

## LOS DESAFÍOS FILOSÓFICOS DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN

PIERRE-ANDRÉ DUPUIS\*

### Resumen

Cuando la filosofía, desde siempre, utilizó el pensamiento de la educación en el sentido de una abertura sobre la universalidad, hoy en día, y más que nunca, esta preocupación ha de conjugarse con la de una preocupación por las personas y las situaciones singulares, que especifique siempre más claramente la acción pedagógica. Entonces, el vínculo con la verdad va transformándose y ahondándose. Puede ayudar a situar el anhelo de conocimiento, a caracterizar lo original de la relación de educación, a entender la necesidad de la pluralidad de culturas, y a sacar todas las consecuencias de la idea moderna de libertad, a partir de la cual puede el hombre desarrollarse en su finalidad temporal y su responsabilidad.

### Abstract

*Whereas philosophy has, from time immemorial, invited educative thinking toward an opening on universality, that concern must now, more than even, be combined with that of attention to persons and to singular situations, which clearly gives pedagogical action greater and greater specificity. The rapport to truth is then transformed and deepened. It can help to situate the desire to know, to characterize the originality of the educative relationship, to understand the necessity of cultural plurality, and to draw all the consequences of the modern idea of liberty, a starting point for man to be able to accomplish himself both in his temporal finitude and his responsibility.*

---

\* Profesor de la Université Nancy 2, Francia.

Las relaciones de la filosofía y del pensamiento sobre la educación son complejas desde su mutuo origen griego, y se enlazan primero en el debate socrático, luego platónico, con la *Paideia* sofística. Es ahí donde se constituye la cuna de las preguntas que, con formas variables según los sistemas filosóficos, mantendrán siempre abierto como un desafío el problema de las relaciones entre la educación y la verdad, mientras que, por otra parte, la educación, y hoy más específicamente la pedagogía, llevan consigo el desafío de una acción siempre singular, en que estamos delante de singulares, y cuyo sentido concreto supera siempre lo que una filosofía de la educación pueda volver inteligible. Es la razón por la cual las relaciones entre la filosofía y la educación siempre fueron paradójicas e indirectas, que la educación fue considerada como parcialmente presupuesta por una conversión de la mirada hacia la verdad (Platón), la condición empírica de la filosofía en un mundo ya razonable (Aristóteles), su puesta a prueba y su piedra de toque (Kant), su más allá o su afuera (Levinas).

Pero los debates de lo universal y singular, introducidos desde la filosofía griega, fueron renovados con la emergencia moderna de la idea de libertad, y sus consecuencias sobre la manera de comprender la relación educativa. Quizás, en esta aventura, los desafíos mutuos de la educación y de la filosofía se revelarán haber sido y seguirán siendo los más fecundos, ahora abiertos sobre perspectivas más amplias, pero llevados por este aparentemente originario que, en la diferencia misma, constituye la unión de una amistad mutua. (*Lysis*, 221 a)

## **I. Verdad y temporalidad**

### *La apuesta de verdad: presuposición platónica y actitud socrática*

En su lectura del “mito de la caverna” al principio del libro VII de la *República*, Heidegger muestra cómo lo que empieza propiamente con Platón, la filosofía como mirada hacia las ideas más allá de las sombras e imágenes, es indisociable de un viraje de todo el ser que define la educación (*paideia*) como lo que conduce a un cambio

radical de orientación, hacia lo que hay de más luminoso y verdadero (*alethes*). La educación y la relación con la verdad se unen así esencialmente desde el origen de la filosofía misma, como lo recuerda aun el término alemán de *Bildung*: el acto formador (*Bilden*) da forma imprimiendo un carácter (*tipos*), gracias al cual se vuelve posible conformarse a la vista determinante de un modelo (*Vor-bild*). La liberación de las cadenas supone una conversión del alma que es posible sólo porque algo en él, su aptitud más fundamental, participe ya a la naturaleza de lo que brille más, el Bien. La educación es de esta manera porque se forma y se mantiene la constancia de la orientación hacia el Bien, al mismo tiempo que se opera un cambio en el estatuto de la verdad, puesto que lo que se descubre (*aletheia*) se vuelve subordinado a la exactitud de la mirada (*orthotes*). En la edad de la metafísica, desde Aristóteles, este problema de la exactitud se especificará como el de la adecuación (*homoiosis*) de la percepción, del lenguaje, y de las representaciones a lo real<sup>1</sup>.

Pero la educación no es sólo mandada por lo que exige la ascensión hacia el Bien, puesto que, por vía de descensión, es lo que debe ser imitado en las acciones humanas. Ya para Platón, las condiciones humanas de la vida buena no pueden ser directamente deducidas a título de consecuencias de la consideración del Bien. En el *Philebo*, ya no es el Bien que busca definir sino que el valor derivado que representa el Bien en la vida terrestre. Cuando se distinguen los placeres, algunos, los “placeres puros”, comportan una “justa medida” (52 e) como, entre los sonidos, la resonancia es “unida y clara” (51 d): la sensibilidad es sensible a lo que en lo sensible es de otra naturaleza que él, en afinidad con el Bien. El objeto de la educación es así de “refinar” (*Theeteto*, 156 a), en el mismo sensible, la distinción de los placeres, mientras que la *República* oponía este bien que es el placer, según el juicio de la mayoría, al pensamiento, para los que son “los más delicados” (*Rep.* VI, 505 b).

---

<sup>1</sup> Heidegger, Martin, “La doctrine de Platon sur la vérité”, *Question II*, trad. Fr., Gallimard, 1968, pp. 117-163.

Como lo sigue diciendo el *Philebo*, “la virtud propia del bien vino a refugiarse en la naturaleza de lo bello” (64 e). En el *Phedro*, el alma reencuentra, gracias a la belleza, el camino de su pasto, el que se encuentra en el llano de verdad donde nutre el “plumaje de alas” al cual le debe su levedad (248 b-c). Como el amor en el *Banquete*, es en el alma intermediaria que lo bello, cuyos cimientos son sensibles, hace prevalecer la unión sobre la desunión, y proporciona “el lenguaje interior de la esperanza” (40 a). El *político* admitirá que ningún arte, cualquiera que sea, puede formular principio “cuya simplicidad conviene en toda materia, en todos los puntos sin excepción y en toda la duración del tiempo” (294 b): la ciencia “realmente real” es la ciencia suprema del uso, porque debe separar “la oportunidad y la inoportunidad, el punto de partida y la puesta en marcha” (305 d). Aun al final del establecimiento detallado de la jerarquía de los bienes en función de la cual las leyes deberían ser instituidas, lo que prevalece son los “efectos consecutivos a la sabia moderación y a la justicia” (*Leyes* I, 632 e).

Es entonces imposible limitarse, en el mismo Platón, a una simple presuposición recíproca de la filosofía y de la educación, lo que conduciría al desconocimiento del carácter intermediario y entonces mezclado de la vida humana, tal cual se desarrolla en el tiempo. Sin embargo, bajo el mito de la edad de oro, el devenir en el tiempo no tiene en sí significación positiva, puesto que “debemos establecerlo todo para imitar el estilo de vida que existía en el tiempo de Cronos”, el dios legislador (*Leyes* IV, 713 e).

Se entiende entonces que Jorge Larrosa haya podido insistir sobre el contraste entre lo que, en Platón, está orientado hacia un saber que tiende a volverse prescriptivo y el movimiento abierto de la interrogación socrática, sostenida por la investigación de la verdad e ironía para con todo saber destinado a encerrarse sobre el mismo<sup>2</sup>. Pero

---

<sup>2</sup> Larrosa, Jorge, “Savoir et Education”, trad. Claudine Soëtard, in Jean Houssaye, *Education et philosophie. Approches contemporaines*. Paris, E. S. F, 1999, pp. 177-198.

ya en Platón existe una “enorme distancia” entre lo que puede ser “aislado como tesis” y el “carácter abierto y no finalizado del diálogo” (p. 189). Desde el origen griego, aparece la “paradoja del *logos* pedagógico”, con su “vacilación entre una razón demostrativa que reclama el asentimiento del que aprende y una razón dialógica cuya función principal es de ponerlo en movimiento” (p. 191). ¿Acaso así no sería necesario, sin llegar a la filosofía platónica o de cualquier otra filosofía constituida, retomar el acto de filosofar socrático, y replantar a partir de él la pregunta de la relación entre el saber y la verdad?

Según Aristóteles, “Sócrates, cuyas preocupaciones trataban sobre las cosas morales, y nunca sobre la naturaleza de su conjunto, había buscado sin embargo, en su campo, lo universal, y fijado, el primero, el pensamiento sobre las definiciones” (*Met. A*, 987 b). La búsqueda de lo universal distingue la preocupación socrática de la búsqueda sofisticada de las habilidades especificadas o hasta leyes generales para la conducta humana que descansarían sólo en el consenso. Pero la búsqueda del saber queda en relación con nuestra “salvaguardia” (*soteria*): “ser más débil que uno mismo, esto (...) representa algo que ignorar (...), ser más fuerte que uno mismo, otra cosa que saber” (*Prot.* 358 e).

La convicción de Sócrates es que “una vida a la cual le falta el examen no merece ser vivida” (*Aplo.* 38 a). Sin embargo, la ironía que desbarata el dogmatismo por la confesión de lo que falta al saber muestra que existe una sabiduría expresada por la moderación y la modestia (*sofrusune*) en la búsqueda misma. La virtud (*arete*) no se transmite por frecuentación (*sinusia*), sino que pertenece al movimiento mismo de aprender: “Que bueno sería, Agatón, dice Sócrates sentándose, si la sabiduría fuera cosa de tal modo que del que de nosotros es lo más lleno se vaciara en el que es lo más vacío, con la condición de que estemos en contacto el uno con el otro” (*Banquete*, 175 d). Como lo notará Kierkegaard, “desde el punto de vista socrático cada hombre es el mismo el centro”, de modo que, en toda relación maestro y discípulo, “el discípulo representa la ocasión para el

maestro de entenderse él mismo, y el maestro la ocasión para el discípulo de entenderse él mismo”<sup>3</sup>. Tal es el sentido de la mayéutica socrática como movimiento de dar a luz del que, como maestro o discípulo, se refiere a la verdad. Según Xenofón, Hippias criticaba a Sócrates por no hacer conocer su opinión sobre ninguno punto (*Memorables* IV, 4). Pero, como lo notaba Bergson, es por su existencia misma que expresó mejor lo que le parecía justo, y “la actitud del sabio”<sup>4</sup>.

¿Se podría decir entonces, puesto que la virtud no se puede aprender como un saber, que es finalmente Protágoras quien triunfa, el que pensaba que había que enseñarla de manera específica por la poesía épica y la retórica? Es lo que, para Henri Atlan, corresponde en los regímenes democráticos el juego de las opiniones que representan también lugares de “discursos y representaciones hechas para convencer”<sup>5</sup>. ¿Y la educación no se entiende ella misma por imágenes y figuras, inseparables de su “propósito?”<sup>6</sup> Pero es justamente porque se encuentra entre la idea y la figura que se puede sostener, en lo que se vive, se habla, y se imagina en ella, una intención de verdad. Sócrates es justamente la “figura” por la cual es posible vislumbrar el hiato que separa la realización de sí de todos los procesos que, en la vida social, amenazan siempre con ocultar lo que, en lenguaje moderno, llamaríamos condiciones éticas de la relación entre la verdad y la libertad. Ahora bien, esta relación encuentra su origen, antes y más allá de todo saber, en un “asombro” (*Teeteto*, 155 d) que no sólo representa el punto de partida de la filosofía, sino que también su principio al cual, tanto en los más ancianos como los más jóvenes países del mundo, es posible tener acceso.

Para Levinas, el bien “más allá del ser” (*Rep.* 509 b) se testimonia en el aumento de atención que abre toda proposición a la vez sobre la

---

<sup>3</sup> Kierkegaard, Soeren, *Les miettes philosophiques*, trad. Paul Petit, Paris, Seuil, 1967, pp. 41 y 60.

<sup>4</sup> Bergson, Henri, *Les deux sources de la moral et de la religion* (1932) Paris, PUF, 1965, p. 61.

<sup>5</sup> Atlan, Henri, *Tout, non, peut-être. Education et vérité*. Paris, Seuil, 1991, p. 231.

<sup>6</sup> Hamelin, Daniel, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, E. S. F., 1986.

pregunta que incluye y sobre lo exterior, desbordando toda configuración que tiende a cerrarse sobre ella misma<sup>7</sup>. La palabra enseñante es a la vez despertar del comienzo y lo que lleva más allá de todo saber constituido. Y si se puede llamar “deseo metafísico” (*ib.*, p. 4) lo que lleva no sólo el saber sino que el deseo de saber más allá del mismo, la verdad es lo que se busca idealmente desde el asombro inicial hasta la definición siempre hipotética del régimen de conciencia y de vida en virtud del cual podemos perfeccionar lo que hace de nosotros seres libres. Es porque la verdad se distingue del saber que los “fines” del hombre se distinguen de todas las “finalidades” naturales o instituidas. La causalidad ideal de lo verdadero es la explicación por la cual el deseo no se refiere sólo a lo que deseamos, podemos descubrirnos no sólo simplemente “vivos”, sino que también “existentes” y “pensantes”. La educación representa lo que tiene la guardia de esta posibilidad, que preserva a partir de “actitudes para el hombre de la vida”<sup>8</sup>.

Pero las “actitudes” de la educación necesitan un modo de comprensión que les sea apropiado. Lo que el discurso puede ayudar a ver (*teoría*) está aquí sometido al hecho de que el camino de la verdad pasa siempre a través de las existencias concretas. Es entonces considerando lo anterior que se debe tratar de pensar la “singularidad educativa”, así como las realizaciones temporales que le son ligadas.

### *La singularidad educativa y las realizaciones temporales*

La educación encuentra su registro intermediario entre la idealidad del perfeccionamiento de la naturaleza humana<sup>9</sup> y el reconocimiento de la singularidad de cada existencia en devenir. Ningún principio de educación puede directamente prescribir lo que se debe

---

<sup>7</sup> Levinas, Emmanuel, *Totalité et infini*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1974, pp. 70-76.

<sup>8</sup> Weil, Eric, *Logique de la philosophie*, Paris, Vrin, 1967, p. 71.

<sup>9</sup> Kant, Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation*, trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin, 1974, pp. 74-75.

hacer en uno u otro caso, porque la educación está orientada hacia lo que pueda ayudar al otro, desde los primeros años de vida, para desarrollarse el mismo compartiendo con los humanos los afectos y el lenguaje. El educador es el que proporciona al ser humano en desarrollo, siendo capaz de inteligencia y apertura, auxilio, protección y vigilancia, que se relacionan antes que todo con los usos del tiempo que permiten preservar las condiciones de crecimiento, del devenir y la inscripción en el tiempo. Entonces, es siempre a partir de una “primitividad”<sup>10</sup> singular que se desarrollan y se perfeccionan las facultades de percibir, diferenciar, jerarquizar, juzgar y orientarse en la experiencia.

El afecto señala aquí la imposible desunión del alma con el cuerpo. Sin embargo, los órganos que disponen los hombres no sólo son biológicos si, como lo escribió Goethe a Humboldt (13/03/1882), los hombres no difieren de los animales porque son instruidos por sus órganos, sino que también porque tienen además “la superioridad de instruir sus órganos a su vez”. Entonces, la educación sigue estando en relación con “totalidades concretas” en que la veracidad de la conciencia subjetiva representa lo que se debe proteger antes que todo, lo que significa que, por su vigilancia de espíritu y un trabajo sobre él mismo lo que evita que sus propias proyecciones no sean demasiado manipuladoras, el que se educa ayuda al otro a despertar y rearmar las separaciones o las distinciones de órdenes que facilitan la apertura de la conciencia a lo que es para cada uno no sólo su memoria viva sino que también su curiosidad fundamental<sup>11</sup>.

Es porque “la normatividad compartida” que se descubre en la relación más intelectual con el saber, y que lo constituye en su regis-

---

<sup>10</sup> Kierkegaard, Soeren, *La dialectique de la communication éthique et éthico-religieuse*, trad. Paul-Henri Tisseau et Else Marie Tisseau, Oeuvres Complètes, 14, Paris, Orante, 1980, pp. 359-390.

<sup>11</sup> Véase Wetzel, Henri, “Tête à tête del educador con el filósofo”, *Carrefour* (Revista del Departamento de Filosofía de la Universidad de Ottawa), 1993, 15-2 (“Rationalité et affectivité en éducation”), pp. 35-54.

tro simbólico propio, se distingue radicalmente de toda normalización externa o dogmática, que se puede decir, en un primer sentido, que los criterios de verdad, evolutivos pero normativos, según la cual se juzga la pertinencia de un enunciado o de un saber, requieren y producen transformaciones subjetivas: reconocerse uno mismo y reconocer al otro pasan por el intermediario de estructuras y de categorías impersonales que se inscriben en exterioridad en relación con las posiciones y captaciones puramente imaginarias<sup>12</sup>. Sin embargo, el aprendiz rearticula siempre lo que aprende “según las singularidades de su genio propio y las leyes comunes de la psicología genética, con otros objetos que su sola actividad de sujeto moviliza”<sup>13</sup>. Es lo que hace de toda relación al saber una apertura compleja en que la inteligibilidad intrínseca de una afirmación o de una pregunta se distingue del poder de la persona que lo enuncia, en que se descubre la relación entre el trabajo de la inteligencia y la discusión de los argumentos, pero en que aparece también que lo que es más significativo para uno no lo es siempre para el otro. Como lo dice Franc Morandi, “la educación se vuelve educación en el sentido, afirmación de la solidaridad de la conciencia y de la razón, de lo existencial y de la adquisición de los saberes humanos”<sup>14</sup>. Ahora bien, los saberes humanos cobran ellos mismos sentido “existencial” cuando su elaboración es entendida en resonancia con las grandes preguntas de alcance universal con las cuales la humanidad ha estado enfrentada a lo largo de su historia, y que dieron lugar tanto a los relatos fundadores de la cultura como a los grandes “campos de saber”, los cuales encuentran su “verticalidad significativa”<sup>15</sup>. El sentido como desplazamiento orientado, o como orientación que desplaza, encuentra aquí su relación con la verdad, pero entendida esta vez como lo que

---

<sup>12</sup> Rochex, Jean-Yves, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995, pp. 117 y 261.

<sup>13</sup> Hameline, Daniel, “Activité”, in Houssaye, Jean (coord.), *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1999, p. 9.

<sup>14</sup> Morandi, Franc, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan, 2000, p. 110.

<sup>15</sup> Meirieu, Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF, 1986, p. 73.

reconstituye una desviación, una incompletud, una desaturación en relación con todo saber constituido.

Por eso la educación tiene siempre que conciliar una atención a cada singularidad concreta, y una atención en el sentido universal que se expresa en ella, que se destaca de ella, o que la orienta hacia su perfección propia. Para distinguir el singular de un particular que sólo sería el ejemplar de una clase o el caso de un género, Jean-Claude Pignet prefirió hablar de “un conocimiento de lo individual” que requiere de una “lógica del realismo”<sup>16</sup>. Tomando otra vez la *Querella de los Universales medieval*, que trata de la relación entre el lenguaje, el pensamiento y lo real y que, según Abelardo, resume en ella toda la filosofía, afirma una preeminencia de las singularidades concretas sobre las ideas y las palabras que siguen cubriéndolas, y llama “inversión semántica”, o sea aquí “relativo al sentido”, la reordenación de la atención hacia estas singularidades mismas, siguiendo así la indicación del *Cratilo*: “no hay que partir desde las palabras sino que, para aprender y buscar lo real, hay que partir de lo real mismo más que de los nombres” (439 b).

Tenemos la suerte de disponer hoy de un método y de un instrumento sutiles y rigurosos, la entrevista de explicitación, gracias al cual es posible tener acceso a las dimensiones implícitas de la acción realmente efectuada en los aprendizajes y más generalmente las conductas humanas. Puede también ayudar a la toma de datos más fina de las relaciones contextuales, de los juicios, de las metas reales y de las emociones que la acompañan, en situaciones cada vez especificadas. Ninguna vivencia singular, ningún acto concreto no es transparente con el mismo. Envuelve conocimientos y actitudes prerreflexionadas que no se encuentran cortadas del lenguaje, pero que es posible volver a encontrar en su realidad propia sin puesta en suspenso (*epoche*) de las maneras habituales de nombrar y categorizar lo que se presenta a la conciencia. Ninguna experiencia es solipsista,

---

<sup>16</sup> Pignet, Jean-Claude, *La connaissance de l'individuel et la logique du realisme*, Neuchâtel, La Baconnière, 1975.

esta compone siempre con lo que la rodea, con las informaciones-significaciones que recoge y que analiza, pero hasta los procedimientos generales se integran en procesos sensoriales y procesos de pensamiento singulares. Por lo tanto, el proceso de reflexión de la acción, como paso de lo implícito hacia lo explícito, es siempre, en principio, previo a la reflexión que se puede hacer sobre ella. El modo de ser y de actuar de la singularidad no es inefable ni incomunicable, pero tampoco es posible recogerlo inmediatamente. Debe serlo primero a partir de un punto de vista “en primera persona”, que no es exclusivo de las otras, pero que tampoco guarda un privilegio irreducible para toda epistemología de lo singular<sup>17</sup>.

En Piguet, la “inversión semántica” no enfoca lo implícito, sino que más bien la particularidad de las coyunturas, problemas y gestos inventivos que se enlazan en puntos únicos en las obras o en los actos, solicitando cada vez una atención renovada que “ve” a través de lo que es inmediatamente manifiesto. En cuanto a lo que se cumple en esta intuición, podemos decir junto con Anaxágoras que “los fenómenos son la visión de lo que no se muestra” (B, 21 a). Lo que aparece es “tal” como aparece, pero, para la conciencia, a través de él, la cosa real se da “como tal”: “Significa entonces que un fenómeno se da a la conciencia, en la inmanencia, *pero con su relación de trascendencia*”: se da *entero* con su “como tal” que trasciende su “tal que” (...); es lo trascendente que *da sentido* para el inmanente”<sup>18</sup>. Esto da lugar a una relación que une lo universal con lo individual según una relación de expresividad: “Lo universal, cuando existe, existe en lo individual; no se deja leer fuera de él (...). Así lo universal *da sentido* a lo individual (...). En realidad, no es lo individual que lleva en él alguna referencia con lo universal, sino lo universal que se da en el individual, y que no está representado sino que *expri-*

---

<sup>17</sup> Vermersch, Pierre, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1994; Pierre Vermersch et Maryse Maurel (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1997.

<sup>18</sup> Piguet, Jean-Claude, *Des choses, des idées et des mots. Le sens du sens*, Editions Universitaires Fribourg, Suisse, p. 34.

*mido* (...). Así el amor es un universal frente a los gestos de amor, cada vez singulares, cada vez renovados. Ahora bien, puede probablemente haber “gesto de amor” sin amor (...). Pero si hay amor (como tal, entonces como universal), y si hay gestos del amor, entonces el amor trasciende los gestos del amor *tales* como son, pero este amor como tal se lee *en ellos*” (pp. 63-64).

Los hechos educativos, con la relación de “trascendencia interna” entre lo individual y lo universal que los caracterizan, no dependen sólo de una expresividad natural. No se reducen a hechos empíricos, sino que reflejan siempre dos postulados. El primero es el “postulado de educabilidad”, que presupone y anticipa un desarrollo siempre posible a partir de una naturaleza que, como lo dice Fichte, es sólo “indicada y esbozada” en estructuras de posibilidades que encierra. El segundo es un “postulado de perfectibilidad”, según el cual el hombre puede superarse hacia lo que cumple mejor con su libertad, en relación con su búsqueda de sentido y de verdad. Estos dos postulados suponen que “se decide” para ellos, y hacen de la educación, a partir de los datos de naturaleza, historia, y de circunstancias, lo que pone en relación un virtual y un ideal.

El que educa no tiene que decidir en lugar del otro, sino que ayudarlo indirectamente a encontrar él mismo su camino, por el ordenamiento de las situaciones, circunstancias, y sobre todo por la palabra que despierta y sostiene. Ahora bien, no sólo es difícil de no delimitar la libertad del otro, sino que también de situar con él, a lo largo del tiempo, los puntos de apoyo los más pertinentes, los buenos medios y las buenas dosis, los nudos significativos y las desuniones liberadoras. Muchas veces las decisiones más importantes se toman en lo indecible, o en función de un óptimo inasignable.

Junto con el arte de sanar y de gobernar, Freud sitúa la educación entre los “oficios imposibles”, “de los cuales se puede de entrada estar seguro de un resultado insuficiente”<sup>19</sup>. En cuanto precisa-

---

<sup>19</sup> Freud, Sigmund, “L’analyse sans fin et l’analyse avec fin” (1937), trad. Nouvelle in *Résultats, idées, problèmes*, II, Paris, PUF, 1985, p. 263. Véase Preface à August Aichhorn, *Jeunesse à l’abandon*, trad. Fr., Toulouse, Privat, 1973.

mente a la cuestión de los medios de la libertad, la sexta de las *Nouvelles conférences sur la psychanalyse* dice que el educador se encuentra siempre “entre el Scylla del *laisser-faire* y el Charybde de la interdicción”. Sin embargo, existen muchas otras alternativas entre las cuales es necesario cada vez de abrir un camino, sin que sea nunca posible decir lo que valdría en todos los casos o una vez para todos: intervención o abstención, exposición o protección, aceptación o negación, esfuerzo o descanso, vía directa o recodo, elección o vacilación, ruptura o continuidad, distanciamiento o compromiso, etc. Toda decisión implica un riesgo y una apuesta. Es sólo en el tiempo que cada momento puede llamar a otro que sea susceptible de compensarlo, en una navegación “aproximadamente” que encuentra su “punto justo”, su medida, entre el exceso y la falta, lo demasiado y lo demasiado poco<sup>20</sup>. Como lo indica Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, el justo (*mesotes*) es un equilibrio que se ajusta tomando en cuenta lo que conviene “en el momento oportuno en los casos y para con las personas y la manera que se debe” (1106 b 20-25). Ahora bien, es “todo un trabajo” (1109 a 24), guiado por la prudencia (*phronesis*), o sea a la vez por las “virtudes dianoéticas” de la razón y sabiduría práctica (1107 a 1-5). Pero Kant dirá que la búsqueda del “medio” es el hecho de una “sabiduría insípida” si no depende de “ningún principio determinado” (*Metafísica de los hábitos, II, Doctrina de la Virtud, X, N° 1*).

La educación necesita entonces una teoría, como lo que ayuda ver (*theoria*) y a situar lo singular, sin fijarlo en características naturales o sociales. Toda teoría trata de las condiciones generales y concretas del desarrollo y perfeccionamiento. No puede en ningún caso tener de la existencia y el espíritu humanos una representación total, sino que lo hace más bien atento a los signos tenues, casi siempre indecisos, nunca completamente previsibles, a veces realmente sorprendentes, que guían la acción pedagógica<sup>21</sup>. La teoría y la acción

---

<sup>20</sup> Hameline, Daniel, “De l’estime”, in CEPEC, *L’évaluation en questions* (dir. Charles Delorme), Paris, ESF, 1987, pp. 193-205.

<sup>21</sup> Meirieu, Philippe, *Le choix d’éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, esf, pp. 179-181.

se sobrepasan siempre mutuamente, abriendo así el espacio de lo que Mireille Cifali llama “la inteligencia clínica”: “Ser clínico, es (...) partir de un ya existente, de supuestos, de marcas previas, y sin embargo consentir en ser sorprendido por el otro, inventar en el momento, tener intuición, el vistazo, la simpatía: inteligencia y sensibilidad del momento, trabajo en la relación, implicación trasferencial de donde un día, en aquel minuto, en aquel acompañamiento, podrá nacer una palabra o un gesto que harán efecto, pudiendo ser retomado por el otro porque está apto para entenderlo”<sup>22</sup>. La acción pedagógica lleva siempre una incertidumbre fecunda, en la medida en que el arte de los medios está al servicio de una libertad que el educador no decide. Como acto, es una acción intransitiva que se hace siempre con otros y encuentra en ella misma su propio fin (*praxis*), pero se pone también como actividad (*poiesis*) al servicio de los instrumentos y recursos gracias a los cuales la libertad se instrumenta<sup>23</sup>. Como lo dice Philippe Meirieu, la pedagogía es “entre lo decir y lo hacer”, y entendemos mejor ahora la “fórmula completa”: su decir es el mismo entre idea y figura, y su hacer entre *praxis* y *poiesis*.

Por lo tanto, la relación de educación está estructurada según una doble disimetría, constitutiva de su reciprocidad fundamental<sup>24</sup>. Existe por una parte la antecedencia de experiencia y de saber de la persona que educa e instruye. Es su “presencia de espíritu vigilante” (la *prosoche* estoica) que le da una autoridad que hace crecer (*auctoritas*), y se distingue así del poder. Pero, por otra parte, el maestro sigue los signos de expresividad del alumno en función de los cuales se guía, para apoyarlo y confortarlo (*parakalein*) en su deseo de saber y comprender, llevado por una intención de verdad. Pero

---

<sup>22</sup> Cifali, Mireille, “Démarche clinique, formation et écriture”, in Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier, Philippe Perenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles-Paris, De Boeck, 1996, pp. 119-135.

<sup>23</sup> Meirieu, Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage de commencements*, Paris, ESF, 1995, p. 186.

<sup>24</sup> Labelle, Jean-Marie, *La réciprocité éducative*, Paris, PUF, 1996.

puede pasar que, por razones diversas que dependen todas directamente o indirectamente a lo irreductible de las decisiones del otro y la libertad que le pertenece, el educador encuentra su resistencia en un “momento pedagógico” qui sin duda es el “momento de verdad” de la pedagogía misma<sup>25</sup>. Cuando el alumno rechaza violentamente la empresa educativa o se aleja, provoca el fracaso de la manera bajo la cual se compromete un proyecto de educar, el educador que ya no sabe “qué hacer” se reencuentra con él mismo, con su propio deseo de saber y su propia intención de verdad, y a veces los límites de la educación misma. Puede que entonces sólo subsista un tipo de “actuar del no-actuar”, como lo dice el *Tao*, pero es también una reserva de presencia que tiene su eficiencia propia y se distingue entonces de la inacción (p. 267). En otro contexto, es también una manera de estar presente con las situaciones límites que evoca el último de los *Cuentos de Eva Luna* de Isabel Allende. El periodista está al lado de la niña Azucena cuya cabeza es lo único que sobresale de la corriente de lava del volcán, los ojos abiertos y llamando sin voz. Le habla, ella le contesta, le obliga a enfrentar, como en un espejo, sus propios terrores escondidos en las capas más secretas de su memoria. Cuando la ayuda de un pompa que nunca llegó, todos los esfuerzos para salvar la niña habrán fracasado, ya no es el mismo hombre que regresó a su casa. Será necesario mucho tiempo para que el viaje en el fondo de él mismo se termine, y que, su mujer al lado, cura sus viejas heridas. Para que, en estas mismas disimetrías, la mutualidad no se rompa en la dispersión de los caminos, o que no desaparezca en la desaparición de la huellas, hay que suponer que esta simetría-fundamental que exprima Eudipe, regresando de Creón, en *Edipo Rey* de Sófocles: “Es simétrico para que yo pueda oírlo”. Binswanger lo entiende como una disposición que conviene, y justa medida en el espacio de la copresencia<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Meirieu, Philippe, *ib.*, pp. 55 y 77.

<sup>26</sup> Binswanger, Ludwig, *Introduction à l'analyse existentielle*, trad. Jacqueline Verdeaux y Roland Kuhn, Paris, Minuit, 1971, p. 234.

Esta modalidad límite de entrar en relación con los acontecimientos se descubre ser así la más fundamental, la subyacente a todas las otras, en función de la cual los encuentros verdaderos y las transformaciones más profundas se efectúan. Todo acontecimiento en el sentido estricto no sólo se sitúa en la prolongación de lo anterior, es por lo menos parcialmente heterogéneo con los saberes instituidos y con lo dado en la situación. Alain Badiou llama “verdad” lo que nos toma y desplaza en un proceso de fidelidad a un acontecimiento<sup>27</sup>. Entonces el acontecimiento no es sólo lo que pasa (*evenit*), sino lo que provoca en un encuentro una inflexión, una apertura, una bifurcación temporales. Pero es siempre de lo interior que se forma el destino, en la relación con lo que pasa y hasta en las citas perdidas (los *desencuentros* de Luis Sepúlveda). La tradición educativa, con Platón, llamó reminiscencia (*anamnesis*) o, con San Agustín, *illuminatio*, lo que da cuenta de este criterio de la verdad según el cual lo que viene de “fuera” debe también ser reconocido por lo “dentro”, haciendo crecer así la “unidad consigo”. En la multiplicidad de las temporalidades que coexisten en educación y en formación<sup>28</sup>, se reencuentra el ritmo fundamental que marcan las palabras platónicas: *diastasis*, distancia en relación consigo mismo, discordancia, partición interna, y hasta diseminación; *enosis*, movimiento hacia uno, recogimiento y proximidad consigo.

## II. La relación con lo verídico

Michel Soëtard mostró cómo, con Kant, el pensamiento de la educación encontraba directamente su fuente en la idea de la libertad. Así cumple toda la parte de la reflexión antigua que marca la distinción entre la realización de sí según un deseo de verdad, y todo lo que sólo se mantiene en el plano de las manifestaciones del desa-

---

<sup>27</sup> Badiou, Alain, *L'Éthique. Essai sur la conscience du mal*, Paris, Hatier, 1993, p. 39.

<sup>28</sup> Pineau, Gaston, *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Paris, Anthropos, 2000.

rollo natural, técnico o social. Pero, en la época moderna, son también nuevos horizontes que se abren al hombre: “lo universal, le pertenece ahora de construirlo sobre su libertad”<sup>29</sup>.

Lo universal no es una “entidad” que existiría empíricamente, o metafísicamente como un modelo que habría que alcanzar, sino que “un horizonte filosófico abierto sobre lo infinito de la persona” (p. 122). El principio de universalidad no entrega ninguna regla de universalización que haría de la praxis una ciencia: “Pocas ideas son hoy más saludables y liberadoras que la idea que existe una razón práctica, pero no una ciencia de la práctica”<sup>30</sup>. La libertad como autonomía significa la voluntad (*Wille*) en su estructura fundamental, como voluntad buena sin restricción, mientras que, según la condición terminada, la voluntad es árbitro (*Willkür*) en todo lo que se encuentra en una encrucijada entre el deseo y el deber. La autonomía es lo que respeta el principio formal y universal en el cual la voluntad buena se reconoce libremente, y en el cual el principio subjetivo de la acción, la máxima, debe conformarse. Encontramos aquí sin duda lo esencial de lo que, en otro lenguaje, significaba la *causa sui*, por la cual se define, según San Tomás, el ser libre (ST, I, q. 83, a. 1). Es sólo a partir del siglo XVII que *causa sui* estará relacionado exclusivamente con Dios. Anteriormente, es una indicación para el Uno en la Sexta *Eneade* (cap. 8), o también la causalidad por sí y en vista de sí que se opone a la figura del esclavo. Stanislas Breton la relacionará con “la nada activa”, o “la nada por exceso”, potencia de transformación y superación de todo dado, eficiencia de una libertad inseparable de un proyecto por el cual “uno se hace lo que es”, y se distingue “el advenimiento del Yo en el sí”<sup>31</sup>. Aunque sea absurdo desde el punto de vista ontológico de volverla una realidad “en sí”, la *causa sui* es por lo menos “el sueño de una libertad reconquista

---

<sup>29</sup> Soëtard, Michel, *Qu'est ce que la pédagogie? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, ESF, 2001, p. 12

<sup>30</sup> Ricoeur, Paul, *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique, II*, Paris, Seuil, 1986, p. 250.

<sup>31</sup> Breton, Stanislas, *Causalité et projet*, Paris, PUF, 2000, p. 57.

sobre todas las alienaciones incluso de la existencia misma”. Con la condición de distinguir del uso dogmático un uso regulador, “permanece válida como la idea de una tarea infinita de liberación”<sup>32</sup>.

Entonces, si podemos decir que lo universal y la libertad son *a priori*, es a título de principios formales, pero esto no significa que no sean principios de unificación de lo diverso de la experiencia en los aspectos que definen. Es el sentido que tenía para la Escolástica el objeto formal (*formale quod*), pero con la condición de agregar que se trata de un horizonte que afecta la visión misma de las cosas: “Es la luz bajo la cual se considera todo lo que es (*lumen sub quo*) (...). El sentido (...) es una manera nueva de ver el mundo además de una luz que ahora lo rodea. Pero esta visión es irreductible a la constatación de lo que es. Es porque agrega a lo que ya es que es auténtica invención y no sólo descubrimiento”<sup>33</sup>. Es justamente esta luz que da a la educación inspirada por la libertad su “propio estilo de libertad”, su inventividad y su atmósfera propias. Es aquella que permite el paso de los principios formales a una axiología concreta que nunca es definible antes, pero que permite al “espíritu de libertad” la posibilidad de mostrarse en la singularidad de las situaciones, como en “talleres” donde no es sólo lo que hacen, sino que cómo lo hacen, que define los “artesanos de la humanidad” de que hablaba Comenius.

Jaspers subrayó que “el elemento decisivo de toda educación” era “el contenido en vista del cual y dentro del cual se educa al niño (...), la imagen del hombre, en conclusión todo lo que no es exactamente enseñado, sino más bien realizado en la enseñanza, por el ejemplo y por la elección de las materias enseñadas”<sup>34</sup>. La axiología concreta se expresa en situaciones y prácticas puestas en marcha, las posiciones de copresencia, la fineza de los actos diacríticos, las micro-

---

<sup>32</sup> Breton, Stanislas, *Essence et existence*, Paris, PUF, 1962, p. 64.

<sup>33</sup> Breton, Stanislas, *Foi et raison logique*, Paris, Seuil, 1971, p. 161 n. 4 y p. 1809 n. 36.

<sup>34</sup> Jaspers, Karl, *Essais philosophiques. Philosophie et problèmes de notre temps*, trad. L-Jospin, Paris, Payot, 1970, p. 125.

valorizaciones en que se marcan las aperturas y las diferencias cualitativas: “Lo universal de esboza, en efecto, en el curso, cuando los intercambios están organizados para permitir la emergencia progresiva, cuando el trabajo está concebido de tal forma que el esfuerzo de cada uno sea posible y respetado (...). En realidad, lo universal puede vivirse en la escuela en cuanto se instala una estructura de comunicación que ofrece a cada uno y a todos la posibilidad de decirse, de escuchar al otro y de superarse”<sup>35</sup>.

Entonces, es verdad afirmar por un lado que, nunca, el sentido de un acto se reduce a sus condiciones de hecho y que siempre estas condiciones y los medios de desarrollo deben preservar las elecciones libres para la aplicación de lo que fue adquirido a lo largo de la educación; por otra parte, que el ideal de perfeccionamiento según la libertad y la universalidad se muestran en la forma con que los medios están puestos. Lo verídico significa primero esta congruencia entre los medios y los fines, que llevó a Gandhi pensar que la elección de los medios inducía el sentido mismo de los actos: los medios son “fines que se hacen”, “fines en desarrollo”, y sólo el análisis de los medios permite de determinar si pueden ser “incentivos de verdad”<sup>36</sup>. Eso quiere decir que “existe ya un sentido”, pero que el sentido no se termina nunca en lo que expresa. Sólo se muestra en ello, y hasta necesita testigos que sean a la vez capaces de tomar el esbozo y llevarlo más lejos. “El ya existente” nunca es sólo un dato empírico, es preparado pero no aún dado o, como lo expresa el latín *jam*, a la vez ya dado pero no aún obtenido. Aunque la libertad encuentra en la naturaleza y en la sociedad las vías de su realización, el hombre, como lo recuerda la *Crítica del Juicio* (párrafo 82), no es su fin último (*letzter Zweck*) sino que su fin óptimo (*Endzweck*). Ahora bien, en los caminos de este fin de otro orden, existen indicaciones.

---

<sup>35</sup> Meirieu, Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991, p. 191.

<sup>36</sup> Erikson, Erik. H, *La vérité de Gandhi. Les origines de la non-violence*. Trad. Vilma Fritsch, Paris, Flammarion, 1974, pp. 380 y 184.

Porque “no se debe sólo educar a los niños según el estado presente de la especie humana, sino que según su estado futuro posible y mejor, o sea adecuada a la idea de la humanidad y a su destinación total (...), un plano de educación debe recibir una orientación cosmopolita”<sup>37</sup>. Contra los riesgos comunitaristas, la intención de universalidad pasa en cada cultura por la elaboración simbólica de los valores y tipos de vida vividos, además de la formación progresiva de capacidades de descentración, distanciación, libre examen, preparatorios a las elecciones éticas que incumba a cada uno de efectuar<sup>38</sup>.

Lo universal es lo que se puede y debe decirse en la pluralidad de los idiomas y culturas de la humanidad, y hasta necesita cada una de ellos, que se ennoblecen en la relación con lo universal. No existen idiomas únicos, pero ninguna es cerrada sobre ella misma ni intraducible en los otros, aunque ninguna traducción sea “completa”. La orientación de la educación hacia el porvenir es inseparable entonces de un trabajo de la memoria que depende de la expresión de lo universal, en la forma y según la medida de cada cultura, sin que exista ninguna totalidad acabada.

“Toda cultura nace y crece en un cantón de universo, de que forma parte y de que transforma los elementos. Es en este sentido que, por su alma y cuerpo, es hija de un mundo sobre el cual proyecta sus líneas de perspectiva”<sup>39</sup>. Ahora bien, toda emergencia en el tiempo, entendida en relación con anclajes y segundos planos, caracteriza una “enacción”, que Francisco Varela formuló la idea fundamental en el plano de conocer: “Las facultades cognitivas son inextricablemente ligadas a lo histórico de lo que es vivido, de la misma forma que un sendero antes inexistente aparece caminando”<sup>40</sup>. El “sentido

---

<sup>37</sup> Kant, Emmanuel, *Réflexions sur l'Éducation* (1803), trad. Alexis Philonenko, Paris Vrin, 1996, p. 80.

<sup>38</sup> Fath, Gérard, “Laïcité et formation des maîtres”, *Revue Française de Pédagogie*, 97, oct.-dic. 1991, pp. 65-75 y 98, ene-mar. 1992, p. 82.

<sup>39</sup> Breton, Stanislas, *Causalité et projet*, Paris PUF, 2000, p. 189.

<sup>40</sup> Varela, Francisco, *Connaître. Les sciences cognitives. Tendances et perspectives*, trad. Pierre Lavoie, Paris, Seuil, 1989, p. 111.

común” de una cultura está tomado siempre en lo que es a la vez sedimentado e inventivo en relaciones contextualizadas con el mundo, los otros, y consigo mismo, haciendo “camino de transformación” en universos compartidos. Pero una “vía de la interpretación” debe cruzarlos de nuevo para asociar la crítica al sentido común, por un “juicio reflexivo” que destaca la “vista clara y englobante” de los principios de la “confusión perturbadora resultante de los prejuicios y de los intereses egoístas (...). En otras palabras, la moral es algo que tenemos que debatir. La argumentación implica una posesión común, pero esta posesión común no es un consenso”<sup>41</sup>.

Se puede concebir entonces una “antropología pragmática crítica” de la educación, en que Christophe Wulf ve la prefiguración en la obra de Humboldt, el que, entre lo transcendental y lo histórico, busca “aprehender un hecho histórico en una perspectiva filosófica con el fin de destacar una evolución posible de la naturaleza humana”<sup>42</sup>. Este trabajo supone una anamnesis, pero esta vez en el sentido que le da la psicoanálisis, como lo que permite, a partir de una lógica de asociación libre entre elementos diversos pertenecientes al pasado, de descubrir, gracias a una interpretación y reelaboración (*Durcharbeiten*), de los sentidos implícitos o virtuales de la vida. Retomando la imagen de Dante de la “palanca al noble furor” que pasa de nuevo sobre las pistas de la historia, Ungaretti sitúa lo “intempestivo” como energía propiamente temporal que debe ser siempre reintroducida en la historia para luchar en ella contra la inhumanidad<sup>43</sup>.

No existe “fundamento” (*Grundlage*) de la educación, porque existe siempre un “hecho de la educación” gracias al cual seguimos ya en un “devenir humano”. Pero, como el sentido no le es inmanente, hay que buscar en ello la forma cuyo “principio” (*Grundsatz*) se

---

<sup>41</sup> Walzer, Michael, *Critique et sens commun. Essai sur la critique sociale et son interprétation*, trad. Joël Roman, Paris, La Découverte, 1990, pp. 26 y 45.

<sup>42</sup> Wulf, Christophe, *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 44.

<sup>43</sup> Ungaretti, Giuseppe, *Innocence et mémoire*, trad. Philippe Jaccottet, Paris, Gallimard, 1969, pp. 37-38.

presenta a partir de configuración-fuentes. En el seno de la cultura que se define por sus potencialidades de recurso más que por el arraigo o exilio, la educación aparece como el rastro abierto entre el análisis entre el análisis de la experiencia y reflexión sobre los fines. Ahora bien, para marcarlo, puede guiarse sobre grandes “funciones de orden” de que se deriva ningún estándar axiológico, pero que dependen de las estructuras antropológicas más fundamentales, entregando indicaciones para los grandes equilibrios que hay que respetar.

No se debe olvidar, en el segundo plano de todo, “el idioma adámico que todos los hombres entienden”: “lo común a toda alma humana, a toda experiencia humana – el cielo profundo con el día y la noche (...); la corriente de los ríos (...); los mares, las montañas a lo lejos temblando (...); las estaciones, los campos, las casas, los gestos y caras; los trajes y sonrisas; el amor y las guerras, los dioses, finitos e infinitos; la Noche sin forma, madre del origen del mundo; el Destino, este monstruo intelectual, que es todo<sup>44</sup>”. Pero todo lo que se juega en la historia en tanto que destino individual o colectivo sobre fondos de estructuras fundamentales asumen las paradojas de las relaciones entre el espíritu y la naturaleza, en lo que Kierkegaard llama la “retoma” (*Gjendagelse*) de la existencia por la libertad<sup>45</sup>. Aun en condiciones dadas, la “misma vida” puede jugarse cualitativamente en órbitas distintas: “Por eso el destino se concilie mal con el determinismo, pero si bien con la libertad: la libertad es de elegir el nivel”<sup>46</sup>.

Uno de los postulados más fundamentales de toda educación, cualesquiera que sean los tiempos y los lugares, es la “proporción antropológica”, que constituye según Binswanger un tipo de escala interna sobre el eje horizontal de las simetrías de la copresencia y,

---

<sup>44</sup> Pessoa, Fernando, *Le livre de l'intranquilité de Bernardo Soares, I*, trad. Françoise Laye, Paris Christian Bourgeois, 1988, pp. 205-206.

<sup>45</sup> Kierkegaard, Soeren, *La répétition*, trad. Paul- Henti Tisseau et Else- Marie Jacquet-Tisseau, *Oeuvres Complètes*, 5, Paris, Orante, 1972.

<sup>46</sup> Deleuze, Gilles, *Différences et répétition*, Paris, PUF, 1968, p. 113.

sobre el eje vertical, de las relaciones entre el sentido y la experiencia”<sup>47</sup>. Es la condición de la apertura del mundo “uno y común a todos” que, para Heráclito (Frag. 89), existe entre los que son despiertos. En cuanto a Erikson, propuso una comprensión de las “etapas del ciclo de la vida”, sobre el cual han meditado las más antiguas tradiciones del Oriente y Occidente, que da cuenta no sólo de la posibilidad de una relación entre generaciones cumpliendo las “virtudes” propias para cada edad, sino que también de los que hace que, aunque la vida de cada uno sea “el encuentro accidental de un ciclo de vida único con un segmento de historia única”, el estilo de integridad creado en el seno de una cultura particular pueda ser reconocido por todos, cualesquiera que sean las distancias espaciales y temporales: “Cada individuo, para volverse un individuo maduro, debe desarrollarlo en un grado suficiente (...) de tal manera que un indio sabio, un gentleman completo, y un campesino reflexivo se encuentran todos en el nivel de integridad y sepan reconocerlo en los otros”<sup>48</sup>. Estas múltiples formas de integridad pertenecen entonces a lo que Calderón llamó “patrimonio del alma”.

Ahora bien, en India, la verdad (*sat*) significa la dignidad y la integridad de la experiencia relevándose en la acción justa, como cuando se apoya alguien caminando, alivia sin trampa, restablece esclareciendo<sup>49</sup>. Lo verídico es aquí la relación de su propia integridad con la del otro, siguiendo el principio hipocrático según el cual la única forma de experimentar la verdad es de no perjudicar (p. 124). Es en el respeto de esta regla negativa que se pueden encontrar las formas en que el Oriente y el Occidente han abordado la pregunta de la verdad, y que pueden entrecruzarse las significaciones que le han dado. Pero este encuentro tiene también una condición positiva, dada

---

<sup>47</sup> Binswanger, Ludwig, *Introduction à l'analyse existentielle*, trad. Jacqueline Verdeaux et Roland Khun, Paris, Minuit, 1971, pp. 43-44 y 240-245.

<sup>48</sup> Erikson, Erik H., *Enfance et société*, trad. A. Cardinet, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1966, pp. 179-1980.

<sup>49</sup> Erikson, Erik H. *La vérité de Gandhi*, trad. Vilma Fritsch, Paris, Flammarion, 1974, p. 231.

por Paracelso cuando, retomando el juramento de Hipócrates, empieza por estas palabras: “Juro buscar perfeccionar mi arte; ejercerlo siempre, mientras Dios me lo permita; y de alzarme contra las falsas doctrinas y falsos remedios”<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Braun, Lucien, *Paracelse, Nature et philosophie*, Strasbourg, Association des Publications pour les Universités de Strasbourg, 1981, p. 149.