

Cultura, Humanidades y Universidad en el pensamiento filosófico político de Eric Weil

RESUMEN

En este ensayo se analizan una serie de problemas de alcances políticos y educativos (la noción de cultura, las Humanidades y la Universidad) que, si bien exceden la obra principal y más conocida del filósofo Eric Weil, se encuentran en sintonía con la noción de educación que atraviesa el conjunto del pensamiento del autor. Los textos analizados corresponden artículos y conferencias que el autor realizó en los años 1970 (escritos, principalmente, en inglés como colaboraciones para la revista *Daedalus*), cuando trabajaba en la Universidad de Niza, donde ejerció los últimos años de docencia universitaria y de investigación. La pregunta fundamental, aquí vista desde otro ángulo, sigue siendo la misma de su filosofía política, a saber, la pregunta por el rol educativo del Estado y de sus instituciones.

Palabras clave: Educación; Moral; Política; Sociedad; Instrucción.

ABSTRACT

In this essay a series of problems of political and educative nature (the notion of culture, humanities and university) is analysed. Even if they exceed the better known work of the philosopher Eric Weil, they are in harmony with the notion of education which is found throughout the author's thought. The analysed texts correspond to articles and conferences that the author gave in the seventies (especially written in English in collaboration with the journal *Daedalus*). They were written during his ultimate years of university teaching in Nice University. The fundamental question – here seen from another angle – remains the same of his political philosophy: what is the educational role of the State and its institutions?

Keywords: Education; Moral; Politics; Society; Instruction.

* Doutor em Filosofia. Professor da Universidad Alberto Hurtado, Santiago do Chile. Email: rsaldias@uahurtado.cl

Introducción

El pensamiento filosófico de Eric Weil¹, de herencia principalmente kantiana y hegeliana, responde a una perspectiva de tipo formal y sistemático. Se encuentra principalmente expuesto en una lógica (1950), en una filosofía política (1956) y en una filosofía moral (1961). Su principal interés consiste en pensar la relación histórica y filosófica entre razón y violencia,² sin renunciar, como lo hicieron muchos contemporáneos, a un discurso sistemático y con una importante pretensión de universalidad, pero sin caer tampoco en una suerte de hegelianismo omnicomprensivo que hace de la violencia un momento más del desarrollo de la razón. La violencia, para Weil, en tanto renuncia al diálogo o a la discusión, en tanto suspensión del discurso razonable, es y será siempre lo otro de la razón, el adversario por excelencia de la filosofía. Pensar el mundo implica para el filósofo tener la mirada siempre puesta en la posibilidad de su unidad; posibilidad ciertamente precaria, amenazada por las tensiones, los conflictos, las tragedias de la historia, pero sin la cual el mundo histórico dejaría de ser mundo. En este intento, el problema de la educación atraviesa el conjunto de la obra y mantiene abierta una interrogante de evidente actualidad. Formulemos la pregunta de esta manera: en los Estados contemporáneos, ¿qué instancias educativas son necesarias para formar al ser humano a la *razón* y a la *libertad*, dispuesto a enfrentar, a su vez, la *violencia* y a asumir las *condiciones* impuestas por la racionalidad y la organización social contemporánea? En las obras del sistema weiliano, si bien los problemas de la educación y del rol educativo del Estado son de primera importancia, poco se dice de las instituciones concretas que debieran pensar el valor de lo *humano* y orientar, tanto en las comunidades históricas como en los Estados particulares, la discusión y la actualización de dicho valor en la historia.

Eric Weil entiende la educación como una acción moral, social y política que busca establecer en la historia una humanidad razonable, sin violencia. La educación constituye así una suerte de círculo dialéctico que parte del hombre, en su condición de ser finito y razonable, y que retorna constantemente a él con el objeto de juzgar y liberar todo aquello que se instala de manera negativa y violenta. Pues bien, la pretensión de este ensayo es interrogar, desde Weil, lo que permite que la vía de la razón y de la libertad pueda seguir siendo trazada

¹ Nacido en Parchim (en la región de Mecklenburg-Alemania) en 1904. De familia judía y previendo lo que podía suceder en Alemania después de haber leído *Mein Kampf*, Weil se auto-exilia para instalarse en Francia en 1933. Recibe la nacionalidad francesa en 1938. Después de la guerra y de haber permanecido cinco años en un campo de prisioneros, participa junto a Georges Bataille en la fundación de la revista *Critique*, donde fue redactor hasta los años 1960. Fue profesor en la Universidad de Lille (de 1956 a 1968) y en la Universidad de Nice (de 1968 hasta su retiro por razones de salud en 1974), ciudad donde muere el 1 de febrero de 1977.

² Lo medular de este propósito se encuentra expuesto en la introducción a la *Logique de la philosophie*, que lleva por título "Filosofía y Violencia".

en el mundo histórico. La cultura, las humanidades y la Universidad tendrán en esto un rol central. La reflexión weiliana las presenta principalmente como nociones formales; sin embargo, el análisis muestra que no están exentas de contenidos diversos y complejos, lo cual las hace aparecer como problemas mayores para aquél que quiere seguir defendiéndolas y pensándolas.

Antes de exponer lo fundamental del análisis, conviene detenernos en algunas aclaraciones de orden metodológico respecto de la presencia del problema en los textos mismos del autor. En las obras sistemáticas, el tema aparece más bien de manera implícita. La tarea del *filósofo-educador* es solo evocada en la *Logique* (WEIL, 1950, p. 10-11); la *Philosophie politique* desarrolla algo más en la presentación de la proposición 19 que, no obstante, sigue siendo la proposición cuyo desarrollo es el más breve (WEIL, 1956, p. 57). Las alusiones a la literatura (WEIL, 1950, p. 226), a las ciencias humanas y sociales (WEIL, 1956, p. 73-76) son escasas; las ideas de humanidad, de cultura y de Universidad están simplemente ausentes. No cabe duda que podemos encontrar trazos de estos temas en la reflexión sobre la relación entre historia y filosofía. Aún más, es bueno recordar que quien escribe es un *universitario*, un hombre de reconocida *cultura*, un tipo de *humanista*.³ Solo en los últimos años de la vida intelectual del autor el tema se explicita en una serie de artículos, estudios y conferencias. Pues bien, son estos textos los que convocan especialmente nuestra atención.⁴

Cabe la pregunta por la razón de esta demora. Sabemos que en la filosofía de Eric Weil la educación no es un tema accesorio. Él mismo afirma que "nada humano se hace, nada humano jamás ha sido hecho sin educación" (WEIL, 1956, p. 48). Sin educación, los conflictos y las tensiones del hombre consigo mismo, con la sociedad, con la política, nunca podrán ser resueltos ni conciliados; la política nunca será razonable; la reflexión sobre el universal correrá el riesgo de quedarse en la abstracción de una moral formal desentendida de la realidad histórica. La tarea educativa del filósofo consiste entonces en plantear sin descanso la pregunta por la educación en medio de las comunidades históricas y de los Estados particulares y, al mismo tiempo, interrogar las condiciones y las determinaciones que la sociedad moderna – sociedad de control progresivo de la naturaleza – impone a la *idea* misma de educación y a sus instituciones. En este itinerario, la noción de *cultura*, el sentido de las *humanidades* y el rol de la *Universidad* inauguran un capítulo

³ En este sentido, conviene ver los testimonios de algunos discípulos y colaboradores directos del autor (SICHIROLLO, 1996, p. 11-34; KIRSCHER, 1999; REBOUL, 1994, p. 11-17). Para una presentación más acabada del conjunto de la vida del filósofo (cf. GUIBAL, 2001, p. 147-160). Los testimonios de aquél que se considera su amigo son también iluminadores al respecto (cf. ARON, 1983, p. 99-100 y p. 731-732).

⁴ Estos artículos, en versión francesa, se encuentran principalmente recopilados en WEIL, 1993. Las precisiones serán presentadas en la bibliografía final.

histórico en el pensamiento de Weil que aún no ha sido del todo analizado.⁵ Con todo, ¿por qué Weil espera tanto tiempo para explicitar dichos campos? Dos respuestas parecen posibles:

1. En una sociedad gobernada por el cálculo, donde la economía de mercado se ha transformado en un centro fundamental de la vida humana, y que engendra continuamente nuevas formas de violencia, la cultura humanista y la Universidad deben pensarse a partir de una realidad mundial muy distinta a la que las vio nacer. Sin esta consideración, se puede fácilmente caer en *romanticismos* nostálgicos o encerrarse en perspectivas superadas por el denominado *mundo moderno*. Las humanidades y la Universidad no pueden, por tanto, ser realmente pensadas, ni formar parte del terreno de una investigación profunda sobre la educación, sin antes captar y elaborar la manera como el mundo se comprende y como los Estados modernos realizan su tarea educativa. Weil consagró toda su vida intelectual y académica a este esfuerzo de comprensión. Pues bien, las nociones de *cultura*, de *humanidades* y de *Universidad* no son privilegiadas por dichos Estados y padecen de manera manifiesta el examen de desaprobación que la modernidad técnico-profesional impone a todo lo que no es *útil* para el progreso. Por lo tanto, es sólo *a posteriori* que el filósofo, heredero de una importante tradición filosófica, humanista, y consciente que de esto depende su existencia, puede juzgar su tarea y elaborar un nuevo discurso.

2. La acción educativa de los tres terrenos mencionados, experimentada necesariamente *dentro* de un Estado y del mundo empírico, se sitúa más bien *fuera* de la acción educativa concreta de una moral, de una sociedad de trabajo y de un Estado particular. Esta condición permitiría no solo pensar libremente la moral y la política, sino también seguir fundándolas en el universal que sustenta y da vida a la *humanidad*. Era necesario entonces para Weil salir de su mundo habitual, salir, una vez más, de un lenguaje aprendido y establecido para volver a pensar en libertad el rol del filósofo y del educador.

Pues bien, la cultura humanista, las humanidades y la Universidad ponen en cuestión la idea misma de educación. Su objetivo es defender una educación que esté, sin dudar, de acuerdo con lo concreto de la historia, pero que, a su vez, forme al ser humano en vistas del universal, de la razón. Si Weil se atreve a preguntar y a cuestionar, es con el objeto de evitar que la función educativa de la moral y de la política se delimite o se anule ante los intereses de una organización social mecanicista e instrumental. El universal humano por el cual

⁵ Stephen R. Graubard, profesor emérito de historia (Brown University) y antiguo editor de *Daedalus* (Journal of the American Academy of Arts and Sciences) afirma que el análisis de este problema constituye, precisamente, el "testamento", la "herencia humanista" del autor. No es entonces fortuito que el conjunto de los textos haya sido escrito originalmente en inglés (cf. KLUBACK, 1989, p. X-XII). Weil abre un *dossier* inédito de reflexión que, situado en una experiencia liberadora del lenguaje, debe permanecer necesariamente inacabado, dada la naturaleza de aquello que se interroga: el hombre, su historia y sus obras.

las comunidades históricas, la sociedad y el Estado actúan, debe conducir a una confrontación y a un diálogo sobre temas y terrenos que, sin ser directamente morales y políticos, fundan las ideas mismas de moral y de política. Intentaremos, entonces, comprender el rol que Weil da a la cultura, a las humanidades y a la Universidad, analizando sus respectivos desafíos educativos. Si este tema ocupó el final de la vida intelectual de nuestro autor, es porque, sin duda, debiera ser el primero para todo aquél que quiera seguir pensando.

La cultura como educación

Las definiciones de la noción de cultura son muy diversas. Weil es consciente de esta pluralidad y de lo sorprendente que ella es, especialmente, en Occidente. Tal vez el tema se conoce mal o se busca *la* definición que satisfará a todo el mundo. Al respecto y con cierta cuota de ironía, Weil afirma:

Conviene preguntarse si la cultura no ha terminado por convertirse en una de esas damas cuya reputación se hace dudosa por estar ya demasiado extendida. Tratemos, no obstante, de ser justos: se habla mucho, pero esto puede deberse a que conocemos mal a la dama, y que sería entonces una de esas personas cuya presencia es siempre una promesa que nunca llega. (WEIL, 2003, p. 3).

La opción metodológica del autor será más bien reflexionar sobre el ideal de ser humano que puede velar dicha pluralidad; un ideal que podría estar referido a la figura clásica del hombre moral y políticamente virtuoso, o que equivaldría a la actitud global de lo que se denomina un *hombre educado*. En este sentido, la cultura sería el conjunto de acciones y de dispositivos que hacen del individuo alguien *cultivado*. No hay que confundir a este hombre con el *erudito*. El erudito, según Weil, es aquél que se consagra a la "prehistoria de la razón." (WEIL, 1961, p. 55), no a la razón misma, y que se *cultiva* en la soledad de su biblioteca. El erudito, por lo mismo, es el hombre que no necesita pensar, pues su tiempo está ordenado por convicciones felices y pacíficas; es el hombre que, en definitiva, no quiere pensar. Weil no es enemigo de la erudición como tal,⁶ sino de la erudición seca y desencarnada. En efecto, "no habría que concluir que la erudición es superflua o que destruye el espíritu de las humanidades", afirma Weil; pero no es menos cierto que "si ella no es más que erudición es seca y diseca el espíritu." (WEIL, 1993, p. 163). El autor entiende así que ésta es la principal figura combatida por la sociedad moderna a causa de su inutilidad y del hecho que oculta tras ella al guardián de algo ya superado.

⁶ El recuerdo que hace Livio Sichirollo sobre su profesor y amigo es elocuente, (cf. SICHIROLLO, 1996, p. 108).

En sentido weiliano, el *hombre cultivado* es más bien el *vir bonus dicendi peritus* de Cicerón o de Quintiliano. Definición que, a pesar de su extrañeza, permite reconocer de manera concreta al hombre en su ideal moral y político. En efecto, es *moral* en la medida que sabe estar y comportarse en el mundo, "en los diferentes mundos que conforman una sociedad" (WEIL, 2003, p. 4); es el hombre capaz de juzgar honestamente su historia, tanto la que lo ha formado como la que vive en el presente de su acción. Es también *político*, porque sabe hablar, sabe hacer uso del lenguaje sin ser violento. Sabe escuchar, comprender y pensar lo que el otro dice. Es el hombre de un diálogo activo fundado en el reconocimiento de los valores del mundo y de lo razonable que comporta la presencia de la palabra de otro;⁷ es político porque sabe hablar con el hombre de acción y representar por medio de su palabra a aquellos que se encuentran desatendidos, despreciados por las instituciones del Estado. El hombre cultivado es así consciente que su palabra y su deseo de diálogo deben realizarse en nombre de la *cultura*.

¿Y qué es *cultura*? La cultura es para Weil lo que da valor al mundo, por ende "ser cultivado, es reconocer, es saber reconocer los valores del mundo." (WEIL, 2003, p. 7). Este reconocimiento hace del hombre de cultura un hombre *feliz*, consciente que el mundo, a pesar de sus contradicciones y violencias, posee riquezas que están al alcance de toda la humanidad. La fuerza educadora de la cultura o, mejor aún, de *las* culturas que son capaces de dicho reconocimiento, se juega entonces en posibilitar el acceso a las riquezas y a los valores que el mundo dispone para todos. El hombre de cultura es quien conduce a los otros por este camino de libertad y de felicidad.

Sin embargo, la cultura es también un terreno que perturba las certezas y que sacude las normas establecidas. En efecto, los valores y las riquezas del mundo constituyen una realidad compleja y plural. Consciente de esto, el hombre de cultura es una suerte de *politeísta* o de *ateo* que no se deja atrapar por verdades absolutas. Esto no significa que las desecha, sino que las juzga y, eventualmente, las acepta en lo que ellas tienen de formal. La libertad que le da vivir en esta actitud, lo hace crítico de todo aquello que, clausurado en su certeza, puede provocar la violencia. El hombre de cultura es entonces el que "reprueba la violencia", el que "no cree, no quiere creer que hay cosas, opiniones, decisiones por las que valga morir o matar." (WEIL, 2003, p. 8). La cultura, como tal, para Weil, no es contradictoria ni arbitraria; lo que puede llegar a ser contradictorio y violento, si no es reconocido y aceptado, es el mundo plural que la cultura refleja. Si a este nivel hubiese entonces una tarea educativa fundamental, sería la de mostrar que la pluralidad de los valores, que la pluralidad incluso de las *culturas* particulares, debe someterse a las reglas de un diálogo razonable y aceptar ser juzgada en el plano de la historia.

⁷ Al respecto, conviene ver el texto "Vertu du dialogue" (WEIL 1982, p. 287-295).

El objetivo de esta acción es el *progreso*, pero no aquél por el cual trabajan la sociedad racional y la técnica, sino aquél que camina hacia un conocimiento a la vez concreto y universal de *lo humano* que habita en el seno de la historia.

Entendida de esta manera, la *cultura* puede, por cierto, generar desconfianza en los hombres políticos y en aquellos que viven de y para la racionalidad científico-técnica. La cultura es así un asunto de opción y de voluntad. Todo ser humano puede renunciar a ella, al reconocimiento de los valores de la humanidad, a la actividad educadora que le es esencial. Cuando el hombre *moderno* mira solo las riquezas materiales y los avances técnicos, renuncia a ser hombre de cultura para transformarse únicamente en un técnico, en un funcionario, en un obrero. La opción es criticable, pero comprensible. En el mundo actual, quien actúa y vive para que las visiones del mundo y las acciones humanas sean *universales* correrá siempre el riesgo de ser juzgado y condenado como traidor de *este* país, de *esta* sociedad, de *esta* civilización, de *esta* manera concreta de pensar. En este sentido, el hombre de cultura es *honesto*, es decir, capaz de tomar distancia de sus certezas y de examinar los acontecimientos de manera pacífica, sin dejarse llevar por la inmediatez de sus pasiones o intereses (WEIL, 1961, p. 91-95).

La cultura es "la victoria sobre la violencia." (WEIL, 2003, p. 11). El hombre de cultura es quien vive esta victoria en lo concreto de su existencia, al tiempo que *piensa* y *actúa* para que ella sea definitiva. En efecto, no se trata solo de una negación verbal de la violencia. La cultura es un pensamiento activo que reconoce el peligro constante de la violencia, y que debe en todo momento y en todo lugar formarse y reformarse a partir de los *sin-sentidos*, de los *sin-ser* ya conocidos y asimilados por la historia. Aquí reside el carácter propiamente educador de la cultura. Frente a las comunidades morales, a la sociedad y al Estado, la cultura reconoce la victoria legítima de la humanidad sobre las violencias naturales de los individuos. En este sentido, no se contenta únicamente con una suerte de demarcación erudita de las victorias del pasado, sino que, sin duda considerándolas, aspira por el sentido *positivo* que toda victoria debe tener para el mundo venidero. Weil lo afirma al final de su *Philosophie politique* de la siguiente manera:

la victoria sobre la violencia [...] no sería más que una victoria de la violencia (de la sociedad y del Estado) sobre el individuo violento si, en lugar de negar simplemente la violencia de la naturaleza interior mediante la violencia de la segunda naturaleza, no abre el acceso a un sentido positivo. (WEIL, 1956, p. 259).

El sentido de la cultura está más allá de la sociedad, de la política, incluso de la misma educación. La felicidad y la satisfacción verdadera del hombre consisten así "en la *teoría*, en la *visión* de dicho sentido, cuya realidad está presupuesta en la búsqueda y en la acción, en toda pregunta y en todo

discurso, incluso en el discurso que lo niega.” (WEIL, 1956, p. 260). El objetivo de la cultura es, por lo tanto, seguir pensando la razón, permitir que la razón se piense y se juzgue a sí misma. Lejos de un rol ingenuo o pasivo, el hombre de cultura sabe que su acción consiste en expresar la razón, en comprender la manera como ella se hace presente en la historia; en juzgar y estar dispuesto a condenar la violencia que se oculta detrás de la racionalidad de los actos y de las instituciones morales, sociales y políticas.

El Rol de las *Humanidades*

Las humanidades configuran el espacio en el cual se concretiza la actividad educadora de la cultura. Desde el Renacimiento, las humanidades definen una opción educativa cuyo contenido por excelencia consiste en la enseñanza que se debe dar al hombre desde su nacimiento hasta la edad adulta. Como reacción a la Universidad medieval y a un modelo pedagógico basado en la metafísica y en la teología escolástica, los humanistas de los siglos XV y XVI buscaron defender un nuevo tipo humano y la necesidad de una pedagogía progresiva. Inspiradas en la *paideia* de la época helenística, las humanidades clásicas comportan el aprendizaje de la lengua (gramática, latín y griego), de las reglas del diálogo (retórica) y de los clásicos (principalmente literatos, historiadores y filósofos), es decir, de todo aquello que se considera fuente del lenguaje y modelo de vida y de pensamiento.

Ahora bien, la reflexión de Weil sobre las humanidades, expresada principalmente al final de su vida, está estrechamente ligada a las investigaciones concretas que el autor, durante su juventud (en la Alemania de los años 1920), realizó sobre algunos humanistas del Renacimiento. Los textos publicados permiten retener ciertos nombres: Marsilio Ficino (WEIL, 2007), Pico de la Mirandola y Pietro Pomponazzi (WEIL, 1985). Estos trabajos de juventud abren el camino de una investigación que, pasando por la *Lógica*, conduce a las preocupaciones de un filósofo-educador que, en medio de la crisis mundial, persigue y defiende el rol que las humanidades pueden tener para los años venideros.

Weil quiere mostrar que el origen de la Modernidad y que la noción de Humanidades – retomada de la tradición greco-latina – no son el fruto antojadizo de un pensamiento puro ni de una razón extra-mundana. Por el contrario, la aparente originalidad y seguridad de una sociedad moderna, fundada en la ciencia, en las técnicas y en el progreso, conlleva en sus raíces más profundas la ruptura bien conocida con las tradiciones y las certezas de la Cristiandad Medieval; asimismo, carga con las contradicciones manifiestas de la nueva razón que buscará asumir el control del mundo y de la historia en lugar de dicha Cristiandad.

Si Pico de la Mirandola emprende la elaboración de una crítica de la astrología (*Disputationes in Astrologiam*), es porque ve que el hombre de

este nuevo nacimiento no escapa a la contradicción vital existente entre sus convicciones religiosas y su relación con el conjunto del cosmos. Si, por su parte, Marsilio Ficino se interesa por la magia astral y la práctica, al tiempo que ejerce como médico consciente de su estatuto *científico*,⁸ es porque cree que la magia sigue siendo una buena herramienta de orientación para un hombre que vive en medio de un mundo nuevo, ciertamente más concreto y más *real* que el mundo cristiano, pero no por eso menos complejo y peligroso. Por último, si la filosofía de Pietro Pomponazzi "parte del concepto de alma." (WEIL, 1986, p.16), es para poder encontrar las nuevas estructuras que permitirán pensar una naturaleza que se presenta, a la vez, una y múltiple. La noción de alma abandona la representación estricta de un Dios que crea al hombre a su imagen. Desde ahora, el alma se transforma en una facultad que pertenece al hombre de todos los días, nada podrá decirse de ella si no es por este hombre y para volver constantemente a él.

Esta encuesta histórica permite a su autor comprender que, tanto el nacimiento de la razón moderna, como la secularización progresiva del mundo, se encuentran necesariamente vinculadas a un conjunto de acciones y medidas que, juzgadas como irracionales o absurdas por la historia posterior, forman parte de la obra humana que las humanidades y los humanistas intentan conocer y comprender. La tarea del historiador tiene así una preocupación fundamentalmente pedagógica: conciliar ciencia y moralidad en el corazón de este mundo, tal como es.

La pregunta que Weil plantea cuarenta años más tarde es, sin duda, diferente. Es la pregunta de un filósofo que piensa la acción razonable; que, interrogando al mundo contemporáneo y a las estructuras que lo sostienen, busca comprender la tarea que las humanidades y la investigación humanista podrían tener en un contexto tanto o más violento y complejo que el de los *Humanistas*. No obstante, la preocupación fundamental sigue siendo la misma: ¿Cuál es el derrotero que asume la razón (lo universal) en el corazón de nuestra historia? ¿Cómo podemos seguir trazando el camino y construyéndolo? ¿Cuál es, en definitiva, el lugar adecuado del ser humano en el universo? Aquel mundo nuevo, profundamente sacudido, que los Humanistas intentaron comprender y asumir mediante un retorno *ideal* a las fuentes de la cultura occidental, corresponde, en cierta forma, a este mundo actual marcado por el progreso y desafiado por una organización social mundial que se quiere cada vez más eficaz en el dominio de la naturaleza. ¿Existe aquí un nuevo lugar para las humanidades y para los humanistas? ¿Quiénes son aquellos que, conscientes del presente, pueden seguir educando a la humanidad para que sea más humana? Weil nos recuerda que "el fundamento, la grandeza y las dificultades de las humanidades aparecen cuando captamos su naturaleza:

⁸ Weil recuerda que Ficino "no es solo un médico, es también un médico astrólogo." (WEIL, 2007, p. 97).

un estudio humano, lleno de humanidad y humanizante." (WEIL, 1993, p.172), pues bien, ¿quién realiza hoy este estudio?

Al respecto, la reflexión weiliana tiene como punto de partida una convicción y una inquietud. En efecto, el autor está "convencido del valor de las humanidades", que sólo ellas "pueden tratar la cuestión del valor de las ocupaciones humanas." (WEIL, 1993, p.157); pero sabe que hay algo en las humanidades que no está bien y que hace que la sociedad en la que vivimos "no tiene necesidad de especialistas en humanidades." (WEIL, 1982, p. 311). En lo que sigue, mi objetivo no es permanecer en la oposición entre las convicciones del filósofo y la realidad contemporánea, sino mostrar que el nuevo rol posible de las humanidades está necesariamente ligado a su debilidad o, en otros términos, al conjunto de estructuras y campos del mundo contemporáneo que continúan a hacer de las humanidades algo débil e inútil. Pretendo mostrar que si las humanidades tienen aún una tarea educativa por realizar en una sociedad y en un mundo que mayoritariamente las rechazan, es para indicar que en el centro de dicho rechazo podrían ocultarse nuevos fundamentos para la construcción del mundo y de la humanidad venidera.

La debilidad de una educación humanista

En el panorama de la cultura occidental de la segunda mitad del siglo XX y de los albores del siglo XXI, el término *humanidades* se percibe arcaico, en vías de desaparición del terreno de la enseñanza, o disfrazado por los ropajes *científicos* de las ciencias humanas y sociales. Las universidades y otros establecimientos de educación superior, lo disimulan detrás de programas diversos, concentrados más bien en el estudio de lenguas y de letras clásicas. La razón de esta situación reside en la pérdida rotunda de armonía entre las humanidades y lo que siempre ha sido su objeto: la sociedad. En efecto, la sociedad moderna está interesada en el progreso y en la prosperidad material. Las humanidades, lamentablemente, son *inútiles* para esto; se piensa que pertenecen al campo de la erudición ociosa "de ilustre (o abominable) memoria, que prospera a expensas de la labor de los otros." (WEIL, 1982, p. 312). No son serias; carecen de unidad en sus contenidos, de rigor científico en la forma como utilizan sus objetos de estudio. De hecho, Weil nos recuerda que "ningún humanista ha construido sus objetos partiendo de axiomas; los asumen tal como les son dados, y les son dados como si fueran sus objetos, precisamente en su realidad única e individual." (WEIL, 1982, p. 320).

Cuando Weil enfrentó este tema, la situación universitaria de las humanidades era compleja. La pérdida de interés por los estudios humanistas se hacía cada vez más evidente. Las universidades se fueron transformando en escuelas profesionales o técnicas; incluso la educación secundaria optó con claridad por lo que Weil entiende bajo la noción de *instrucción*, no por

la educación.⁹ Durante los años 1960 y 1970, las teorías del sociólogo y economista norteamericano Thorstein Veblen (1857-1929) fueron, al respecto, de gran influencia.¹⁰ Algunas de sus tesis fundamentales sostienen, por ejemplo, que los portavoces de las humanidades, armados de bellos lenguajes, nublan un ideal que, no por ser arcaico, deja de ser digno y eminente: *fruges consumere nati*. En una sociedad industrial, las distintas ramas del saber deben comprenderse como un asunto de economía, no de estética. Solo desde el punto de vista económico podemos apreciar los modelos de saber que la *leisure class* se propone para sí misma y que encuentran su expresión en la desaprobación que la enseñanza superior tiene respecto de los conocimientos prácticos. Para Veblen, las humanidades revelan el arcaísmo de una teoría de la vida que puede ser conveniente para el "estadio predador" de la cultura y de la organización económica donde ellas se originan, pero hoy no son más que incómodos anacronismos si miramos, en el sentido más amplio de la palabra, el *buen rendimiento económico* (VEBLEN, 1970, p. 259-261).

En su defensa de las humanidades, Weil hace frente a esta manera de pensar y a sus consecuencias:

A decir verdad, el debate es temible desde que las sociedades del Oeste e incluso del Este, en la medida que se les considera modernas, tomaron el partido de Veblen, barriendo con los ideales "antropomórficos", "sacerdotales", y de "la clase de ocio", estigmatizando los conceptos de "prestigio" y de "comparación celosa", y renunciando a todo lo que no es productivo ni "profesional". Lo que Veblen llamaba el estudio de las relaciones causales en la naturaleza y en la sociedad se puede creer que ha llegado a ser el interés central de nuestro mundo. (WEIL, 1993, p. 157-158).

A esto se suma una multiplicación de revueltas estudiantiles y de movimientos sociales contra el imperialismo y la sociedad capitalista de consumo. Una suerte de nueva producción intelectual *humanista* se desarrolla principalmente en Europa y en Estados Unidos. Pero nada impide que el objetivo fundamental de las instituciones educativas de la época sea "servir una comunidad que se ha volcado a la producción y al consumo." (WEIL, 1993, p. 159). Signo de esto es el desinterés creciente de los estudiantes y de los educadores por los estudios humanistas de corte clásico. Tanto en Estados Unidos como en Europa, los profesores universitarios, según Weil, "se lamentan por las dificultades que tienen para encontrar buenos estudiantes en el nivel de la licencia." (WEIL, 1982, p. 312) y los jóvenes que tienen oportunidades reales para *educarse* buscan más bien profesiones técnicas que les aseguren el futuro y que les permitan ocupar un lugar privilegiado en el mecanismo social.

⁹ Al respecto, conviene ver el artículo "L'éducation en tant que problème de notre temps." (WEIL, 1982, p. 297-309).

¹⁰ La obra principal de Veblen es: *The Theory of the Leisure Class: an economic study of institutions* (1899). La versión francesa (1970) contiene un estudio preliminar muy elogioso de Raymond Aron.

La economía se introduce en el problema de las humanidades. Como consecuencia del desinterés de los Estados, de la potencia de la industrialización y de la tecnologización creciente de la producción social, el dinero privado – generalmente oculto en fundaciones – comienza a hacerse cargo de la investigación y de las instituciones de enseñanza superior. En principio, esta acción es positiva y puede dar a las humanidades el impulso que necesitan (los *mecenas* existen desde antiguo). Sin embargo, el curso de la historia confirmó lo que Weil, hace ya cuarenta años, temía con cierta timidez.¹¹ La privatización de la enseñanza ha pasado a ser una de las fuentes principales del desequilibrio existente en muchas sociedades. El acceso a la educación se fue haciendo desigual; las rupturas sociales se agudizaron, generando retardos importantes en el progreso y en el desarrollo de una gran mayoría de Estados. A su vez, en el nivel micro y macro de la economía, una definición particular de educación ha ganado terreno. Incluso si el debate está abierto, la mayoría de los economistas parece estar de acuerdo: la educación es un factor de producción y una inversión rentable que busca, ante todo, desarrollar el capital humano.

Habría que decir una palabra sobre la aceleración y la inmediatez – respecto del acceso a los conocimientos y a la entretención – de las nuevas técnicas de información y de comunicación. Evidentemente, Weil no conoció lo que hoy está sucediendo en este terreno, pero fue testigo del inicio de este largo y, aparentemente, interminable movimiento. Los elementos que el autor pone de manifiesto cuando analiza lo *sagrado* de la sociedad moderna (WEIL, 1956, p. 62-92) ofrecen algunas herramientas de comprensión. El cálculo, el materialismo y el mecanicismo de una sociedad marcada por un progreso de tipo económico y productivo, cuyo elemento sagrado, por lo mismo, es el cambio continuo, conducen a una revolución comunicacional y mediática sin precedentes. En la sociedad contemporánea, son los frutos de esta revolución los que diseñan constantemente los modos de vida moral y política de los seres humanos.¹² La educación en su conjunto, la cultura y las humanidades se ven confrontadas a esta evolución vertiginosa de la tecnología. Esto implica no solo una nueva forma de acceder a la educación,

¹¹ Weil habla poco de esta presencia del dinero privado en la educación. Los problemas y los dilemas mayores se presentarán más tarde. De hecho, el análisis de Weil no es del todo negativo. Las humanidades, para desarrollarse, necesitan dinero y fundaciones (cf. WEIL, 1993, p. 169-171); la desconfianza del autor tiene que ver con los desequilibrios que podrían existir. Es por eso que intuye la necesidad de “algo más”: “Todo esto pide dinero para constituir y hacer avanzar la investigación, ciertamente no se trata de cantidades como las que se necesitan para gastar en otros temas, pero no cabe duda que se necesita dinero. Lamentablemente, el dinero no basta, se requiere algo más, una suerte de audacia que interviene de igual manera que en la investigación científica, pero a un grado menor (aunque el riesgo financiero sea incomparablemente más grande).” (WEIL, 1993, p. 172).

¹² Sobre este punto conviene ver el artículo “La science et la civilisation moderna ou le sens de l’insensé” (WEIL, 1991, p. 268-296). En este artículo, escrito en 1965, Weil describe los primeros momentos de esta situación del mundo y de la *civilización*.

sino también su radical cambio de significación. Lo que la sociedad decide y proyecta debe acordarse tanto a la libertad como a la inestabilidad social y, hasta cierto punto, seguir provocando ambas dimensiones. De esta manera, la educación y las humanidades no tendrán ninguna posibilidad de realizarse – lo que implica el hecho de poder ser aceptadas y reconocidas – si no es a partir de esta *condición* del mundo moderno.¹³

La principal amenaza de esta evolución pesa sobre la cohesión social. La sociedad se hace depositaria de una fragmentación y de una división adversa al espíritu de la organización económico-racional deseada. En la medida que el tiempo pasa, se confirma que el futuro pertenecerá a los que tienen competencias técnicas, a los que saben y pueden adaptarse y reciclarse constantemente. La tasa de excluidos del sistema aumenta y parece confirmar la existencia de una categoría política nueva. Se trata de una suerte de *no-ciudadano* (WEIL, 1956, p. 168-169) que existe *a pesar de sí mismo* y del Estado al que pertenece; alguien que sin ser necesariamente un *loco* o un *criminal* (que son, para Weil, las figuras históricas de los principales enemigos de la racionalidad del Estado y de la sociedad) (WEIL, 1950, p. 64-65; WEIL, 1956, p. 31-34), es rechazado no solo por el trabajo social, sino que también queda excluido de la vida cotidiana de la sociedad.

Esta evolución concierne también la vida política. Los discursos políticos se multiplican, pero están cada vez más centrados en el problema del desarrollo científico y tecnológico. A menudo se habla de *modernización* de los Estados, pero se asiste más bien a la tecnificación creciente de la vida política, incluso de la *democracia*, a tal punto que entre ciudadano y gobierno, entre ciudadano y ciudadano, las relaciones se ven reducidas y los puntos fundamentales de discusión pública se banalizan o, simplemente, desaparecen. Esta situación se refleja en una ciudadanía que ignora la acción del Estado y que se aleja de toda forma de acción política, lo cual, por su parte, coopera con la manifestación creciente del tedio que ataca directamente la vida pública: el tedio por la democracia y por la acción política en general. Este fenómeno lo anuncia Weil de la siguiente manera: “La vida política y, en particular, parlamentaria, puede asumir un aire de tedio (*ennui*) o de vana y ridícula actividad.” (WEIL, 1956, p. 216). Sin embargo, para el filósofo no es un problema inquietante, ya que sabe que la *vida* política se encuentra necesariamente fundada en dimensiones que hacen que los pueblos no estén totalmente felices. En efecto, no hay acción política decisiva cuando la felicidad y el bienestar son totales y definitivos.

Ahora bien, según la riqueza de los Estados, los sujetos portadores de nuevas tecnologías se encuentran en un *vaivén* entre la esfera pública y la privada, pero la ideología dominante sigue siendo la misma: nada es posible sin tecnología, sin informática, sin comunicación. Si queremos que la

¹³ Sobre la categoría moderna de la *condición* (cf. WEIL, 1950, p. 203-231).

educación y las humanidades abarquen todos los grupos humanos, que sean de calidad e igualitarias, el progreso en ciencias y en nuevas tecnologías se transforma en una necesidad insoslayable. Entonces, ¿de qué educación y de qué tipo de humanidades estamos hablando? ¿Cuál sería, en este contexto, el lugar de la literatura, de la historia, de la filosofía? ¿No sería mejor renunciar a ellas, o bien aceptarlas como decoro estético del intelecto? ¿Hay que reducir su presencia, su expresión, y dejarse llevar por la ola de la tecnicidad propia de la sociedad actual?

El sentido positivo de la enseñanza humanista

La convicción de Weil sobre el valor de las humanidades está entonces en juego. No solo su presencia es reducida, sino que en muchos terrenos de la vida pública son simplemente silenciadas. Para la educación superior y para la investigación, las humanidades se encuentran relegadas a departamentos de materias específicas, que huelen a libros raros y antiguos. El hombre de estos dos últimos siglos ha querido riquezas, se ha esforzado en buscarlas; ha querido tener mayor seguridad y esperanza de vida, pues bien, "el humanista no contribuye mucho a alcanzar estos fines." (WEIL, 1982, p. 312).

Como en muchos otros temas, la actitud weiliana no es la de un apologeta ingenuo que niega o evita una realidad de hecho. Las condiciones de la Modernidad y de un mundo científico-técnico, son las condiciones de nuestra época y debemos aprender a vivir con ellas. Las humanidades, entonces, ya no pueden seguir erigiéndose en la estela de un retorno vacío a los clásicos, a las lenguas muertas, o a las *nobles* tradiciones tristemente olvidadas, incluso destruidas, por la ciencia y la tecnología. Para Weil, esta actitud, presente en los *romanticismos de la individualidad*, en los *moralismos de la abnegación* o en las *teologías de la desgracia*, ya no tiene un lugar razonable en nuestro mundo, aun cuando para el historiador puede sin duda ser comprensible.¹⁴ Si se quiere que las humanidades tengan lugar en la historia, es preciso reactualizar la pregunta fundamental que, en momentos cruciales, intentaron plantear: la pregunta por el lugar del hombre en el mundo (en este mundo concreto) y en la naturaleza. Las humanidades cumplirán así una función histórica y una función de tipo filosófico-sistemática, las dos necesariamente vinculadas. En su defensa, Weil precisa el valor que tiene entonces interrogar, principalmente, la *historia* y la *filosofía*, las dos humanidades por excelencia (WEIL, 1993, p. 157).¹⁵

¹⁴ Al respecto, conviene ver la forma como Weil analiza las retomas (*reprises*) de las categorías antiguas de la *certeza*, de *Dios* y del *Yo*, llevadas a cabo por la categoría moderna de la *condición* (WEIL, 1950, p. 228-231).

¹⁵ La *literatura* tiene también un lugar importante para el autor (WEIL, 1950, p. 225-227), pero su valor educativo se encuentra subordinado a la distracción o a la provocación de sentimientos y deseos.

El recurso a la *historia*, que por cierto no está exento de erudición, permite, según Weil, indagar en la manera como el hombre ha dado respuestas a dos preguntas que se actualizan constantemente: "¿Qué somos? ¿Quiénes somos?" (WEIL, 1981, p. 188). Somos porque venimos del pasado. Cargamos en nosotros el peso de victorias, de desgarros y de actitudes ante el mundo que modelan nuestro presente moral, social y político. El estudio de la historia permite volver al pasado, reinterpretarlo y descubrir así modelos, valores, horizontes de referencia que podrían ayudarnos a orientar nuestro camino en un mundo donde la ciencia y la tecnología intentan imponer toda orientación. La investigación histórica debiera ser así la fuente de un modelo de educación que aspire "a algo distinto que el hacer aprender de memoria a las personas una serie de hechos cadavéricos." (WEIL, 1993, p. 161). Siempre existirán las lagunas; para un espíritu *científico* nadie sabe realmente lo que ha sucedido. Por ende, en la enseñanza de la historia, la objetividad pura no existe. Pero permite comprender que la educación no es acumulación de datos, sino la capacidad de descubrir e indicar líneas de investigación, problemas y posibles orientaciones.

Ahora bien, las humanidades, desde la *historia* deben aspirar a la producción de ideas. Es aquí donde radica su función *filosófica*. En efecto, la filosofía organiza y propone los discursos categoriales de lo que la investigación histórica ha descubierto. Esta organización, por su parte, es el motor de los procesos de búsqueda de sentido y de coherencia. Por cierto, la filosofía no es la sabiduría, sino su búsqueda entre las múltiples *sabidurías* que se encuentran presentes en el mundo y en la historia. Tampoco es una palabra profética ni un oráculo; la filosofía no adivina el futuro, pero sus esfuerzos de comprensión, es lo deseable, pueden considerar y proyectar un futuro mejor (WEIL, 2003, p. 54-60). La filosofía muestra, de esta forma, que la historia contiene lo real, para hombres reales, y que no puede agotarse en nociones clausuradas. En otras palabras, la filosofía es la historia misma: "la historia – recuerda Weil – en la cual se devela la verdad al hombre en el error y a partir del error, en la cual todo es devenir, pero también en la cual ocurre lo eterno que vale intemporalmente." (WEIL, 2003, p. 63).¹⁶

La debilidad de las humanidades es entonces aparente; el rechazo que padecen habla también de sus fuerzas. Estas tesis pueden sustentarse si se evita tener de las humanidades una visión estática, como si fueran "un simple ornamento" (WEIL, 1993, p. 164). Las humanidades son una acción de comprensión de lo humano, de sus actos, del valor que la humanidad imprime en la historia, incluidos, por cierto, los avances científicos y técnicos de la sociedad. Entendidas así, se puede afirmar que son y seguirán siendo denunciadoras y juezas de todo tipo de petrificación que la historia puede hacerles padecer. Su carácter esencialmente interpretativo y crítico impide que

¹⁶ Respecto del objeto de la filosofía y de la historia, ver también Weil (1993, p. 149).

la comprensión que hacen del mundo avance a la misma velocidad del mundo empírico. Siendo creadoras y protectoras de una *cultura* de la no-violencia, serán inadecuadas para todo tipo de movimiento irreflexivo de la sociedad que podría conducir a la violencia. En ciertos momentos de la historia, cuando la realidad humana concreta (ya sea moral, social o política) se encuentra sacudida por el sentimiento de la injusticia y por los estallidos de violencia que ensordecen la razón, las humanidades se verán obligadas a permanecer en una suerte de contemplación silenciosa, pero atentas a las brechas que hacen de nuevo posible la palabra y el diálogo.

Lo esencial de la función educativa de las humanidades reside entonces en la posibilidad que tienen de constatar la violencia y de poder seguir pensando lo humano, sabiendo que la sociedad no está, y nunca estará, totalmente libre de la violencia. La tarea consiste en establecer un contacto activo de las realidades morales y políticas con el mundo, conducido por un diálogo entre *adultos*: "Tenemos necesidad de adultos y los adultos son más que humanos que han superado la edad de la pubertad biológica: la madurez es todo" (WEIL, 1993, p. 168). En efecto, el adulto es el que sabe que la vida tiene problemas, que se ve obligado a confrontarse consigo mismo y con los otros, permaneciendo, al mismo tiempo, consciente del hecho que dichos problemas nunca serán totalmente resueltos. Solo las humanidades pueden educar en la perspectiva de una cultura universal de hombres y mujeres pensantes, responsables, capaces de darse cuenta de lo que la violencia puede incitar en ellos y en los demás. El adulto es capaz de sentir, no de seguir un instinto; capaz de comprender modelos de perfección humana, de situaciones típicamente conflictivas o trágicas, de adquirir confianza en sí mismo y respeto de sí.

Ahora bien, Weil es consciente que "el vínculo entre las humanidades, por una parte, y las ciencias lógicas, sociales, incluso naturales, por otra, es orgánico e indestructible." (WEIL, 1982, p. 324). Pero este vínculo no implica que aquéllas tengan que funcionar en el mismo plano que éstas. En efecto, el fin fundamental de las humanidades no es comprender el mundo que las ciencias y las técnicas están formando, sino comprendernos y conocer lo que día a día nos hace cambiar: "La originalidad de las humanidades no tiene el mismo sentido que en las ciencias, simplemente porque el trabajo original de las humanidades no solo cambia la dirección de la investigación, sino que nos cambia a nosotros." (WEIL, 1993, p. 172). Su lugar de acción y de educación es, por lo mismo, distinto al de las ciencias, pero en interacción con ellas. Es precisamente esta situación la que convoca a repensar la Universidad.

El Rol de la Universidad

Según Weil, la Universidad es la "morada de las humanidades y prácticamente la única morada de aquél que estudia las humanidades." (WEIL,

1993, p. 164). Pero es un hecho que la Universidad vive una verdadera crisis de identidad: ¿Enseñanza cultural o formación profesional? ¿Investigación fundamental o aplicada? ¿Selección, corriendo el riesgo del elitismo, o acogida abierta, sufriendo la falta de nivelación y corriendo la suerte de transformarse en un segundo liceo? El debate está abierto y podría tratarse de un problema nuevo, en la medida que la Universidad está sujeta a la situación social y política mundial que ha sido descrita más arriba. Pero es también un problema antiguo, en el sentido que desde la Antigüedad la Universidad ha conocido una pluralidad de formas. La corporación medieval, el espíritu del *selbst actus* de la Universidad alemana del siglo XIX, la impronta de la enseñanza pública proclamada y defendida por la Universidad napoleónica, el espíritu de autonomía y de competencia de la Universidad americana, entre otros modelos, son figuras que parecen reactivarse una y otra vez, dependiendo de los contextos sociales, de la geografía y de la historia. Basta mirar los propósitos de los actuales reformadores de la enseñanza superior o de las luchas estudiantiles para constatar una ambigüedad que refleja un deseo extremadamente complejo: hacer de una noción universal, que a lo largo de la historia se ha enriquecido de múltiples contenidos, una sola institución. Este deseo, con todo, sigue dignificando la idea de *Universidad*.

En la perspectiva weiliana, querer decidir cuál es el tipo de Universidad que mejor se adapta a la situación contemporánea es un debate falso. En efecto, en las sociedades occidentales, el primer rol de la Universidad es (y seguirá siendo, a menos que el mundo cambie radicalmente) *instruir*, es decir, dar a los estudiantes los medios necesarios para insertarse en sociedades racionales que exigen individuos competentes y calificados. Los jóvenes que se inscriben en los establecimientos de educación superior, según Weil,

no llegan a la Universidad para encontrar en ella un cierto estilo de vida, cierta ética, o algo que podríamos designar mediante el término de educación, cuando se distingue de la instrucción. No es que sean inmorales, amorales o privados de estilo – consideran que estas cosas no tienen nada que ver con la Universidad. (WEIL, 1993, p. 145).

Esto es así. Por lo tanto, no es aquí donde se juega la verdadera justificación de la Universidad. El debate correcto consiste en saber si la Universidad puede seguir realizando un diálogo abierto sobre las preguntas esenciales del individuo, en medio de todo aquello que condiciona su existencia. Insistamos aquí en un punto crucial: la Universidad es la única morada de las humanidades y éstas son

el corazón, la esencia misma de la Universidad, y todo el resto no tiene legitimidad más que por ellas, ya que solo es allí donde el significado y el valor de las acciones humanas pueden ser objeto de una discusión y de un intento de definición. (WEIL, 1993, p. 149).

Pues bien, si la Universidad es una institución adulta que se sitúa por sobre las instituciones morales y políticas, esto quiere decir que las preguntas que conciernen el fin, los valores, la felicidad, el sentido de la existencia, solo podrán y solo sabrán plantearse en y desde ella. Entonces, más que preguntar qué Universidad queremos, el debate debe centrarse en preguntar si esto se está realizando y de qué manera.

El problema mayor de las universidades contemporáneas radica, según Weil, en la masificación de la enseñanza. El diálogo *humanista* solo es posible a partir de relaciones personales entre profesores, estudiantes e investigadores – *Universitas magistrorum et scholarium*. La masificación genera exigencias inesperadas, opuestas al espíritu original de la Universidad, a saber, la intrusión de la política del momento, la competencia entre los establecimientos, la necesidad creciente de dinero, la privatización, la desigual calidad de la instrucción que se ofrece, la deserción tanto de estudiantes como de profesores, entre otras. La situación histórica concreta de la sociedad decidirá el tema a debatir y la exigencia a la cual consagrar la mayor parte del tiempo y del dinero. En estos casos, nadie – salvo raros individuos – busca en las universidades lo que éstas deben dar; los intereses de la masa obligan, más bien, a hacer de la Universidad una escuela técnico-profesional alejada del espíritu de lo que ya Kant reconoció, en *El conflicto de las facultades*, como una “república sapiente” comprometida con la producción, la conservación y la transmisión del saber (AK VII, 17-18).

No obstante, para Weil, la Universidad técnica se ha transformado en la llave maestra de la enseñanza superior de masa. En este contexto, la Universidad humanista “podría estar suficientemente representada por un pequeño número de instituciones a las que se podría acceder a partir de las Universidades técnicas (y de la vida social ‘ordinaria’).” (WEIL, 1993, p. 152). En esta afirmación tocamos el corazón del ideal weiliano de educación superior. Desde el momento en que se ha comprendido el valor de las humanidades y la función educadora que están llamadas a cumplir en las sociedades técnicas, ya no sirve imponer un modelo, hasta cierto punto romántico, que tendrá que estar siempre justificando ante el mundo lo que, para el mundo, parece no tener justificación. Tampoco sirve dejarse llevar por la ola cientificista que pide renunciar a las tareas humanistas para concentrar los esfuerzos en la formación profesional y técnica de los jóvenes. La Universidad dignificará su nombre, solo si ella considera con seriedad y profundidad la totalidad del hombre que tiene frente a ella. Ciertamente, el hombre es un ser *racional* que debe responder a la racionalidad que él mismo impone para determinar su mundo, pero es también un ser *razonable* que carga siempre consigo la pregunta por el sentido de la existencia o, lo que es lo mismo, una voluntad de universalidad que persigue el acuerdo con el resto de la humanidad. En otros términos, la Universidad será la institución de educación superior por

excelencia en la medida que comprenda que su tarea concierne la realidad de un hombre que es *razón y violencia* a la vez.

La Universidad, sin dudas, es una institución de formación, pero debe también constituir el lugar donde habita la reflexión viviente de la humanidad. Debe ser un espacio de formación, de diálogo, de discusión. El lugar privilegiado lo tienen el diálogo y la discusión, ya que son los métodos que permiten descubrir verdades, hechos nuevos, relaciones nuevas entre los hechos, entre los hechos y los valores, entre los valores entre sí. Sin embargo, la formación no puede faltar, ya que para llegar a este estadio superior de discusión hay que haber aprendido, según Weil,

lo que representa la investigación científica, lo que significa la objetividad, cuál es el sentido que se requiere de las responsabilidades de aquellos que realizan el oficio de mantener vivo el pensamiento, el análisis y la comprensión. (WEIL, 1993, p. 153).

En otros términos, la Universidad representa el cumplimiento de una acción que contiene, a la vez, la *instrucción* y la *educación*. En ella, el debate sobre la prioridad o la subordinación de una respecto de la otra ha concluido, incluso si la sociedad y la política exigen mantenerlo abierto. En la Universidad, la relación positiva entre instrucción y educación está definitivamente realizada. Las funciones educativas de la comunidad moral, de la sociedad y del Estado encuentran por fin el espacio que permite pensarlas y articularlas. Esto implica aceptar y comprender los desacuerdos que pueden existir, pero la Universidad es, precisamente mediante la discusión que promueve, el lugar donde se puede llegar a ese resultado común que cada terreno educativo busca y se esfuerza en concretar, a saber, hacer que la violencia de la historia, de la naturaleza, de los hombres y de las instituciones sea cada vez más superflua e inadmisibles. En definitiva, la Universidad es para Weil pensamiento y diálogo contra la violencia; es "el único lugar donde los valores pueden ser objeto de discusión, y las finalidades de la educación, ser colocadas en el centro de la reflexión, incluso de una reflexión apasionada (ya que nada tiene importancia si la pasión no se la da)." (WEIL, 1993, p. 148). Esta discusión tiene, entonces, como objetivo suprimir aquella violencia destructora de la libertad y del diálogo; la violencia que nace de los desacuerdos entre convicciones ciegas, sin examen, que se creen incontestables, pues se niegan a cualquier modo distinto de pensamiento, de sentimiento y de existencia.

La Universidad ideal propuesta por Weil tiene así una triple función. Primero, debe asegurar la formación técnico-profesional que la sociedad exige. Segundo, debe ofrecer participación en la investigación humanista a todos aquellos que, formados en otras disciplinas, buscan un lugar de reflexión y de análisis de la situación actual. Tercero, debe ser un lugar de encuentro entre el conocimiento y la vida, donde el contacto y el diálogo de los grandes

hombres y de los grandes pensamientos generen nuevas potencialidades de humanización de la existencia.

Conclusión

El análisis weiliano de la cultura humanista y de la Universidad indica que la reconciliación entre las comunidades históricas y la organización racional de la sociedad solo podrá realizarse desde la insistencia en la pregunta por el ser humano y desde la constante reflexión sobre el valor de toda obra humana. Las humanidades y la Universidad son, de esta forma, la morada de la acción educativa que ejerce la razón sobre sí misma. Esta acción implica, primero, el conocimiento y la interpretación de los hechos históricos que han formado y que siguen modelando la razón; segundo, el análisis y el examen crítico de la racionalidad – moral, social y política – que permite a la razón hacerse presente en el mundo empírico; tercero, la elaboración de discursos y de categorías que, al tiempo que cargan en sí el peso de la búsqueda de sentido de la humanidad, pueden someter las múltiples convicciones históricas al diálogo, con el objeto de edificar un futuro sin violencia. Ésta es la razón principal que hace de las humanidades una realidad difícil de aceptar por las sociedades contemporáneas, y de la Universidad, una institución en permanente crisis de identidad. Desde los albores de la Modernidad, los humanistas y los hombres de cultura han sufrido la incompreensión, los ataques, las persecuciones religiosas y políticas por parte del hombre gobernado por la certeza y por verdades que se pretenden absolutas. El hombre de cultura, amado y odiado a la vez, pone de manifiesto que las humanidades no solo actúan en los pasajes, en los movimientos, en las novedades de la historia, sino que son, por sobre todo, el reflejo de los conflictos y de las contradicciones del mundo, siempre difíciles de aceptar y comprender. La tarea del humanista es mirar cara a cara el absurdo, la violencia; denunciar los terrenos de anarquía, interrogar y combatir lo que el mundo no está preparado para aceptar. En el corazón de la historia y sin renunciar a la condición que el mundo moderno le impone, el humanista es el hombre capaz de indicar la violencia y los terrenos vetustos del mundo empírico que no aceptan darle espacio a la novedad de la razón; es el hombre que sabe que busca la sabiduría, que desata así los nudos históricos de la incoherencia, que reflexiona sobre lo razonable de toda expresión y que elabora discursos que intentan ser portadores de sentido y de libertad.

Las humanidades y la Universidad son el espacio de reflexión que asegura lo razonable de la moral y de la política, de la comunidad histórica y del Estado. Esto es posible porque su función es interrogar la racionalidad que las organizaciones sociales (fundadas en la lucha contra la naturaleza) exigen e imponen, desde la más precaria y particular hasta la más compleja y universal. En otros términos, frente a la evolución histórica que obliga a los

Estados y a las sociedades particulares a formar organizaciones mundiales cada vez más complejas (cf. WEIL, 1956, p. 225-261), la Universidad y las humanidades deben formar una comunidad universal de pensamiento. En un mundo que marcha a pasos de gigante, la pregunta por este ser ínfimo, precario, pero esencial que todos somos, ha de plantearse una y otra vez. El problema del hombre no es ni será resuelto; la pregunta debe permanecer abierta, de manera que aquellos que toman las decisiones sepan que antes y después de toda acción, hay hombres, mujeres, comunidades concretas que, esperando con ansias el bienestar y la felicidad, siguen padeciendo la violencia de la historia.

Referencias bibliográficas

- ARON, R. *Mémoires*. Paris: Éditions Julliard, 1983.
- GUIBAL, F. Eric Weil (1904-1977) ou le courage de la raison. *Cités*, v. 7, 2001, p. 147-160.
- KIRSCHER, G. *Eric Weil ou la raison de la philosophie*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.
- KLUBACK, W. (Ed.). *Valuing the humanities*. Chico (California): Historians Press, 1989.
- REBOUL, P. Eric Weil, un philosophe naïf ? In: *Actualité d'Eric Weil* (Actes du Colloque International, Chantilly, 21-22 maio 1982). Paris: Beauchesne, 1994, p. 11-17.
- SICHIROLLO, L. Eric Weil. In: *Cahiers Eric Weil V*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1996.
- VEBLEN, T. *Théorie de la classe de loisir*. Paris: Gallimard, 1970.
- WEIL, E. *Logique de la Philosophie*. Paris: Vrin, 1950.
- _____. *Philosophie politique*. Paris: Vrin, 1956.
- _____. *Philosophie morale*. Paris: Vrin, 1961.
- _____. *Cahiers Eric Weil IV. Essais sur la philosophie, la démocratie et l'éducation*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1993.
- _____. *Philosophie et réalité*. v. I. Paris: Beauchesne, Paris, 1982.
- _____. *La philosophie de Pietro Pomponazzi. Pic de la Mirandole et la critique de l'astrologie*, Paris: Vrin, 1986.
- _____. *Essais et conférences*. v. I. Paris: Vrin, 1991.
- _____. *Philosophie et réalité*. v. II. Paris: Beauchesne, 2003.
- _____. *Ficin et Plotin*. Paris: L'Harmattan, 2007.