



PROVINCIA DE SANTA FE

EDUCACION, POLITICA
Y CIENCIA: ALGUNAS
RELACIONES OLVIDADAS

- Dpto. Humanidades
ca "Arturo Marasso"

70
629



247.90

Dr. JORGE ALFREDO ROETTI

D r. J O R G E A L F R E D O R O E T T I



*educación, política y
ciencia: algunas
relaciones olvidadas*



PROLOGO:

Prof. GRACIELA PACHECO de BALBASTRO

DONADO:

Dr. Jorge Reatti

VALOR \$ 15.000

NV. D - 247 / 90

SIGN. 370

R 629 V



PROLOGO

El Dr. Jorge A. Roetti es miembro de la carrera de investigador científico del CONICET, egresado de la Universidad Nacional de La Plata como profesor en filosofía, doctorado en la Universidad del Salvador, hizo estudios de postgrado en la Friedrich Alexander Universität de Alemania Federal, etc., pero las páginas de su "Educación, política y ciencia..." no nacen sólo de la lucidez que le otorga su amplio currículo. No, surgen de lo que nació con él: su compromiso y contracción con sentimientos y palabras que peligramos comienzan a ser "démodé": valor, patria, sacrificio, templanza...

Se podrá o no coincidir con algunos de los párrafos de su estudio, pero es indiscutible que lo que preocupa a este docente, lo dice en voz bien alta y muy claramente.

Además tiene el valor de señalar lo obvio, de atacar de raíz lugares comunes que se han convertido en muletillas a las que se echa mano en forma continua y con las que es casi blasfémico disentir.

Y en estos momentos de revisión educacional, bueno será no perder de vista lo que él señala: "el proyecto nacional ínfimo de toda sociedad es la de perdurar como unidad de desarrollo histórico, sin someterse a vasallajes externos" y tener presente la "meritocracia" a la que en cierta manera apunta este artículo: la ubicación de los mejores (mejores por su calidad moral y profesional) en los lugares más importantes, ya que "todo país poderoso lo es, entre otras razones, porque ha logrado una realización suficiente del principio aristocrático en la construcción de sus instituciones esenciales".

Por último, viene al caso recordar aquellas palabras de Ortega y Gasset: "la claridad es la cortesía del filósofo". A fuer de ser claro, el Dr. Roetti es un cortés filósofo.

Profesora Graciela Pacheco de Balbastro

Santa Fe, marzo de 1987.

Breve "curriculum vitae"

El Profesor Jorge Alfredo Roetti nació en Posadas, Misiones.

Estudió filosofía en la Universidad Nacional de La Plata, egresando como profesor. Se doctoró en la Universidad del Salvador y realizó estudios de postgrado en matemática y física en la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas de La Plata, estudios de postgrado en metafísica y filosofía comparada en la Universidad de Buenos Aires, postgrado en lingüística en la Universidad de La Plata, postgrado en lógica y fundamentos de matemáticas y filosofía de la ciencia en la Friedrich Alexander Universität Erlangen - Nürnberg, República Federal de Alemania, etc.

Tiene veintidós trabajos científicos publicados (entre ellos "Allgemeine Syllogistik als System von Relationenmultiplikationen", editado por Albert Menne en **Formale und nicht - formale Logik bei Aristoteles**, Hildesheim / Zürich / New York, Georg Olms, 1985, p. p. 167/179, y "Die Frage nach einer der philosophie geeigneten Logik", **Logismos**, vol 1, Nº 2 (1986), Bs. As. p. p. 47/57 **Acerca del término "elemento" y términos afines en química**, Bahía Blanca, Dpto. de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 1986, **Elementos de Lógica matemática**, en colaboración con el Prof. Dr. Hermes Puyau, Buenos Aires, Eudeba, 1976.

Traducciones del inglés, francés, alemán (sin olvidar latín y griego), reseñas bibliográficas, conferencias, participación en concursos universitarios, son actividades que desarrolla habitualmente el Dr. Roetti.

En la actualidad es profesor asociado de Lógica y Filosofía de la Ciencia, del Depto. de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y su ocupación principal se desenvuelve en el **Centro de Investigaciones de Lógica y Filosofía de la Ciencia**, Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca).

EDUCACION, POLITICA Y CIENCIA:

ALGUNAS RELACIONES OLVIDADAS

por Jorge Alfredo Roetti *

Hoy se habla mucho sobre educación. Por la profusión de declaraciones sobre ella podríamos creer que existe un estado de seria elaboración del tema. Lamentablemente no es ese el caso. El fenómeno se caracteriza por la superficialidad, hasta diríamos por la irresponsabilidad de las manifestaciones. Todo ignorante opina sobre el tema. Las opiniones de quienes tienen autoridad en la materia no son atendidas. Los discursos más extremos son considerados.

Uno de los síntomas más claros de esta situación es que brillan por su ausencia en la consideración pública las cuestiones que toda la tradición pedagógica, desde sus inicios en Grecia, consideró esenciales para la construcción de un sistema educativo que promoviera la mejor realización de las personas y de la patria. Por ello trataremos en lo que sigue algunas relaciones muy simples, pero también necesarias entre educación, política y ciencia, con especial énfasis en sus aspectos morales. Tales relaciones son obvias, pero olvidadas. Y su olvido es muy nocivo. Recordar lo obvio olvidado es una tarea importante en nuestra sociedad, que tiene una peculiar ineptitud para percibir lo obvio.

En estas líneas partimos de un par de "nociones comunes" que consideramos como suficientemente corroboradas por la experiencia y que esperamos que el lector comparta:

1. De una "buena educación" depende no sólo el desarrollo y mejoramiento de las personas, sino además la perduración y la fortaleza de las naciones.
2. La ciencia es un instrumento del desarrollo y perfeccionamiento personal, y fuente de riqueza y poder de las naciones.
3. Si no todos, muchos de los métodos que producen o posibilitan el perfeccionamiento personal, coinciden con los métodos que promueven la perduración y fortaleza de las naciones.

* CONICET, Centro de Investigaciones de Lógica y Filosofía de la Ciencia (UNS).

Los corolarios prácticos (políticos) que surgen de estas tesis corroboradas son inmediatos:

- 1'. La educación es un problema político fundamental.
- 2'. La ciencia, en la medida en que influye en la construcción del carácter de las personas y del poder de las naciones, es un problema educacional y político.
- 3'. Es prudente promover aquellos métodos educativos que impulsen simultáneamente el perfeccionamiento personal y el poder de la nación.

Los términos "buena educación" y "perfeccionamiento personal" no han sido definidos. Tampoco lo serán, en sentido lógico, en lo que sigue. Sin embargo todo el artículo apunta tangencialmente a precisar el uso de dichos términos, de una manera que creemos será compartida, por su universalidad, por el lector.

Antes de comenzar la consideración de las aludidas relaciones entre los términos vayan algunas palabras sobre lo que entendemos por "ciencia". No todo lo que reluce es oro. Tampoco todo lo que se presenta con el nombre de ciencia lo es. La ciencia es un tipo de saber que requiere capacidad y esfuerzo sostenido. No hay ciencias fáciles. Si algo lo es, entonces no es ciencia, aunque se atavie con su prestigio. ¹ Aquí hablamos solamente de las auténticas ciencias. De ellas se puede repetir siempre lo que algunos atribuyen a Euclides de Alejandría diciéndoselo a Ptolomeo Soter y otros remontan a Menarchos y Filipo de Macedonia: "Majestad, en ciencia no hay caminos reales". ²

1. En los países de ciencia avanzada todas las disciplinas científicas, salvo excepciones, son practicadas con gran nivel, incluidas las ciencias humanas o *Geisteswissenschaften*. No acontece lo mismo entre nosotros. Las ciencias que se practican con un nivel internacional respetable son entre nosotros la matemática, las ciencias exactas, algunas ingenierías y poco más. Las ciencias humanas tienen un tratamiento que en general, salvo excepciones, dejan muchísimo que desear. Su ideologización, su estar al servicio de determinadas causas políticas, es también patente.
2. Cf. George Sarton, **Historia de la ciencia**, tomo II, vol. III, pp. 35-36 para la versión Ptolomeo-Euclides. Para la Filipo—Menarchos, véase Alfred North Whitehead, **Introducción a las matemáticas**, Buenos Aires, Emecé, 1949, cap. x, p. 109.

PRIMERA RELACION

La leyenda anterior nos pone sobre la pista de una relación interesante entre los temas que nos preocupan. El aprendizaje de la ciencia requiere una adecuada base genética, un don gratuito: un buen cociente intelectual. Pero además requiere de un mérito personal: una voluntad tesonera. De esa conjunción de voluntad e inteligencia depende el éxito en el aprendizaje y la práctica de una ciencia. Un exceso de voluntad puede compensar parcialmente la limitación intelectual, pero sólo hasta cierto punto. Quien esté muy bajo en cualquiera de los dos extremos señalados, ése fracasará en la empresa. Es por ello que los sistemas de selección para los postulantes a estudios superiores en las sociedades desarrolladas de **todo signo ideológico** calibran simultáneamente ambos aspectos en sus pruebas de ingreso: aptitudes y capacidad de esfuerzo de los candidatos. El mínimo requerido queda determinado, por una parte por las condiciones individuales, y por otra por las necesidades sociales. ³

Vista la cuestión desde una perspectiva sociológica podríamos decir que en ciencia no importa el "status adscripto", sino sólo el adquirido. Ni abolengo, ni riqueza, ni color, credo o sexo cuentan. Sino sólo lo que la conjunción de tesón e ingenio son capaces de lograr. En la ciencia se da uno de esos pocos casos en que es relativamente fácil alcanzar un alto grado de igualdad de oportunidades **objetivas**. ⁴ Podríamos decir que un grupo so-

3. El aspecto de las necesidades sociales es rigurosamente respetado en todas las naciones con cierta racionalidad organizativa, independientemente del régimen político que posean. Los cupos por profesión se determinan de acuerdo con la demanda futura. Esto evita la mala asignación de recursos del lado social y la desocupación y el fracaso profesional del lado individual. Tanto los Estados Unidos como la Unión Soviética, las dos Alemanias, Japón y China continental lo practican. Pero también lo hacen países en desarrollo en los que ciertos principios de racionalidad tienen vigencia como Brasil, Venezuela, etc. Países como el nuestro, en los que el sistema de ingreso a las universidades se caracteriza por su total irracionalidad y despilfarro, son ya extraños en el mundo.
4. La igualdad de oportunidades **subjetivas** es claramente imposible y por eso no es racionalmente postulable como idea regulativa, pues las diferencias de capacidades subjetivas que determinan esas oportunidades, se fundan en la naturaleza que reparte desigualmente sus dones y que no estamos ni remotamente en condiciones de regular. Platón es un antecedente en la idea de la igualdad de oportunidades **objetivas**: cf. **Leyes 744ab**.

cial es **objetivamente justo** si y sólo si las condiciones objetivas de partida para alcanzar una determinada posición en él son las mismas para todos los postulantes. Bajo esta definición el sistema de acceso a la ciencia representa un buen ejemplo de una de las pocas instituciones con un aceptable grado de justicia objetiva.

Los motores del saber científico son el afán de saber (aunque éste pueda ser en muchos casos saber de dominio), la emulación y la competencia, como acertadamente lo viera Platón en **Leyes** ⁵, etc. En cuanto a sus principios de selección —abiertos a todos, sin acepción de personas, riqueza u origen— la ciencia podría considerarse “democrática”, en la terminología actual. No obstante, por sus resultados conduce (en cualquier sociedad con ciencia seria) a una aristocracia del mérito. Esto tiene relevancia política.

En efecto, todo gobierno es —estructuralmente— una oligarquía. Nunca es uno, ni una mayoría, y menos aún son todos quienes gobiernan. Siempre gobiernan pocos sobre muchos, una minoría jerárquicamente organizada sobre una totalidad más desorganizada. ⁶ Para que un gobierno pueda calificarse de “bue-

5. Cf. **Leyes**, 834c.

6. La minoría gobernante además, para continuar siéndolo, está obligada a evitar compulsivamente, legal o ilegalmente, **de jure o de facto**, que la mayoría (u otra minoría) pueda alcanzar el grado de organización de la clase gobernante respecto de la información y, sobre todo, el control. Esta asimetría es una condición necesaria para la existencia de cualquier poder. Sin embargo es posible que se dé una cierta **simetría en la información** (salvo aspectos de seguridad y por tiempo limitado) entre gobierno y las restantes minorías de una sociedad, aunque no en el caso del control. La simetría informativa es típica del sistema político llamado “república”, generalmente conocido hoy bajo el rótulo de “democracia”, de forma tal que podemos asegurar que no existe república (o democracia) cuando no hay suficiente acceso a la información para los grupos sociales que no son la minoría gobernante. El control del poder, típico de la república, se torna imposible sin acceso pleno a la información. Recuérdese el anillo de Gíges*, República II, 359c-360d.

*Gíges era un pastor al servicio del rey de Lidia. Un día encontró un anillo que lo hacía invisible. Al ver que sus malas acciones quedaban ocultas, sucumbió a la tentación y cometió diversos crímenes. Platón apunta en este diálogo a que la impunidad del gobernante deben ser conocidas por el pueblo, pues la impunidad vuelve injustos a los hombres. (Platón, Obras Completas, colección grandes culturas, Aguilar, Madrid, 1972 - República, II - 358 e-360d - Pág. 685. (Nota de la prologuista).

no" es menester que su poder no solamente sea consentido por los gobernados (es decir, que sea "legítimo"), sino que sea además suficientemente apto como para asegurar la perduración de la sociedad, tanto en relación con los problemas y conflictos internos, cuando (y sobre todo) frente a los desafíos externos. Tal idoneidad y aptitud del gobierno implica la selección intelectual y moral de al menos una parte esencial de la oligarquía gobernante (es decir, de al menos algunas personas claves en puesto de consejo y decisión en dicha oligarquía). Esto significa, en otras palabras, que una parte esencial de la minoría gobernante debe surgir de un **cursus honorum** que privilegie los aspectos de **estadista**, de los candidatos, y no sus condiciones para la política menuda. ⁷ Pero esto no dice otra cosa sino que una de las condiciones necesarias que debe cumplir un buen gobierno es que en su construcción se tenga en cuenta el "principio aristocrático".

Para aclarar términos: llamaremos "aristocracia" a un gobierno cuyos miembros hayan sido escogidos de acuerdo con criterios de excelencia intelectual y moral. Aristocracia no es gobierno de minoría o de mayoría, es gobierno de los mejores. Pero mejores en lo que respecta a las cualidades humanas que posibilitan la conservación de la sociedad y su justicia, a saber, cierta excelencia intelectual y moral. La técnica política occidental, realizada en buena medida en un importante número de poderosas naciones contemporáneas, ha consistido precisamente en instalar sistemas políticos estables, cuyos poderes son naturalmente oligarquías (por su estructura), pero que son democráticas (por su origen, al menos parcialmente) y aristocracias (por su sistema de selección). Y lo que asegura la conservación del estado de derecho y las máximas libertades compatibles de los ciudadanos es la existencia de un conjunto de reglas institucionales y un sistema de controles y contrapesos instituciona-

7. William Ewart Gladstone (1809-1898), político liberal británico que junto con Disraeli llenó toda a segunda mitad del siglo XIX del imperio, distinguió al politicastro del estadista mediante la siguiente frase: "**El político piensa en las próximas elecciones, el estadista piensa en la próxima generación**". Hay que reconocer que el enemigo ha sabido tener estadistas en el poder, en tanto que nosotros (al menos en la historia reciente) sólo politicastros en la acepción de Gladstone. De allí su fuerza y nuestra debilidad. El politicastro se preocupa sólo por alcanzar y conservar el poder, por sus intereses, los de sus parientes y amigos y, a lo sumo, los de su partido. El estadista se ocupa de los intereses de la nación, de su proyección a largo plazo.

les e informales que facilitan el control del poder y la abolición de sus excesos.

De tales experiencias políticas conspicuas nos interesa rescatar la enseñanza de que **todo país poderoso lo es, entre otras razones, porque ha logrado una realización suficiente del principio aristocrático en la construcción de sus instituciones esenciales**. Sin ello no se puede llegar a ser poderoso. Pero un corolario es todavía más importante. Puesto que el poderío de las naciones importantes está en permanente crecimiento, su capacidad de dominio y determinación sobre aquellas naciones que no lo son no crecerá sólo en la medida en que el poder de las naciones débiles crezca al menos tanto como para no perder posiciones en las relaciones de poder. Por ello podemos asegurar que **la realización suficiente del principio aristocrático en sus instituciones esenciales es incluso más importante para las naciones que no tienen ninguna pretensión de ser poderosas o importantes** (como ocurre desde hace ya bastante tiempo con la nuestra), **pues sin una adecuada realización de dicho principio no se logra perdurar como sociedad con cierto resto de soberanía e independencia en un mundo de poderes y competencias crecientes**.

Advertido ello debemos reparar en que el sistema de selección de la ciencia, que no discrimina objetivamente en origen y que establece una **méritocracia de disciplina y talento**, es un excelente ejemplo organizativo que las sociedades políticas con voluntad de perdurar deben imitar. Pues sólo sobrevivirán las que pongan a los mejores en los lugares claves.

SEGUNDA RELACION

Lo anterior nos conduce a considerar la relación entre educación, política y ciencia desde otra perspectiva. El principio general de que **sólo sobreviven los pueblos capaces de grandes trabajos, esfuerzos y sacrificios** está suficientemente testimoniado en la historia, como para que no lo adviertan sólo aquellos que no quieren darse por enterados. La debilidad del carácter, la blandura, acarrearán más tarde o más temprano la sumisión (dependencia) de personas y de pueblos. Pero para ser capaz de trabajo y esfuerzo se requiere una cierta **educación de la voluntad**. Renunciar a tal educación, promover la blandura y la ausencia de esfuerzo, produce personas y pueblos abúlicos por ello condenados a la miseria y la sumisión.

En lo que sigue partimos del supuesto de que el **“proyecto nacional infante”** de toda sociedad es la de **perdurar como unidad de desarrollo histórico**, sin someterse a vasallajes externos. Si se da tal voluntad de perduración en una sociedad —como querríamos pensar que aún acontece en nuestra patria argentina— resulta claro que **el problema político-pedagógico fundamental** de tal sociedad es el de **¿cómo se educa la voluntad?** O a fortiori, expresándolo en la forma socrática, que enfatiza una de sus condiciones suficientes: **¿cómo se enseña la virtud?** ⁸

Una voluntad educada facilita toda forma de educación, tanto la del entendimiento, cuanto la moral, la del sentimiento (tan olvidada en la grosería contemporánea), la estética, la del decoro y la del estilo. Por el contrario, toda buena educación, con cualquier contenido, educa en mayor o menor grado la voluntad. El dominio voluntario se recibe “por añadidura”, queda facilitado, una vez realizado un esfuerzo intelectual o moral importante.

De todos modos, para la educación de la voluntad como hábito, como por otra parte acontece con toda índole de educación, no hay fórmulas mágicas. La tarea es insegura; se puede enseñar sin garantizar el aprendizaje. Hay sin embargo una diferencia importante entre la enseñanza intelectual y la moral: si se dan los antecedentes intelectuales necesarios y atención suficiente en el educando, la enseñanza de un contenido intelectual produce su apropiación por parte del alumno. Decimos entonces que la técnica de enseñanza intelectual tiene el carácter de una **condición suficiente**. Esto no ocurre en el caso de la educación moral: ni la agudeza racional y la atención, ni la intención moral por parte del educando de adquirir los hábitos morales considerados buenos, ni todo esto en conjunción con la actividad propiamente educadora del pedagogo, aseguran la adquisición de una determinada virtud como “hábito moral” (dirección constante de la voluntad hacia la realización de un cierto tipo de bien). Esto señala que las técnicas de la enseñanza moral no constituyen condiciones suficientes. Es en este sentido en que se puede contrariar al pensamiento socrático: la virtud no se puede enseñar, en cuanto condición suficiente. No obstante, si la tarea educadora no se propone eso, sino educar en la virtud median-

8. Entendemos aquí el término “virtud” en sentido moral, como **hábito moral que proporciona una dirección constante de la voluntad hacia lo considerado “bueno” o hacia el deber**. Las virtudes particulares se determinan por su “objeto específico”: el “bien particular” o el deber específico de que se trate.

te la ejercitación repetida, el ejemplo y los paradigmas culturales, y la emulación, intentando formar una conciencia y un carácter moral, entonces podemos afirmar que **la virtud se puede enseñar, como condición necesaria**: si hay una buena dosis de virtud en una comunidad, entonces es porque ha existido una previa educación moral adecuada. La experiencia de los pueblos con resortes morales suficientes como para hacer historia nos muestra que en ellos se ha enfatizado la educación moral y que a través de ella ha logrado, en cantidad y calidad, una adecuada conducta virtuosa. Bajo tal interpretación podemos coincidir con Sócrates en que la virtud se puede enseñar.

Un ejemplo es pertinente: se puede enseñar la virtud de la valentía, pero sin seguridad de que, a través de ella, se llegue a ser habitualmente valiente. Pero si no educamos para la valentía no tendremos valientes. También se puede enseñar la cobardía, casi siempre con éxito seguro (donde tal enseñanza no es exitosa es porque colidió con una enseñanza de la valentía que venció). Hay en esto una importante asimetría: la técnica para la enseñanza de los vicios se presenta como condición suficiente de la conducta viciosa habitual, la técnica de educación en las virtudes se nos da tan sólo como condición necesaria de la conducta habitualmente virtuosa.

Pero necesitamos de la virtud, fundamentalmente de las clásicas virtudes cardinales,⁹ para desarrollarnos como personas autónomas y para sobrevivir como nación. Por ello es menester enseñarles constantemente, especialmente en tiempos de decadencia moral como los que nos tocan vivir.

La educación de la voluntad consiste en una educación de la **forma** de la conducta, no de su contenido. Este puede ser intelectual, moral, sentimental, del estilo, etc., pero la adquisición de todo contenido reclama cierto esfuerzo y tenacidad inevitables,

9. Las virtudes cardinales nacen con Platón, pasan por estoicos y neoplatónicos y llegan, a través de Cicerón y Séneca, a los padres latinos, la escolástica, la filosofía moderna y a nuestros días. La denominación de "cardinales" proviene de San Ambrosio, quien la deriva de la expresión latina *cardinalis* (adj. de *cardo*, -inis: quicio, gozne de la puerta, y del mundo) que significa principal. Son pues las virtudes principales, alrededor de las cuales gira y se construye todo el mundo moral. Las cuatro tradicionales son la *andreia* o *fortitudo* (fortaleza o valentía), que es la virtud del ánimo, la *sofrosyne* o *temperantia* (templanza), la *dikaosyne* o *iustitia* (justicia) y la *frónesis* o *prudentia* (prudencia y sabiduría práctica).

sostenidos en los primeros pasos por una cierta disciplina y coerción exterior, con ideales que emular y premios y castigos. La voluntad educada, dueña de sí, no poseerá un contenido moral específico, pero consistirá en una forma: una cierta facilidad para el hábito de doblegarse, de vencerse a sí mismo en el trabajo y la fatiga.

Los caminos para la educación de la voluntad no son muchos, pero todos suponen cierto esfuerzo y dolor. Además de las vías particulares para el aprendizaje de las virtudes morales individuales existen otros que, en forma no exhaustiva pero en aproximado orden de dificultad, señalaremos a continuación.

1. **El deporte.** Este es sin duda un importante educador de la voluntad. Exige disciplina, esfuerzo, tesón, sacrificio y dolor — en ocasiones mucho dolor físico—, lo que se facilita, se ayuda a sobrellevar pero no se evita, mediante los estímulos externos de la emulación y la competencia.

2. **El coraje.** Es esta virtud la **andreía** de los griegos y la **fortitudo** de los latinos. Es la primera de las virtudes cardinales platónicas. En **República** la define Platón como “la opinión recta y conforme a la ley sobre aquello que se debe y aquello que no se debe temer”.¹⁰ Aristóteles lo hace un hábito medio iusto entre el miedo y la temeridad.¹¹ Sus dos atributos principales son, según Cicerón, el **desprecio de la muerte** y el **desprecio del dolor**.¹² Lo que es retomado por Santo Tomás.¹³ Debemos coincidir con Borges en que es una de las pocas virtudes de que son capaces algunos hombres, una de las virtudes superiores, cardinales, tan olvidadas en estos tiempos de exaltación de la cobardía. En circunstancias semejantes para su patria dijo Horacio: **Dulce et decorum est pro patria mori**.¹⁴

Solamente los pueblos de quienes se puede presumir que se defenderán de los ataques enemigos son respetados y tienen una alta probabilidad de sobrevivir. A los cobardes, hombres y pueblos, nadie respeta. Y tarde o temprano todos avasallan. De allí la necesidad de la defensa y de la educación en el coraje militar

10. **República** IV, 430b.

11. **Ética** a Nicómaco III, 6, 1115a4.

12. **Tusculanae Disputationes** II, 18, 43.

13. **Summa Theologiae** 2a. 2ae., q. 123, a.2.

14. **Odae** III. 2. 13, donde se aconseja a los jóvenes romanos que imiten las virtudes de sus antepasados y especialmente el valor guerrero.

de toda la población, como condición necesaria para posibilitar la supervivencia de la nación. Platón nos habla sabiamente de esta educación del valor en numerosos pasajes, especialmente en **República y Leyes**.¹⁵

Un hombre y un pueblo valerosos pueden ser pacíficos pero respetados por los poderosos aunque sean débiles. Lo que no pueden ser es "pacifistas", palabra de moda que refiere a quienes renuncian aún a la legítima defensa (la violencia legítima), estando dispuestos en cambio a pagar el precio de la pérdida territorial de la dependencia, aún de la desaparición como nación soberana, y a resignar toda libertad. El pacifista ama más su vida y su bienestar que su libertad e independencia. Es un hombre sin honor que, por no poner en peligro la vida o sacrificar algún deleite material, acepta pasar de libre a esclavo sin luchar. Como se ve, recordando a Cicerón y Santo Tomás, el "pacifismo" es un eufemismo contemporáneo de la cobardía. Pero además el pacifista o cobarde es intelectualmente torpe. Por eso nadie los respeta, aunque a personas y naciones poderosas les convenga su presencia en los pueblos débiles, para facilitar su dominación. El gobernante pacifista es públicamente elogiado ante su pueblo por los poderosos aunque en secreto sea despreciado y sólo conservado por ser fácilmente manipulable: se asusta y cede rápido.

La propaganda internacional de las potencias promueve la difusión de una mentalidad pacifista en los pueblos que quiere sojuzgar o mantener bajo su férula, mentalidad que nunca consentiría se promoviese para los suyos, considerados por ellos mismos "pueblos de señores".

Dijimos que el pacifismo alberga una torpeza intelectual porque no advierte que desarmándose y proclamando su falta de voluntad de defensa, se torna presa fácil de todo oponente. Con ello provoca la guerra que tanto teme y asegura su derrota. No alcanza a comprender nunca la sabiduría elemental del adagio ro-

15. Cf. **República** II, 375b-e, 376c, III, 386a-b, 403e, 429a-430c, 442bc, libro V (casi todo), VII, 522e; **Leyes**, 791b, 625e, 626c-e, 628c-e, 630b, 805a, 814c, 829e, 829ab, 831c, 639b, 640a, 647c, 641c (educación y victoria) 942ab. Los ejemplos favoritos de la educación del valor son para Machiavelli Roma en la antigüedad y Suiza en sus tiempos. En nuestros tiempos tal vez los dos ejemplos clásicos de sociedades en las que todos sus ciudadanos son educados sistemáticamente en la defensa son nuevamente Suiza, e Israel. En ambos casos no se trata de ningún modo de sociedades "autoritarias", sino por el contrario de sociedades abiertas y críticas, repúblicas que al modo actual se denominan "democracias".

mano: "**si vis pacem para bellum**": la conservación de la paz entre pueblos armados (mientras no se hayan resuelto adecuadamente los conflictos entre naciones, como acontece) requiere, como condición necesaria disuasoria, armarse y convencer a los oponentes posibles de que se está dispuesto a luchar y defender lo propio. En la historia los ejemplos son reiterados. El más famoso de nuestro siglo es tal vez el del "acuerdo de Múnich" (29 de septiembre de 1938), por el cual la cobardía aliada terminó de envilecer a Hitler y condujo finalmente a la segunda guerra mundial. La prácticamente inexistente voluntad argentina actual para defender su patrimonio es otro ejemplo que nos hiere: la potencia ladrona en el Atlántico Sur nos desprecia y presiona crecientemente, sin riesgos y con beneficios, pues está persuadida de que la actitud de nuestra clase dirigente conducirá a cesiones crecientes. Así nos corre "con la vaina", sin riesgos, con la confianza en una paulatina capitulación.

Lo que el cobarde no comprende es que no hay enemigo pequeño, si tiene un corazón grande. También de ello testimonia innúmeramente la historia. Baste recordar en nuestros días la lucha del heroico pueblo afgano contra el colonialismo soviético, o la resistencia de los negros sudafricanos frente al racismo angloboer. Las mejores e inagotables armas norteamericanas fueron incapaces de contener a los norvietnamitas, pues aquellos carecían de voluntad de lucha, mientras éstos la poseían en abundancia. Esto testimonia que armas inferiores en manos valerosas pueden mantener la paz y, en caso de guerra, aún pueden conducir a la victoria. Recordemos lo que nos narra Gracián: cierto alfanje damasquino, joya inapreciable, es reputado como de hoja exigua. Piden consejo al célebre Jacob Almanzor, quien lo halla sin mácula. Insiste el rey en que los presentes lo juzgan unánimemente corto, a lo que responde Almanzor: "Para un caballero animoso nunca hay arma corta, porque con hacerse él un paso adelante, se alarga ella bastantemente, y lo que falta de acero, lo suple el corazón de valor".¹⁶ Ese paso adelante es el que dió nuestra gloriosa fuerza aérea en los cercanos días de la batalla por nuestras islas del Atlántico Sur. Paso que a tal punto sorprendió al mundo, que el usurpador británico intentó desvalorizarlo, presentando la valentía y el sentido del deber, como suicidio.

16. Baltazar Gracián: **El héroe**, primor IV: Corazón de rey.

De lo anterior debe surgir claramente la necesidad de una voluntad de defensa de la nación y de una educación en el amor a la patria, en el compromiso de defenderla aún con riesgo de perder la vida, en fin, en la virtud de la valentía, como condición necesaria para la edificación y conservación de un pueblo libre. Y también ha quedado expresada la urgente necesidad que nuestra patria tiene de un gobierno y una clase dirigente no pusilánimes, valientes y dispuestos a la defensa de los intereses de la nación.

3. La moderación o templanza. Esta es la segunda de las virtudes cardinales clásicas. Tal vez es más fácil de educar en ella a un pueblo que en la virtud del coraje o fortaleza. Están empero estrechamente relacionadas y su difusión en alguna medida importante en una población es menester no sólo para la salud del cuerpo y del espíritu de las personas, sino para la fortaleza de una nación, sobre todo en tiempos difíciles. Es interesante comparar la relación que se da en la definición de la templanza en autores espiritualmente tan distantes como Santo Tomás y algunos constructivistas contemporáneos. Para el primero la emplanza es la virtud que reprime a la pasión en cuanto ésta dirige al hombre a algo contrario a la razón.¹⁷ Para los segundos se dice que alguien es "moderado", o posee la virtud de la moderación o templanza, si se ha impuesto como regla no dejarse obstaculizar por sus sentimientos (sensualidad) y obrar o conducirse sólo con fundamentos, consejos o reflexiones.¹⁸ Como vemos, salvo aspectos de detalles y la mayor claridad del texto tomista, el concepto de la templanza coincide entre un teólogo del siglo XIII y dos filósofos socialdemócratas de fines del siglo XX, coincidencia que no es casual, como lo testimonia la perennidad del tema de las virtudes cardinales y de su tratamiento, aspecto que enfatizan Lorenzen y Schwemmer cuando afirman el carácter de "invariante cultural" de las virtudes cardinales.¹⁹

17. Sto. Tomás de Aquino: *Summa Theologiae*, 1a. 2ae., q. 61, a.2: "Uno modo secundum quod passio impellit ad aliquid contrarium rationi: et sic necesse est quod passio repræatur, et ab hoc denominatur "temperantia" "

18. Paul Lorenzen-Oswald Schwemmer: *Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie*, Mannheim/Wien Zürich, BI, 1975² p. 180: "Hat es sich jemand zur Regel gemacht, sich nicht durch seine Empfindungen daran hindern zu lassen, nur mit Gründen, Beratungen bzw Überlegungen zu führen, so soll von ihm gesagt werden, daß es besonnen ist oder die Tugend der Besonnenheit besitzt."

19. *Ipsi*, *idem*, p. 180.

La educación de la templanza en sus diversas formas, junto con la de la fortaleza o coraje, deberá ser uno de los fines centrales de toda buena educación. También las restantes virtudes cardinales deben atenderse en una educación adecuada, justicia y prudencia.²⁰ La educación exitosa en las dos primeras de toda la población es empero más urgente, pues facilita la apropiación de los hábitos fundamentales en que consisten justicia y prudencia en tanto virtudes.

4. **El trabajo.** Si consiguiéramos una eficiente educación de nuestro pueblo en las virtudes cardinales, podríamos considerarnos dichosos. La educación en tanto que enseñanza moral estaría cumplida y todo lo demás vendría casi por añadidura. Sin embargo hay ciertos modos importantes de educación de la voluntad que por su especificidad y fuerza educadora han sido constantes en todas las grandes culturas. El trabajo es uno de ellos. Tal vez es el más universal de los modos de adquisición de cierto autodominio personal y de alguna fortaleza social. Suele definirse el trabajo como una **actividad esforzada o penosa dirigida a un fin o a la superación de un obstáculo**. Cuando la prosecución de una actividad reclama esfuerzo para oponernos a la tendencia natural de abandonarla, por provocarnos cansancio, tedio o desagrado, etc., podemos decir que la realización de dicha actividad demanda trabajo. Este esfuerzo puede tener como causa, parcial o total, una coerción externa y/o interna. La coerción externa, innumerable en sus formas, parece no faltar nunca en el trabajo, pero a medida que se cobra autodominio prepondera crecientemente la coerción interna. Un resultado del trabajo (y de las restantes ejercitaciones de la voluntad) es la **disciplina subjetiva o interna**, que era definida por Kant de la siguiente manera: "Se llama **disciplina** a la coerción mediante

20. La justicia como virtud cardinal (subjetiva) puede definirse, como lo hace Aristóteles, como el hábito de dar a cada cual lo que le corresponde. Entre nosotros la definen Lorenzen y Schwemmer de la siguiente manera: "Si alguien se ha impuesto como norma obedecer el principio de razón y fundamentar sus fines con normas admitidas universalmente, se puede decir de él que es justo o que posee la virtud de la justicia." (Cf. *op. cit.* en nota 18.) La prudencia o sabiduría como virtud moral es la intuición de los medios correctos para alcanzar los fines vitales y espirituales supremos. Los autores contemporáneos citados anteriormente la definen de manera semejante: "Si alguien se ha puesto por norma, obedecer el principio de razón en la elección de sus medios y decidirse sólo por aquellas acciones que pueden ser fundadas con un saber técnico, entonces puede decirse de él, que es prudente o que posee la virtud de la prudencia. (*idem* nota 18).

la cual se limita y finalmente se extirpa la tendencia permanente a apartarse de ciertas normas".²¹ Dicho más bastamente: la disciplina, como dominio de la voluntad, implica el hábito de hacer lo que no se quiere y de no hacer lo que se quiere. Como tal es una contribución negativa a la formación del espíritu, pero es una condición necesaria previa a la edificación de toda persona moralmente libre. Y colectivamente la disciplina es condición de posibilidad de la conservación y desarrollo autónomo, independiente, de los pueblos.

El trabajo es uno de los medios universales para adquirir la disciplina personal y en los pueblos la fortaleza del ánimo, al punto que el lema del gran matemático francés Simeón Dionisio Poisson (1781-1840) fue "*la vie c'est le travail*".

5. **La ciencia.** La educación por la ciencia, sea en los estadios de principiantes, sea en casos avanzados, es un ejemplo altísimo de buena síntesis de educación de la voluntad y educación del entendimiento, tanto en su forma —por los hábitos de pensamiento crítico que debería dejar (si fuese una buena educación científica)—, como en su contenido, mediante la apropiación de los saberes científicos transmitidos. El aprendizaje científico es penoso y sacrificado sin dudas, aun para los entendimientos brillantes, por mucho que se mejoren los medios para facilitar su adquisición en calidad y cantidad. La ciencia verdadera, no prostituida (y no escamoteada y trocada por pseudociencia, como acontece frecuentemente), es difícil en mayor o menor grado,²² y siempre habrá que aprender más en menos tiempo, si se quiere perdurar como nación con algún dejo de independencia.

6. **La educación ascética.** Los caminos ascéticos son propios de seres excepcionales, de pocos elegidos. No es camino de masas, y ni siquiera de grupos sociales minoritarios, pero numerosos. Por lo tanto no es sabio pretender edificar sociedades sobre hipótesis de excelencia moral sólo asequibles a

21. **Crítica de la razón pura.** A709/B737: "Man nennet den Zwang, wodurch der beständige Hang, von gewissen Regeln abzuweichen, eingeschränkt, und endlich vertilget wird, die Disziplin."

22. Esto vale también para los grandes científicos. Quienes digan que la ciencia es fácil para ellos es porque, sabiéndolo o no, están haciendo pinitos científicos, o porque se trata de esos rarísimos casos de supergenios, de los cuales se da tal vez uno en un siglo y sobre cuyas aptitudes no es posible fundar ningún sistema pedagógico.

minúsculas **élites** morales. ²³ Sin embargo es altamente beneficiosa la existencia del ascetismo en una sociedad, pues constituye un fortísimo paradigma para la edificación moral de los pueblos. Sin ejemplos autóctonos de grandes trabajos, esfuerzos y sacrificios, sin casos de abnegación que personas y pueblos se sientan obligados a imitar por advertirse deudores de dicha grandeza de alma en el presente y responsables de su perduración en el futuro, es sumamente difícil promover templos morales superiores propios de pueblos fuertes. A tal punto es esto así que, si los ejemplos no existen, la astucia moral lleva a inventarlos. Surgen así mitos heroicos y fábulas históricas, especialmente para edificación de los jóvenes y de las mayorías, a quienes los ejemplos morales concretos instruyen más certeramente que el discurso moral filosófico.

Otros métodos de educación de la voluntad detalladamente instituidos existen, como la hoy casi desconocida "disciplina formal", en la que no interesa absolutamente el contenido, sino la realización de un esfuerzo penoso como modo de templar el carácter. Pero muchos aprendizajes con contenido recuerdan en algo, por cierto aire de familia, la técnica de la disciplina formal. Allí está el aprendizaje de las lenguas, también modernas, pero sobre todo clásicas. Todo aprendizaje de una lengua foránea reclama el largo tedio de la repetición memorística en procura de la automatización de esquemas sintáctico-morfológicos y de la apropiación de un léxico suficiente. Y el sueño de la expresión espontánea es, en caso de lograrse o siquiera aproximarse, el resultado del largo esfuerzo previo como condición necesaria.

23. El significado registrado del término "élite" es el de "lo mejor, lo más distinguido y sobresaliente en cualquier actividad." Toda vez que queramos una "ciencia excelente", estaremos pretendiendo una "ciencia de élite". Las mejoras tropas de una fuerza armada se llaman sus "tropas de élite", etc. Nadie confesaría que no quiere ser gobernado por los mejores hombres, por su inteligencia, saber político, prudencia y moralidad. Si todo eso pretendemos, como es razonable esperar, estaremos queriendo un "gobierno de élite". Un gobierno tal se denomina, desde Platón, "aristocracia". En general se asigna la pertenencia a una élite a quienes sobresalen en actividades intelectuales, morales o cívicas. Los héroes morales y militares pertenecen sin duda a la élite. No se puede pretender hacer de cada ciudadano el miembro de una élite: **quod natura non dat, Salamanca non praestat**. Pero en el tender hacia una sociedad mejor, tanto en su aspecto colectivo como en el individual, necesitamos la promoción de las élites, tanto en los puestos claves de decisión y consejo, cuanto como ejemplo moral y paradigma educativo de la población.

Al considerar abstractamente la enseñanza en cuanto educación de la voluntad el pedagogo debe atender a su **forma**, y no atender y juzgar la enseñanza sólo por su contenido, utilidad u otro aspecto. Al atender al aspecto de la educación de la voluntad lo que nos interesa es que una voluntad fuerte, capaz de domar pasiones y debilidades, es apta para educarse en todas las disciplinas que su entendimiento y sensibilidad le permitan. Debemos conceder empero que una educación razonable, considerando que se dispone de poco tiempo y mucho bagaje que enseñar, debe extremar su celo para mejorar en calidad y cantidad el aprendizaje de contenidos intelectuales y morales al tiempo que educa la voluntad. Afortunadamente toda disciplina de contenido **denso y exigente** reúne en buena síntesis las dos caras de la moneda: la apropiación de su contenido exige una dura ejercitación de la voluntad. Claro ejemplo de ello es la ciencia.

Baste esto como vistazo general sobre la necesidad de una educación de la voluntad y de las virtudes. Recordemos empero el principio general. En palabras de Hesíodo: "Delante de las virtudes los dioses han puesto el sudor".²⁴ Según el dicho latino: **Ad astra per aspera, ad augusta per angusta**. O como lo expresara John Locke: el "principio" del endurecimiento" constituye la base de la educación de un hombre libre. Para este importante filósofo inglés el fin primario de toda educación es el "desarrollo de la personalidad" y el aspecto más importante de este desarrollo consiste en la formación del carácter.²⁵ No es muy novedoso lo que nos dice Locke. Lo comparte toda la tradición pedagógica occidental (o universal). Pero es interesante que

24. Hesíodo: **Trabajos y días**, 286ss.: "Fácil es alcanzar la miseria. Liso es el camino. Y no reside lejos. Sin embargo los dioses inmortales han colocado antes de la virtud, el sudor. Largo y escarpado es el sendero que conduce a él y, al principio, áspero. Sin embargo, cuando has alcanzado la cúspide, resulta fácil, a pesar de su rudeza.". La palabra **Kakótees** la hemos vertido como miseria, aunque también admite ser traducida como "mal estado", "ineptitud", "cobardía", "maldad", "desgracia", "ruina", "calamidad", etc. Del mismo modo hemos traducido convencionalmente **aretée** como "virtud", pero es sabido el amplio sentido que el término ostenta en griego, que admite que se lo traduzca como "mérito", "cualidad", "habilidad", "excelencia", "fuerza", "agilidad", "prosperidad", "nobleza", "fama", etc., etc. El trabajo de toda índole es para Hesíodo el camino para alcanzar cualquier especie de **areté**, oponiéndose en ello a la concepción de la antigua nobleza, que derivaba toda **areté** de la actividad guerrera.

25. John Locke: **Some Thoughts Concerning Education** (1693)

consideremos a Locke y a otros británicos, por representar el pensamiento educativo que formó al pueblo y la clase dirigente que usurpa nuestro territorio y nuestro mar y que por ello es hoy nuestro enemigo más inmediato. El sistema educativo británico, inspirado en autores como Locke, produjo un pueblo teñosero, disciplinado, capaz de grandes empresas. Es importante imitar aquellos aspectos del enemigo que lo hicieron exitoso, pues si no nos tornamos comparables a ellos en tales cualidades, nunca podremos derrotarle y recuperar lo que nos han robado.

Un sólido progreso es posible sólo a través de la experiencia individual, promovida y disciplinada por la educación. Esta se propone conducir al hombre a un conocimiento de su independencia, de su dignidad personal y de su capacidad racional **a través del autodomínio**. Cómo conseguirlo en alguna medida constituye un tema clave de toda pedagogía. Locke, en sus consejos para el desarrollo físico es muy preciso: se trata de someter la naturaleza animal a la disciplina del espíritu mediante la sobriedad (templanza) y la vida ruda. El joven debe acostumbrarse a soportar molestias, fatigas e intemperies. Y lo que es más importante: a través de estos esfuerzos debe alcanzar el desdén por la vida muelle. Tal el **principio del endurecimiento** de Locke, principio educativo necesario para la adquisición de las "buenas costumbres" como partes concretas del carácter.

Pero lo anterior es sólo un aspecto. El "gran secreto de la educación" consistió para Locke en la **conciliación de la viveza natural y el sentido de independencia del niño con el freno necesario de la disciplina**. Tal conciliación o síntesis existe, para Locke y para cualquier otro educador sensato. Baste observar que la **independencia del hombre** se funda en la conducta racional y en su autogobierno, no en el capricho y la licencia, que son antes señales de la esclavitud de las pasiones. Para alcanzar cierta independencia hay que educar la voluntad. Y dicha educación comienza con el necesario freno externo que la autoridad del educador (padres, maestros, etc.) impone al joven. Freno externo que disminuye paulatinamente, a medida que avanza la capacidad de juicio y el autodomínio del educando. La disciplina externa inicial y decreciente no busca someter, sino liberar: hacer moralmente libre al educando. Locke señala que dicha disciplina no debe basarse en amenazas de castigos humillantes o serviles, ni en promesas de premios por acciones concretas, sino en otros motores de la acción. Recordemos aquí el importante papel de motivos que pueden cumplir la competencia y la emulación. A esto agrega Locke un incentivo poderoso: el de

la aprobación y el de la desaprobación, primero del educador y luego, paulatinamente, del mismo educando y de sus pares. El proceso debe concluir con el despertar en el educando el **sentido del honor**. Esta palabra tal olvidada y peor comprendida tiene varios sentidos emparentados. Rescatamos sólo los centrales. Según el diccionario de la academia el honor es la "cualidad moral que nos lleva al más severo cumplimiento de nuestros deberes respecto del prójimo y de nosotros mismos", lo que nos recuerda la moral del deber de cuño kantiano. También nos dice que el honor es la "gloria o buena reputación que sigue a la virtud, al mérito o a las acciones heroicas", lo que remite al tema de la fama o el decoro. En ambos casos se trata de un asunto que atañe a la formación de una aristocracia. El honor en Locke parece aproximarse más al extremo sentido del deber y sólo en sentido derivado a la fama. Si una educación, como se proponía Locke, alcanzara a contagiar en su clase dirigente y en su pueblo un tal sentido del honor, huelga decir que estaríamos en presencia de una generación esforzada, capaz de grandes empresas. Y el destino de la nación que la formará podría reputarse muy venturoso.

Conservemos entonces la enseñanza pedagógica de Locke y de tantos grandes filósofos que hicieron posible una educación de grandeza para sus pueblos, y aprestémonos a imitarlos, educando hombres de honor.

Como hemos visto la ciencia contribuye mucho a la educación de la voluntad. Pero secundariamente está también relacionada con el tema del honor, al menos en la segunda acepción mencionada.

Tercera relación

Frecuentemente se escucha decir que "hay que educar para la libertad", frase con la que todos quisieran concordar. Pero ¿que se mienta con la palabra "libertad"? Nadie atina a responder. Término de confuso sentido en la vida cotidiana, une a su indudable connotación encomiástica su valor pragmático de palabra de lucha, componente infaltable de consignas o lemas políticos, y gritos de combate.

Es necesario pues considerar, de entre muchas, las acepciones del término "libertad" que son relevantes para el caso de la educación. A nuestro juicio son al menos tres tales acepciones:

1. **La libertad anárquica o ingenua:** es la libertad entendida como arbitrariedad no regulada o limitada por norma alguna. Corresponde a la "libertad natural" entendida como la propia del estado de naturaleza de que nos habla Hobbes y que tan certeramente caracterizara Kant.²⁶ Nadie con un adarme de sensatez aboga por tal libertad. Sólo la ausencia completa de **experiencia social** (propia del joven de edad o de condición mental, cuya ingenuidad lo torna víctima fácil de demagogos²⁷) puede hacer abrigar el espejismo de que toda norma, toda regla de juego social constituye una limitación inaceptable de la libertad. Las normas son condiciones necesarias para la convivencia humana más elemental, y son precisamente ellas las que posibilitan la libertad civilizada, que siempre es **derecho**, libertad compatible. Tal vez haya sido Hume quien lo ejemplificó por primera vez con las reglas del tránsito:

"Las reglas son necesarias doquiera que los hombres tengan entre sí alguna relación. Ni siquiera puede cruzarse una calle sin reglas. Los carreros, los cocheros, los postillones tienen principios para ceder el paso; y ellos están fundados principalmente en la comodidad y sobre la conveniencia recíproca."²⁸

26. Kant cita a Hobbes cuando nos recuerda que "...el estado de naturaleza es un estado de ausencia de derecho y de violencia, y se debe abandonarlo necesariamente, para someterse a la coacción legal, la que limita nuestra libertad sólo en la medida en que ella pueda coexistir con la libertad de cualquier otro y precisamente por ello pueda coexistir con el bien común." *Crítica de la razón pura*, A725/B780 ("...der Stand der Natur sei ein Stand des Unrechts und der Gewalttätigkeit, und man müsse ihn notwendig verlassen, um sich dem gesetzlichen Zwang zu unterwerfen, der allein unsere Freiheit dahin einschränkt, dass sie mit jedes anderen Freiheit und eben dadurch mit dem gemeinen Besten zusammen bestehen könne.") El estado de naturaleza (*natürlicher Zustand*) es una situación de ausencia de derecho (*status iustitiae vacuus*). (*Metafísica de las costumbres*, §44, A163/B193), "los pueblos y los estados nunca pueden estar seguros frente a la violencia recíproca, antes de que se haya establecido una situación (*Zustand*) legal pública." (*Idem*, §44, A162-3/B192-3: *daß, bevor ein öffentlich gesetzlicher Zustand errichtet worden, vereinzelter Menschen, Völker und Staaten niemals vor Gewalttätigkeit gegen einander sicher sein können...*). Véase también *Idem*, §44. A163/B193 *passim* e *idem*, §47. A168-9/B199.

27. Cf. Aristóteles, *Ética a Nicómaco* I, 3, 1098a18.

28. David Hume: *Inquiry Concerning the Principles of Moral* (1752). IV, in fine El subrayado es nuestro.

La evidencia del tema y del ejemplo nos excusan de insistir en la incompatibilidad de toda vida social con dicha libertad anárquica. Esta es precisamente la que toda educación debe combatir y finalmente extirpar. El hombre que practica tal libertad es el que contemporáneamente llamamos "psicópata": un hombre sin frenos morales, capaz de cualquier exceso, aberración o crueldad.

2. **La libertad civil o burguesa:** ésta es la libertad como **derecho** de hacer aquello que no está prohibido por las normas, y de no hacer lo que las normas no obligan. Es la libertad **legal**, la de la convivencia civil. Los alemanes, como Kant y Hegel, adoptaron la traducción germana "bürgerliche Freiheit", de donde, de regreso, nos llegó la "libertad burguesa". Esta libertad abarca todas las formas de derecho, tanto el formalmente legislado como el consuetudinario, tanto el escrito como el ágrafo, desde las leyes penales hasta las normas de tránsito.

La obediencia de la ley es una condición necesaria para la existencia de los derechos o libertades legales. Tengo libertad de movimientos si está prohibido a todos los ciudadanos y autoridades conculcar los movimientos de los ciudadanos que no transgreden las leyes y además si tal prohibición se respeta habitualmente y si su transgresión acarrea un castigo para el delincuente.

Pero para facilitar el respecto por la ley, el acatamiento de las obligaciones y prohibiciones legales, es necesaria una educación de los ciudadanos en ellas que consiga además insuflar en los educandos un **sentimiento de respeto** por la ley o, en el peor de los casos, al menos un **temor fundado** en su transgresión. Si eso no se logra en medida adecuada, se esfuman los derechos y garantías de la libertad civil.

3. **La libertad moral o "autodominio":** ésta es la libertad como dominio de los apetitos, impulsos y pasiones. Es la capacidad del carácter de no someterse a ellos, de imponérseles, de enseñorearse de ellos y tornarlos de señores en sirvientes. Cuando la voluntad es libre, las pasiones y apetitos son siervas. La libertad moral me hace autónomo, me permite darme el fin y los medios de la conducta, y dárme los aún en contradicción con el objeto de las pasiones e impulsos.

Esta libertad moral, sólo medianamente realizable para los mortales, es la única que justifica que nos llamemos hombres li-

bres. Es a esa libertad a la que refieren constantemente los filósofos morales desde los inicios de la filosofía, como también numerosos pensadores de todas las grandes culturas. ²⁹

En nuestros tiempos se insiste —en esos grupos vacíos de pensamiento racional, como ahítos de consignas, gritos y denuestos— en la primera forma de libertad mencionada, la anárquica, que conduce al estado de naturaleza, a la lucha de todos contra todos y al terror.

En las formas semiocultas de discurso se insiste en la segunda forma: la libertad civil. Es casi la única forma de libertad civilizada de la que se oye hablar. De la tercera forma, de la libertad moral como autodomínio o dominio de los impulsos (**Beherrschung der Triebe**, como dijera Kant ³⁰), hace mucho tiempo que no se escucha una sola palabra.

Pero sin ella no hay virtud posible, no hay, hablando con propiedad, vida moral. Y además en su ausencia queda amenazada la propia libertad civil. Pues, como vimos más arriba, para que el sistema de derechos (libertades legales funcional es menester el cumplimiento habitual de las obligaciones y la abstinencia habitual de los actos prohibidos. Pero como ninguna autoridad es ni omnisciente ni omnipotente, dicho hacer lo obligatorio y omitir lo prohibido por parte de la inmensa mayoría debe realizarse por hábito adquirido y no por la constricción universal de

29. (Pensemos en la libertad como liberación del “karma” o ciclo de la causalidad (necesidad) natural en la metafísica india.)

30. **Metafísica de las costumbres**, Doctrina de la virtud, A33: “... el humano está obligado a la virtud (como fortaleza moral). Pues si bien la facultad (**facultas**) de superación de todos los impulsos sensuales que obran en sentido contrario puede y debe ser presupuesta simplemente, a causa de su libertad, empero es esta facultad como fortaleza (**robur**) algo que debe ser adquirido a través de que el móvil moral (la representación de la ley) se imponga mediante la consideración (*contemplatione*) de la dignidad de la pura ley de razón en nosotros, empero al mismo tiempo mediante la práctica (*exercitio*) (...*der Mensch sei zur Tugend (als einer moralischen Stärke) verbunden. Denn obgleich das Vermögen (facultas) der Überwindung sinnlich entgegenwirkenden Antriebe, seiner Freiheit halber, schlechthin vorausgesetzt werden kann und muß: so ist doch dieses Vermögen als Stärke (robur) etwas, was erworben werden muß, dadurch, daß die moralische Triebfeder (die Vorstellung des Gesetzes) durch Betrachtung (contemplatione) der Würde des reinen Vernunftgesetzes in uns, zugleich aber auch durch Übung (exercitio) erhoben wird.*)

un "hermano grande" ubicuo y todopoderoso. Mas eso exige un soporte educativo eficiente de dichos hábitos: en su forma inferior mediante su instalación en la conducta por adiestramiento, forma de aprendizaje moral que los humanos compartimos con los animales, y en su forma espiritualmente más alta, a través de la apropiación del sentimiento de respeto por la ley y la posesión —aunque más no sea en mínima medida— de alguna forma de libertad moral o autodominio.

Recapitulando lo anteriormente discutido nos parece adecuado insistir en que:

- (1) La libertad moral, junto con el sentimiento de respeto por la ley moral y jurídica, y unida al necesario adiestramiento en su acatamiento, posibilitan la existencia efectiva de las libertades civiles. De todos modos las formas superiores de posibilitarias son las dos primeras. Ninguna educación que presuma de verdaderamente humana podrá prescindir de educar en el autodominio y en el respeto por la ley. Si no lo hiciese sus pretensiones de excelencia sólo serían declaraciones pomposas y vacías.
- (2) Por lo tanto, un sistema educativo que pretenda formar hombres de carácter y naciones fuertes tendrá como tarea central la educación en la libertad moral —en el autodominio— y la enseñanza de las diversas formas de la virtud, como condiciones de posibilidad de la coexistencia civilizada. En segundo lugar —densamente imbricada con la anterior— será su tarea la educación en las leyes, sus obligaciones y prohibiciones y, como consecuencia de ellas, de sus derechos o libertades legales.
- (3) Entre los procedimientos para lograr dicha libertad moral se encuentran todos los citados en el párrafo anterior, dedicado a la educación de la voluntad; desde la actividad gimnástica y deportiva, la exposición al peligro, hasta la dedicación a la ciencia y a las otras formas superiores de vida espiritual.
- (4) No debe olvidarse, por su enorme importancia contemporánea, que es preciso conceder a la enseñanza de la ciencia un lugar destacado en la educación de los ciu-

dadanos, no solamente por el valor individual y social de sus contenidos y de la forma de sus hábitos intrínsecos de pensamiento, sino además por el mérito cierto que la ciencia posee en la adquisición de la libertad moral, es decir, en la edificación del hombre moralmente libre.

CUARTA RELACION

La experiencia corrobora que muchos científicos cultivan su ciencia por un motivo fundamental: por amor al saber, porque quieren conocer cómo es el mundo en que viven, cuáles son las estructuras racionales necesarias y cuáles son opinables, etc. Esto último acontece especialmente con los lógicos, los matemáticos y algunos representantes de "ciencias puras", continuando con ello la tendencia fundamental que Aristóteles expresara netamente al comienzo de su así llamada **Metafísica** ("Todos los hombres desean naturalmente saber"). El saber era para el estagirita la perfección propia del hombre, en la que alcanzaba su felicidad. Quienes se afanan por labrar en alguna cantera de la ciencia pueden testimoniar en favor de Aristóteles. A pesar de ello, en contra de la experiencia pero dogmáticamente, sin pruebas, algunas ideologías contemporáneas han negado el motivo del amor al saber como motivo originario irreductible de la actividad científica y filosófica. Las ideologías, especialmente por hablar oracularmente, como palabra revelada, sin argumentar y sin aportar fundamentos, tienen un éxito masivo muy superior al del discurso racional sometido a la intersubjetividad y a la crítica, a la dura tarea de la fundamentación y la deducción. En este punto sólo nos resta decir que en los casos en que la experiencia apoya como plausible a una tesis (como acontece con la aristotélica mencionada), la carga de la prueba en una discusión racional cae sobre las tesis no apoyadas en la experiencia. Si una tesis antiempírica no aporta suficientes fundamentos como para hacerse plausible y quitar plausibilidad a la tesis experimentalmente corroborada, entonces lo razonable es admitir la tesis abonada por la experiencia. Tal acontece con la tesis aristotélica: toda la experiencia nos presenta que los hombres queremos conocer, somos curiosos, buscamos la verdad con fruición, deleitándonos en ello, como si esta actividad dura y su fruto constituyeran la tarea fundamental que hace valiosa a nuestras vidas.

Que haya otros motivos por los que buscamos el saber, eso nadie lo duda. Pero que aquél sea reducible a éste, sólo porque calza en el esquema ideológico que se defiende, es ya capricho

inaceptable. No obstante, independientemente de las motivaciones originarias (*Urtriebe*) del conocimiento, es también sabido por experiencia que gran parte del saber científico y mucha reflexión filosófica son aptos para permitir el desarrollo de técnicas de dominio sobre algún aspecto del mundo, sea éste el mundo natural o el mundo humano, moral y político. No está demostrada tal tesis. Es una mera generalización empírica hipotética. Bien pudiera ser que algún saber científico o filosófico, tal vez buena parte de él, no fuera apto para posibilitar un saber de dominio. Eso parece muy probable en el caso de la reflexión filosófica que indaga aquello que trasciende lo entitativo. Y tal vez existan muchos teoremas o incluso ramas enteras de la matemática que jamás tengan consecuencias prácticas, aunque ello sea algo más dudoso, dadas las experiencias en contrario.³¹

Nuestra ya históricamente extensa experiencia en el tema nos sugiere como razonable la aceptación de un condicional como el siguiente:

“Si *a* es un conocimiento científico (o filosófico), entonces es (teóricamente) posible que exista una técnica *b* que se fundamente en *a*.”

Pero ésta es una de las pocas cosas que podemos afirmar de la relación de fundamentación entre ciencia y técnica. Otras escapan a nuestro actual propósito.³² Por mor de la brevedad podríamos verter la tesis anterior en una forma levemente deformante (por abuso de lenguaje):

31. Experiencias de conocimientos matemáticos que fueron inútiles por milenios y se practicaron sólo por “amor al arte” son numerosas. La más conocida es tal vez la de las secciones cónicas, que debieron esperar veintitrés siglos hasta encontrar con Kepler un lugar en la nascente nueva física. Desde entonces es impensable la física sin la recurrente aparición de secciones cónicas. Otros ejemplos de problemas aparentemente inútiles, pero de los que no se puede asegurar que alguna vez no alcancen alguna utilidad técnica o científica, son el último “teorema” de Fermat, la conjetura de Goldbach, los trabajos sobre números primos, etc.

32. Detalles sobre el tema de las modalidades teóricas y prácticas y sus especies se encuentran en Roetti, J. A.: “Modalidades teóricas y prácticas I”, *Diálogos* 36, 1980; ipse: “Modalidades teóricas y prácticas II”, *Diálogos* 37, 1981; ipse: “Semántica modal práctica”, *Actas del Tercer Congreso Nacional de Filosofía*, 1982, vol II; ipse: “Elementos de teoría modal teórico-práctica I: conceptos fundamentales”, *Revista de la Sociedad Argentina de Filosofía*, año 2, n. 2.

“Toda ciencia es posiblemente técnica.”
En cambio la expresión:

“La ciencia es **esencialmente** técnica.”
se nos presenta como ya excesivamente deformante y por ende falsa, aunque se exprese en un lenguaje más sugestivo, oracular y teatral.

De todos modos, y con las limitaciones señaladas arriba, las posibilidades que las ciencias (y especialmente las puras) abren al desarrollo técnico, torna a las ciencias contemporáneas en tal vez la condición necesaria más importante del poder tanto **económico** como **militar**, y por ende **político**. Por eso, si una sociedad quiere al menos sobrevivir, debe aunque más no sea conservar las condiciones de equilibrio de poder frente a las grandes potencias y a las potencias regionales. Pero todas esas sociedades están en vertiginoso desarrollo científico-tecnológico, y en consecuencia económico y militar. Es evidente entonces que una sociedad que quiera sobrevivir deberá promover con todo el brío posible el mayor desarrollo científico asequible y su correlativo desarrollo técnico. Y el énfasis mayor deberá ponerse en las ciencias que más fácilmente otorgan poder. Hacer otra cosa es **dilapidar bienes escasos**, lo que constituye un crimen y una política suicida para una nación débil, pues asegura su permanencia en su situación de dependencia e indefensión.

Respecto de la sociedad, considerada como un todo colectivo, la estrategia de promoción de la ciencia tendrá entonces como fin primordial el acrecentamiento del bienestar popular y del poder. Lo que repercutirá en el aumento de la capacidad de disuación y, consecuentemente, de negociación. Debe recordarse que en el mundo —tal como es hoy y continuará siéndolo por mucho tiempo— en las relaciones entre los estados sólo la fuerza, en sus diversos modos, es factor decisivo, y no las retóricas, los presuntos “prestigios” o los “triumfos morales”. **Hacer fuerte a su patria es la tarea esencial de un gobernante**. El que no la cumple es un mal gobernante. Y la fortaleza depende hoy, esencialmente, de la existencia de una ciencia brillante.

Respecto de los individuos la finalidad de la promoción de la ciencia no puede agotarse de manera alguna en la finalidad anterior, pues su cultivo ni se agota en proporcionar poder, ni en posibilitar pensamiento técnico. La matemática y la física, desde Newton en adelante, contienen mucho pensamiento ontológico de gran penetración y sutileza, aunque en gran parte sea una ontología hipotética^a es decir, **a posteriori**. Sin exagerar pode-

mos decir que hay más ontología en la lógica, la matemática y la física (en esta última hipotética y discutible en muchos aspectos) que en muchos manuales tradicionales de ontología.

Por este motivo **teórico**, junto con los anteriormente citados, que han sido de índole fundamentalmente moral (educación de la voluntad, enseñanza de la virtud, de la libertad moral y civil), es de insistir en la necesidad de una más intensa y exigente enseñanza de la ciencia en todos los niveles educativos: para desarrollar hombres libres. La promoción de este fin individual es compatible y concurrente con la tarea de conservación y renovación de la patria. Para ella la enseñanza de la ciencia, la educación de la voluntad y la enseñanza de la virtud son medios necesarios. Recordemos aquí las palabras del ilustre secretario florentino, Niccoló Machiavelli, cuando nos habla de la ineptitud de un pueblo sin voluntad, sin virtud, para conservar su libertad: **"Uno popolo corrotto, venuto in libertà, si puo con difficoltà grandissima mantenere libero."** ³³

Bahía Blanca, febrero de 1987.



33. Niccolò Machiavelli: **Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio**, libro primo, cap. XVII.

Pág. Línea

5	5	Donde dice: postgrado Debe decir: pregrado
5	23-24	Donde dice: (sin olvidar latín y griego) Debe decir: no corresponde.
14	2	Donde dice: uno conciencia Debe decir: una conciencia
14	9	Donde dice: ha logrado Debe decir: han logrado
14	última	Donde dice: páctica Debe decir: práctica
16	10	Donde dice: rial de la dependencia, Debe decir: rial, de la dependencia,
16	21	Donde dice: los poderosos aunque en se- creto sea despreciado, y sólo conser- Debe decir: los poderosos, aunque en se- creto, sea despreciado, a sólo conser-
17	14	Donde dice: que la actitud de nuestra clase dirigente... Debe decir: que la actitud timorata de nuestra clase dirigente...
18	20	Donde dice: mero la emplanza... Debe decir: mero la templanza...
18	29	Donde dice: del siglo XX coincidencias que Debe decir: del siglo XX, coincidencia que
21	32	Donde dice: Las mejoras tropas... Debe decir: Las mejores tropas...
22	22	Donde dice: el "principio" del endureci- miento"... Debe decir: el "principio del endureci- miento"...
25	38	Donde dice: se raya establecido... Debe decir: se haya establecido...
27	9	Donde dice: En las formas semiocultas... Debe decir: En las formas semicultas...
28	13	Donde dice: exitencia... Debe decir: existencia...

IMPRESA OFICIAL

U.N.
Bib