTO A. ESPINOSA,  
Profesor Titular de Filosofía General  
y de Filosofía Jurídica

## 1 – El valor educativo del derecho

Estamos acostumbrados a tratar de lo "jurídico", lo "político" y lo pedagógico" o "educativo" como de tres planos, sectores o ámbitos de la vida humana, de cuya relación pueden estudiarse asuntos de muy diversa índole, por ejemplo cuando se discute el tema del papel que debe desempeñar el Estado en la enseñanza y de cómo el derecho (la legislación) entra en esta función del poder público. Este es un asunto, pero hay otros muchos problemas concretos que interesan a las ciencias humanas positivas —ciencia jurídica, política educativa, pedagogía, psicología, teoría del Estado, sociología del derecho, etc. etc.—. La solución de estos problemas importa sobremanera para lograr el efectivo ordenamiento de la vida de un país. Nuestro propósito no se sitúa en la línea de esa ni de ninguna otra de las posibles cuestiones particulares concernientes al derecho, la política y la educación, sino queremos apuntar a una órbita que engloba, porque supera, esos temas parciales: se trata de ver el valor del derecho y la política en la formación del hombre. El término que es preciso aclarar antes de todo es "formación del hombre". "Formación humana" es lo mismo que la "realización del individuo" que somos cada cual, o sea madurar, perfeccionarse, llegar a ser uno mismo. El motivo de este escrito surge de la experiencia negativa, dolorosa, de la vida en nuestro país. Llevamos —queremos llevar— una vida "privada", particular, procurando cada cual las metas personales que se ha fijado en el orden del trabajo, de la profesión, de la familia, etc., sin cuidado, y al margen, de las leyes, y de todo eso que llamamos con la de-

nominación genérica de "gobierno". El escepticismo en materia política es tan profundo que pensamos que, al fin y al cabo, uno puede vivir y ser más o menos feliz, satisfaciendo más o menos sus propios intereses, aun cuando el régimen político-jurídico del país se hunda en un caos inconsistente. ¿Qué valor tienen las leyes —el derecho— para existencias que cursan de este modo? Desde hace ya tiempo la ley significa para los argentinos un polo de mera atracción afectiva y de carga ideológica, si se trata de la ley fundamental —la Constitución—, por ejemplo cuando afirmamos la "república", el "federalismo" o la "democracia", y si se trata del resto de las leyes significa un conglomerado de obstáculos que coartan el libre juego de la vida privada, barreras pues de las que es preciso zafarse, empeñando los mejores esfuerzos y el mejor tiempo, si es que se quiere vivir tranquilo con los suyos y sus cosas. Hay una doble experiencia del derecho: como de "valores" tradicionales, en los que uno se educó, conjunto de "creencias" que ahora no se animaría a abandonar, a riesgo de perder la propia identidad; y como de presiones y coacciones que sólo se las toma en serio cuando, por ignorancia o por voluntad contraria, se las ha desconocido; pero falta la experiencia del derecho como de una efectiva realidad, que nos dice algo y que, por ello, es capaz de movilizar una verdadera promoción de la existencia.

La cuestión acerca de si y cómo el derecho y el orden político son una fuerza plasmadora de la vida humana es una muy vieja preocupación — un tema clásico— que se reitera, una y otra vez, en el pensamiento político-jurídico de Occidente, desde los griegos. No es, sin embargo, sólo un planteo antiguo, al contrario, en la actualidad aparece en el primer plano en casi todos los países. En todo eso que conocemos hoy con los significativos términos de "cambio", "desarrollo", "revolución", cualquiera sea el matiz que deba orientar ese cambio, domina un asunto central, que es el de encontrar los "medios" que activen las conductas individuales y colectivas de los hombres, medios que despierten, convoquen y ordenen a los individuos hacia empresas comunes; — en el campo de la educación, del trabajo, de la empresa, de la defensa, incluso en el ámbito religioso, etc.— y, justamente, a la hora en que se cree que lo que está en juego es el destino total de una nación. Entonces se recurre al derecho, a la fuerza de lo jurídico, como uno de los medios para esa empresa. El derecho —la ley— no aparece en tales circunstancias históricas como un mero tabulador de derechos y deberes, sino, según se acostumbra a decir hoy, como un "promotor del cambio social". Porque no se trata de establecer relaciones, de algún modo siempre extrínsecas, entre lo jurídico y político y el resto de las esferas de la vida del hombre, como se lo querría ver desde el enfoque positivo de la ciencia del derecho, sino de poner a éste en tanto fuente y verdadera causa

que de sentido, razón de ser y apoyo a una comunidad, no es de extrañar que, junto con la praxis del desarrollo, se ventilen hoy los grandes temas de la filosofía del derecho y de la filosofía política; pero, asimismo, que hayan alcanzado un gran auge los estudios empíricos de ciertas ciencias, como la psicología social y la sociología del derecho, que apuntan a tipificar y explicar las variantes del comportamiento de los individuos, de los grupos e instituciones, etc. por relación a los modos como viven las "normas" sociales y jurídicas. Los resultados de estas investigaciones empíricas testimonian que el tema de la relación entre "conducta" humana y "norma" es sumamente complejo. Hay, al menos, dos variantes destacables y extremas: se puede tener de la norma una mera referencia "cognoscitiva" —teórica—, pero ese conocimiento "significa" poco o nada para la conducta efectiva del individuo, esto es la conducta aparece disparada —movida— en otra dirección, como si eso que se conoce no existiese. En este caso hay un divorcio entre el plano teórico y la praxis. El divorcio desaparece cuando —según el difundido lenguaje de la psicología profunda— la norma es "internalizada", o sea cuando el individuo hace suya la norma, la cual se convierte en el motivo real del comportamiento. Pero, a su vez, esa internalización puede avanzar hasta niveles más o menos profundos de la personalidad.

Sin duda, el problema que abordamos aquí supera el enfoque restringido de la ciencia jurídica positiva, lo que no exime al hombre de derecho y al político de considerarlo y, por cierto, muy seriamente. Al profesional del derecho —legislador, abogado, juez, etc.— le ocurre esto, que ve las leyes como ciertas cosas que, si los hombres no las tienen en cuenta, al fin las deben tener en cuenta, si es que quieren tener paz y orden, progresar y ser algo en la vida. No le importa, empero, ver las respuestas que los hombres dan a las leyes. De buen o mal grado la ley debe cumplirse, de buen o mal grado el hombre debe encuadrarse en un ordenamiento jurídico y político determinado—El desinterés por ver esa respuesta no se justifica en momentos en que esta es negativa o indiferente, porque los individuos pugnan por orientar su vida según sentidos, metas y fines que un derecho vigente no representa, no promueve suficientemente o con deliberada intención dificulta. Podría darse el caso entonces de que el aparato jurídico quede flotando simplemente en el aire, se llega a un desajuste completo entre la ley y la conducta real de los individuos y los grupos que integran una comunidad.

La consideración del tema oblíganos a formular varias preguntas, la primera de las cuales puede ser ¿qué cosa es pues la ley para que, por su conocimiento y su estimación, se convierta en motivo de la conducta de los hombres? Pero, además, ¿de qué tipo tiene que ser ese conocimiento de la norma de derecho para que los sujetos, a quienes la norma se dirige, obren conforme a ella? Las normas son juicios imperativos

mandatos — que obligan al hombre. ¿Qué carácter tiene esa obligación? ¿Por qué, cuándo, el hombre debe ser obligado a actuar? ¿Quién es el legislador, el juez, para que se constituya como aquel individuo que puede obligar a otros individuos? La obligación que opera el derecho ¿en qué relación está con el desarrollo de la existencia humana? Estas cuestiones —y otras que les están íntimamente unidas— son preguntas elementales, cuya respuesta es insoslayable en el punto de querer entender qué es el orden político y el orden jurídico, y de decisiva gravedad, si es cierto que sin el orden político-jurídico no es posible la existencia humana en cuanto vida propiamente humana. Para lograr una respuesta a estas cuestiones, pero, antes aún, para elucidar el sentido de cada una de ellas, o sea advertir a qué nos referimos cuando preguntamos de este modo, es preciso disponer de un amplio marco de comprensión que trascienda el de las ciencias humanas particulares —ya sea la psicología, la pedagogía, la sociología, la política, el derecho, incluso la misma ética. Tal marco lo podemos encontrar en conceptos básicos — fundamentales— que no son patrimonio de ninguna ciencia en particular, y de cuya reflexión, precisamente, se obtienen herramientas de pensamiento que ayudan a resolver los problemas planteados por aquéllas. El año pasado dimos un Seminario en esta Facultad dedicado al tema: teoría y praxis en Aristóteles y el papel que jugó y juega esta distinción en el pensamiento moderno y contemporáneo. La obra del Estagirita sobre la que se trabajó fue la *Ética a Nicómaco*, donde los conceptos "teoría" y "praxis" constituyen los pivotes en torno a los cuales gira toda su filosofía moral y política. Para el escrito monográfico propusimos a los alumnos que participaron en el Seminario el tema con el que Aristóteles justamente cierra la *Ética* —el capítulo final pues del Libro X— que es el del valor educativo de la ley, o sea cómo opera el derecho en la formación del hombre. Estas líneas quieren exponer —como una síntesis— los resultados obtenidos a través de prolongadas discusiones, resultados que sobre todo tienen el carácter de dificultades e interrogantes que bien pronto arroja una confrontación entre el pensamiento de Aristóteles y nuestro modo de entender las cosas que nos preocupan, las mismas, al fin, que preocuparon al filósofo en su tiempo.

## **2 — Un problema: el divorcio entre "teoría" y "praxis"**

Las páginas finales de la *Ética a Nicómaco* contienen una última reflexión que Aristóteles hace después de haber desarrollado, a lo largo de la obra, los diversos capítulos de la filosofía moral. El Estagirita se pregunta si, una vez tratado con cierto detenimiento sobre las virtudes, sobre la amistad y el placer, se debe dar por concluida la tarea en el dominio de la ética. La respuesta es negativa, porque en lo que concier-

ne a las acciones del hombre —la "conducta", "praxis"— el "fin" no está en conocer "teóricamente" cada una de las cosas que en las acciones están en juego, sino en "obrar", en "practicar" esas cosas. Con respecto a la "virtud" no basta el mero "saber" de ella, averiguar qué es la virtud, sino que hay que esforzarse por poseerla; en definitiva, de lo que se trata es de llegar a ser cada cual, efectivamente, un hombre bueno. A esta conclusión no llega Aristóteles recién al final de su obra, sino que vuelve a recordar lo que en otros momentos ya había insistido y que, simplemente dicho, no es más que esto: que, cuando se trata de "obrar", lo importante y decisivo es "obrar", "cumplir" el acto, y todo otro aspecto, como es el "conocimiento" de eso que se va actuar, es un estadio preliminar, subordinado a la acción y que, por tanto, no debe ser buscado por sí mismo, como si en el conocer estuviese el fin, sino el fin es realizar la obra, dar a luz la conducta, y ningún otro. Aquí aparece otra vez la distinción fundamental entre dos órdenes, teoría y praxis, conocimiento y conducta. Lo que a Aristóteles le preocupa es "cómo; llevar a la obra" todo eso de lo que había hablado en su tratado de moral, pues en un escrito de ética se estudia todo lo que concierne al comportamiento moral del hombre, cómo el hombre debe obrar, pero esto es una cosa, y otra es que el hombre obre efectivamente conforme a eso que se ha investigado. Se trata de hacer posible la conducta, y si no se alcanza esto la moral más elevada no pasará de ser un conjunto de enunciados, más o menos coherentes, una suma de nobles propósitos, cuya realización en el comportamiento concreto de los hombres resta aún por verse.

¿A qué apunta esa distinción entre, "teoría" y "praxis", entre el plano del "conocimiento" y el de la "acción"? Aristóteles los opone, como queriendo dar a entender que uno no es el otro. Y nosotros también acostumbramos a contraponerlos: conocer —decimos— no es obrar. Sin embargo, ¿qué es el "conocimiento", si no una "actividad" del hombre? Más que separar el conocimiento de la conducta, hay que procurar incluirlo dentro de ella, como una "forma" de la "praxis", esto es del dinamismo total del mismo y único sujeto que es cada concreto individuo humano. Sólo visto así —el conocer puesto en la órbita de la acción — empieza a entenderse el asunto que se ventila en la "oposición" entre el plano "teórico" y el plano "práctico", puesto que, siendo el conocimiento siempre praxis humana, resulta, por una aparente paradoja, que el conocer puede "no" desembocar en una obra, en la acción. De otro modo dicho: cuando Aristóteles emplea los términos "theoresai" y "gno-nai" = conocer, considerar, contemplar, señalando que allí no puede estar el "fin" (télós) en el campo de las acciones del hombre, se refiere a una praxis "inacabada", a una obra que se queda a mitad de camino, sin llegar a realizarse. Esto es lo que llamamos el conocimiento "teórico",

el "mero" conocer o el conocer "por conocer"; y así se destaca el "conocimiento" como diferente, y contrapuesto, de la "acción".

Pero, ¿en qué sentido hablamos de una "praxis inacabada"? ¿Qué es, pues, el "conocimiento", en cuanto distinto del "obrar"? Nos asalta de pronto una serie de dudas, que no son más que la reiteración de viejas dificultades con respecto a cosas que vemos como divididas, y sin poderlas integrar en una posible unidad y totalidad. Estamos de acuerdo que el "conocimiento" es una "actividad" del hombre, pues si no fuese así no se entendería, de ningún modo, qué "hace" el hombre cuando conoce, cuando piensa. Sin duda, "pensar" es "hacer" algo. Sin embargo, toda vez que vemos al conocer desde el ángulo de la actividad o comportamiento se nos ocurre considerar a esa actividad como algo de algún modo "extrínseco" al conocimiento mismo; y esto, al menos, de un doble modo: "psicológicamente", por ejemplo, cuando decimos que en el conocer se cumplen tales o cuales operaciones mentales, o en el "aspecto moral", por ejemplo cuando afirmamos de alguien que por haber "ignorado" tal o cual cosa se ha seguido de esa ignorancia una conducta ética reprochable. Que, en efecto, el carácter de actividad —de praxis— del conocer se nos escapa, y lo ponemos "fuera" del conocimiento mismo, se comprueba porque diremos que, aun cuando el hombre al conocer, indudablemente, hace algo, "todavía" no "obra", la conducta es un momento "subsiguiente" al conocimiento. O sea, uno cae en la cuenta, y con una cierta perplejidad, que el conocer es una actividad de todo punto curiosa, pues es eso que el hombre hace sin todavía hacer nada, una actividad que, en el fondo, no es ninguna actividad. Después se querrá decir que el pasaje del conocimiento a la obra se cumple por una "aplicación" del primero a la segunda, pero sin saber lo que es el conocimiento, mal se puede explicar esa presunta aplicación. ¿Cómo puede surgir la acción de algo que no es una acción? Pareciera que el origen de la acción está en otra parte, pues comprobamos que, no por el hecho de conocer algo, obramos en consecuencia y conforme a ese conocimiento. Una y otra vez se nos impone un hiatus, aparentemente insuperable, entre el plano del conocer y el del actuar, entre la teoría y la praxis. Las dificultades subsisten si ahora se analiza la cuestión desde el lado de la conducta. Porque lo cognoscitivo ha quedado fuera de la acción, ésta se entenderá como algo contrario al conocer. Una actividad que merezca el nombre de tal es, justamente, lo distinto del mero conocimiento. Por ejemplo, en el acto del homicida resalta la "ejecución", esto es el ejercicio de una fuerza o energía física que sale hacia el exterior y que produce un efecto en el alrededor externo al sujeto actuante. En la actividad técnica y artística ocurre lo mismo. Pero dado que el ejercicio de una fuerza física, en cuanto tal, se nos ocurre que es algo "ciego", o sea indiscriminado y arbitrario, que es lo

contrario al conocimiento, cuando se quiera hacer "depender" a éste, de algún modo, de la acción, se dirá que la actividad le hace perder al conocimiento su "pureza", es decir su claridad, su certeza y su universalidad u objetividad, tindiendo con las relatividades y contingencias propias de un actuar siempre individual y subjetivo. Por ello, se objetará lo que afirmábamos antes, que es necesario emplazar al conocimiento en la órbita de la acción y, más aún, que el conocimiento es siempre praxis humana, una forma de la praxis. Sin embargo, esta objeción la plantearán los defensores de la "teoría", pues los partidarios de la "praxis" saldrán por los fueros de la actividad humana, a la que reconocerán siempre un valor superior al conocimiento; y en el plan de dirimir cuál de los partidos tiene la razón, pareciera que debe ganar el segundo porque, aun a riesgo de carecer del elemento clarificador y ordenador del conocimiento, el obrar —la conducta efectiva— le lleva a éste una gran ventaja, que es, precisamente, que el que obra, al fin, "hace algo"; en cambio, el que sólo conoce, aún está por hacer, su comportamiento está aún por verse.

### **3 — La Etica, ciencia de la "formación humana"**

Estas dificultades y dudas —y otras muchas que se desprenden de las mencionadas— provienen de una misma circunstancia: que "conocimiento" y "conducta" no se los sabe ver recogidos en la única y misma unidad! y totalidad, de cuyo dinamismo son expresión. Esta unidad es la "vida humana". La vida humana es la vida de la "razón" - el lógos. La razón es el sujeto activo y dinámico (que tiene el poder) del conocer y del obrar. Cuando antes decíamos que no hay que separar el conocimiento de la conducta es porque lo que encontramos siempre —no importa en qué y cómo el hombre ha puesto su intención en un momento determinado de su existencia— es el ejercicio de la vida humana, y ese ejercicio es "praxis". Sólo si se está abierto a la comprensión del despliegue de la vida del hombre, se entiende qué es el tratado moral de Aristóteles - la Etica a Nicómaco. La Etica trata de un único tema que es "cómo el individuo humano debe vivir para llegar a ser él mismo". El nombre "ética" deriva del griego "éthos", forma sustantivada de los verbos "ethiso" y "etho", que significan "tener costumbre", "acostumbrarse", "habituarse", "soler". "Ethos" es pues "uso", "costumbre", "hábito", pero no viendo sólo en los usos y costumbres modos superficiales y accesorios de la conducta. El "éthos" son las formas concretas como un individuo vive, los modos como juega su vida con sus semejantes y sus cosas, por ejemplo cuando se repara sobre todo en la forma como una persona vive en el círculo íntimo de su familia, en su casa. Es, pues, el "éthos" el modo de "habitar" del hombre. Por eso esta pa-

labra significaba también "estancia", "residencia", "habitación", que no es el mero espacio físico donde se está. La habitación es el espacio "habitual", de lo habitual o de lo que se suele hacer. En español ya no vemos la íntima conexión que hay entre "habitar" (habitación) y "hábito", la misma que vierte el latín con los términos "mores" - usos, costumbres y "morada" y el alemán con "Gewohnheiten" - costumbres y "Wohnung" - casa habitación. El "éthos" es una "figura" que adquiere la vida, un cierto "perfil" del comportamiento al que se llega porque la vida se mueve en una dirección determinada. Alguien vive así, para bien o para mal, pero podría vivir de otra forma. Ese perfil es el "cómo le va" a alguien, "lo que le pasa", su "suerte" o su "destino". Al "éthos" se llega, es algo pues "terminal" y de algún modo "permanente", que otorga "forma" y "consistencia" a un hombre; es lo "característico" o el "carácter" de un sujeto. El carácter no se constituye por el ejercicio de un solo acto, sino es el compendio de una pluralidad de actos del mismo tipo, que se "'repiten", porque esos actos vienen siendo como el lugar a donde una vida va siempre y a donde siempre vuelve, porque allí se ha puesto la intención, el norte de la conducta. Por relación al momento terminal que significa el éthos, donde el hombre adquiere "forma" o "carácter", se distinguen el momento del comienzo de la vida del sujeto y luego las fases intermedias preparatorias del estadio final. En el comienzo el hombre es "informe", no se nace con hábitos, sino se adquieren, o sea el individuo "se va formando" mientras vive. Lo único que hay al comienzo son "poderes", o "virtualidades" en estado germinativo, que pueden desarrollarse. El largo período de la formación es la "Infancia" o "juventud" del hombre. La juventud fue llamada por los griegos "paideia". La "paideia" es por eso la educación, la maduración, el cultivo o cultura del sujeto. El objeto del saber moral, que le otorga a la Etica una singularidad por la que se destaca de los demás conocimientos científicos, es pues el amplísimo campo de la formación humana. Pero la Etica no considera el desarrollo de la vida humana de un modo "indiferente", o sea sin tomar en cuenta a dónde conduce esa formación del hombre. En la moral se decide, antes que todo, que el hombre "debe formarse", y esto porque en un comienzo es informe; en un principio el hombre no es hombre, va a llegar a serlo. El hombre "puede ser" tal, en el doble sentido de que "todavía no" lo es y de que tiene el "poder" de ser hombre. Ese poder debe ejercerse, a riesgo de abdicar de la condición humana. Pero, además, se decide que el hacia dónde de la formación no puede ser otro que "llegar a ser sí mismo", o sea autorealizarse. Este es el fin (télos) de la paideia y el bien (agathón) propio del individuo, de modo análogo a como el fruto, con toda la lozanía de su madurez, es el bien de la planta y el alcanzar su forma definitiva es el bien de la estatua que crece en las manos del escultor.

La visión ética del desarrollo humano ¿no puede ser indiferente, porque precisamente ese desarrollo es "diferenciación", "individuación", esto es el individuo alcanza por él su perfil propio, su propia figura; en el desarrollo se trata de una apropiación del sujeto por él mismo. Lo contrario de esa apropiación es el mal, o sea el fracaso, la corrupción y la pérdida del sujeto. En la Etica, por último, se debe decidir acerca de los "medios" —el camino o método— para conducir al hombre hacia sí mismo. Este sujeto o individuo, del que hablamos, que es cada uno de los hombres y que constituye el sujeto único de la paideia, es la razón o el espíritu humano. La educación del hombre es el "desarrollo del espíritu", el llegar a ser el espíritu, él mismo.

¿En qué consiste el camino ("méthodos" le llamaron los griegos) de la formación?, esto es ¿cómo la razón debe ser conducida para que alcance la realización de sí misma? Esta cuestión es el tema fundamental de la pedagogía. Cuando nos referimos a los "medios" para la educación estamos apuntando a este asunto. Hay dos posibles respuestas: que el espíritu se desarrolle por lo que él no es, o sea por algo que le es externo y extraño, o que su crecimiento sea por el mismo espíritu. No se trata de dos variantes pedagógicas "indiferentes", igualmente elegibles, porque su resultado, al fin, sería de idéntico valor; sino que es preciso decidir, porque la suerte de la formación, en un sentido o en otro, queda en absoluto comprometida. El individuo humano, esto es la razón o el espíritu es una energía, un germen vital, un poder que tiene el poder de devenir él mismo. Esta es la iniciativa o la libertad del hombre. Formar al hombre "desde afuera", desde lo que él no es, es impedir la apropiación de lo que tiene, justamente, la capacidad de apropiarse (como también de perderse, si esa capacidad no se ejerce). Si el hombre es formado desde otra cosa que él, no llegará a ser él mismo, sino eso otro. En rigor, no se podrá hablar de una "formación", de un "formarse", sino de una "información" o "moldeamiento" por algo externo, como cuando se somete la blandura de un material, por ejemplo la cera, a la fuerza impresora de un sello. Pero eso no se compeadece con la cualidad de todos los seres vivientes en general y, muchísimo menos, con la del ser más viviente que es él ser espiritual. El "éthos", o sea la figura o carácter del hombre, no es una silueta adosada al individuo, sino lo concreta "forma" que él ha dado a su existencia, porque allí ha puesto la intención de su libre voluntad. El "éthos" es "hábito", es decir lo "habido", lo que se tiene, la "posesión" o la "propiedad". No hablamos, en este caso, de bienes "exteriores" al individuo, sino del bagaje "interior", que se identifica pues con el hombre mismo, como que es su propia existencia autoposeída. Puede darse un carácter apenas superpuesto al individuo, cuya inconsistencia no es criticable

porque vendría a "deformar" un hombre ya formado de alguna manera, sino porque oculta, bajo el barniz de una cultura aparente (pseudo-formación), una efectiva inmadurez, la poquedad de una vida no desarrollada.

La conducción de la razón por sí misma para llegar a alcanzar su propia forma es un "saber" o "ciencia". Esta ciencia es el "saber moral" —ética— y la "pedagogía". Los medios para educar a la razón, o sea para hacer al hombre racional, deben ser medios racionales. Todo otro intento para dirigir la razón por algo que no sea la razón es "fuerza" y arbitrariedad que se ejercen coactivamente desde afuera del individuo. Dado que la actividad de la razón, en su movimiento hacia sí misma, es la "praxis" - la "conducta humana" (los griegos tenían al menos dos verbos que significan la actividad: "prattein" y "poiein" = "obrar" y "hacer"), el saber ético y pedagógico deben tener virtud operante, o sea "conductora", un poder que lleve, efectivamente, la razón a la "obra" que es la realización de sí misma. Por eso la ética es una "episteme praktiké", una ciencia práctica. No cualquier saber o conocimiento cumple con este cometido. Quizás ahora se entiende por qué Aristóteles señala que, en lo que concierne a las "acciones del hombre", el fin (télos) no puede ser un mero "conocer" (theoría) de lo que se va a obrar, sino el obrar efectivo, dar a luz la conducta misma. Y es tomando en cuenta esto que decíamos antes que el conocimiento, más que dividirlo de la conducta, hay que incluirlo en la praxis, pero que un conocimiento puede no desembocar en, la obra; ese tal conocimiento es entonces una "praxis inacabada". La razón es aquí ineficaz para moverse a sí misma. No se busca, es cierto, algo externo al hombre para moverlo a obrar —porque todo conocimiento es algo de la razón, un medio racional— ; sin embargo, dado que la razón es ineficaz para conducirse, ella está de algún modo "separada" de sí misma, como todavía "externa a sí" y esto explica su ineficacia ética y pedagógica, su inoperancia para la formación.

#### **4 — Los conocimientos "in - operantes"**

¿Cuáles son esos conocimientos —tal como suena— "in-operantes"? Aristóteles dice "o; logoi" (que es el plural de "lógos"). En este texto "lógoi" puede traducirse por pensamientos, "razonamientos", "palabras", "discursos" (escritos u oídos). No basta con saber lo que la virtud es, sino es preciso poseerla. "Si los discursos —las palabras— fuesen suficientes por ellos mismos para hacernos hombres buenos, merecerían el más alto aprecio y que, con tal de tenerlos, se pagase cualquier fortuna. Sin embargo, las palabras sólo tienen el poder de persuadir a algunos jóvenes libres, de espíritu abierto, y de conducir hacia la virtud a hombres bien nacidos que se inclinan a ella de un modo natural. Pero,

con respecto a la mayoría de la gente, carecen de fuerza para impulsada hacia todo lo digno y bueno". Con esta observación no sólo recuerda Aristóteles una experiencia válida en la educación de todos los tiempos, sino se asienta en el medio de una problemática, cuyos términos recién comienzan a discernirse cuando se reflexiona sobre lo que aquí está en juego realmente. A pesar de que esa observación tiene un carácter abstracto, pues recoge en un enunciado general un testimonio reiterado en cualquier parte donde un hombre aparece educándose, va directo a un destinatario contemporáneo y del más reciente pasado del filósofo. Cualquier ateniense más o menos culto sabía bien a qué estaba aludiendo. Con tres pinceladas Aristóteles pinta y critica —poniendo en descubierto las falencias— la situación "pedagógica", o sea la suerte de la formación cultural griega de aquel gran siglo V, cuyo despliegue llegaba hasta sus propios días. Sin mayores esfuerzos reconocemos en el breve boceto a aquellos "pedagogos" —los "oradores" o "retóricos" (que fueron llamados "sofistas"), rodeados por la mejor juventud— los hijos bien nacidos de Atenas, deseosos de escuchar sus discursos. En medio de la plaza vibra la palabra persuasiva y convincente del maestro dirigida a entusiasmar a una juventud noble para las nobles empresas. Bien pronto estos muchachos debían entrar en la política y en la guerra, una vez cumplida la formación ciudadana. Entre los maestros reconocemos los perfiles de Sócrates. Aristóteles al escribir estas líneas reconoce a su maestro Platón y se reconoce a sí mismo como discípulo y maestro de otros jóvenes. En fin, descubrimos allí a todas las "escuelas de formación" griegas, empeñadas en la misma tarea: la conducción de la "razón" por "medios racionales", o sea la educación de la razón por ella misma, para que el hombre llegue a ser lo que él es: una razón o espíritu. Esta pedagogía "racional" —a dos puntas, porque es de la razón (como educando) y por la razón (como educador)— fue llamada por los griegos "sophía" —filosofía— o sabiduría. Aristóteles pone pues en cuestión la suerte de esta sabiduría, y lo puede hacer con buenos títulos porque hasta él y con él el pensamiento griego había recorrido ya trechos significativos de su camino. En las palabras del Estagirita hay una "crítica" a la razón, pero no "desde afuera". El griego de los siglos V y IV atenienses es un hombre que vivía ya "racionalmente", que quería vivir racionalmente, pero que quería decidir "qué pasa", en última instancia, con esa razón que es él mismo. A la luz de este esfuerzo se entiende la obra pedagógica de Sócrates y de Platón, enfrentados a los "sofistas". Lo que a Aristóteles le preocupa es lo que les preocupa a ambos. Los "lógoi" —pensamientos, razonamientos, palabras, discursos— son algo de la razón = lógos, son razón, el maestro es una razón y el discípulo es también una razón y, entre ambos, no hay más que razones o pensamientos. Pero, ¿por qué las palabras son ineficaces, puesto que que-

dan en puros pensamientos, sin llegar a concretarse en obras? Sócrates no empleará otro recurso pedagógico que la palabra. No hay diferencia entre su estilo de enseñanza y el del resto de los maestros atenienses. No se trataba de abandonar el logos, sino de apurar el trabajo de la razón, para que llegase a ser efectivamente operante. Sólo para una cultura que se había decidido a ser racional podía existir el riesgo de terminar en un intelectualismo vacío o en un puro verbalismo. Se comprende muy bien que aquí estaba en juego la, suerte total de este pueblo, y su destino como una singular comunidad histórica.

¿Por qué somos sordos a las palabras que nos incitan a buscar todo lo bueno y noble? "La mayoría —señala Aristóteles— no obedece por respeto, sino por miedo, no recula ante algo indigno por vergüenza, sino por los castigos que acarreará su mala conducta. Esto se debe a que los hombres en general viven entregados a sus apetitos, dándose cada cual sus propios gustos y evitando las penas que podrían contrariarlos. Pero las cosas elevadas están fuera de su vista, simplemente porque nunca las han paladeado. ¿Qué discurso puede cambiar a semejantes individuos? No es posible o, en todo caso, no es fácil modificar mediante argumentos el modo de ser de alguien que vive así desde hace tiempo atrás. Y uno debe estar bien contento si, agotando todos los recursos que puedan ayudarlo a avanzar por el buen camino, ese tal llega a poseer la virtud". ¿Quiénes constituyen la "mayoría", tía "gente"? Aparentemente Aristóteles estaba preocupado por contraponer dos "tipos" de hombres: el de los jóvenes bien nacidos, nobles, de espíritu generoso y el de los egoístas y sensuales, rebeldes (ante cualquier obstáculo, que impida la satisfacción de sus deseos. Para los primeros, — que son una minoría— valdrían los discursos, edificantes, puesto que de un modo espontáneo se inclinan a la verdad, a la belleza y al bien. En cambio, con la gran legión de los egoístas y rebeldes no hay que perder el tiempo hablando, el único medio para enderezar a la gente es la fuerza, pues por sí misma jamás se moverá al cumplimiento del deber. Ambos tipos han tenido desde antiguo, y tendrán siempre, sus "partidarios". Desde nuestra mentalidad "hedonista" y "antielitista" estamos prontos a criticar al filósofo, que parece jugar a favor de los "muchachos buenos". Y los que se sienten pertenecer a este grupo selecto se alegrarán que Aristóteles reserve para la gran mayoría de la gente —los malos— el único recurso educativo verdaderamente eficaz: la fuerza. Los dos tipos de hombre se dieron entre los griegos y se darán en cualquier sociedad, porque son dos formas "reales" de cómo los hombres viven, no importa el lugar y el tiempo, y en la conocida proporción de ser los "egoístas" muchos más que los "generosos", los "buenos" una minoría y los "malos" una mayoría. Cuando queremos ver la simple contraposición de "buenos" y

"malos" nos quedamos en la superficie de la vida moral y, por eso, sacamos luego conclusiones apresuradas. "Bueno" y "malo" son cualificaciones "éticas" y también ¡de otros órdenes donde (hay desarrollo, crecimiento, producción de algo, y ¡por tanto, donde se llega a un determinado "resultado", por ejemplo ¡cuando se habla de un "buen automóvil" o una "mala cosecha". Lo que importa aquí es la "obra" como término de un comportamiento. Pero el pedagogo y el moralista no reparan sólo en la "obra", sino les interesa ver quién es el "sujeto" actuante y en qué relación se halla la obra con el desarrollo de (ese sujeto. Así se descubren circunstancias en la vida de los hombres que no se detectan a primera vista, v gr. que los malos "actúan" más que los buenos y, quizás, se "esfuerzan" también para ser mejor de lo que son, pero que, al fin, orientan su vida en la búsqueda de bienes privados que satisfagan sus meras apetencias personales. Los buenos, en cambio, ni actúan ni se esfuerzan "tanto", no "cometen" actos, sino los "omiten" y, cuando obran, la buena conducta aflora en ellos con, una cierta facilidad, porque tienen una capacidad natural para el bien. No hay duda que, puestos a enjuiciar a unos y a otros, debemos, ser más indulgentes con los primeros que con los segundos, porque en ellos ha habido de por medio una "lucha", un "esfuerzo", aun cuando el desenlace sea a la postre una vida egoísta y desordenada. Con la contraposición entre los jóvenes nobles, bien nacidos y el común de la gente Aristóteles no juega a favor de los primeros, sino presenta 'dos situaciones reales, de las cuales, por igual, se hará cargo la tarea pedagógica, porque ambas deben ser "superadas". Esos "bien nacidos" (eugenés) que menciona el texto no son una figura abstracta, son 'los hijos de las mejores familias atenienses; éstos —y no otros— fueron los oyentes de Sócrates, de los sofistas, de los que concurrían a las escuelas de formación. La "buena cuna" es la "herencia". En el hombre la herencia es triple: física, psíquica y espiritual. De las tres es la estirpe espiritual la que la razón o el espíritu menos puede tomar a la ligera, pues es "el espíritu mismo", pero su "pasado", la obra que el espíritu hizo en otro tiempo, y que "recibe" corrio "bagaje", cada vez que va a emprender un nuevo esfuerzo de crecimiento. Si el espíritu no vuelve sobre su herencia, trabaja sobre ella y la "asume", o sea se la "apropia", el pasado espiritual queda "separado" del presente, se hace "externo" al sujeto o, al revés, el espíritu queda separado de sí mismo. Pero, entonces, la formación del hombre se detiene y retrocede. La nobleza del nacimiento, que fue otrora algo vivo, enmudece y muere, deja de ser algo espiritual, aun cuando el hombre lo quiera seguir presentando con los títulos del espíritu. Por éso Sócrates fue implacable con sus discípulos, los jóvenes nobles de Atenas. El griego del siglo V Comprende —y este es el gran mérito de aquélla sabiduría, la filosofía o la pedagogía racional— que la "aristo-

cracia" exige un esfuerzo denodado de la razón sobre sí misma. El joven noble se entusiasma con la palabra del orador —la lección de moral y de política— y está pronto a cumplir las obras de la virtud, pero esto lo puede hacer por el "recuerdo" de una nobleza que tiene metida en la sangre y no porque él mismo posea ya la virtud, ganada por el ejercicio de la práctica moral. Aristóteles no salva al joven de buena cuna, para descargar todo el peso de la fuerza sobre el común de la gente, sino "empareja" a ambos y, en todo caso, le recuerda al noble —el que bien pronto iba a ser el político y el guerrero— que, frente a los discursos de los retóricos, tanto la clase lustre como el resto del pueblo —el demos— se encontraban en igual condición, esto es "lejos" aún de la virtud, como el bien humano conquistado y poseído.

## **5 — La formación como "auto-apropiación". Los hábitos**

Aristóteles es plenamente conciente —y en esto no se aparta un ápice de los imperativos pedagógicos de Sócrates y Platón —de que la formación del individuo, o sea el camino que el espíritu debe transitar para alcanzar 'su propia forma, para llegar a ser él mismo, puede seguir una dirección errada que conduzca, al fin, a una formación "aparente". Cualquiera sea su modalidad, una formación "aparente" es aquella en la que el hombre no logra su verdadera "realización". "Realizarse" es apropiarse". La autoapropiación es lo contrario del "estar separado" de sí mismo, del "ser extraño" a sí mismo; es pues estar consigo mismo, poseerse, dominarse, disponer de sí, despertar o ir hacia sí mismo. La formación del individuo es un "movimiento de sí hacia sí". En la formación aparente hay un movimiento aparente; en verdad, el sujeto permanece inmóvil, dormido, aun cuando su conducta manifieste una cierta fluidez, viveza y prontitud para el ejercicio de un acto determinado. Esto ya ocurre en la educación corporal (psicofísica). Un niño que se inicia en la música puede haber nacido con una muy buena mano que le permitirá en el futuro manejar con facilidad un instrumento, por ejemplo el violín. La educación musical no consiste en la mera "afirmación" o "reconocimiento" de esa dote natural, sino, precisamente, en hacer que ese poder "se mueva", se despierte. Cuando decimos de alguien que "tiene" manos para el violín, ese "tener" indica una "posesión", pero como una "herencia recibida", y no todavía a título personal, como el "resultado adquirido mediante el esfuerzo" del sujeto. Es posible que el niño tenga las mismas manos del padre. Ahora "son" de él, son una "propiedad" de su naturaleza (individual), pero una cosa es tener esa propiedad = "ser" bien dotado y, otra, "apropiarse" esa propiedad. Esto se logra por el lento y doloroso proceso del aprendizaje. Sólo del instrumentista ya formado podemos decir que "tiene" manos para

el violín, él las "posee", las usa, las maneja diestramente. Las manos har» llegado a dominarse a sí mismas. Si por falta del suficiente ejercicio las manos son torpes — porque el individuo es muy joven aún o porque es viejo, o por circunstancias de las tareas a que antes se ha dedicado, y también a causa de los vicios contraídos por un mal aprendizaje— siempre el sujeto ofrecerá una "resistencia" a "moverse" en la dirección que le indica el pedagogo, aun cuando "perciba" que esas indicaciones son las correctas. En la formación las "palabras" no pueden sustituir el "trabajo" del sujeto sobre sí mismo. La formación discurre entre los dos polos extremos del "ser" y del "tener": al final se "tiene" lo que se "es" al principio. Y en el medio, entre el ser y el tener, está el "deber": se debe ser lo que uno es. La formación aparente se queda en el "ser", no alcanza nunca la posesión del individuo por sí mismo y, por eso, tampoco hace vivir el deber ser como exigencia (de auto-realización). La pseudo-formación es mucho más negativa que la "deformación" (el fracaso y la corrupción del sujeto), porque en ella el hombre, en verdad, no se mueve, no se desarrolla; sigue estando separado de sí y es extraño a sí mismo, sólo aparenta moverse hacia sí; ese moverse hacia sí mismo es una mera "referencia" de sí, el "hombre "habla" de sí mismo, se tiene delante, pero como si fuese "otro" distinto de sí mismo. Decimos que somos "vivientes dotados de razón". Esto lo afirma el hombre — la razón de sí mismo; el hombre dice que "tiene" esa "propiedad", que no es más que él mismo, pero eso no significa todavía que la razón se haya apropiado de sí. El hombre "es" racional, pero todavía no "se ha hecho" racional.

De lo que se trata en la formación es de "apropiarse", "tenerse" o "haberse" uno mismo. Por eso, Aristóteles pone al "hábito" como el eje — a la verdad, es el único eje— en el que gira la educación del hombre. Y lo destaca —apartándolo de ellos— de otros dos parámetros educativos, los que, tomados separadamente o ambos a la vez, no garantizan la verdadera formación humana, por el simple hecho de que la educación no "se juega" a esos niveles. El filósofo refiere las tres conocidas opiniones —todavía hoy las seguimos repitiendo— de que un hombre se educa, esto se alcanza el desarrollo de sus excelencias humanas, por sus "condiciones naturales" (physis), por los "hábitos" (éthos) que adquiere y por la "instrucción" o "enseñanza" (didaché) que recibe. En cuanto a las "disposiciones naturales" es claro que "no dependen de nosotros" y, si se encuentran en algunos hombres "afortunados", no lo son por mérito propio, sino por "asistencia divina". El bagaje natural fundamental del hombre, que constituye a cada individuo humano como tal, es la "razón". ¿Y qué? No está en nuestras manos el poseerla o no; en todo caso, esa herencia nos "mueve" inexorablemente a hacernos

cargo de ella. De su desarrollo, sí, somos responsables. Cierto es que si faltan las dotes naturales (lo que "natura non dat"...), muy poco o nada se puede emprender en el hombre. Pero, ellas supuestas, no es la "instrucción" la fuerza operante suficiente, que asegura la formación del individuo. "La razón (lógos) y la enseñanza (didaché) no ejercen influencia sobre todo el mundo; más bien, es preciso preparar antes el alma del discípulo mediante los buenos hábitos, de modo que aprenda a dirigir sus deseos y sus odios con nobleza, así como se dispone previamente la tierra que «ha de recibir la semilla». Esta exigencia de previo ordenamiento del alma se debe a algo tan sencillo como insoslayable: el que vive dando rienda suelta a sus gustos (katá páthos) no oye, ni comprende, ningún consejo. ¿Cómo se puede disuadir a un individuo así dispuesto? Los afectos son sordos a la razón, sólo ceden a la "fuerza" (bía). Por tanto, la primera condición educativa es que el ánimo esté bien dispuesto, que se "habitúe" a la virtud, amando lo noble y repudiando lo bajo e innoble. Si la razón no se oye a sí misma esto significa que no se "posee", no se "tiene", es extraña a sí. En la educación del hombre se trata de que la razón se "familiarice", se "habitúe" o se "acostumbre" a sí misma. El "hábito" es lo "habido" o "tenido", y eso habido 'llega a ser la propia razón. Pero esto sólo se lograría cuando la razón se esfuerza, sale de su letargo, adelantándose a sí misma y poniendo su presencia allí donde al principio ella no estaba: la afectividad o lo sensible (páthos). Cada vez que la razón hace eso deja allí su "marca"; los primeros movimientos son dolorosos, cuestan, pero los siguientes son más fáciles. "Habitarse" significa moverse hacia allí donde uno había estado antes, ese modo que el sujeto = la razón, cuando realiza el segundo movimiento, "reconoce", su "presencia", lo que ella había puesto (su "obra") en el primer esfuerzo, esto es la razón se conoce a sí misma. El "habitarse" es, pues, un constante movimiento del hombre hacia sí mismo, una vuelta sobre sí o "reflexión".

Se comprende por qué la formación entera del individuo consiste en una conquista permanente, cada vez más amplia, pero también más rica y perfilada, de "hábitos". "Hábito" «en griego es "héksis", que significa: posesión, pertenencia, propiedad, poder, capacidad o facultad, y esto alude siempre al modo de ser o estado de un "sujeto". "Héksis" es un sustantivo derivado del verbo "écho", que es el verbo de la "posesión" o el "tener". Pero en este verbo se destaca una gran fuerza significativa, pues diremos hay dos formas de "tener": una, como cuando debimos que el mueble pintado de rojo, tiene ese color, lo que justifica que se "atribuya" ese color a tal sujeto; y otra, que indica la "posesión" de algo por el activo "dominio" ejercido por un sujeto sobre eso que se posee, de modo que eso ha sido "hecho suyo" por el sujeto, el sujeto lo ha levantado y llevado hacia sí, de algún modo lo ha hecho

igual a sí mismo, la perfecta posesión o tenencia es aquella en la que el sujeto y el objeto llegan a ser idénticos. Pero esta otra forma de posesión, que indica "dominio", sólo ocurre por el esfuerzo del sujeto, él es el responsable de la posesión y, por eso, la atribución de la cosa poseída no es más que la identificación o reconocimiento del propio sujeto. Sólo con respecto a esta segunda forma de "tenencia" se puede hablar de "autoposesión". Al final, la autoposesión es dominio de sí mismo. La figura contraria, cuando ese dominio no existe, es el fracaso y la pérdida del sujeto. El verbo "écho", por eso, significa en griego la "actividad" ejercida por un sujeto, mostrando su poder y dominio sobre algo: llevar y traer algo, conducir, dirigir, asir, tomar, apoderarse, asumir todas las formas de tener como: retener, mantener, detener, obtener, etc.; ocupar, habitar, llevar consigo, levantar, acoger; de aquí también que signifique: administrar y gobernar y también mantenerse firme o resistir. La formación del individuo tiene como jónico sentido alcanzar el "señorío" del hombre sobre el mundo y sobre sí mismo. Ese constante y esforzado ejercicio de señorío humano fue llamado, por los griegos: "praxis". Una "teoría", como "instrucción" o "enseñanza" (didaché), "anterior" a la praxis, que quiera presentar a la razón argumentos racionales acerca de lo que debe hacer o no hacer, sin cantar pues con el previo trabajo de la razón sobre sí misma, será siempre ineficaz, esto es "inoperante", pues el sujeto no obrará "conforme a la razón", aun cuando tales argumentos sean imperativos de la, más subida moral.

## **6 — La "fuerza" de la ley**

¿Con qué medios se puede movilizar la razón de modo que alcance un efectivo dominio sobre sí misma, esto es cómo hacer para que el individuo adquiera "hábitos", su "carácter"? Es precisamente en este contexto donde Aristóteles introduce el pensamiento del "derecho". "Es difícil que se pueda conducir rectamente hacia la vida virtuosa a un hombre desde su infancia si no vive bajo el imperio de buenas leyes (nómoi). Una vida moderada y en todo ordenada no le gusta a la mayoría de la gente, en especial a los jóvenes. Va al principio de la Etica había advertido Aristóteles —al referirse a los "jóvenes", que son malos oyentes en lo que concierne a las cosas de la Política— que por "juventud" no se entiende aquí una vida de pocos años, sino la vida en la que el hombre sigue sus propios "gustos" (katá páthos). Se trata de Un concepto "espiritual" y no meramente biológico o psicológico de la infancia o juventud. La infancia espiritual es la "inmadurez" del hombre e inmaduro es el individuo aun no formado, porque no se ha sometido todavía a la disciplina de la razón. Esta disciplina se logra por la obediencia a las leyes. Al principio de la educación los mandamientos de

las leyes son vividos como algo penoso, pero más tarde se hacen llevaderos, justamente, cuando se han convertido en "hábitos", esto es cuando pasar a ser una conducta acostumbrada, la educación se cumple cuando tal conducta se realiza. Al final, no se trata de ésta o la otra forma de conducta, sino del comportamiento total del individuo. Por eso, si en la primera juventud se ha recibido una buena cultura, es preciso que en la adultez no se abandone esta vida, sino que el hombre la mantenga firme como su permanente modo de obrar. Las leyes deben acompañar pues al hombre durante toda su existencia (perí pánta tón bión), y no sólo con respecto a ésta o la otra circunstancia y en tal o cual época de la vida.

Pero ¿qué particular virtud tienen las leyes para que sean medios "eficaces" de la educación del hombre? Advertimos que la conducción de la razón hacia sí misma no es un asunto de "razonamientos", "bellas palabras", "discursos", "lecciones", "lectura de libros" —todo esto lo designa Aristóteles con el término "logoi" —, sino una "lucha" con algo que es "contrario" a la razón y que es lo que un individuo humano es al principio de su desarrollo: vida sensible o afectiva. El hombre no formado quiere con una voluntad sensible (sus "gustos") y no con una voluntad racional. La voluntad sensible en cuanto tal es apetito ciego, "fuerza". Y esta fuerza debe ser vencida por otra de signo opuesto, pero que sea tan "fuerza" como ella. Tal fuerza es, precisamente, la "ley". Las leyes son "obligaciones" que fuerzan la conducta en un sentido determinado. "La mayoría de los hombres obedece más a la necesidad (anánke) que a la razón, obran más por los castigos que se puedan recibir que porque una conducta sea en sí misma honrosa". Por eso es opinión corriente que los legisladores deben mover a los hombres a la Virtud por medio de la persuasión, esto es incitándolos al bien por el bien mismo, con la certeza de que los individuos de buenos hábitos escucharán sus exhortaciones; pero que, al contrario, deben decretar represiones y penalidades con respecto a los desobedientes y rebeldes, y hasta expulsar de la comunidad a los incorregibles. El castigo tiene un sentido "opuesto" a las malas inclinaciones del hombre; dado que el que obra mal hace lo que le place, se lo debe castigar precisamente con el dolor, como se castiga a un animal que está uncido. Por eso se aconseja que de entre las penalidades se escojan, las que sean más contrarias a las bajas tendencias del culpable.

Sin embargo, ¿de qué naturaleza es la "fuerza" obligante de la ley? No se trata de una "coacción" de tipo "físico", y no lo puede ser porque el sujeto obligado es un "hombre", una "razón". Los hombres se educan, o sea alcanzan una vida humana digna cuando son conducidos por una "cierta dirección racional y orden recto" (katá tina noun káí táxin or-

thén), que tiene en verdad el poder de imponer se sobre ellos. Al revés dicho: la fuerza obligante de la ley es, en efecto, un "poder", pero se trata del "poder de la razón". La ley es la razón que obliga. Se comprenden ahora, y de pronto, una serie de cosas: primero, que tanto el obligante como el obligado es la propia razón, o que la razón debe obligarse a sí misma; segundo, que una razón que debe ser obligada, aun, no es dueña de sí, no se posee; tercero, cuando un hombre obra sensiblemente, satisfaciendo sus gustos (katá páthos), allí está presente la razón, pero la razón es "extraña" a sí misma, no "oye" ninguna "palabra" (ninguna "razón" = lógos) con que se la quiera mover; y cuarto, el mandato racional, o sea ,la "ley" será siempre vivido, para una razón extraña a sí misma, como algo extraño y .doloroso, de difícil cumplimiento, que se impone, desde "afuera" del individuo, como una voluntad contraria a la propia voluntad. Estas cosas son sólo momentos o aspectos de una única y compleja situación, los cuales deben ser entendidos en su implicancia recíproca. Vista la situación desde el lado de la razón obligada (el sujeto inmaduro, no formado), se revela la pequeñez" y el "encierro" del Hombre entregado a sus caprichos; y vista desde el lado de la razón que manda se destaca la "grandeza" de la ley que quiere "sacar" al individuo de su "egoísmo", para que el hombre llegue a amar con una voluntad más elevada —más amplia y más rica— que sus mezquinos deseos individuales. La "fuerza" de la ley (la "coacción" de las leyes es esto y no puede ser otra cosa) es el "poder" del querer racional ejercido sobre una voluntad sensible que se "resiste" a abandonar el bien particular que se le ofrece inmediatamente ante la vista. Para oír y seguir el mandamiento de la ley yo debería renunciar a eso inmediato; pero tal renuncia "cuesta". En la vivencia de esta "dificultad" contrapongo "mi" voluntad a "la" voluntad expresada en la ley, y me parece que "quien" manda en la ley no es "un" hombre. Por cierto, no es la "mera" voluntad de "un mero" hombre Individual. La ley exhibe su poder y su grandeza en cuanto no es un simple "juicio indicativo" (teórico) ni la expresión de una "veleidad particular", sino el mandato de un querer —la voluntad de la razón— cuyo "efecto" (en esto consiste su carácter operativo) es "doblegar" al individuo que no entiende nada más que de la satisfacción de sus gustos privados. Las órdenes de un padre - dice Aristóteles— no poseen la fuerza ni la necesidad (ischyrón, anankáion) (propios de la ley, como en general ocurre con los mandatos de "un hombre solo" (he hénos andrós), a no ser que se trate de un monarca. Sólo la ley se impone con "fuerza" verdaderamente "coercitiva" (anankastikón dynamin), porque es la expresión (lógos) de la sabiduría (phrónesis) y de la inteligencia (nous) o sea el espíritu o la razón.

## 7 — De la existencia "privada" a la existencia "universal"

Porque quien manda en la ley (no es la voluntad singular de un mero hombre individual, sino el querer de la razón, por eso la ley a la postre no se hace odiosa, en tanto manda lo que es recto y justo. En cambio, cuando son "los hombres" los que se oponen a nuestros apetitos, se los detesta, aun cuando tengan todas las razones para hacerlo. La adhesión y el Cumplimiento de la ley por parte del individuo revelan en éste una significativa "mutación" de su existencia: el individuo ya no queda encerrado en el estrecho marco de su "vida privada", sino se abre a una existencia "universal". Este es el resultado de la apropiación de la razón por ella misma y este es el fin pues de la formación del hombre. La existencia universal significa que el individuo no está más solo, perdido y disperso, a merced de sus deseos, sino empieza a vivir una Vida "común", o sea se "comunidad" con otros a través de "cosas comunes" entendidas y queridas por todos. Esto "común" no es una posesión que se agota en la satisfacción de un solo individuo, sino "realidades racionales" —obras de la razón— un "orden" estable y duradero que abraza y sostiene a muchos hombres. Este orden es el fundamento de la "comunidad humana", la "polis", esto es el "Estado" o la "Res-pública" (politera). En la existencia universal —tal es la existencia racional, a diferencia de cualquier forma de vida sensible o animal — el individuo no quiere con una voluntad meramente individual, sino con un querer universal, o sea quiere como todos quieren y lo que todos quieren. Esto lo hace posible la educación de un pueblo —desde la infancia— regido por buenas leyes; el cumplimiento de la ley es querer lo que todos quieren, pues el mandamiento de la ley (de la razón) es universal.

Si las leyes "forman" al hombre y la formación humana (o pedagogía racional) es la base de la existencia del Estado, se explica por qué el Estado debe preocuparse de la educación del individuo. Esa educación lo es, precisamente, a través y por medio de la ley. Aristóteles trae el ejemplo de Esparta, donde la legislación se aplica en gran medida a la educación de los ciudadanos. En cambio, en la mayoría de los Estados se descuida esta cuestión capital, y cada cual vive como mejor le parece, al modo de los "cíclopes", "gobernando su mujer y sus hijos". Lo mejor es pues que el sistema educativo sea "público", o "común" (koiné). Cuando éste falta, los particulares deben asumir la tarea educativa. Para esto cada individuo deberá hacerse "legislador" (nomothetikós), proveyendo todo lo necesario para que sus hijos y amigos sean hombres de bien. El poder formativo de la familia radica en las "palabras" y las "costumbres" de los padres, cuya autoridad sin duda se im-

pone sobre los hijos en la medida en que la prole tiene con sus progenitores la deuda de la sangre y de los múltiples beneficios recibidos desde el nacimiento. ¿No bastaría la educación "familiar" para lograr la formación humana? Si así fuese, el individuo se "realizaría", esto es viviría al fin como hombre, sin necesidad de la "ley", sin el "derecho". La educación familiar, por cierto, tiene esta virtud, que puede atender con mayor cuidado a las condiciones "particulares" de cada uno de los miembros del grupo. Los padres conocen cómo son sus hijos y pueden así proveer lo que mejor conviene a cada cual. Sin embargo, la "sabi-curía" del padre queda circunscrita al ámbito "particular" (privado) de la familia, sabe lo que es bueno para los suyos, pero no lo que es bueno para "todos", para el "común". La educación familiar no es suficiente para levantarlo al hombre a la existencia "comunitaria", a la vida de la "comunidad política". El hombre tendrá familia, pero no Estado, Patria.

## **8 — La formación "aparente" del argentino: romanticismo y positivismo**

La vida argentina actual cursa a un nivel meramente "individual", privado; en el mejor de los casos, a nivel de las familias y de instituciones próximas que luchan por subsistir solas y dispersas sin el apoyo en un orden que las aliente y promueva, salvándolas de las contingencias de un mundo —mundo científico y técnico (mundo racional)— cada día más difícil de dominar. Para el individuo y su pequeño grupo todo lo que provenga del Estado, del "derecho", de la "ley" pública pues significa una carga, una cortapisa, una molestia, una presión que no ayuda para vivir, sino obstaculiza cada circunstancia en que uno cree poder satisfacer sus legítimas aspiraciones... Esto no es el resultado de un destino fatal ni de una casualidad, sino de una "educación", de la educación de un pueblo desde sus mismos orígenes. La "formación" del argentino ha estado dirigida a su "sentimiento" y a su "entendimiento" — dos capacidades humanas que no faltan en estas tierras del Sur... — "pero no a su "espíritu", esto es la razón; no ha habido una formación "racional". Somos hombres que "entendemos", lúcidos para comprender una lección en la escuela o un libro, y que nos "entusiasmamos" al calor de una idea, pero, a la vez, incapaces para "realizar" con los propios actos eso que se entiende y que es motivo del entusiasmo. La prevalencia en la educación del sentimiento —el corazón— y la mera capacidad discursiva ha dado origen a las dos formas típicas de la cultura argentina: por un lado, el "romanticismo" moral, político y jurídico y, por otro, el "formalismo positivista". "Creemos" en muchas cosas, la "democracia", la "república", el "federalismo", la "Constitución", la "argenti-nidad", la "libertad", etc., etc., y hemos ampliado un orden "legal"

— formal— reglamentándolo hasta el infinito, con la ilusión de que alguna vez pueda haber orden, paz y justicia en nuestro país. Sin embargo, esos valores en los que creemos no pasan de ser "creencias", pues no llegan a convertirse en "realidades" efectivas, y ese orden legal, tan minuciosamente discurrido y aprendido, es violado en el mismo momento en que sale a luz. El espíritu o la razón,—y no el sentimiento y la capacidad discursiva— es el sujeto 'onde se forja el "carácter" —el "éthos"— de un individuo y de un pueblo. El carácter (moral) "identifica" a un hombre, pues es lo que él es, su propia realización. Pero la formación del carácter exige esfuerzo, disciplina, trabajo, el triunfo en fin de la razón por sobre las meras condiciones naturales del hombre. La formación aparente se queda en el sentimiento y el discurso — la "emoción" y la mera "teoría" — . Sin embargo, cuando un hombre siente y entiende no hay aún ninguna garantía de que vaya a realizar sus ideas. De lo que se trata es de "obrar". El espíritu es el poder operante del hombre, y el espíritu debe aprender a obrar, hasta que se habitúe ,a sus propias obras. Un espíritu contenido y mutilado, porque no ha sido educado para obrar, no hará efectiva, por cierto, ninguna realización; presa del resentimiento, su destino será la destrucción de cuanto lo rodea y la destrucción, de sí mismo.