

Letelier, la educación y un poco
de filosofía¹

Pablo Oyarzún - Gonzalo Catalán

Expresamente quisiéramos ligar nuestra ponencia a las intenciones declaradas de este coloquio. En sus diversas fórmulas de convocación, se ha insistido en que con él se desea contribuir a la “redefinición de las tareas y la orientación de la filosofía en Chile”, y que ello entraña el proyecto general de “una nueva política de la filosofía” en nuestro país. La mera mención de este proyecto² sugiere un haz de intereses, dentro del cual la cuestión de la institucionalidad –que hoy en particular nos reúne– tiene una posición destacada.

Por lo que atañe a esta cuestión, un vínculo marca inequívocamente a la filosofía: su relación con la enseñanza. Entre nosotros, ella se acusa ya en el mayoritario recurso de la pedagogía como medio de una subsistencia muy escueta, aunque también es evidente en la interdicción de que los profesionales criollos de la filosofía se hacen objeto, de no llamarse jamás filósofos, sino –a lo sumo– profesores de filosofía. La existencia misma de la filosofía, aquí, pareciera agotarse en esa relación.

El citado proyecto forzosamente pasa, pues, por una crítica revisión y por una rehechura a fondo de la enseñanza filosófica.

Cuando se dirigen los esfuerzos a esta empresa, es probable que ellos partan de los

siguientes hechos inmediatos, sino de todos a un tiempo: de la obsolescencia de las formas, estilos y contenidos de la docencia en la universidad; de la existencia –precaria, pero irrenunciable– de la filosofía como asignatura de la enseñanza media; de su ausencia como opinión y eficacia en el espacio público.

Con todo, no debería olvidarse que tales afanes, si nacen, surgen desde ya inscritos en el marco de una organización profesional de estudio y ejercicio de la filosofía, que se remonta a cuatro décadas. En este sentido, es inobviable decidir si ella se acepta como el marco dado, y si, al hacerlo, se aboca uno –solamente– a una recomposición de la enseñanza profesional de la disciplina, o si también se pone en mira este dato, para someterlo a análisis y a crítica, para modificarlo.

Porque, de hecho, la referida empresa se puede abordar en tres distintos niveles, y –según los términos dichos– como un cambio de la enseñanza profesional de la filosofía, ya como una transformación de la base profesional de su enseñanza, ya, por último, como una redefinición de las relaciones entre filosofía y enseñanza.

La primera vía peca de insuficiencia. Cierto que en ella puede detectarse temas que son insoslayables y llegar a soluciones locales

adecuadas. Pero el encuadre que se asume sin reparos sustantivos, es decir, el marco profesional establecido, determina por anticipado las preguntas y las omisiones, y neutraliza la eficacia posible de las soluciones.

Lo que en esta vía queda, en buenas cuentas, sin interrogar, es precisamente la institucionalidad de la filosofía o dicho de otro modo (según las condiciones de ella que son entre nosotros dominantes), su base profesional. Vale decir, las divisiones estructurales –entre licenciatura y pedagogía, por ejemplo–, las pautas de productividad, o más bien de reproducción –cuando no de improductividad– de saber, las relaciones interdisciplinarias, de la docencia y los hábitos del aprendizaje, los emblemas del reconocimiento profesional y los ismos de su autolegitimación; la lista es, por cierto, ilustrativa. Preciso será, pues, elaborar esta base, incidir con fruto en el programa de la transformación, y si no se quiere estar amenazado siempre de ir sus condiciones inadvertidamente, entrampándose más en ellas. Este cuestionamiento lleva a su vez, con necesidad, a premeditar las relaciones entre enseñanza y filosofía, que, abordadas por sí solas, quedarían entregadas verosímilmente a la especulación.

Pero no todo se agota en partir del presente, no podría agotarse en esto. Un elemento

más opera con seguridad en las inquietudes comentadas, que es de orden histórico. Aludimos al fantasma de un pasado en la filosofía, que para nosotros no habría sido. Los afanes por inventarse ese pasado —el de una tradición, acaso— por medio de inspecciones historiográficas generales parciales, por medio de catálogos bibliográficos y bio-bibliográficos, no logran disimular el anhelo un poco patético de agenciarse un *pedigree* porque hubo, antes que uno, otros en el negocio. Pero tampoco un trabajo crítico como el insinuado podría conjurar ese fantasma, de no hacer la prueba de cogerlo, de ver si es ilusión pura o si hay algo en él.

A este respecto, hay un evento, ya afianzado, atender al cual sí nos parece ineludible. Se trata de la posibilidad explorar *la existencia* de la filosofía en Chile como una que ha sido *implícita o desplazada*, jamás centrada en sí misma. Es la tesis *nueva* —a diferencia de las inspecciones y registros recién evocados— que ha sido producida y desarrollada en estos últimos 10 años.³ Según ella, presencia de la filosofía entre nosotros no debería buscarse en los lugares que portan las insignias de la disciplinariedad y del tecnicismo reconocible o imputable, sino que sería más indicativa sería eficaz, sería, en una palabra, *real*, en el pensamiento historiográfico o jurídico, en los

discursos políticos y sociales.⁴ Más lejos aún, la propia poesía chilena sería un sitio donde hallar mucho más pensamiento y concepto que en la filosofía académica, o bien donde cabe hallar todo el pensamiento del cual ésta carece puesto que para poder armarse profesionalmente ha debido dar las espaldas a la realidad.⁵

Nuestro propósito presente está bajo el signo de éstas y las anteriores consideraciones. Quisiéramos bosquejar lo que estimamos un reparo histórico ejemplar, mayormente omitido, que pone a aquellas en movimiento y en tensión: la obra de *Valentín Letelier* (1852-1919) y, por lo pronto, su *Filosofía de la Educación*.⁶ Desde el plano que es el suyo un par de cosas podrían ser propuestas.

La primera. En el inventario de lugares presuntos de la filosofía en Chile, abierto desde la tesis antedicha, los de la historiografía, el discurso político, la poesía, acaso el de la educación, dotado de especificidad suficiente para no ser reducido a otro, deba ser incorporado como un cuarto.

La segunda. Quizá la educación no ha sido sólo uno de los lugares donde la cuestión de nuestra realidad cota fundamental, sino que en ella —y éste sería el privilegio de Letelier— esa pregunta ha sido *explícitamente*

filosófica. Y tal vez esto nos obligue a tomar cierta distancia respecto a la tesis misma de lo implícito o del desplazamiento.

Anudemos brevemente estos dos puntos. ¿Por qué, en el contexto de los estudios filosóficos recientes, ha tardado tanto la ocupación con lo pedagógico? ¿Qué puede significar la desatención a la realidad y al discurso histórico de la educación en Chile, el descuido de la figura y obra de Letelier? Sin duda, la búsqueda de nuevos caminos y objetos de encuesta filosófica que ha conducido al interés por los *otros* lugares mencionados, nace de la experiencia traumática —acuciada por el golpe del 73, aunque no reducible a él— de un déficit de realidad en la forinación profesional, a la que se acusa de una omisión esencial de los problemas y tareas de la sociedad chilena. Una vez identificada la formación con ese déficit, se instaló como reacción inmediata el cuestionamiento de aquélla, y en este ademán de ruptura más o menos violenta, fue posible también que no se meditara con suficiencia las características específicas y los detalles álgidos de esa formación; el diagnóstico, sobre su constitutiva omisión de lo real, con ser justo, fue precipitado. Hubo ocasión así de que algunos —o muchos, o casi todos— de esos detalles y características fuesen repro-

ducidos en el momento mismo en que pensábamos y queríamos ajustar cuentas con el conjunto de nuestra formación. Entre aquellos no era menor la lucha constante que la filosofía profesional y especializada libró contra la pedagogía en defensa de unos intereses que sentía cada vez más propios y privados. La separación instituida y clasista entre licenciatura y pedagogía, y la reticencia a llamarse pedagogo cuando desde allí se es reclamado, son efectos notorios de esa lucha. Condicionada de este modo, la búsqueda de una enmienda en la dirección de los estudios y tareas de la filosofía en Chile, no podía —acaso— inicialmente ver en el problema pedagógico una cuestión de rango filosófico y, aún más, el espacio inmediato de realidad de la filosofía entre nosotros, obsesionada como estaba por la necesidad de rearticularse, de reorientarse y esto, por cierto, en el escenario ya inevitable de su profesionalidad. No podía ver en ello un problema, el problema central de una política de la filosofía.

Dejemos al menos lo dicho a manera de tesis.

I

La Filosofía de la Educación es un tejido extenso y muy tramado, y habría que decirlo:

tramado admirablemente. Sin hablar de las menudas, no es nada fácil ejercer control sobre las hebras gruesas que lo componen, porque es frecuente que se ramifiquen mucho y, casi perdidas de vista, aparezcan rehechas en otro sitio. Más aun, no se trata sólo de imbricaciones conceptuales, de una trama solamente discursiva. Las relaciones que el texto tiene con la historia se entrelazan también en él. Letelier empezó la redacción de la obra en la cárcel, encausado por el gobierno de Balmaceda. Es un síntoma de cómo aquélla fue premeditada como respuesta a la crisis histórica de la república, como propuesta de una salida.⁷ A decir verdad, es la coyuntura, experimentada a fondo en su dimensión histórica, lo primero que precisa la importancia de la educación en el pensamiento –y los actos públicos– de Letelier. La educación sería el órgano insustituible para fundar un orden social y político que sea, así como estable, justo: ese orden supone una cohesión ideológica que sólo una empresa pedagógica universal está en condiciones de producir. Por último, el vínculo inseparable entre la reorganización de la vida nacional y la tarea educativa perfila un lugar decisivo para la filosofía, el lugar de una instancia expresa y rectora, la única apta para fundar y unificar la educación.⁸

De las varias hebras que se trenzan en el texto, cogemos una por lo pronto, para seguirla y verificar en ella, en algunos puntos principales y arduos por los que atraviesa, una cierta cuestión de la filosofía –y del poder– que moviliza a este pensamiento. Se trata de la diferencia entre *socialidad* y *moralidad*. Son éstas dos nociones cuyo status no se deja averiguar de manera expedita, y que miden la envergadura de tres concepciones de Letelier: la de la sociedad, la de la educación, la de la filosofía misma.

El primer espacio donde corresponde examinar tal diferencia es la tesis de la *educación refleja*. Bajo su rótulo, la educación es pensada en su máxima amplitud social; para decirlo exactamente: en este espacio, educación y sociedad, como procesos dinámicos de praxis y comunicación, son estrictamente coextensivos. La educación refleja es la sociedad misma concebida como proceso de autorreproducción: que no se confina en rendimientos discursivos y conscientes, sino que se explaya ante todo en las prácticas eficaces de individuos y grupos, en sus comunicaciones concretas, en la organización y distribución de su cotidianeidad, en sus adscripciones económicas, en sus pertenencias políticas e institucionales.

El concepto de educación refleja responde, en gran parte, a la voluntad de no reducir la educación a una enseñanza intencional. De ahí que sus caracteres se hagan particularmente visibles cuando se la compara con la educación sistemática de la escuela. Es por lo pronto un parangón desigual, que subraya la supremacía de la primera, lo mismo porque aporta mucho más saber del que puede suministrar la enseñanza deliberada —un acervo vital que abarca desde las nociones de higiene a las reglas utilitarias de conducta y las informaciones científicas—, que por amoldar psicológica y moralmente a los individuos: los hábitos que la educación doméstica les infunde, son, en su núcleo más íntimo, inextirpables⁹. Confrontada con la influencia del medio, la de la escuela es mínima y subordinada¹⁰. Es que la primera se debe al funcionamiento espontáneo de un agente que está por todas partes y en todo tiempo. Así, por lo que atañe a la coextensividad de sociedad y educación, debe quedar claro que es la sociedad en todo caso el *sujeto* fundamental de la educación refleja y, como tal, el sujeto implícito de toda educación: “... es ley permanente, universal e inconstable (*sic*) que en todas circunstancias, en todos los estados i condiciones, bajo cualquier réjimen, la sociedad vive enseñando i el hombre vive aprendiendo” (p. 8 y s.).

El fin que persigue la sociedad, como sujeto, a través de su acción refleja, es adaptar a cada individuo a sus pautas, para hacer de él un miembro orgánico suyo, y así reproducirse continuamente. Este fin y sus medios delatan, sin embargo, un cierto límite para esa operación omnimoda. El rasgo más notable de ésta es la *eficacia*: por la educación refleja, la sociedad produce caracteres individuales y grupales que se le acomodan. Esta eficacia nace de la naturaleza espontánea y, por eso mismo, orgánica de la acción normativa del medio social. Pero ambas, así la espontaneidad como la organicidad, acotan la eficacia imponiéndole un trámite lento, por la reiteración y regularidad que esa acción requiere para implantar sus enseñanzas. La función social de la educación refleja está condicionada por aquello mismo que es garantía de su máxima eficacia, un condicionamiento que se expresa como limitación, y doble, conforme a la doble vertiente que Letelier asigna a la agencia educativa: es cognoscitiva y también moral.

Esta doble limitación se debe a una única causa: la matriz empirista de la educación refleja. El empirismo es la característica esencial y, aún más, el principio desde el cual se despliegan los procesos sociales ideológicos en la medida en que son espontáneos y

orgánicos. Obedeciendo a su finalidad, la educación refleja informa a sus discípulos en un saber que los aviene a la función que la misma sociedad, según su mecánica distributiva, les atribuye. Pero al mismo tiempo los forma y modela de suerte que engranen idóneamente en las condiciones sociales, acomodándolos a las costumbres vigentes por la inculcación de una prudencia que ajusta en cada caso la conducta a esas condiciones. Así, la educación refleja no puede sino suponer un conjunto históricamente producido y transmitido de usos y saberes —un repertorio ideológico dominante—, y no puede menos que asumir como *dadas* las condiciones sociales, no para cambiarlas, sino para reproducirlas. En el carácter empirista de la educación refleja está el límite de su acción, y el sentido de ese límite: se revela este como *conservación*. Y si aquélla no introduce más orden que el funcional en la acumulación acrítica de los conocimientos, es sobre todo en lo moral donde se torna especialmente enfático su efecto conservador y, con él, su límite: “Esta índole esencialmente conservadora de la educación refleja, la habilita de manera incomparable para amoldar el espíritu del hombre a las condiciones sociales; pero a la vez la obliga, contra su tendencia moralizadora, a infiltrarle todos los vicios que aquejan a

la sociedad misma. En otros términos, si la sociedad es moral, la educación refleja hace bueno al hombre; pero si la sociedad es corrompida, la educación refleja le hace malo” (p. 24). Y no hay más claro síntoma de esta dificultad que el observable en la educación doméstica. Ésta, en efecto, es la sección “más trascendental” de la educación refleja, pero al mismo tiempo es una sección deficiente. Letelier insiste en la necesidad imperiosa de preparar a los padres para el buen desempeño de su tarea formativa. Esta preparación debe ser *sistemática*, y —a falta del correctivo platónico de sustraer los hijos del regazo paterno— consiste en dar a varón y mujer (y sobre todo a ésta) una *instrucción científica*, de modo que “la misión educativa de los padres (no siga) espuesta a los mayores desaciertos”.

Es un fuerte síntoma, que más que límite es defecto, tanto más crucial cuanto que atañe a la parte más determinante de la educación refleja. Y la enmienda misma es dilemática, puesto que depende de aquello que se declaró, como enseñanza, subordinado y sólo complementario: lo sistemático, lo instructivo. De este dilema, que incluso parece una contradicción, Letelier extrae, sin embargo, el provecho de preparar el horizonte proyectivo de la educación sis-

temática¹¹. Ello supone ir hasta el punto extremo en la concepción de la sociedad como sujeto, donde el individuo se muestra férreamente ceñido por ésta: “Nacido i formado en el seno de la sociedad, el hombre recibe de ella los sentimientos, el carácter, las ideas i hasta los hábitos que ha de seguir toda su vida. En cierta manera, desde antes de su nacimiento ya están preparadas i desarrolladas todas las influencias educadoras que han de gobernarlo; i al llegar a la vida, las costumbres arraigadas, las creencias tradicionales, las sentencias y los adajios del empirismo, la lengua misma en que ha de expresarse, lo toman en sus manos, lo amasan a su gusto, lo amoldan a la moda i le forman un ser apenas modificable” (p. 24 y s). Hay enunciado aquí un *determinismo* tan exhaustivo, que la sociedad pareciera ser una divinidad omnipotente que opera como prescripción de la vida entera de cada individuo. Y la “divinización” de la sociedad no es, al menos en lo que a esto concierne, una manera de hablar: la sociedad determina el ser del hombre.

El determinismo social y su eficiencia ontológica, a lo que se ve, deberían traducirse en un *fatalismo moral* y político, de acuerdo al cual le sería imposible al hombre transformar la sociedad en que vive. Esto es en

un sentido válido: en el pensamiento de Letelier es regla que el individuo, *en cuanto tal*, no puede modificar el entorno social. Pero ¿se sigue en todo sentido el fatalismo como derivado lógico inevitable? Lo que se postula para la educación doméstica, conviene también en general para la reflexión: “Es la educación sistemática la llamada a estirpar los vicios, las preocupaciones, los defectos, las condescendencias utilitarias, inmoralmente contemporizadas de la educación refleja. Atenta siempre al ideal de la perfección, muchas veces con olvido de las condiciones sociales, no hai fuerza que coopere más eficazmente al mejoramiento moral los pueblos i los individuos”.

Siguiendo la línea que este pasaje traza, podría decirse con justicia que la diferencia entre socialidad y moralidad es el fundamento filosófico para la distinción entre la educación refleja y la sistemática. La moralidad jamás será el fruto del trámite espontáneo de las cosas, sino que exige deliberación y voluntad expresa de producirla. Pero dicho como está en la cita, no suena esto más que a un *desideratum*. No tendría por qué haber en principio garantía de que las empresas deliberadas no vayan a subordinarse a los intereses preestablecidos y espontáneamente eficientes de la sociedad como sujeto. Para

mostrar que lo deseable es posible cabalmente, no hay más camino que pensar *otro sujeto* –y aún cabría decir: *producirlo*– cuya magnitud pueda contrapesar el influjo de la sociedad. Pero ¿puede haber otro sujeto *fuera* de la sociedad? Del inventario de los agentes educativos que hace Letelier –naturaleza, sociedad y escuela– sólo el primero, la naturaleza, como el amplio marco que es, podría en cierto modo considerarse “fuera” de la sociedad; pero el concepto *positivo* que de ella tiene Letelier –como pluralidad de fenómenos y legalidad conocible de lo mismo– excluye todo evento de concebirla como sujeto, aun si fuese analógicamente. Toda pregunta por sujetos, queda referida al espacio de lo social, y precisado así: ¿hay un sujeto, específicamente distinto de la sociedad, en ella, para la educación sistemática, para la escuela, uno que sea capaz de moralizar a los individuos aun a despecho de la inercia de la mecánica social? Puede y debe haberlo: ese sujeto debe ser el *Estado*. Pero antes de averiguar el nudo que esta noción desata, conviene inquirir cuáles son los caracteres propios de la educación sistemática, cuáles caracteres ella posee o tiene que poseer, de suerte que la habiliten para la tarea que se le encomienda.

A cuenta de lo que nos ocupa, podría señalarse dos. Dependen ambos del movimiento

de máxima extensión que constatábamos en la educación refleja y que también se imprime en la sistemática.

El primero atañe a las “formas educativas”, es decir, “los modos i medios que las autoridades educativas emplean para modelar el ser de los educandos” (p. 55), que son aquellos, según Letelier, que prioritariamente debe consultarse –antes de todo contenido– en una teoría general de la educación. Con ellos entran en escena la disciplina y sus recursos: la distribución del atareo y del descanso, la regularidad y ritmo de los movimientos y labores, el horario establecido, la organicidad de los ejercicios, como un conjunto de medios que, a guisa de ambiente ordenado, ejercen su influencia sobre la conducta. Este dispositivo conductual, tomado en un todo, es lo que Letelier resume en el concepto de *régimen*, que al mismo tiempo le permite expandir la educación deliberada más allá del espacio reconocido y principal de la escuela, según lo deja dicho un pasaje notable: “No sólo en las escuelas se educa. al hombre con arreglo a un plan deliberado, sino también en los horfelinatos, en los Kindergarten, en los Talleres de aprendizaje industrial, en los templos, en los cuarteles, en los reformatorios, i en las cárceles i prisiones. En realidad, no hai en las sociedades cultas empresa más vasta, más compleja, más trascendental, de

más ramificaciones i de más consecuencias que la de la educación sistemática. Desde el punto de vista filosófico se puede aun decir con toda propiedad que el gobierno mismo es una empresa educativa” (p. 33).

Sin embargo, la sola existencia de un régimen —con ser inseparable de todo establecimiento social— no garantiza la bondad de un sistema educativo: lo muestra a las claras su degeneración fácil en el reglamentarismo. Incapaz de la flexibilidad del criterio que dis-cierne, la fijeza inerte de la regla traiciona a los dos cuidados más finos que la educación —en particular, la de la escuela— debe a sus discípulos. Una es el respeto y cautela de su diversidad *psicológica*, los cuales exigirían, en su óptimo nivel, que el régimen con todos sus recursos proveyese una plasticidad tan infinitamente diferenciada como la variedad espiritual de los destinatarios. La otra es la suprema responsabilidad moral del educador, orientada a la libertad del educando: “Regla que nunca se recomendará demasiado es la de adaptar el régimen escolar a la necesidad de ir desarrollando la capacidad de los educandos para la auto-educación i la libertad. Las formas educativas por excelencia son aquellas que desarrollan la razón, disciplinan la voluntad i estimulan las enerjías de todas las facultades; i por el

contrario, las más defectuosas i condenables son aquellas que de intento debilitan i atrofian el ser moral de los educandos en forma que queden sometidos permanentemente a la necesidad de una dirección o influjo extraño” (p. 66). El régimen no produce esto, pues, de su propio cuño, a menos que expresamente se le dé tal dirección.

El segundo aspecto está cifrado en la educación intelectual. Por cierto, Letelier gasta esfuerzo en demostrar que la educación sistemática de ningún modo se restringe al cultivo de la inteligencia y a la transmisión de conocimientos, sino que vela también por el cuerpo y por el carácter. En esta prevención se refleja la diferencia esencial entre educación e instrucción: mientras aquélla se refiere al ser total del hombre y en todo caso, a sus diversas facultades, ésta exclusivamente forma su intelecto, adiestrándolo para la apropiación de los objetos pertinentes. La instrucción, a no dudarlo, está subordinada al proceso general de la educación, pero esta subordinación, que la inscribe y localiza, permite a la vez destacar sus peculiares rasgos y su importancia crucial en todo el proceso.

La cuestión decisiva recae aquí sobre *los fines*, y ante todo sobre los fines de la instrucción general que ha de ser impartida sin

distinciones al conjunto de los miembros de la comunidad. Mientras la instrucción especial tiene unos fines pragmáticos de producción de las múltiples competencias laborales requeridas por la sociedad, y que por eso mismo son dispersivos, el fin de la instrucción general es, debe ser, unificador: “...el fin de la instrucción jeneral es esencialmente diverso del fin de la instrucción especial, porque si ésta propende a desarrollar indefinidamente la inagotable variedad de las facultades humanas, la otra propende a restablecer constantemente la perfecta uniformidad de los espíritus” (p.135). Trátase del establecimiento de una comunidad de *saber*, de una compartida concepción del mundo: “Propender a la profesión universal de una sola doctrina, relacionar a todos los hombres por los vínculos de una sola fe, unirlos i refundirlos en el seno de una filosofía orgánica, sujetarlos a un mismo réjimen mental: he ahí el fin de la instrucción jeneral” (ibid).

La fijación de este fin proviene de una mirada central a las necesidades sustantivas de la sociedad, y ante todo a su posibilidad misma. La unidad de la sociedad se avala en la uniformidad de los espíritus, en la medida que el consenso en torno a unas mismas, universales y unívocas verdades o creencias establece y refuerza, para todas

las partes implicadas, el lazo social, y sobre todo porque, más allá de la reiteración refleja y casi ciega, lo *legítima*. Por eso el fin enunciado es en sentido propio –y así lo afirma Letelier– un fin *social*. En qué medida esté en él implicada la moralidad es cosa debatible.

Entre tanto, el examen de la historia, que nos muestra que en el pasado la instrucción general ha sido organizada más espontánea que deliberadamente, enseña también la existencia de una gran época, la Edad Media, en que el fin en cuestión fue satisfecho mediante el despliegue de un sistema global y homogéneo de instrucción desde los principios de una doctrina orgánica –el catolicismo– que en su propio nombre se atribuía la universalidad. En la nomenclatura que Letelier toma del positivismo, se conoce a éste como el sistema teológico, a diferencia del metafísico y del científico. Sin detenemos en el inventario de sus trazas, es de mencionar una peculiaridad suya que lo distingue: el sistema teológico de educación se ocupa expresamente de moralizar al hombre, aun a costa de la atrofia de su criterio. Lo social y lo moral, en él, han alcanzado un grado alto de congruencia. Pero hay también dos taras que lo afean. Una es el hecho histórico de su quiebre, que lo vuelve

inepto, en el presente, para vincular a todos los espíritus. Otra le es constitutiva: es que el sectarismo suyo, inseparable, constriñe su alcance universal, el dogmatismo del que depende su homogeneidad pronto limita la investigación y la obtención de saber, debiendo por tanto allegarse conocimiento de otras fuentes, y por ende, su apelación a una autoridad trascendente condiciona la actuación moral que inculca y conspira contra el propósito esencial de la auto-educación. La congruencia de lo moral y lo social no es, pues, en su caso, plena, sino ceñida y condicional.

Es precisamente en este contexto, y descontado el sistema metafísico-clásico de educación, cuyo eclecticismo, determinado por el rango meramente hipotético y ajeno a consenso de sus principios, lo inhabilita para cumplir con el fin de la instrucción general, es, pues, en este contexto que Letelier aboga por la recomposición de la educación a partir de la matriz única de la ciencia. Esta matriz no ha solamente de suministrar los contenidos de saber que se imparte, sino que también orienta las decisiones formales y regimentarias del proceso educacional. Cabría de ella aguardar, en consecuencia, el desempeño de la misión moralizadora que se le confía a la educación sistemática. No obstante, aunque, como

ningún otro corpus doctrinario, responde a los caracteres propios de la educación—social, homogénea, una, orgánica, integral— no puede dar derechamente cuenta de aquel carácter —el moral— que es más exigible, y sin el cual el fin social, la sociedad misma, se disolvería (cfr. p.183 s.). En ello insiste abundantemente Letelier, sosteniendo que no hay paso necesario de la verdad a la virtud que la ciencia tiene por objeto “exponer fríamente la verdad, cualquiera que sean las consecuencias” (p. 329), que la perfección científica de la enseñanza no basta a menos que se “despierte, desarrolle i fortifique en el educando la idea de que cuanto se estudia i cuanto se hace en la vida, tiene por objeto el cumplimiento del deber” (p.184). Ello marca una dificultad esencial, si a la vez se piensa en la eficacia de la educación refleja. Para decirlo brevemente: la virtud no se reduce, por una parte, a la legalidad de la conducta en un medio social dado, ni se sigue naturalmente del conocimiento de la verdad.

En este punto podría uno preguntarse desde dónde concibe Letelier lo moral, cuál es el contenido sustantivo que le atribuye. Desde el primer desajuste entre moralidad y sociedad, en la educación refleja, el “orden moral” parece retroceder continuamente, no hallando en ninguna instancia la que

asegure su implantación y mantenimiento. Siendo cada vez más sensible la necesidad de que tal “orden” se postule *expresamente* como el fin supremo a que debe sujetarse la propia finalidad social, no sólo no se advierte cuál sea el lugar en que tal postulación pueda ocurrir, sino que tampoco se ve claro qué cosas debería implicar.

La respuesta de Letelier obedece a una economía de resolución que le es propia. Con ella se libera a un tiempo una cuestión que marca todo el programa de la reforma educacional. La respuesta está contenida en la tesis de la *moral positiva*.

Se caracteriza esta por la reivindicación de la moral cristiana. El primer punto que interesa a Letelier es mostrar que no hay contradicción entre las consecuencias morales indirectas de la ciencia y aquella moral. Se tiende así a conciliar la perspectiva laica con la religiosa, pero de tal suerte que lo específico de esta última resulte dispensable. Letelier distingue entre una moral artificial y otra positiva: lo que define a la primera es la función sectaria de aferramiento al dogma y de mutuo reconocimiento proselitista; la segunda, en cambio, es el núcleo de la moral religiosa, que universalmente atiende a la existencia del orden social (cfr. p. 333 s.). Esta distinción permite sostener

la posibilidad y el imperativo de emancipar la moral de la teología. La determinación de aquel núcleo permanecerá general y formal: por su contenido, la moral positiva es un mínimo común denominador de todas las religiones, hecho de los preceptos que les son comunes, expurgados de sus cláusulas sectarias, y que el mismo desarrollo histórico de las sociedades se encarga de ir destilando. Pero no es esto lo decisivo; lo decisivo es su fundamento (cfr. p. 334); es allí donde la ciencia o, más bien, una secuela de la ciencia, debe desplazar a la teología. Se sabe que la ciencia carece de eficacia moral *directa*; pero, como conocimiento verificable, se caracteriza por una aptitud de *discernimiento*: entre verdad y error, entre real e imaginario. Y esto precisamente auxilia a la discriminación del bien y del mal: “... aun prescindiendo de la moral, la enseñanza de la ciencia es esencialmente moralizadora, porque el concepto positivo de la verdad determina el criterio que permite distinguir el bien del mal” (p. 340). No se trata de la introducción de ninguna nueva preceptiva: en ello la ciencia es abstinentes. Pero sí es una fundamentación de la moral la que ocurre al modificar *nuestro saber* acerca del “origen de los actos voluntarios”, esto es, al enseñarnos que dicho origen sólo se puede pesquisar en el escenario de la sociedad. En rigor, la

ciencia no agrega ni quita nada a la moral social, y por ello mismo alcanza tal grado de congruencia con ella que es el único sistema que le es perfectamente compatible. Pero, por lo mismo, la *depura*, al esclarecer la conciencia que los hombres tienen de sus móviles. Al hacerlo, cumple la esencial y en verdad única obra moralizadora que le compete: modificar el status de la *sanción moral* al convertir esta en inmanente. "... un sistema científico desarrollaría en el hombre la conciencia del bien i del mal, independientemente de las definiciones de la virtud i el pecado hechas en nombre de la divinidad, i cultivaría en su corazón el respeto a la opinión de sus semejantes hasta el grado necesario para hacerle mirar la sanción positiva como suficiente sanción de su conducta moral" (p. 348).

Se cierra así el círculo. Socialidad y moralidad tienden a ajustarse en la medida en que la ciencia unifica el sistema educativo. La moral no se determina ya por preceptos y doctrinas, sino por la eficacia de una sanción. Pero esta misma, la sanción, y la producción de sus condiciones, y el sujeto de esa producción, desatan un nuevo asunto, una cuestión de saber y sobre todo de *poder*, que será ventilada en otro espacio.

II

"Conocida la teoría de la instrucción jeneral y de la instrucción especial, la lógica me lleva ahora a tratar de la instrucción universitaria, coronamiento complementario del sistema docente de todos los pueblos cultos" (p. 499).

Con estos términos, Valentín Letelier abre el capítulo destinado a la *Teoría de la Enseñanza Universitaria*, punto de llegada y momento conclusivo de su recorrido por el tejido educativo de la sociedad. Tal introducción pareciera ratificar la arquitectura a la cual se ha ceñido su itinerario, avanzando desde las formas más extensas y primarias de la educación refleja hasta la organicidad general de la instrucción sistemática; y, al interior de ésta, desde los grados inferiores hasta los niveles superiores y más específicos del aparato de enseñanza. Todo en esta secuencia da la impresión de haberse ordenado siguiendo una progresión a la vez cuantitativa y cualitativa del saber que es objeto de instrucción; progresión tras la cual es fácilmente reconocible el paradigma recurrente de la lógica positivista y de sus figuras: de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo universal. Es el propio Letelier quien se encarga de refrendar esto al distinguir inicialmente la instrucción universitaria

de las otras ramas de la enseñanza, por su ambicioso e incansable anhelo de abarcar el ciclo completo de los conocimientos, extendiendo su quehacer docente hasta los límites de la ciencia. En esas condiciones, nada impediría aquí la recomposición de la imagen habitual de la universidad como fase terminal y coronamiento del proceso y del sistema educativo.

Con todo, en este punto cabe plantear una cuestión, que por lo demás no se le escapa a Letelier: ¿hasta dónde esta lógica que ubica a la universidad como “coronamiento” del sistema de enseñanza da cuenta del movimiento real que anima a la educación? La progresión que va desde la educación refleja a la escuela y de ésta a la universidad ¿es la dinámica efectiva que configura y sustenta el proceso educativo? ¿Lo ha sido en la práctica? Si lo fuera, esto equivaldría tanto como a establecer que las formas y tramos inferiores de la educación estarían determinando la realidad y las posibilidades de los tramos superiores; y, por ende, que la propia universidad quedaría supeditada y entregada—incluso en su progreso, incluso en su perfectibilidad—a los impulsos o a la inercia de aquel sistema que ella misma pretende presidir. En tal caso, su máxima dignidad no marcaría otra cosa que un déficit máximo.

De esta ambigüedad que pende sobre la universidad, Letelier se hará cargo inmediatamente. Pero de ningún modo para despejarla sino para radicalizarla a través del simple recurso de confrontar los dos extremos del sistema de enseñanza: la escuela y la universidad. Pero en este caso, la confrontación ya no se hará exclusivamente sobre el eje del *saber*. Por si se nos hubiesen olvidado las quinientas páginas que anteceden, Letelier cumple con recordarnos que además del saber, la relación de la escuela con la universidad pasa por la *sociedad* y que, en esos términos, la tensión que supone la confrontación sobre ambos ejes no genera ningún movimiento ni de continuidad ni de progresión, sino más bien de oposición, de inversión: “La instrucción primaria, que está destinada a todos, sólo comprende la suma mínima de conocimientos; la instrucción superior, que abraza la totalidad del saber, está destinada al número ínfimo de estudiantes. La una tiene el grado máximo de simplicidad, pero domina la sociedad entera; la otra tiene el grado máximo de complejidad, pero no atrae más que a una porción selecta y diminuta de adherentes. Ninguna institución puede disputar a la escuela la influencia social; ninguna puede disputar a la universidad el predominio científico” (p. 502).

Lo primero que se recupera de esta confrontación es, ciertamente, el momento de ruptura: la universidad no es la progresión de la escuela; es su figura inversa. Tanto los fines como los estatutos de cada una de ellas se derivan de solicitaciones por completo diferentes; los de la escuela, formar al individuo para la sociedad; los de la universidad, acrecentar los conocimientos y el saber. En un caso, (re)-producir “sociedad”; en el otro, producir ciencia.

Sin embargo, y en virtud de la misma inversión, esa ruptura impone al momento una relación de necesaria complementariedad. La posibilidad para la escuela de ser *saber* se realiza a través de la universidad; recíprocamente, la posibilidad para la universidad de ser *sociedad* se realiza a través de la escuela. Confrontada una con otra, sus déficit, sus “mínimos”, se tornan entonces máximamente productivos.

Con todo, este juego de inversiones sirve de preámbulo para la segunda inversión, muchísimo más radical y decisiva, y cuyo índice manifiesto ha sido el que, históricamente, la instrucción universitaria haya precedido en su génesis a la instrucción primaria: “Para explicar un fenómeno que parece tan contrario a la lógica de las cosas —señala Letelier— debo observar que en la compa-

ración vulgar del sistema de enseñanza con un árbol, es menester invertir radicalmente los términos comparados. En el árbol de la enseñanza no hace de raíz la escuela ni de flor la universidad, como el vulgo cree. La raíz es la universidad que alimenta con sus jugos a todo el sistema; la flor es la escuela, que se ha formado cuando las otras partes de la planta estaban ya plenamente desarrolladas. Tal es la realidad de las cosas” (pp. 502-503).

La torsión extrema que se cumple en la inversión de los términos de esta metáfora no puede menos que imponerla como clave privilegiada desde la cual ha de organizarse toda posible lectura del discurso y de la práctica de Letelier. En lo inmediato, la lectura de la propia *Filosofía de la Educación*, cuyos desarrollos anteriores suponen y se disponen en función de esta clave, que sólo ahora queda cabalmente enunciada. Enunciado —y es oportuno señalarlo— que se hace efectivo al precio de marcar un violento descalce entre la *lógica* del progreso y de la progresión, que parecía haber movilizado hasta aquí a Letelier, y la *realidad* de las cosas, cual como si “otra” lógica de muy distinto signo comenzara a acreditarse respecto a la apuesta que se cruza entre la universidad y la educación.

De ser efectivo que la *Filosofía de la Educación*, junto con proponerse como explo-

ración del complejo tramado educativo, constituye a la vez el diseño de todo un proyecto de transformación de ese tramado, la inversión cumplida por Letelier —y por la cual la universidad queda asentada como raíz del proceso educativo— no tarda en explicitar su sentido. En rigor, ella corresponde a un giro estratégico que hace posible a su vez toda una estrategia, de transformación, y esto sin alterar todavía la realidad misma sino más bien la lectura de esa realidad: en virtud de esa lectura, la escuela, instancia educativa y (re)productiva de la sociedad, aparece ahora ella misma producida por la universidad y, en esa medida, invistiendo a ésta como el gran agente educador que concurre a configurar la nación. Desde ese momento, sin que prácticamente nada haya cambiado, todo es ya diferente. En pocas palabras, por la inversión y sus efectos, el tramado se reconvierte en dispositivo; la educación, de fenómeno actuante en campo para la acción; y, lo que es más decisivo aún, el propio saber, de materia de la educación en forma de poder.

En esos términos, la tarea que de inmediato se impone Letelier queda perfectamente delimitada: asegurar a la universidad como sujeto desde el cual se activa el sistema de enseñanza y que rescata para sí el poder de educar a la sociedad.

Señalicemos, aunque sea de manera muy sucinta, los trazos más gruesos que delatan la forma en que Letelier cumple esa tarea, y que se dibujan al hilo de los vínculos que la universidad teje con la ciencia, con la enseñanza y con la propia sociedad.

En rigor, más que un vínculo, lo que está en juego entre la universidad y la ciencia es una cabal identidad, identidad que Letelier ha de llevar lo más lejos posible. La finalidad y la vocación de la universidad se mueven en esa única línea: desarrollar la ciencia, constituirse en el espacio eminente y señalado de producción de saber. Eso es —ya lo hemos anotado— lo que la hace aparecer como contrafigura de la escuela. Mientras a ésta le corresponde impartir verdades adquiridas, ciertas, universalmente sancionadas, la universidad emerge como un territorio cuyo estatuto exclusivo apunta a generar y a acrecentar incesantemente el caudal de los conocimientos de la sociedad, y donde todo se ordena en función de esa productividad. De ahí el carácter sustancialmente investigativo, exploratorio, incluso anárquico, que Letelier, en oposición a la escuela, concede a las prácticas universitarias.

“Quien se imagina que una doctrina no puede enseñarse por dudosa, por revolucionaria, por anárquica, debe distinguir los

institutos superiores de los inferiores. Dado el carácter de unos y de otros, cuanto más discutible es una doctrina, con tanta más energía se la debe repeler de la escuela, pero tanto mayor cabida se le debe dar en la enseñanza universitaria” (p. 513).

De la naturaleza científicamente productiva de la universidad deriva, igualmente, el enérgico rechazo a cualquier sesgo profesionalizante que tendiera a prevalecer en ella, y en el que Letelier visualiza uno de los peores enemigos que la acechan, justamente por entrañar aquél un consumo meramente instrumental, adiestrativo del saber. Antes que fábricas de abogados, médicos o ingenieros, las universidades deben ser laboratorios de ciencia y, en esa medida, sacudiese de todos los constreñimientos que entranen el libre ejercicio de la investigación. Incluso la propia docencia universitaria es visualizada como un recurso más bien productivo que reproductivo del saber: ella sólo apunta a fijar transitoriamente los límites extremos de la ciencia en vistas a generar nuevos conocimientos.

Si nos hacemos cargo de lo anterior, todo parecería aquí conducir a un enorme distanciamiento de la universidad respecto de las tareas educativas que se ha propuesto presidir. Sin embargo, desplazándose en esa dirección

no se ha hecho otra cosa que asegurar los títulos decisivos que acreditan a la universidad como principio configurador del sistema de enseñanza. En efecto, pues en tanto agente productor y portador del saber científico nadie más que ella está en condiciones de cumplir la síntesis de todas las ciencias bajo la forma de una ciencia general y, por esa vía, realizar igualmente la unidad de la enseñanza de las diferentes ciencias bajo el formato de una enseñanza general. Investida de tal atributo, la universidad puede neutralizar las tendencias dispersivas inherentes a las formas primarias y a los grados inferiores de la instrucción, reconciliándolas con la enseñanza general, e imprimir a todo el sistema la unicidad, homogeneidad y organicidad que requiere para funcionar como eficaz agente educativo de la sociedad. Ahora bien, el expediente a través del cual se materializa esa unidad de la enseñanza no ha de ser otro que la formación de los profesores por parte de la universidad, operación que en la práctica le depara a ella la apropiación y el control total del sistema de instrucción: “Concebida así –subraya Letelier– puedo decir con Cousin que la universidad es la instrucción pública entera; pero deja de serlo desde el momento en que se sustrae a su imperio un solo liceo, una sola escuela y se convierte en un instituto particular de simple enseñanza” (pp. 505-

506). En esos términos, “si la universidad es la instrucción pública”, ello no ha de significar otra cosa sino que los propios fines de la instrucción general –cuales son asegurar el máximo grado de cohesión a la sociedad en su conjunto– pasan a ser comandados, entonces, por la propia universidad.

Un índice de la orientación que ahora asumen esos fines lo proporciona el carácter de la formación que ha de impartir la universidad a los profesores, formación dispuesta no tanto a dotarlos de un repertorio de verdades científicas como de una metodología propiamente educativa. ¿Cuál es el alcance de esa metodología? En principio ella se distingue de los procedimientos pedagógicos encaminados a captar y a desarrollar el intelecto de los alumnos. Pero de manera más decisiva, ella es la que diferencia a la educación de lo que es tan sólo instrucción. “Transmitir una suma cualquiera de conocimientos es instruir; pero es educar el ejercitar el espíritu en el arte de adquirirlos” (p. 558). Más que un medio para transmitir conocimientos, tal metodología es el medio para apropiarse de los medios de producción de conocimientos. En otras palabras, lo que se propone como metodología para la escuela es, en rigor, el método científico, concebido no tanto como una preceptiva, sino como una pragmática

científica. Adiestrar al educando en ese método no sólo es formarlo en la práctica científica; es también ejercitar su espíritu para que proceda por sí mismo, habituarle a gobernarse sin la sujeción a una autoridad extraña. Y lo que es más importante aun: él aporta a la existencia colectiva un principio de discernimiento común en que fundar la cohesión social y, por esa vía, restablecer la unidad del intelecto nacional.

Esta misma tarea –restablecer la unidad del intelecto nacional–, junto con sancionar el extremo grado de eficacia social que se espera del saber de que es portadora la universidad, remarca también el mejor espacio posible de inscripción para ese saber, más acá o más allá del propio proceso educativo. Y no puede menos que ser así. Baste reparar que, para Letelier, las universidades son instituciones cuya existencia misma está sujeta a las necesidades culturales y sociales, de diversa índole y grado, que singularizan a cada pueblo y nación. Desde ese ángulo, ellas son socialmente orgánicas: surgen y se configuran conforme a los particulares requerimientos de cada sociedad. De ahí que esa organicidad social debe ser asumida por ellas como premisa de todo su quehacer: “La enseñanza superior –indicará Letelier– no puede desarrollarse independientemente de

la sociedad ni darse sino en la medida en que las necesidades sociales la reclamen” (p. 553). Si la sociedad es la medida de la universidad, tal axioma ha de significar imprimir a su práctica una máxima plasticidad a fin de adecuarse lo más ceñidamente posible al contexto y las demandas que concurren a generarla. Desde esa perspectiva ha de evaluarse el modo en que Letelier visualiza a las universidades europeas —de las cuales fue un atento observador— respecto al medio local: “No hay sistema alguno de instrucción universitaria que pueda aplicarse con la misma generalidad; y aún cuando existen realmente algunas universidades modelos, no son ellas de tal naturaleza que puedan transplantarse de un pueblo a otro. La de Santiago enseña poco para Alemania; la de Berlín enseña mucho para Chile. Cada pueblo reduce o amplía su enseñanza superior a la medida que las necesidades de su cultura exigen; y no la da en menor grado porque entonces no las satisfaría por completo, ni tampoco en exceso porque entonces no sería totalmente aprovechada” (p. 534).

De esa plasticidad y de su capacidad para hacerse cargo y satisfacer los requerimientos sociales de todo tipo —no sólo educativos—, va a depender que las universidades presidan o no la actividad intelectual de los pueblos.

Su mismo progreso o decadencia va a estar en razón directa de la prestancia o inercia que manifiesten para tomar parte activa en los asuntos que movilizan a la sociedad.

Ése ha sido, por lo demás, recuerda Letelier, el papel que históricamente han jugado las grandes universidades: las francesas, en el pasado; las alemanas, en la modernidad: ilustrando, inspirando, dirigiendo a los poderes y a la opinión pública, involucrándose por completo en los acontecimientos y debates de sus pueblos. “No se discute en el parlamento alemán proyecto alguno de ley que a la vez no se examine a la luz de la ciencia en las cátedras de economía política de las universidades” (p. 554). Nada extraña entonces la alta estima de Letelier por lo que fue la Universidad de París hacia fines de la Edad Media: “Era aquel instituto un poder soberano, casi independiente, que acreditaba diputados, y que en la sociedad francesa disputaba al papado la influencia, el gobierno y la dominación de los espíritus” (p. 541).

Influencia, dominación, gobierno, poder; tales son en definitiva las claves últimas que cierran este diseño de la universidad urdido por Letelier.

Claves, diremos, que no hacen sino señalizarse para otro registro de cuestiones que

dicen relación con la siguiente pregunta: ¿Bajo qué signo, bajo qué emblema o potestad, se dispone ese poder presentado como universidad, como instrucción?

III

“En otros términos, una vez desarrollada la teoría bajo el respecto pedagógico, es menester estudiarla bajo el respecto político” (p. 688). Con este enunciado se precisa el objeto del capítulo que cierra la *Filosofía de la Educación*. Lo que en él se plantea son dos preguntas que el mismo Letelier reconoce no han sido tocadas en lo que precede. La primera: si la enseñanza ha de ser pública o privada; la segunda: si ha de administrarla la Iglesia o el Estado. Son estas unas preguntas que ya no pertenecen, como dice la segunda edición del libro que citamos, al “respecto pedagógico”, sino al político; son todavía, cuestiones filosóficas. ¿Lo son? ¿En qué sentido?

Por lo pronto, la respuesta a la primera pregunta es clara: si el fin de la educación es “ligar a todos los espíritus por los vínculos de una misma doctrina”, para así “restaurar la unidad del intelecto”, sólo un sistema de educación común e igualitario, esto es, público, puede hacerlo. Tanto la cohesión social como los valores cívicos y de convi-

vencia que de ella emanen encuentran su cumplimiento sólo cuando se exponen a la acción formativa de la sociedad; y “la escuela es la sociedad de los educandos”.

No menos clara es la respuesta a la segunda pregunta. Desde que se ha establecido que la institución pública, y no otra, satisface los fines de la educación, sólo dos poderes se acreditan para “encargarse de (su) dirección y ...supervigilancia”: la potestad moral de la Iglesia y la potestad civil del Estado. Son, otra vez, aquellos fines la medida de sus respectivas competencias, y ya se ha visto: ninguna potestad teológica alcanza la total universalidad y unidad que los fines exigen; concitando la adhesión de unos y el rechazo de otros, la enseñanza en tales manos despedazaría la educación, amenazando el propio vínculo social. La enseñanza general necesariamente ha de encomendarse a la potestad política: “Sólo el Estado, que es la resultante de todas las fuerzas sociales, puede organizar una enseñanza que no ofenda a espíritu alguno i que abrace en su seno a todos los espíritus”.

Pero aquello que, en el orden de la teoría, se presenta como oposición sistemática y de principios, y que precisamente puede ser resuelta apelando a la constancia de los principios de la filosofía de la educación, posee

al mismo tiempo un obstinado carácter real. Los “proyectos” educativos contrapuestos están, por así decir, anclados en poderes políticos históricamente concretados. Son, según el término que emplea Letelier, y en el sentido de preponderancia hegemónica que le confiere, “potestades”. El “respecto político” en que estas comparaciones como objetos prevalentes exige, entonces, mirar, más allá de la oposición sistemática, al campo social de la confrontación entre las fuerzas; dicha oposición se muestra en él como un “conflicto... trabado entre potestad i potestad”. El capítulo concluyente de la *Filosofía de la Educación* se arma, pues, como una suerte de atalaya desde la cual divisa y examina Letelier el espacio de posible instalación para su ajustada construcción teórica, mide y pondera las premisas, palpa las irregularidades del terreno, la endebles o tenacidad de las fuerzas con que es preciso contar en la empresa de esa instalación.

La incorporación de este cálculo de realizabilidad –que, por cierto, sigue siendo formulado en términos de condiciones y condicionamientos, y no de una estimativa coyuntural– es lo que Letelier premedita como tránsito de lo pedagógico a lo político. No obstante, una cierta ambigüedad parece haberse alojado en el cumplimiento de este

tránsito. En la primera edición, de 1892, el texto ofrecía a la lectura una versión algo distinta del pasaje que empezamos citando; el de 1912 se revela, entonces, como variante de aquélla. Decía: “una vez desarrollada la teoría bajo el *respecto filosófico* es menester *completarla* bajo el respecto político”. La diferencia es pequeña, casi de errata, no más que las dos palabras que hemos subrayado; en la segunda edición “pedagógico” sustituye a “filosófico”, “estudiarla” reemplaza a “completarla”. Diferencia pequeña, pero decisiva: la cuestión es saber qué dice ella. No es ocasión esta para traer a examen el contexto histórico-político que obra como trasfondo continuo de los enunciados de Letelier, y que en su aguda mudanza de los años de fines del siglo pasado y comienzos del presente siglo condicionan el sentido y destino de tales enunciados. Bástenos sugerir que las fechas de ambas ediciones –1892, 1912– son hitos muy precisos en la lectura del programa de Letelier, su montaje, su auge, su retirada. En 1911, Letelier ha dejado de ser rector de la Universidad Nacional de Chile.

En todo caso, el cambio de una ocasión a otra es, sosteníamos, decidor. Su efecto notorio es, acaso, el *distanciamiento*; el énfasis de la “completación” se morigera y casi desaparece

en el reposo del “estudio”. Pero, en un sentido menos visible, hay también en ello un efecto de *reserva*; la enseñanza de la filosofía pasa bajo la solapa de lo “pedagógico”, en un ademán —éste de Letelier, que sustrae del campo de lo ardoroso el nombre de la filosofía— que sigue siendo, como además de reserva, y no de renuncia, estrictamente filosófico.

La reserva de la filosofía es, desde luego, una reserva de la relación entre filosofía y política. ¿Qué indicios hay en la obra de Letelier del modo en que este concebía esa relación? Brevemente quisiéramos acudir a un texto, merecedor de una lectura más atenta y detenida: una semejante tendría que avenirse a reconocerle el rango de uno de los más notables textos filosóficos producidos en Chile. Es el texto de una conferencia leída por Letelier en el Club Radical de Santiago el 18 de octubre de 1889; su título: “Ellos i Nosotros. O sea los liberales i los autoritarios”.¹² El juego de cruzamientos que el título anuncia y que la conferencia administra conforme a una lógica que no sería abusivo llamar perversa, no sólo sugiere el tema de la opción radical que Letelier se propone dejar fundada con tal ocasión, como lugar diferente al de los liberales y conservadores, y que encuentra una formulación desplazada y compleja en la frase

“poner la dictadura al servicio de la libertad” (p. 18), referida a la obra de Cromwell. No sólo eso, pues; dicho juego también habla —aunque menos perceptiblemente— de un cierto *saber de la ambigüedad*. Semejante saber sería la filosofía. Permítasenos, para concluir, dejar esbozado el punto.

Se trata en la conferencia de *situar el radicalismo*. La necesidad de esta localización es estimulada por los cambios de tonalidad histórica, que, tras el predominio del criterio conservador en la sociedad chilena, ha puesto en boga el criterio liberal. Y sobre todo queda planteada esa necesidad, en su urgencia, por una dificultad que es, en el fondo, consabida: en el ardor de la lucha política que se agudiza en el Chile de finales de siglo, las identidades y las enseñanzas políticas, los apelativos y los emblemas, han terminado por volverse equívocos. Un clima de desconcierto invade la escena, de suerte que los liberales aparecen proclives al empleo de la fuerza coercitiva del aparato, estatal, mientras los conservadores hacen desplante de vindicadores de la libertad, de los derechos individuales. Pero el signo más certero de estos desplazamientos se encuentra en la calificación cambiada que la polémica ideológica hace recaer sobre los radicales: de “rojos anarquistas” han

pasado a ser “rojos autoritarios”. Más —o menos— que su identidad, es el *lugar* de los radicales el que de este modo se desdibuja y torna fluctuante, y a medida que cunde el desconcierto, más posible se hace que en sus aguas revueltas obtengan felices ganancias los conservadores. La situación del radicalismo que, por tanto, urge establecer, se definiría, en principio, como promoción simultánea de la autoridad y la libertad.

Sin embargo, se debe tener en claro que es justamente en el núcleo de estos conceptos, en el filamento de su relación, donde está alojada la equivoicidad. Ésta, y el desconcierto, considerados como caracteres dominantes del clima político exigen, entonces, la producción de una mirada que sea capaz de hacerse cargo de ella sin sucumbir a su efecto. La mirada necesaria, la única mirada ha de ser aquella que pueda penetrar el poder, el juego del poder en que residen las claves de desciframiento para aquellos conceptos. La mirada radical debe discernir, ante todo y precisamente, el poder, a fin de determinar de qué autoridad y de cuál libertad se habla. Es lo que la distingue del enfoque liberal o, dicho de otro modo, lo que la define como el genuino enfoque liberal: “Cuando se trata de aplicar los principios radicales, no se trata de la lucha entre el individuo i el

Estado, como Spencer i los libre-cambistas lo suponen; trábese entre poder y poder, porque si nosotros tendemos a fortalecer el del Estado, ellos tienden a fortalecer el de la teocracia” (p. 6).¹³

La cuestión es la misma que aquella del capítulo final de la *Filosofía de la Educación*; y ello no es extraño, puesto que el “respeto político” del que allá se hablaba —o, si respetamos la cronología, del que habrá de hablarse— es precisamente el que aquí se despliega. La premisa para la solución es, por supuesto, también la misma, ese que podríamos llamar el requisito de la universalidad, esto es, de la universalidad como socialidad. Siendo el Estado “no... el príncipe de la nación... (sino) la sociedad entera organizada políticamente”, éste “representa a toda la sociedad”, mientras que “la teocracia... no representa más que una parte de la sociedad” (p. 7). Y el examen de los disensos entre “ellos i nosotros” acerca de las materias políticas fundamentales (la educación, la familia, el sistema electoral, la religión...) conduce unánimemente a la conclusión de que “en ninguno de estos casos, absolutamente en ninguno, luchan entre sí el individuo i el Estado. En todos, absolutamente en todos, luchan un poder estacionario, dirijido por manos estrañas,

cual es la teocracia; i un poder progresista, que podemos templar i moderar a voluntad, cual es el Estado” (p. 10). Cuando, desde el punto de vista radical, se promueve simultáneamente la autoridad y la libertad, estas no aluden –de modo respectivo– a la coerción de una potestad establecida y a la licencia del individuo, sino a la dirección estatal y a los derechos sociales.

Pero –lo decíamos atrás– la condición para determinar el sentido en que se apela a la autoridad o a la libertad es la mirada en el poder. Y lo que la mirada radical –según la predispone Letelier– descubre en ése es, primariamente, su desnudez y su escisión. Su desnudez de toda insignia, de todo nombre, aún si fuese el nombre mismo –el ideal– de la libertad: “en la historia política de los pueblos la lucha por la libertad es un simple, i pasajero accidente que apenas presta pie para que los partidos adopten denominaciones ocasionales” (p. 10). Desprovisto de nombre, el poder aparece, para esa mirada, en su mera constancia de lugar y de fuerza, o –más bien– de fuerzas, puesto que al mismo tiempo se muestra insuprimible su escisión, la realidad de la lucha: “la lucha perpetua, la que les imprime carácter permanente (a los partidos) es la lucha que en todos los siglos i en todas las naciones

existe trabada entre las dos fuerzas sociales antagónicas: la que propende a restaurar el orden caduco i la que propende a desarrollar el orden nuevo” (p. 10).

Puede decirse que aún estos últimos apelativos –lo “caduco” y lo “nuevo”, y acaso la misma apelación al “orden”– son determinaciones adjuntadas en un segundo momento a aquello que es primario. Lo que cuenta primariamente para la radicalidad de la mirada en el poder es, como decíamos, su anonimidad y su partición en antagonismo de fuerzas. De ahí que su carácter y su efecto esencial sea la ambigüedad, de ahí que no se pueda saber a priori ni definir a priori cuáles son las identidades de las fuerzas en pugna; que no se pueda contar con identidades permanentes. Un saber de la identidad, es decir, *un gran* saber, no podría sino naufragar en medio de la contienda, inhabilitado por su rigidez para sobrellevar los vaivenes de esta. Se requiere, pues, un saber conmensurable con la radicalidad de aquella mirada. Inmediatamente después del último pasaje que citábamos, dice Letelier: “Pero en este punto ocurre una dificultad que es menester zanjar antes de seguir adelante: si la lucha no está trabada entre el individuo i el Estado, si está trabada entre poder i poder, ¿cómo reconocer entonces cuáles son los

verdaderos liberales, cuáles son los verdaderos autoritarios?” (p. 10). La apelación a lo “verdadero” apunta a una dimensión que precede a las denominaciones a las que va prefijado: las precede en la misma medida en que las decide. Dimensión pronominal o, si se quiere, pro-nominal, puesto que en ella y desde ella se determinan las oposiciones y separaciones, las alineaciones fundamentales: “ellos”, “nosotros”. ¿Cuál es, entonces, ese saber de lo “verdadero”, el saber que se requiere como condición para sostenerse en la ambigüedad del poder, y como indicio de reconocimiento, de inscripción partidaria?

“En mi sentir, señores, con un poco, mui poco de filosofía se puede tener toda, la luz necesaria para aclarar la duda” (p. 10).

Habría que concederle a esta frase todo el rigor que ella, de hecho, reclama. Contentémonos con situarla. ¿Cómo, primeramente, se la ha de escuchar? ¿Como un alarde retórico que injerta dramáticamente el motivo de la teoría “pura” en medio de la instrucción ideológica? ¿O quizá como la puesta en forma de la adscripción partidaria mediante las premisas y argumentos del positivismo, que rápidamente será invocado bajo el nombre de la filosofía científica? Pero, entonces ¿qué sería el positivismo entendido, ejercido como “un poco, mui poco de filosofía”?

En todo caso, la entrada en escena o —si hemos de ser más atentos al modo de Letelier— el asomo entre bambalinas de la filosofía, es a título de instancia que dirime el sentido de la lucha política, que nombra a los “partidos fundamentales” (cfr. p.14 y s.), que los remite a su “verdad”. La filosofía es aquí, ciertamente, ese saber de lo “verdadero”, y como tal, también, poder de nominación. Pero debe entenderse que lo es bajo dos condiciones: la primera, en cuanto asume la ambigüedad del poder, es decir, en cuanto no es un saber de identidad; la segunda, que es tal saber —y poder— solamente en la medida que sea “un poco, mui poco de filosofía”. Dejémoslo dicho: esto, este “pequeño” saber, es la clave o, si se lo quiere expresar más llanamente, la clavija desde la cual se organiza el discurso y la práctica de Letelier; desde donde, por ejemplo, se le da ensamble y giro a la filosofía de la educación, a la máquina monumental de sus principios y razones, y, en fin, de modo abarcador, al propio positivismo leteliano. Sin duda, cuando de inmediato se fija ese “pequeño saber” en tres premisas “evidentes” y una consecuencia general, el discurso en que ellas son acuñadas lleva el sello positivista. Pero esa fijación es también un desdoblamiento, de suerte que el “mui poco de filosofía” consiste, a la vez, en saber que la filosofía funda historia y so-

ciudad como “filosofía dominante” (p. 11). La extrema tensión entre un *minimum* y un *maximum* de filosofía implica la paradoja de que ese mínimo precede y administra –nomina– al máximo y, a través de este, al despliegue mismo de la política.

Desdoblada, entonces, la filosofía comparece en Letelier, por una parte, como el “gran” saber positivista, por otra, como algo que podríamos quizá llamar una –discreta– operación. Y es la operación lo decisivo, es –recuérdese lo que dijimos antes sobre “cruzamientos”– lo *crucial*. El positivismo, en Letelier, no es el objeto de una adhesión escolástica; de hecho, a propósito del aferramiento a la “lógica de una doctrina de escuela” (p. 22), él mismo juzga que su esclerosis, en el terreno social y político, es causa de los peores efectos. Para Letelier, entonces, el positivismo no es un credo: es, en cambio, una plataforma y un aparato discursivo eficaz, pero, por cierto, al mismo tiempo, también un compromiso; su clave, su clavija está en otra parte, no en él mismo¹⁴.

La filosofía, entonces, es para Letelier, primariamente, una operación. La operación filosófica, en tanto se ejerza desde el sitio crucial que le es propio, no es un recurso para fundamentar o legitimar identidades,

sino el pivote de la transmutación de los signos y los emblemas que cabalgan sobre las fuerzas:¹⁵ es, como decíamos, poder de nominación, que pareciera sustraerse en el momento mismo de su ejercicio, aun en aquel de nominarse a sí mismo –como filosofía.

¿Y entonces? ¿Qué operación es ésta? En nuestras consideraciones nos referimos a la tesis del “desplazamiento” que subyace a los diversos modos de abordamiento del tema de “la filosofía en Chile” en los años recientes: buscábamos sugerir que el sentido y el alcance que se le da a esa tesis es discutible, y la obra de Letelier nos parecía suministrar un adecuado reparo desde el cual, prestar verosimilitud a nuestro punto de vista. Pero ahora, ¿no se asemeja la figura de la operación que referíamos, a pesar de todo, a la de un desplazamiento? ¿No sería este, entonces, de nuevo el caso de una existencia desplazada de la filosofía, irreal o derivada en su lugar propio, pero de cariz y eficacia descifrable en otro sitio, el de la política? No obstante, se tendrá cuidado en hacer una observación: la filosofía, en Letelier, comparece siempre –no sólo como desplante doctrinario, sino (ya lo veíamos) como operación– *en su nombre*. Pero, al mismo tiempo, se mantiene siempre, no

desplazada, más sí reservada, como el poder que confiere y distribuye los nombres, incluidos los suyos propios. La *reserva*, pues, le es constitutiva a este pensamiento, como el lugar de una cierta reciprocidad —un cruce— entre el saber y el poder, desde donde ambos se hacen articulables.

Al comienzo de esta tercera sección expusimos el cambio, entre una edición y otra de la *Filosofía de la Educación*, que ocurre en una frase de su capítulo final. En ese cambio y en esa frase —que define el sentido de ese último hito en el texto y programa de Letelier— creímos ver una señal importante: la variación de tono y acento en la referencia a lo político, la desaparición del nombre de la filosofía, reemplazado por el apelativo de lo pedagógico. Sostuvimos que en ambas instancias no había, empero, renuncia. No hay, tampoco, desplazamiento. Así como la filosofía comparece en su nombre en el núcleo, en el punto de giro de lo político, tampoco es delegada o relegada en la pedagogía. Quizá la frase, quizá su cambio, quizá este preciso cambio no sea sino una última operación filosófica, llevada al límite de su “pequeñez”, hasta —digámoslo así— su desapercibimiento, que deja en reserva el nombre de la filosofía, en reserva, la relación de filosofía y política.

¹ Parte del presente estudio fue leído como ponencia en el *Coloquio Chileno-Francés de Filosofía*, realizado por el Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea (CERC) a mediados de 1987. Víctimas de un enojoso apremio de tiempo, no pudimos hacer exposición íntegra del texto en esa oportunidad. Recientemente, con ocasión del Seminario *Educación y Estado Liberal*, convocado por el mismo CERC, fue posible presentar la segunda y tercera parte de este trabajo; queda así esbozado el campo general de la investigación en que este ensayo se inscribe, y que todavía está pendiente.

² Que fue por primera vez esbozado —vale la pena recordarlo— en las discusiones que llevó a cabo un grupo de profesores, investigadores y estudiantes con vistas a la fundación del fallido Colegio Autónomo de Filosofía, hace ya casi 3 años (a la fecha de la redacción de este estudio).

³ Dos ejemplos significativos de esta tesis pueden hallarse en “El gesto filosófico de Lastarria”, de Renato Cristi (*Teoría* 5/6: 3-14), y en dos artículos de Carlos Ruiz sobre la obra de Andrés Bello: “Moderación y filosofía” (*Teoría* 5/6: 15-39, 1975) y “Política de la moderación” (*Escritos de Teoría* 1: 9-26). La tesis en cuestión es planteada de modo especialmente nítido en el segundo de los artículos de Ruiz: “...todo sucede... como si el sentido de la obra de Bello (es decir, el sentido de la obra como filosofía) se *hubiera desplazado* o, por lo menos, estuviera claramente formulado, de modo preferente, en sus ideas políticas” (*ibid.*, 10; la cursiva es de Ruiz).

⁴ Considérese, a este propósito, el artículo de Carlos Ruiz “Tendencias ideológicas de la historiografía chilena en el siglo XX” (*Escritos de Teoría* 2: 121-146 / 1977).

⁵ El documento fundamental de esta perspectiva es el libro de Patricio Marchant *Sobre árboles y madres* (Santiago: Ediciones Gato Murr, 1984).

⁶ V. Letelier, *Filosofía de la Educación*: segunda edición aumentada y corregida, Editores Juan Nascimento, Santiago de Chile y Cabaut y Cía, Buenos Aires, Imprenta Cervantes, Santiago de Chile, 1912. Consultamos también la primera edición; las citas se remiten a la segunda edición.

⁷ Así lo entiende —a nuestro entender, muy acertadamente— Roberto Munizaga, en su opúsculo *Algunos*

grandes temas de la filosofía educacional de Don Valentín Letelier (Santiago: Imprenta Universitaria, 1942).

- 8 “Uno de los temas que preocupan a Letelier –dice Munizaga– es... el de encontrar las bases para la estabilidad de la República –instaurar un orden permanente que sea justo–, pero ello no es posible si no se produce una convergencia universal de los espíritus hacia la comunión de una misma verdad... Tras el caos revolucionario, la vida nacional tiene que ser reorganizada sobre bases justas que provoquen la homogeneidad mental –la convergencia de los espíritus– y para ello, la educación es el más poderoso instrumento. Pero –y por primera vez se plantea entre nosotros el problema en su perspectiva total, sin retroceder ante ninguna de sus aplicaciones, esto es, sustrayéndolo a los tanteos empíricos de políticos y aficionados– Letelier comienzo afirmando que no puede abordarse con fruto un sólo de los aspectos del problema educacional si no se le examina en función de una doctrina coherente respecto del hombre y el universo, es decir, una filosofía” (*op. cit.*, p. 13 y s.). El ajustado trabajo de Munizaga es uno de los pocos estudios –si no el único– en que se designa a la filosofía como matriz del pensamiento y la acción de Letelier, si bien no analiza la centralidad de la cuestión del poder en esa matriz. Todos los datos de la ocasión con que es publicado este texto son decisivos: centenario de la fundación de la Universidad de Chile, gobierno radical (J. A. Ríos ha asumido como presidente tras la muerte de Aguirre Cerda, cuyo lema era –según es fama– el dictamen que difundió Letelier, “gobernar es educar”).
- 9 “Lo mismo digo por lo que toca a la formación del carácter i del corazón: todos esos hábitos que forman el carácter de cada cual, hábitos que son como un distintivo moral de familia i que nadie consigue jamás estirpar por completo, constituyen una verdadera educación i se adquieren a influjo de la acción doméstica, no a influjo de la acción escolar” (p. 6).
- 10 “La parte... que a la escuela toca en la formación de espíritu es nimia comparada con la que corresponde al medio ambiente en que el individuo se desarrolla” (p. 6).
- 11 En todo caso es importante que se tenga en cuenta que el tránsito de la educación refleja a la sistemática no es, en Letelier, propiamente un paso, sino una torsión del argumento y una inversión en los conceptos. Esta observación podría hacerse, de

hecho, extensiva al método expositivo de Letelier y, más esencialmente, al estilo de su pensamiento. La teoría de la universidad, como se verá más adelante, es también un instancia nítida de este rasgo.

12 Reproducida en: Valentín Letelier, *La lucha por la cultura. Estudios políticos y pedagógicos*. Santiago: 1895. Que Letelier abra su libro con esta conferencia da una idea de la significación que él mismo le asignaba. Y si se piensa en el asunto que trata –la tensa, pero también complicada relación entre la autoridad y la libertad–, si se considera su data, próxima ya a la Revolución del 91, habría que concederle también una significación histórica de privilegio. Muy especialmente, de este texto se podría sosacar la explicación de algo que es un problema desde el punto de vista de los principios, ya que no de la coyuntura: la oposición de Letelier a Balmaceda.

13 Se observará la ambigüedad de este “ellos”: designación, esencialmente, de un lugar, menos –o más– que de una identidad, un lugar obstinado que puede tener ocupantes aún a pesar de ellos mismos. El uso del pronombre por Letelier –dicho sea de paso– está en relación inseparable con la mirada que, según decimos, aquí es elaborada.

14 La militancia positivista de Letelier se suele emplear como argumento (o como coartada, simplemente) para relegarlo al rango de lo obsoleto y ofrecerlo, así, al interés museológico. Se le aplica a Letelier algo así como un régimen de neutralización: se lo encapsula, alternativamente, en alguno de los ámbitos en que incurrió, pero siempre para fijarlo en un gesto este-reotipado de academia, sea esta filosófica, sociológica, pedagógica o, incluso, política. Pero no parece que Letelier tenga un lugar simple, simplemente situable. Su –llamémoslo así– uso del positivismo es, creemos, un indicio de ello. Un abismo separa a Letelier de los hermanos Lagarrigue.

15 En gran medida, el desarrollo de la conferencia, tras haber afianzado Letelier las “verdades” respectivas de liberales y conservadores, es –véase desde la p.16 en adelante– el panorama de esa cabalgata considerada como historia: sea ello a través de los tiranos griegos, de Tiberio y Cayo Graco en Roma, del ya citado Cromwell, los revolucionarios franceses y –en Chile– José Miguel Carrera, o, en fin, los fundadores del cristianismo. (En Letelier es temática la reivindicación política e intelectual del cristianismo como fuerza histórica).

Reseñas
y
comentarios