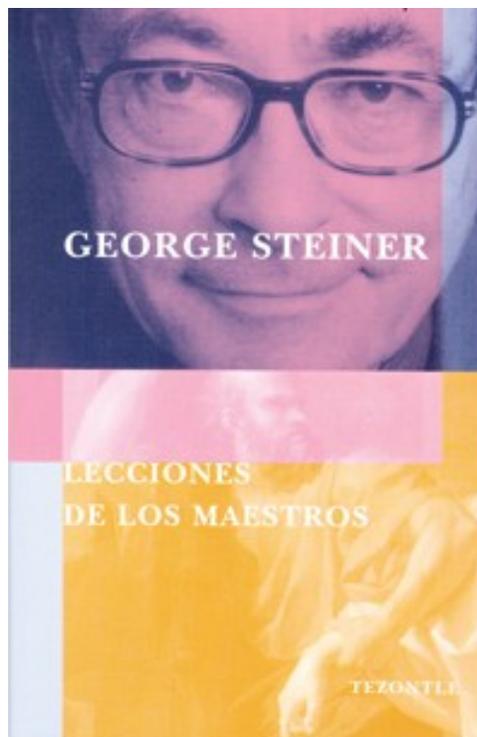


GEORGE STEINER
Lecciones de los maestros



Traducción de María Córdor

SIRUELA

Para Rebecca, para Miriam, un día

Introducción

Después de pasar más de medio siglo dedicado a la enseñanza en numerosos países y sistemas de estudios superiores, me siento cada vez más inseguro en cuanto a la legitimidad, en cuanto a las verdades subyacentes a esta «profesión». Pongo esta palabra entre comillas para indicar sus complejas raíces religiosas e ideológicas. La profesión del «profesor» –este mismo un término algo opaco– abarca todos los matices imaginables, desde una vida rutinaria y desencantada hasta un elevado sentido de la vocación. Comprende numerosas tipologías que van desde el pedagogo destructor de almas hasta el Maestro carismático. Inmersos como estamos en unas formas de enseñanza casi innumerables –elemental, técnica, científica, humanística, moral y filosófica–, raras veces nos paramos a considerar las maravillas de la transmisión, los recursos de la falsedad, lo que yo llamaría –a falta de una definición más precisa y material– el *misterio* que le es inherente. ¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad? Por otra parte, ¿cuáles son los principales tipos de respuesta de los educados? Estas cuestiones desconcertaron a san Agustín y aparecen con toda su crudeza en el clima libertario de nuestra propia época.

Simplificando, podemos distinguir tres escenarios principales o estructuras de relación. Hay Maestros que han destruido a sus discípulos psicológicamente y, en algunos raros casos, físicamente. Han quebrantado su espíritu, han consumido sus esperanzas, se han aprovechado de su dependencia y de su individualidad. El ámbito del alma tiene sus vampiros. Como contrapunto, ha habido discípulos, pupilos y aprendices que han tergiversado, traicionado y destruido a sus Maestros. Una vez más, este drama posee atributos tanto mentales como físicos. Recién elegido rector, un Wagner triunfante desdeñará al moribundo Fausto, antaño su *magister*. La tercera categoría es la del intercambio: el *eros* de la mutua confianza e incluso amor («el discípulo amado» de la Última Cena). En un proceso de interrelación, de osmosis, el Maestro aprende de su discípulo cuando le enseña. La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra. Puede incluir tanto la clarividencia como la sinrazón del amor. Consideremos a Alcibíades y Sócrates, a Eloísa y Abelardo, a Arendt y Heidegger. Hay discípulos que se han sentido incapaces de sobrevivir a sus Maestros.

Cada uno de estos modos de relación –y las ilimitadas posibilidades de mezclas y matices entre ellos– han inspirado testimonios religiosos, filosóficos, literarios, sociológicos y científicos. Los materiales existentes desafían cualquier análisis exhaustivo, siendo como son verdaderamente planetarios. Los capítulos que siguen pretenden ofrecer la más sumaria de las introducciones; son casi ridículamente selectivos.

Están en juego tanto cuestiones enraizadas en la circunstancia histórica como interrogantes perennes. El eje del tiempo cruza y vuelve a cruzar. ¿Qué significa transmitir (*tradendere*)? ¿De quién a quién es legítima esta transmisión? Las relaciones entre *traditio*, «lo que se ha entregado», y lo que los griegos denominan *paradidomena*, «lo que se está entregando *ahora*», no son nunca transparentes. Tal vez no sea accidental que la semántica de «traición» y «traducción» no esté enteramente ausente de la de «tradición». A su vez, estas vibraciones de sentido y de intención actúan poderosamente en el concepto, siempre desafiante él mismo, de «translación» (*translatio*). ¿Es la enseñanza, en algún sentido fundamental, un modo de translación, un ejercicio entre líneas, como dice Walter Benjamin, cuando atribuye a lo interlineal eminentes virtudes de fidelidad y transmisión? Veremos que hay muchas respuestas posibles.

Se ha dicho que la auténtica enseñanza es la *imitatio* de un acto trascendente o, dicho con mayor exactitud, divino, de descubrimiento, de ese desplegar verdades y plegarlas hacia dentro que Heidegger atribuye al Ser (*aletheia*). El manual secular o el estudio avanzado son la *mimesis* de una plantilla y de un original sagrados, canónicos, que fueron también ellos comunicados oralmente, en lecturas filosóficas y mitológicas. El profesor no es más, pero tampoco menos, que un auditor y mensajero cuya receptividad, inspirada y después educada, le ha permitido aprehender un *logos* revelado, la «Palabra» que «era en un principio». Éste es, en esencia, el modelo que presta validez al maestro de la Tora, al explicador del Corán y al comentador del Nuevo Testamento. Por analogía –y cuántas perplejidades salen a la luz en los usos de lo análogo–, se extiende este paradigma a la difusión, transmisión y codificación del conocimiento secular, de la *sapientia* o *Wissenschaft*. Incluso en los Maestros de las Sagradas Escrituras y su exégesis encontramos ideales y prácticas que se adaptan a la esfera secular. Así, san Agustín, Akiba y Tomás de Aquino tienen un lugar en la historia de la pedagogía.

Por el contrario, desde la autoridad pedagógica se ha sostenido que la única licencia honrada y demostrable para enseñar es la que se posee en virtud del ejemplo. El profesor demuestra al alumno su propia comprensión del material, su capacidad para realizar el experimento químico (el laboratorio alberga a «demostradores»), su capacidad para resolver la ecuación de la pizarra, para dibujar con precisión el vaciado de escayola o el desnudo en el taller. La

enseñanza ejemplar es actuación y puede ser muda. Tal vez deba serlo. La mano guía la del alumno sobre las teclas del piano. La enseñanza válida es ostensible. Muestra. Esta «ostentación», que tanto intrigaba a Wittgenstein, está inserta en la etimología: el latín *dicere*, «mostrar» y, sólo posteriormente, «mostrar diciendo»; el inglés medio *token* y *techen* con sus connotaciones implícitas de «lo que muestra». (¿Es el profesor, a fin de cuentas, un hombre espectáculo?) En alemán, *deuten*, que significa «señalar», es inseparable de *bedeuten*, «significar». La contigüidad impulsa a Wittgenstein a negar la posibilidad de toda instrucción textual honrada en filosofía. Con respecto a la moral, solamente la vida real del Maestro tiene valor como prueba demostrativa. Sócrates y los santos enseñan existiendo.

Acaso estos dos escenarios sean idealizaciones. El punto de vista de Foucault, por simplificado que esté, tiene su pertinencia. Se podría considerar la enseñanza como un ejercicio, abierto u oculto, de relaciones de poder. El Maestro posee poder psicológico, social, físico. Puede premiar y castigar, excluir y ascender. Su autoridad es institucional, carismática o ambas a la vez. Se ayuda de la promesa o la amenaza. El conocimiento y la praxis mismos, definidos y transmitidos por un sistema pedagógico, por unos instrumentos de educación, son formas de poder. En este sentido, hasta los modos de instrucción más radicales son conservadores y están cargados con los valores ideológicos de la estabilidad (en francés, *tenure* es *estabilización*). Las «contraculturas» de hoy y la polémica de la New Age –que tiene sus antecedentes en la querrela con los libros que encontramos en el primitivismo religioso y en la anarquía pastoral– ponen al conocimiento formal y a la investigación científica la etiqueta de estrategias de explotación, de dominio de clase. ¿Quién enseña qué a quién, y con qué fines políticos? Como veremos, es este plan de dominio, de enseñanza como poder bruto, elevado al extremo de la histeria erótica, lo que se satiriza en *La leçon* [*La lección*] de Ionesco.

Casi no se han analizado las negativas a enseñar, las negativas a la transmisión. El Maestro no encuentra ningún discípulo, ningún receptor digno de su mensaje, de su legado. Moisés destruye las primeras Tablas, precisamente las escritas por la propia mano de Dios. Nietzsche está obsesionado por la falta de discípulos adecuados precisamente cuando su necesidad de recepción es angustiosa. Este motivo es la tragedia de Zaratustra.

O tal vez sea que la *doxa*, la doctrina y el material que hay que enseñar, se juzgue demasiado peligrosa como para ser transmitida. Está enterrada en algún lugar secreto que no será redescubierto durante mucho tiempo o, de manera más drástica, se deja que muera con el Maestro. Hay ejemplos en la historia de la tradición alquímica y cabalística. Más frecuentemente, sólo a un puñado de elegidos, de iniciados, se les dará conocimiento de lo que verdaderamente quiere decir el Maestro. Al público general se le sirve una versión diluida,

vulgarizada. Esta distinción entre la versión esotérica y la exotérica anima las interpretaciones que hace Leo Strauss de Platón. ¿Existen hoy posibles paralelismos en la biogenética o en la física de partículas? ¿Son estas hipótesis demasiado amenazadoras (socialmente, humanamente) como para comprobarlas, debiendo dejar descubrimientos sin publicar? Los secretos militares podrían ser el disfraz, a modo de farsa, de un dilema más complejo y clandestino.

Puede también haber pérdida, desaparición por accidente, por autoengaño —¿había resuelto Fermat su propio teorema?— o por acción histórica. ¿Cuánta sabiduría y ciencia oral, por ejemplo en botánica y terapia, se ha perdido sin remedio; cuántos manuscritos y libros se han quemado, desde Alejandría hasta Sarajevo? De las escrituras de los albigenses sólo se han conservado mínimas conjeturas. Es una inquietante posibilidad que ciertas «verdades», que ciertas metáforas e ideas fundamentales, especialmente en las humanidades, se hayan perdido, estén irrevocablemente destruidas (Sobre la comedia, de Aristóteles). Hoy somos incapaces de reproducir, si no es fotográficamente, ciertos colores mezclados por Van Eyck. Según se dice, no podemos ejecutar cierta *fermata*, con triple elevación de tono presionando con el dedo, que Paganini se negó a enseñar. ¿Por qué medio se transportaron a Stonehenge o se plantaron derechas en la Isla de Pascua aquellas piedras ciclópeas?

Evidentemente, las artes y los actos de enseñanza son, en el sentido propio de este término tan denostado, dialécticos. El Maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio. La donación se torna recíproca, como sucede en los laberintos del amor. «Cuando soy más yo es cuando soy tú», como dijo Celan. Los Maestros repudian a los discípulos si los hallan indignos o desleales. El discípulo, a su vez, piensa que ha dejado atrás a su Maestro, que debe abandonar a su Maestro para convertirse en sí mismo (Wittgenstein le conminará a que así lo haga). Esta superación del Maestro, con sus componentes psicoanalíticos de rebelión edípica, puede ser causa de una tristeza traumática. Como cuando Dante se despide de Virgilio en el *Purgatorio*, o en *The master of go*, de Kawabata. O acaso puede ser una fuente de vengativa satisfacción tanto en la ficción —Wagner triunfa sobre Fausto— como en la realidad —Heidegger prevalece sobre Husserl y lo humilla.

Son algunos de estos múltiples encuentros en la filosofía, en la literatura o en la música lo que quiero considerar ahora.

Unos orígenes perdurables

La instrucción, hablada y representada, por medio de la palabra o de la demostración ejemplar, es evidentemente tan antigua como la humanidad. No puede haber sistema familiar ni social, por aislado que esté y por rudimentario que sea, sin enseñanza y discipulazgo, sin magisterio y aprendizaje consumados. Pero el legado occidental tiene sus fuentes específicas. Hasta un punto que resulta asombroso, los usos, los motivos que siguen poniendo en práctica nuestra instrucción, nuestras convenciones pedagógicas, nuestra imagen del Maestro y de sus discípulos, junto con las rivalidades entre escuelas o doctrinas enfrentadas, han conservado sus peculiaridades desde el siglo VI a. C. El espíritu de nuestras clases magistrales y seminarios, las aseveraciones carismáticas de los gurús rivales y de sus acólitos, muchas de las técnicas retóricas de la enseñanza misma, no sorprenderían a los presocráticos. Es esta continuidad milenaria lo que constituye quizá nuestra principal herencia y el eje de lo que llamamos –siempre provisionalmente– cultura occidental.

El problema es que sabemos demasiado y demasiado poco de personajes como Empédocles, Heráclito, Pitágoras o Parménides. Lo que se cuenta de sus vidas nunca ha dejado de fascinar a la sensibilidad filosófica y poética. Estimulan no sólo la argumentación cosmológica, metafísica y lógica en el curso de toda la historia intelectual de Occidente, sino también el arte, la poesía y, en el caso de Pitágoras, las concepciones de la música. Sin embargo, lo que realmente enseñaron ha llegado hasta nosotros –si es que ha llegado– en fragmentos, en jirones desgarrados, por así decirlo, o a través de citas, posiblemente inexactas o incluso oportunistas, de voces críticas tales como las de Platón, Aristóteles, los doxógrafos bizantinos y los Padres de la Iglesia. Una niebla legendaria, aunque en ocasiones extrañamente luminosa, envuelve las enseñanzas y métodos filosófico-científicos de la Sicilia y el Asia Menor presocráticas. Hasta el epígrafe «filosófico-científico» es cuestionable. Los presocráticos no hacen esta distinción. Hay elementos alegóricos, cultos esotéricos, magia, como los que conocemos por las prácticas chamánicas, inextricablemente entretejidos con unas proposiciones de un tenor arduamente abstracto (Parménides sobre la «nada», Heráclito sobre la dialéctica). La imagen de Hegel es fascinante: no es hasta Heráclito cuando la historia de la filosofía, que es filosofía en sí misma, pisa tierra firme. Heráclito, el aforista oscuro y enigmático, como lo describían los antiguos, es, sin embargo, tan escurridizo como sus crepusculares predecesores.

Y de inmediato llegamos a uno de nuestros grandes temas: el de la oralidad. Antes de la escritura, en la historia de la escritura y como

desafío a ella, la palabra hablada era parte integrante del acto de la enseñanza. El Maestro *habla* al discípulo. Desde Platón a Wittgenstein, el ideal de la verdad viva es un ideal de oralidad, de alocución y respuesta cara a cara. Para muchos eminentes profesores y pensadores, dar sus clases en la muda inmovilidad de un escritorio es una inevitable falsificación y traición.

Para Heidegger, Anaximandro era una presencia inmediata. Pero ya para la Antigüedad clásica tenían algo de misterioso unos Maestros primigenios, en muchas ocasiones itinerantes, como Anaximandro, Anaxágoras, Jenófanes e Ion de Quíos. ¿Cómo y a quién habían enseñado; qué significaban exactamente las tempranas referencias a cierta «escuela» de Anaxágoras? La leyenda y la conjetura se inclinaban a relacionar el «orfismo», las enseñanzas y ritos que la mitografía atribuía a la figura de Orfeo, con los albores de la instrucción filosófico-cosmológica. El orfismo sigue constituyendo un concepto y una tradición casi impenetrables. Lo que importa aquí son las íntimas afinidades entre la pedagogía filosófica, por un lado, y las artes del rapsoda, por otro. Estas artes son orales y, por definición, poéticas. La recitación de los rapsodas, de poetas-cantores más o menos nigromantes, los tratados de los propios Maestros presentados bajo formas poéticas (Empédocles, Parménides, pero también la mitología platónica), la fundación de unas comunidades iniciadas de adeptos y discípulos contribuyeron a componer un fermento ahora irrecuperable pero de grandes consecuencias. Su fuerza se puede evaluar por las huellas que ha dejado en la moderna práctica.

Por lo que sabemos de las enseñanzas y relatos hagiográficos que rodean a Empédocles y Pitágoras, es allí donde tienen su origen los omnipresentes temas del Magisterio y el discipulazgo. A finales del siglo V estaban muy extendidas la fama de Pitágoras y la práctica de sus preceptos. Considerado como un hombre universal (Heráclito denunciará esta «charlatanería» polimática), Pitágoras ejerció una influencia dominante en la cosmografía, las matemáticas, la comprensión de la música y, sobre todo, el modo de llevar una vida cotidiana de carácter ascético, purificado. El hechizo que irradiaba de sus enseñanzas en Crotona era sin duda mesmérico. En su estudio sobre los presocráticos, un escéptico Jonathan Barnes habla de «numerosos sectarios», de una «francmasonería» pitagórica «unida por prescripciones y tabúes, una sociedad religiosa –no un gremio científico– que tenía sus escarceos en la política de la Italia meridional».

Son estos «escarceos» los que quizá resultaron fatales. Da la impresión de que Pitágoras reunió alrededor de él una asamblea extraída de la aristocracia local. La tenaz leyenda evoca años de preparación, de silencios iniciáticos, de estricta observancia dietética e higiénica necesaria antes de que los miembros de este grupo (*hetaireia*) fueran admitidos a la presencia y enseñanza personal del

Maestro. Aunque el compromiso ético e intelectual era sin duda primordial, la visión y las doctrinas de Pitágoras tenían implicaciones políticas. Su objetivo era nada menos que el gobierno de la ciudad por la filosofía: el ideal platónico. La tradición según la cual la ciudadanía se levantó contra Pitágoras obligándolo a huir a Metaponto, hacia 497–495 a. C, no es inverosímil. De acuerdo con informaciones no contaminadas de misticismo, el Maestro falleció tras abstenerse de todo alimento durante cuarenta días (¿aquellos «cuarenta días en el desierto»?).

Pero sus discípulos no desaparecieron con él. Al parecer, siguieron existiendo comunidades pitagóricas en ciudades que se hallaban bajo la influencia de Crotona. Atacados hacia el año 450 a. C, los pitagóricos huyeron a Grecia. «Unidos en camaradería por la costumbre y el ritual», es posible seguirles la pista hasta aproximadamente el año 340 a. C. Había comenzado un conflicto recurrente entre la vida mental y la vida en la *polis*. También a Orfeo lo habían hecho pedazos y la intuición hebrea insistirá en que a los profetas y a los maestros de sabiduría los matan sus conciudadanos.

Este conflicto se deja ver en lo que conocemos de Empédocles. Aquí el aura de lo sobrenatural es todavía más marcada que en lo que atañe a Pitágoras. Empédocles rodea a su augusta e inspirada persona de *hetairoi*, alumnos, compañeros, entre ellos mujeres. Sus prácticas didácticas, con su precedente órfico–pitagórico o parmenídeo, apuntan a una oralidad fundamental, aunque en éste han llegado a nosotros fragmentos de un texto filosófico–poético. La cuestión de la ambición política es inconfundible. La *doxa* filosófico–mágica de Empédocles, cuyos preceptos internos y esotéricos son ofrecidos solamente a una élite selecta, contiene la posibilidad de un gobierno político de Siracusa o Agrigento. La tradición según la cual Empédocles rechaza la corona que el pueblo le exhortaba a aceptar es antigua, como lo es también aquella según la cual ejerció alguna forma de gobierno despótico, que incluyó la ejecución de sus enemigos. De aquí –con arreglo a otra tradición biográfica– el levantamiento popular y el destierro del sabio al Peloponeso. La otra versión se hará enormemente célebre. Destrozado por el odio de la casta sacerdotal y de la plebe y tras haberse despedido de Pausanias –su discípulo elegido, que llegará a ser un destacado médico–, Empédocles asciende al solitario desierto del monte Etna y salta al interior de su cráter en llamas. Una sandalia, hallada en el refulgente borde, revela su suicidio.

No obstante, esta influencia doctrinal y estilística continuará. En Siracusa florece una escuela empedocliana de medicina en el siglo IV a. C. En fecha tan tardía como el siglo VI d. C, el neoplatónico Simplicio lee a Empédocles en un rollo de pergamino. Es sobre todo el extremo dramatismo de la legendaria muerte de Empédocles y de sus repercusiones filosófico–sociales lo que seguirá ejerciendo su

fascinación. Más adelante nos referiremos a la obra de Friedrich Hölderlin, *Tod des Empedokles* [La muerte de Empédocles], en sus tres versiones. Novalis proyecta un drama sobre Empédocles. Lo mismo hace Nietzsche cuando planea una tragedia en prosa. Sólo se ha conservado una escena, pero el material tiene mucho de autorretrato. El Empédocles de Nietzsche volverá el conocimiento contra sí mismo: desea la ruina de su pueblo porque la pereza y la mediocridad de éste son incurables. Él «se endurece cada vez más». Estos temas y el «paisaje de Empédocles» se reflejan en *Así habló Zaratustra*. La *imago* del ascenso y la muerte del Maestro en lugares elevados incluso deviene arquetípica. Inspira a Ibsen y proporciona un revelador contraste con la urbanidad de Sócrates. El «Indipohdi» de Gerhart Hauptmann pone en forma de drama el suicidio volcánico. Otros poetas y dramaturgos se extienden hablando de las relaciones eróticas de Empédocles con uno o más de sus embelesados discípulos.

Empedocles on Etna, de Matthew Arnold, es un ejercicio plúmbeo e interminable, pero contiene un indicio importante. Las discusiones «nos dividen en dos, ya que este nuevo enjambre / de sofistas se ha hecho con el mando en nuestras escuelas». La «prole sofista ha recubierto / de palabras la última chispa de la conciencia humana». ¿Quiénes eran, pues, estos destructivos sofistas?

La denominación ha tenido un carácter peyorativo a lo largo de toda nuestra historia. Connota una argumentación mendaz, una capacidad para ponerse de cualquiera de las dos partes con idéntico y artificioso brío retórico, un virtuosismo lógico sin sustancia ni referente moral. La sofística designa ostentación verbal y el interesado juego de la elocuencia ensayada. Sólo en décadas recientes se ha sometido a nueva consideración esta acusación tradicional y proverbial y a nueva valoración las dos grandes escuelas sofistas de la Antigüedad —la primera en Grecia, la segunda en Roma—. La revisión propuesta puede con justicia calificarse de revolucionaria. Ahora se ve a los principales sofistas y a sus discípulos como engendrados de la crítica textual (compárese la explicación que da Pitágoras de un poema lírico de Simónides). Se sostiene que sus audaces especulaciones sobre la «nada», sobre la condición paradójica de las proposiciones existenciales, especialmente en Gorgias, contienen *in nuce* la experiencia de Heidegger del *Nichts* [la nada] y consiguientes aspectos del juego mundano de la deconstrucción lacaniano-derridiana. Isócrates, Alcídamente y luego Hipias de Elis parecen compartir una fascinación por el lenguaje, por la «gramatología», que se anticipa de forma radical a nuestros intereses filosófico-semióticos más recientes. Una estudiosa tan destacada como Jacqueline de Romilly ve en los sofistas unos agentes indispensables de lo que denominamos democracia ateniense.

De máxima pertinencia en mi contexto es su papel en el desarrollo de la enseñanza, del mundo académico, del mundo de los libros tal

como lo conocemos. Los sofistas leían en voz alta a sus alumnos, en lo que podemos suponer como clases magistrales y seminarios, tanto a los autores clásicos objeto de sus exposiciones como sus propios escritos (*paradeigmata*). Si podemos fiarnos de la tradición que dice que las obras de Protágoras fueron quemadas por razones de ateísmo (416–415 a. C.), nos proporciona una prueba de la diseminación de los rollos de pergamino escritos y su venta a propietarios privados. También es una polémica prueba la contenida en las críticas socrático–platónicas del saber libresco de los sofistas, de la confianza de éstos en la inerte autoridad de lo escrito, crítica que aparece en *Protágoras*, *Fedro* y en las *Cartas* II y VII de Platón. De uno u otro modo, los sofistas fueron capaces de superar lo que Rudolf Pfeiffer ha llamado «la aversión griega, profundamente arraigada, a la palabra escrita». Se sientan las bases de nuestras convenciones en la pedagogía sistemática, en el análisis hermenéutico y gramatical, en la cita textual. Se desarrollan técnicas para formar al alumno (*paideuein*) en el pensamiento riguroso y en la atención al detalle. Se pretende que aquél y ésta formen la base y la técnica, susceptibles de ser enseñadas, de la retórica y de las habilidades retóricas, pues los sofistas, a pesar de su ilustración y «modernidad», tan cultivadas, reivindicaban como predecesores suyos a los rapsodas de inspiración divina, a los cantores de la verdad.

Cada uno de estos elementos se refleja en Sócrates, cuya actitud hacia Protágoras y Gorgias es un híbrido, muy complejo, de ironía y respeto, de refutación y *mimesis*. Para sus contemporáneos, Sócrates era él mismo un sofista eminente. Sus argumentos no siempre son superiores a los de sus adversarios afines (evidente en *Protágoras*). Su sentido de similitud se revela y, en determinados momentos, lo perturba. La captación de esta ambigüedad aviva la burla de Aristófanes en las *Nubes*.

La sátira de Aristófanes toca una preocupación vital aunque insoluble (extrañamente, Leo Strauss casi la elide en su *Sócrates y Aristófanes*). Yendo de ciudad en ciudad, impartiendo sus lecciones en casas privadas y espacios públicos, los sofistas piden y reciben pago. Se cuenta que Pródico cobra cincuenta dracmas –una cantidad considerable– por sus clases sobre el uso adecuado de las palabras y la sintaxis.

A las implicaciones filosóficas, morales y epistemológicas les falta poco para ser ilimitadas. Afectan a todos los aspectos de nuestro asunto. ¿Cómo es posible *pagar* por la transmisión de sabiduría, de conocimiento, de doctrina ética o de axiomas lógicos? ¿Qué equivalencia monetaria o patrón de cambio se puede establecer entre la sagacidad humana y entrega de la verdad, por una parte, y unos honorarios en metálico, por otra? Si el Maestro es verdaderamente un portador y comunicador de verdades que mejoran la vida, un ser inspirado por una visión y una vocación que no son en modo alguno

corrientes, ¿cómo es posible que presente una factura? ¿No hay algo degradante y al mismo tiempo risible en semejante situación? (Compárese *Nubes II*, 658–ss., o a Rabelais, sobre la Sorbona.)

Son necesarios, desde luego, matices y discriminaciones. Puede que las habilidades técnicas, la enseñanza de las artesanías, tal vez incluso los aspectos superiores de la tecnología que invaden las ciencias, tengan su racionalidad fiscal. Los movimientos de la carpintería y los de la electrónica, o del cómputo de cuantos, no sólo se ajustan palpablemente a lo «profesional»; se puede sostener razonablemente que el tiempo y las disciplinas operativas implicados en ellos son calculables y susceptibles de compensación monetaria. Puede muy bien ser, aunque en un sentido simplificado, que la distinción que hay que argumentar se establezca entre la enseñanza de las matemáticas aplicadas y las matemáticas puras, entre la geometría que necesitan el topógrafo o el ingeniero y todo aquello a lo que es adicto el teórico de los números (una frontera que siempre es contingente y está abierta a revisión). La música plantea un problema que constituye un reto especial. ¿Hay alguna posible separación entre, por ejemplo, la educación de una voz, la enseñanza del contrapunto y la de la composición misma? ¿O bien es la música, aun en sus manifestaciones más elevadas, una *tejiné* cuyos valores, a fin de cuentas, pueden tener un equivalente y un reembolso monetario?

Pero ¿qué pasa con el material filosófico, ético, cognitivo? ¿Qué pasa con la poética? El rapsoda, el Ion omnisciente de Platón, el Orfeo que canta para los argonautas pueden ser justamente recompensados por su *performance*, por lo que en los tiempos antiguos asocia a menudo su arte con el del atleta victorioso. Pero ¿cómo podemos valorar y pagar lo que dice Parménides sobre «el uno», lo que dice Sócrates sobre la virtud, lo que dice Kant sobre la síntesis *a priori*? ¿Hacen huelga los metafísicos mal pagados, niegan su trabajo a quienes no pueden pagar su *magisterium*? ¿Tienen diferente precio, por ejemplo, la ontología de Heidegger y las jocundas liberalidades y el relativismo de Richard Rorty? Esta pregunta, absolutamente fundamental, queda oculta por la realidad académica. Puesto que, precisamente desde los sofistas, la filosofía se «hace» en tan gran medida en las universidades gracias a hombres y mujeres con titulaciones públicas y profesionales, justamente porque los participantes en esta empresa reclaman y reciben un salario, tenemos tendencia a pasar por alto el carácter extraño, tan problemático, de su oficio. Como tantos Maestros, desde Aristóteles hasta Bergson o Quine, han sido «profesores», miembros titulados de un gremio de jerarcas con su mecánica de nombramientos, ascensos y compensaciones económicas, esa situación parece «normal». Ha habido impresionantes inconformistas, hombres o mujeres cuyos ingresos privados les dispensaban de entrar en el mundo académico: Schopenhauer y Nietzsche, por ejemplo. Hubo pensadores de la talla de Sartre para quienes la pedagogía académica

resultaba inaceptable y que se ganaron la vida «fuera». Wittgenstein ocupó una cátedra universitaria, si bien tenía esta situación por radicalmente falsa. En la actualidad el «poeta residente», el profesor de «escritura creativa» pueden ser considerados, pueden considerarse ellos mismos en una falsa situación. Y el propio Freud dejó traslucir su incomodidad con la tarifa de remuneración monetaria de la terapia psicoanalítica. Las abstenciones de Spinoza no han perdido nada de su ejemplar resplandor.

Preguntar si los profesores de filosofía, de literatura y de poética —lo que los sofistas denominaban «retórica»— deben exigir y aceptar pago es adentrarse en un terreno desconcertante. Es invitar a un público universitario, muchos de cuyos miembros más jóvenes se hallan sometidos a una tensión económica más o menos severa, a lanzar una acusación de provocadora sofistería (aquí, el uso peyorativo es exactamente correcto). Pero la cuestión es genuina.

La auténtica enseñanza es una vocación. Es una llamada. La riqueza, las exacciones de significado que se relacionen con términos como «ministerio», «clerecía» o «sacerdocio» se ajustan tanto moral como históricamente a la enseñanza secular. El hebreo *rabbi* quiere decir, simplemente, «maestro». Pero nos hace pensar en una dignidad inmemorial. En los niveles más elementales —que en realidad nunca son «elementales»— de la enseñanza, por ejemplo, de niños pequeños, de sordomudos, de minusválidos psíquicos, o en el pináculo del privilegio —en los altos puestos de las artes, de la ciencia, del pensamiento—, la auténtica enseñanza es consecuencia de una citación. «¿Por qué me llamas, qué quieres que haga?», pregunta el profeta a la voz que lo llama o pregunta el racionalista a su propia conciencia. La manera que tiene Ovidio de entender a Pitágoras en *Metamorfosis* XV sigue siendo una especie de talismán:

se acercó con su mente a los dioses, y las cosas que la naturaleza negaba a la contemplación humana las extrajo con los ojos del espíritu. Y cuando había estudiado todas las cosas con su mente y vigilante preocupación, las entregaba a todos para que las aprendieran, y a la multitud que guardaba silencio...

El profesor es consciente de la magnitud y, si se quiere, el misterio de su profesión, de lo que ha profesado en un tácito juramento hipocrático. Ha tomado los votos. Hay afinidades, siempre objeto de duda, incluso de ironía, con lo oracular: *sequar or moventem / Rite deum Delphosque meos ipsumque recludam* («ahora seguiré al dios al abierto Delfos que llevo en mi interior»).

me agrada caminar por entre los elevados astros, me agrada, una vez abandonada la tierra y sus desmañados terrenos, ser transportado en una nube y apoyarme en los hombros del fuerte Atlas, y desde lejos

contemplar a los hombres que andan errantes a la desbandada por doquier y privados de razón, y exhortar así a los temblorosos y temerosos de la muerte y desplegar el encadenamiento del destino.

Los peligros se corresponden con el júbilo. Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un Maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta. Instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío. Millones de personas han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico con una enseñanza muerta y la vengativa mediocridad, acaso subconsciente, de unos pedagogos frustrados. Las estampas de Molière son implacables.

La antienseñanza, estadísticamente, está cerca de ser la norma. Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios. Los maestros de escuela que forman el alma y el cuerpo, que saben lo que está en juego, que son conscientes de la interrelación de confianza y vulnerabilidad, de la fusión orgánica de responsabilidad y respuesta (lo que yo llamaría «respuestabilidad» [*answerability*]) son alarmantemente pocos. Ovidio nos recuerda que «no hay mayor maravilla». En realidad, como sabemos, la mayoría de aquellos a quienes confiamos a nuestros hijos en la enseñanza secundaria, a quienes acudimos en busca de guía y ejemplo, son unos sepultureros más o menos afables. Se esfuerzan en rebajar a sus alumnos a su propio nivel de faena mediocre. No «abren Delfos» sino que lo cierran.

El contrapunto ideal de un verdadero Maestro no es ninguna fantasía o utopía romántica fuera de la realidad. Los que hemos sido afortunados habremos topado con verdaderos Maestros, ya se trate de Sócrates o de Emerson, de Nadia Boulanger o de Max Ferdinand Perutz. Es frecuente que permanezcan en el anonimato: aislados maestros y maestras de escuela que despiertan el don que posee un niño o un adolescente, que ponen una obsesión en su camino. Prestándoles un libro, quedándose después de las clases, dispuestos a que vayan a buscarlos. En el judaísmo, la liturgia incluye una bendición especial para las familias en las que uno de sus vástagos al menos ha llegado a ser una persona docta.

¿Cómo se puede poner en nómina la vocación? ¿Cómo es posible poner precio a la revelación (*Dictaque mirantum magni primordia mundi*)? Esta interrogante me ha perseguido y me ha tenido inquieto

toda mi vida como profesor. ¿Por qué se me ha remunerado, se me ha dado dinero, por lo que es mi oxígeno y mi *raison d'être*? Leer con otros, estudiar el *Fedro* o *La tempestad*, introducir (de manera titubeante) *Los hermanos Karamázov* alrededor de una mesa, tratar de dilucidar la página de Proust sobre la muerte de Bergotte o un poema de Paul Celan: éstos han sido mis privilegios, recompensas, toques de gracia y de esperanza no comparables con ningún otro. Lo que experimento ahora al jubilarme de la docencia me ha dejado huérfano. Mi seminario de doctorado de Ginebra duró, más o menos ininterrumpido, un cuarto de siglo. Aquellas mañanas de los jueves estaban tan cerca de un Pentecostés como pueda estarlo un espíritu corriente, secular. Pero ¿en nombre de qué supervisión o vulgarización se me debería haber pagado para llegar a ser lo que soy, cuando —y he pensado en ello con un malestar creciente— podría haber sido absolutamente más apropiado que yo pagara a quienes me invitaban a enseñar?

Un sentido común airado, desdeñoso, exclama: ¡los profesores tienen que *vivir*, incluso esos elevados Maestros a quienes probablemente usted idealiza, tienen que *comer*! Muchos de ellos sufren ya una suerte desdichada, ante cuyo incontestable desafío, un duende de la perversidad murmura, en un lenguaje que no es del todo de este mundo: «vivir y comer son en efecto necesidades absolutas, pero también grises y secundarias a la luz de la indagación y comunicación de las cosas grandes y definitivas». ¿No hay alternativas a la profesionalización, a la mercantilización de la vocación del Maestro, a esa equivalencia entre la búsqueda de la verdad y el salario introducido por los sofistas?

Una sociedad enfocada hacia las cosas esenciales podría proveer de las necesidades materiales a sus enseñantes. Fue un arreglo de este género el que propuso Sócrates, con soberana ironía, a sus acusadores. Se pagaría según el oficio y precisamente a los mediocres, a quienes han hecho negocio de una vocación. Se sufragaría a los Maestros mínimamente; su reclutamiento sería análogo al de un fraile mendicante. Veremos que los Maestros hasídicos caen dentro de este ámbito. De manera más realista, el Maestro, el pensador o indagador en general, se ganará el pan cotidiano de alguna manera que no guarde relación con su vocación. Böhme hacía zapatos, Spinoza pulía lentes, Peirce —el filósofo más importante que nos ha dado hasta ahora el Nuevo Mundo— produjo sus obras—leviatán, de formidable originalidad, en la pobreza y el aislamiento más extremos desde la década de 1880 en adelante; Kafka y Wallace Stevens trabajaron en oficinas de seguros, Sartre fue un comediógrafo, novelista y panfletista de genio. Un puesto titular es una trampa y un tranquilizante. Un sistema académico exigente requeriría que se pasaran períodos sabáticos ganándose la vida en una ocupación totalmente al margen de la especialidad de uno. Aun

cuando se apliquen sólo a una minoría y postulen una comunidad cuyos valores son casi la antítesis de los que actualmente prevalecen –la arrogancia, el hedor del dinero que todo lo impregna–, tales escenarios no son imposibles.

Las cuestiones suscitadas coinciden con la entrada de los sofistas en la *polis*. Surgen de la transición –mucho más gradual de lo que a veces nos creemos– de la oralidad al libro. Este paso cobra vida en la persona y en las prácticas de Sócrates, así como también en los dilemas planteados por la transición de la bienaventurada anarquía de la enseñanza individual, «extramuros» de los ritos del mundo académico. Aquí siguen siendo asimismo fundamentales los sofistas. Nuestros seminarios vienen de Protágoras; nuestras clases magistrales, de Gorgias.

Los comentarios, las interpretaciones, la erudición son tan numerosos que ni siquiera los más cualificados de los lectores de Sócrates y Platón pueden obtener una visión completa. Son infinitos los libros, monografías y ponencias eruditas que versan sobre él. Sin embargo, en toda esta industria buscamos en vano un estudio general de la relación de Sócrates con aquellos a quienes inspira, embelesa, intriga, exaspera. Las actitudes hacia Sócrates abarcan todos los matices, desde la adoración hasta el aborrecimiento más sanguinario. Es la sagacidad psicológica, la ágil sutileza de estos sombreados y «líneas de visión» lo que supone un desafío a la clasificación. A mi juicio, es más fácil llegar a alguna percepción ordenada de los personajes de Shakespeare que circunscribir la prodigalidad, las intimidades y distanciamientos de rendición y rebeldía de los diálogos de Platón. En muchos aspectos, Platón es un dramaturgo que puede rivalizar con Shakespeare, pero las energías morales e intelectuales son únicamente suyas (y quizá de Dante). En realidad, hasta en el *Fedón* y en la *Apología de Sócrates* la pregunta sincera «¿son los interlocutores y oyentes de Sócrates *discípulos* en cualquier acepción evidente de la palabra?» sigue siendo desconcertante (algunas fuentes de la Antigüedad indican que el discipulazgo aparece sólo tardíamente en la enseñanza de Sócrates).

Está implícito el irresoluble desafío del estatus o «valores de verdad» del modo en que se presenta a Platón. Una y otra vez se ofrecen los diálogos como narraciones retrospectivas (inverosímilmente) memorizadas, de segunda o incluso tercera mano. «A» comunica a «C» lo que ha sabido por «B», en algunos casos alegando un recuerdo imperfecto o una transmisión imposible de verificar. Pero sobre todo nunca sabremos hasta qué punto el «Sócrates» platónico es sólo eso: una *figura*, un constructo poético-filosófico cuya densidad de presencia, cuya presión de vida sentida es comparable, si no superior, a la que experimentamos con respecto a Falstaff, a Hamlet, a Ana Karenina.

Platón había empezado como poeta-dramaturgo. Los diálogos están atestados de circunstancias escénicas: el banquete, la prisión, el paseo a orillas del río Ilisos, el ágora o la esquina de la calle. Su ritmo está marcado por entradas y salidas tan importantes como las más célebres en la literatura dramática (Alcíbiades irrumpiendo en la fiesta de Agatón). De unas maneras tramadas con tanta complejidad como en Henry James, Platón, en *Parménides*, en *Protágoras*, en *Teeteto*, altera los ángulos de incidencia. Platón parece suscitar la pregunta: ¿en qué sentido es él el autor del diálogo? Constantemente surgen posibilidades de desconfianza que calificamos como deconstructivas o posmodernas, posibilidades de unas estrategias de sospecha (*méfiance*) que tal vez simbolizen ellas mismas aspectos de la ironía y subversión socráticas. Sin embargo, en otros momentos, especialmente en *Critón*, *Fedón* y la *Apología*, nos abruma una enorme franqueza, una inmediatez del sentimiento trágico. Estas obras constituyen una de las dos principales comedias de la pasión («misterios») de la historia occidental. En expresión de Wallace Stevens, el Sócrates de Platón – tan diferente del de Jenofonte o del de Aristófanes– podría ser una «ficción suprema».

El Sócrates histórico, el individuo al que dieron muerte en el año 399 a. C, en una época de enconados conflictos internos en una Atenas derrotada, ¿pronunció realmente las palabras, emocionantes y filosóficamente decisivas, que le atribuye Platón? La comedia de Aristófanes las *Nubes* atestigua lo que de cómico y sospechoso tenía la reputación de Sócrates como maestro sofista e intelectual. ¿O quizá era el Maestro, en efecto, el robusto moralista, el pedagogo un tanto tedioso de espíritu prosaico que describe Jenofonte? Los denominados diálogos «socráticos» debidos a Antístenes, Aristipo, Esquines, Fedón y Euclides de Megara no han llegado hasta nosotros. El testimonio de Aristóteles es posterior (Platón no conoció a Sócrates hasta el año 408). Leo Strauss pondera que «casi todos los detalles de los diálogos platónicos son inventados, pero el conjunto es literalmente verdadero». La paradoja es elegante, pero no nos lleva muy lejos. Además, la multiplicidad y la variedad de las subsiguientes escuelas socráticas – los cínicos, los hedonistas, la escuela de Megara, la Academia platónica– revela cuan problemáticas, incluso contradictorias, eran las enseñanzas de Sócrates. Para terminar está la cuestión, siempre discutida, de hasta qué punto los diálogos reflejan los cambios, tal vez profundos, en las opiniones metafísicas (*doxa*) de Platón, en su política, en su retórica dramática. Sócrates está ausente en el último de sus diálogos, las *Leyes*, del que podríamos decir que es el más comprometido. Esta falta bien pudiera reflejar –en una contrapartida casi inconfesada– la ausencia de Platón en la hora de la muerte de Sócrates.

No existe ninguna descripción de los sentimientos de un discípulo hacia su maestro que supere a la de Alcíbiades. En el *Banquete* no

tienen parangón el virtuosismo estilístico y el dominio escénico de Platón. Pero escuchar con una mínima dosis de confianza lo que se propone decirnos Alcibiades es una tarea llena de dificultades y trampas. No solamente aparece ante nosotros «repleto de vino» (la expresión de Milton «armando barullo por las calles» es oportuna), sino que se halla en un estado que le permite utilizar tácticamente su embriaguez. Para colmo, Platón indica que la sensibilidad de Alcibiades la noche del banquete de Agatón es de un talante agitado y turbulento que lo conducirá, poco después, al desastre personal y cívico.

Casi compulsivamente, Alcibiades insiste en la *rareza* del Maestro: «Tan raro es Sócrates que lo buscaréis entre los que viven ahora y entre los hombres del pasado y nunca os acercaréis a lo que es ni a las cosas que dice». La descripción de Alcibiades (de Platón) habla de un hombre de formidable resistencia física, de indiferencia ante el peligro cuando se halla en medio del combate. Sócrates puede consumir enormes cantidades de vino y permanecer totalmente sobrio. Este antiintuitivo retrato niega la identificación convencional de la eminencia intelectual y la abstracción meditativa con un físico frágil. Prefigura la excelencia en la guerra que refieren un Alain o un Wittgenstein. Por otra parte, el ascetismo de Sócrates, su inmunidad frente a las necesidades materiales y deseos —Diógenes, observa Platón, no era más que «un Sócrates que se hubiera vuelto loco»—, se reflejará en Spinoza.

Hay una pertinaz rareza en el recurso de Sócrates a su *daimonion*, al espíritu tutelar y familiar que cuida de él en coyunturas cruciales. Es este oráculo privado el que sostiene su entrega a la vida espiritual, el que le impide entrar en política. En otro lugar, este modelo de racionalidad escéptica invoca a Apolo y a las Musas. El hombre que se mofa de los rapsodas acude a la poesía, a la música, cuando se acerca su fin. Sócrates habría comprendido perfectamente la observación de Wittgenstein en relación con sus *Investigaciones filosóficas*: «Si pudiera, dedicaría este libro a Dios». Pero ¿cómo hemos de valorar la parte de ironía, de burla de sí mismo, que hay en el «demonismo» de Sócrates o, dicho con más exactitud, en el relato de Platón, o en ambas cosas? ¿Estaban en lo cierto los acusadores del Maestro cuando percibieron en el sabio una actitud ambigua, posiblemente negativa o anárquica hacia la fe tradicional y establecida? Ciertos Padres de la Iglesia verían en Sócrates una criatura del diablo; otros lo santificaron. La rareza persiste.

Alcibiades se expresa con vehemencia cuando habla de la fealdad de Sócrates. Es un sátiro bulboso de nariz chata, un Sileno. Su semblante y su cuerpo desafían los criterios áticos de belleza masculina, de ese lustre físico que la tradición atribuye a Platón. Sin embargo, los poderes de seducción del Maestro no tienen rival; nadie puede resistirse al hechizo carismático de Sócrates, al embrujo de su presencia. Será de la imagen de Sócrates, inmortalizada en

innumerables bustos helenísticos y romanos, de la cual derivará Kierkegaard la tipología del seductor. Esa seducción va mucho más allá de las palabras y trampas dialécticas de Sócrates. Es un compuesto indefinible, espiritual y carnal. El discípulo se consume de deseo por su Maestro. La enumeración que hace Alcibiades de sus intentos por mantener relaciones sexuales con Sócrates está teñida de un humor –disparatado y lleno de autoironía– y un dolor que desafían a la paráfrasis. Inmediatamente, con un regusto de premonición, es enjuiciado Sócrates «por arrogancia». El bello Alcibiades ha «yacido toda la noche con este hombre divino y extraordinario» al que desea y ama con locura. Tiene que abandonarlo por la mañana, frustrado por el irónico autodomínio del que hace gala Sócrates, «como si hubiera dormido con su padre o su hermano mayor».

Sócrates es, valiéndonos de un término poco elegante, un «erotista». La naturaleza, la cualidad del amor, desde la lascivia hasta la trascendencia (*agapé*), llena sus indagaciones. El control y el despliegue del *eros* dentro de lo político, dentro del alma individual, la concordia y el conflicto entre el amor y la búsqueda filosófica de verdades primordiales –estas dos últimas cosas, a la postre, han de ser unificadas–, son un tema recurrente en el Sócrates platónico. A través del neoplatonismo y del cristianismo helenizado, el *eros* socrático-platónico impregnará el pensamiento y la sensibilidad occidentales. En realidad, el amor socrático es homoerótico. Es la pasión de un hombre de más edad por un adolescente (entre otros textos, el *Cármides* no permite tener dudas en cuanto a las realidades físicas). El matrimonio de Sócrates y Jantipa se convierte en un proverbio de desdicha conyugal. Es posible que, de vez en cuando, haya profesores de filosofía que tengan que eliminar a sus esposas: testimonio, el drama de Althusser. Es en los muchachos y en su radiante desnudez donde Sócrates halla complacencia. Es difícil comprobar las opiniones del propio Platón sobre la homosexualidad, y el asunto en conjunto sigue siendo materia de discusión en los estudios clásicos y en la antropología social. Su papel, su significación en la totalidad de nuestro tema son destacados.

El erotismo, encubierto o declarado, imaginado o llevado a la práctica, está entretejido con la enseñanza, con la fenomenología del Magisterio y el discipulazgo. Este hecho elemental ha sido trivializado por una fijación en el acoso sexual. Pero sigue siendo esencial. ¿Cómo podría ser de otro modo?

El pulso de la enseñanza es la persuasión. El profesor solicita atención, acuerdo y, óptimamente, disconformidad colaboradora. Invita a la confianza: «sólo se puede cambiar amor por amor y confianza por confianza», como dijo Marx, con idealismo, en sus manuscritos de 1844. La persuasión es tanto positiva –«comparte esta habilidad conmigo, sígueme en este arte y en esta práctica, lee este texto»– como negativa –«no creas esto, no malgastes tiempo y esfuerzo en

aquello»—. La dinámica es la misma: construir una comunidad sobre la base de la comunicación, una coherencia de sentimientos, pasiones y frustraciones compartidas. En la persuasión, en la sollicitación, aunque sea del género más abstracto y teórico —la demostración de un teorema matemático, la enseñanza del contrapunto musical—, es inevitable un proceso de seducción, deseada o accidental. El Maestro, el pedagogo, se dirige al intelecto, a la imaginación, al sistema nervioso, a la entraña misma de su oyente. Cuando se enseñan destrezas físicas —deporte, ejecución musical—, se dirige al cuerpo. El hecho de dirigirse y el de recibir, lo psicológico y lo físico, son estrictamente inseparables (vean una clase de ballet en pleno funcionamiento). Se apela a una totalidad de mente y cuerpo. Un Maestro carismático, un «profe» inspirado toma en sus manos, en una aprehensión psicosomática, radicalmente «totalitaria», el espíritu vivo de sus alumnos o discípulos. Los peligros y los privilegios no conocen límites.

Toda «irrupción» en el otro a través de la persuasión o la amenaza (el miedo es un gran profesor) raya en lo erótico, lo libera. La confianza, el ofrecimiento y la aceptación tienen unas raíces que son también sexuales. La enseñanza y el aprendizaje se ven determinados por una sexualidad del alma humana de otro modo inexpresable. Esta sexualidad erotiza la comprensión y la *imitatio*. Añádase a esto el elemento clave de que, en las artes y en las humanidades, el material que se enseña, la música que se practica y se analiza, están *per se* cargados de emociones. Dichas emociones, en una parte considerable, tendrán afinidades inmediatas o indirectas con el ámbito del amor. Intuyo que las sollicitaciones de las ciencias utilizan su propio *eros*, aunque de una manera más difícil de parafrasear.

Una «clase magistral», una tutoría, un seminario, hasta una conferencia, pueden generar una atmósfera saturada de tensiones cordiales. Las intimidades, los celos, los desencantos se irán convirtiendo en movimientos de amor u odio o en complejas mezclas de ambos. La puesta en escena contiene deseo y traición, manipulación y distanciamiento, al igual que en el repertorio del *eros*. «Eres el único amante que he tenido que sea verdaderamente digno de mí», se jacta Alcibíades, aunque sólo sea porque Sócrates, como todo auténtico Maestro, «es el único hombre en el mundo que puede hacer que me sienta avergonzado».

Con el transcurso de los milenios, en innumerables sociedades la situación de la enseñanza, la transmisión de conocimiento, de técnicas y de valores (*paideia*) han unido en estrecha intimidad a hombres y mujeres maduros, por un lado, y a adolescentes y adultos jóvenes, por otro. Es en este enredo donde la fealdad física puede seducir a la belleza; pensemos en Miguel Ángel y Cavalieri. En la Academia platónica o en el gimnasio ateniense, en la casa alargada papú, en las escuelas privadas británicas, en seminarios religiosos de todos los

matices, el homoerotismo no sólo ha prosperado sino que ha sido considerado como educativo. El influjo erótico que el *magister* tiene a su disposición, las tentaciones sexuales que exhibe el alumno, conscientemente o no, polarizan la relación pedagógica. Creo que es inherente a la enseñanza efectiva, como lo es al disciplinamiento realizado, un ejercicio de amor o de ese odio que es la sombra del amor. En la antigua Atenas, este ejercicio fue abiertamente cultivado y filosóficamente avalado. También en Sócrates, suprema encarnación de lo erótico y de la abstinencia. Una vez más, esta dualidad forma parte de su «rareza».

Lo más raro de todo son los métodos pedagógicos de Sócrates, sobre los cuales nos informa Platón. Han sido objeto de asombro o de escarnio, de especulación filosófica y política desde Aristófanes. La técnica de preguntas y respuestas, basada en la refutación, no transmite conocimiento en un sentido ordinario, didáctico. Pretende provocar en el que responde un proceso de incertidumbre, una indagación que ahonda hasta convertirse en autoindagación. La enseñanza de Sócrates es una negativa a enseñar, quizá un lejano modelo para Wittgenstein. Podríamos decir que aquel que capta la intención de Sócrates deviene un autodidacta, especialmente en la ética. Pues el propio Sócrates confiesa ignorancia; la sabiduría que le es atribuida por el oráculo de Delfos consiste únicamente en la clara percepción que tiene de su propio desconocimiento.

No obstante, ¿en qué nivel, de lo que Husserl podría llamar intencionalidad hay que tomar esta célebre confesión? Los estudiosos han discutido interminablemente en torno a esta paradoja. Además, en uno o dos momentos –en *Menón* 98b, en *Apología* 29– Sócrates hace gala de certidumbre. ¿Hay una fundamental sofistería en la profesión de ignorancia que genera la enseñanza, la transmisión de sabiduría práctica (la *praktische Vernunft* de Kant)? La negación del conocimiento puede ser interpretada como sagacidad. La postura socrática, sin embargo, no es de absoluto relativismo, y mucho menos de escepticismo. Se apremia incansablemente a establecer la distinción entre el bien y el mal. Sócrates, a diferencia de ciertos acróbatas de la sofística, se niega a postular lo que sabe perfectamente –*eu oida*– que está mal. Todo el ideal del equilibrio del alma, *eudaimonía*, se fundamenta en una convincente intuición de la rectitud moral, de la justicia para con los demás y para con uno mismo. Pero ¿puede enseñarse esto de una manera sistemática, institucional? «¿Dar clase en Harvard? Eso no se puede hacer», opinaba Ezra Pound.

La defensa que hace Platón de los expertos en materia de virtud no es, a mi juicio, socrática. Para Sócrates, la verdadera enseñanza se lleva a la práctica mediante el ejemplo. Es, literalmente, ejemplar. El significado de la vida justa radica en vivirla. De una manera muy difícil de definir, un intercambio dialéctico con Sócrates, una experiencia de él (he aquí un enunciado opaco) pone en escena lo que se examina,

es decir la vida. Puede servir de ayuda el *Tractatus* de Wittgenstein cuando insiste en el significado como «indicador», como «ostensible». Una elucidación moral socrática es un acto de «señalar hacia».

Muchas de las emboscadas que tiende Sócrates a sus oyentes son en realidad refutables y poco profundas. Torcemos el gesto al ver las transcripciones platónicas del asentimiento monosilábico. Sin embargo, no es ésta la cuestión. Aprendemos viendo la demostración de un atleta o la interpretación de un músico. En una ficción ideal es posible un Sócrates mudo, o un Sócrates que exprese lo que quiere decir por medio de la danza, como Zaratustra. Aquí es también pertinente el *finale* del *Tractatus*.

En *Eutidemo* y, más expresamente, en *Menón*, el Sócrates platónico está próximo a cancelar la función, la realidad de la enseñanza tal como acostumbramos a definirla. «Un hombre no puede indagar acerca de lo que sabe, porque lo sabe, y en ese caso no hay necesidad de indagación; ni tampoco puede indagar acerca de lo que no sabe, ya que no sabe qué es lo que tiene que indagar.» Se sigue que el conocimiento es recuerdo. Como es inmortal, el alma ha aprendido todas las cosas (*jrémata*) en un estado anterior de su existencia. Como todas las cosas están relacionadas, puede volver a captar los componentes del conocimiento mediante contigüidad y asociación (qué cerca está Sócrates de Freud en algunos momentos). Descubrimiento equivale a recuperación, la «recuperación por uno mismo del conocimiento latente dentro de uno mismo». ¿Hay en este modelo vestigios –en clave irónica– de las doctrinas órficas y pitagóricas?

El maestro socrático es, en una famosa imagen, una comadrona para el espíritu preñado, un despertador que nos saca de la amnesia, de lo que Heidegger denominará «el olvido del Ser». El Maestro provoca visiones que son, en efecto, revisiones y *déjà-vu*. Pero, en ese caso, ¿cómo es posible el error? Se ha demostrado que la prueba geométrica que Sócrates, con su mayéutica, obtiene del muchacho esclavo en *Menón* carece de solidez. Lo que prevalece es el tema del insomnio creativo. El maestro zen pega a sus discípulos para mantenerlos despiertos. La gran enseñanza es insomnio, o debiera haberlo sido en el huerto de Getsemaní. Los sonámbulos son los enemigos naturales del profesor. En *Menón*, Anito, precavido de la táctica subversiva e inquietante de la pedagogía socrática, advierte: «Sé circunspecto». Pero ningún Maestro comprometido puede serlo. Donde hay una marcada disconformidad –el interrogatorio socrático puede entumecer como una «raya venenosa», dice *Menón* 84– hay también amor. Hölderlin lo expresa perfectamente en su «Sokrates und Alcibiades»:

*«Warum huldigest du, heiliger Sokrates,
Diesem Jünglinge stets? kennest du Grössers nicht?»*

*Warum siehet mit Liebe,
Wie auf Götter, dein Aug' auf ihn?»*

*Wer das Tiefste gedacht, liebt das Lebendigste,
Hohe Jugend versteht, wer in die Welt geblickt,
Und es neigen die Weisen
Oft am Ende zu Schönem sich.*

[«¿Por qué, divino Sócrates, rindes homenaje / de continuo a ese joven? ¿No conoces nada más grande? / ¿Por qué, con amor, / lo miran tus ojos como a los dioses?» / / Quien ha pensado en lo más profundo, ama lo más vivo, / quien ha mirado al mundo, tiene por elegido al joven, / y a menudo, al final, los sabios / se inclinan ante lo hermoso.]

Platón, escritor de genio, propugna en *Fedro* y en la *Carta VII* la oralidad. Sólo la palabra hablada y el cara a cara pueden sonsacar la verdad y, *a fortiori*, garantizar la enseñanza honrada. Es una perturbadora paradoja, pero en el autor de los diálogos es profundo el recelo con respecto a la invención de la escritura y a cualquier *doxa* escrita.

La escritura induce un descuido, una atrofia de las artes de la memoria. Pero la memoria es la «Madre de las Musas», el don humano que hace posible todo aprendizaje. Esta proposición es a un tiempo psicológica y, como hemos visto en la tesis de la preexistencia y la inmortalidad del alma en *Menón*, metafísica. En el constructo platónico de Ideas y Formas ideales, el entendimiento y la anticipación son una «conmemoración», un acto de remembranza cuyas energías generadoras son orales. En general: lo que sabemos *de memoria* madurará y se desarrollará con nosotros. El texto memorizado se interrelaciona con nuestra existencia temporal, modificando nuestras experiencias y siendo dialécticamente modificados por ellas. Cuanto más fuertes sean los músculos de la memoria, mejor protegido está nuestro ser integral. Ni el censor ni la policía pueden arrancarnos el poema recordado (testimonio, la supervivencia, de boca en boca, de los poemas de Mandelstam, de los cuales no era factible ninguna versión escrita). Se sabe que, en los campos de exterminio, algunos rabinos y estudiosos talmúdicos eran «libros vivos», cuyas páginas, que contenían la totalidad de sus recuerdos, podían «pasar» otros prisioneros en busca de juicio o consuelo. La gran literatura épica, los mitos fundacionales, comienzan a declinar con el «progreso» del paso a la escritura. Por todas estas razones, la eliminación de la memoria en la escolarización actual es una desastrosa estupidez. La conciencia está tirando por la borda su lastre vital.

En segundo lugar, la escritura detiene, inmoviliza el discurso. Hace estático el libre juego del pensamiento. Consagra una autoridad

normativa pero artificial. La ley mosaica tiene su origen en un segundo conjunto de Tablas no tocadas por la mano viva de Dios. Antígona apela a la justicia no escrita (*themis*), «inscrita», aunque no escrita, en el alma humana, contra la legalidad prescriptiva (*nomoi*) del despotismo de Creonte. La palabra escrita no escucha a quien la lee. No tiene en cuenta sus preguntas y objeciones. Un hablante puede corregirse en cada punto; puede enmendar su mensaje. El libro pone su *main morte* sobre nuestra atención. La *auctoritas* surge de la autoría.

Una cosa fascinante es que los medios interactivos, susceptibles de corrección e interrupción, de los procesadores de textos, las textualidades electrónicas de Internet y la Red, equivalen tal vez a una vuelta –lo que Vico denominaría un *ricorso*– a la oralidad. Los textos en pantalla son, en cierto sentido, provisionales y abiertos. Estas condiciones pueden quizá restablecer los factores de la auténtica enseñanza tal como Sócrates la cultivó y como Platón la puso en forma dialogada. Al mismo tiempo, no obstante, el alfabetismo electrónico, con su ilimitada capacidad de almacenamiento y búsqueda de información, con sus bases de datos, incide negativamente en la memoria. Y el rostro que aparece en la pantalla no es nunca ese semblante vivo que Platón o Lévinas juzgan indispensable en todo encuentro fructífero entre Maestro y discípulo.

La oralidad implica tal vez una distinción entre enseñanza y revelación, aunque estas categorías coincidan parcialmente. Aun cuando se descubra verbalmente, la revelación cita con frecuencia una fuente sagrada, canónica, que es asimismo textual. Se relaciona con una Tora, con un Evangelio, con un Corán o con un Libro de Mormón. El dictado en letras de fuego suscribe la revelación sinaítica, el Libro del Apocalipsis cuyo texto anota san Juan en Patmos, las sagradas escrituras rojas del maoísmo. Sólo la presuposición de un acto y un testimonio gráficos pueden dotar de poder al mensaje revelado. En este sentido, no hay más epifanía «revelada», tan talmúdica en sus peculiaridades, que la del credo marxista. La enseñanza oral, por otra parte, florece con los errores creativos, con los recursos de la enmienda y la refutación. Las verdades reveladas, con su fuente libresca –una «Biblia», *le Livre* de Mallarmé, que contiene el universo–, convierten el universo en mármol. Al haber sido dictada, la instrucción no es tanto «didáctica» como «dictatorial» (junto con «edicto», estas palabras forman una ominosa constelación).

«Un buen maestro, pero no publicó»: éste es el final de un macabro chiste de Harvard sobre Jesús de Nazaret y su falta de condiciones para ser profesor titular. En el trasfondo se oculta un hecho trascendente. Ni Sócrates ni Jesús confían sus enseñanzas a la palabra escrita. Sólo en dos ocasiones, a través de Platón, recurre el Maestro a la consulta de un rollo: en ninguno de los dos casos es él su autor. La única y enigmática excepción aparece en Juan 8,1–8. Interrogado por los fariseos acerca de una mujer sorprendida en

adulterio, «Jesús se inclinó, y con los dedos escribió en el suelo, como si no los oyera». Lo hace por segunda vez después de su radiante desafío: «El que esté limpio de culpa, que tire la primera piedra». No se nos dice nada de lo que escribió en la arena ni en qué lengua estaba escrito. Casi desde el principio, este misterioso pasaje ha sido objeto de sospecha. Los eruditos lo consideran ahora un añadido posterior que hay que suprimir. No tenemos ninguna prueba de que Jesús supiera escribir.

No es una hipérbole decir que Sócrates y Jesús están en el eje central de nuestra civilización. Los relatos de la pasión inspirados en sus muertes generan los alfabetos interiores, los reconocimientos cifrados de buena parte de nuestro idioma moral, filosófico y teológico. Siguen siendo trascendentes incluso en espacios en buena medida inmanentes, y han instilado en la conciencia occidental una irremediable pesadumbre y al propio tiempo una fiebre de esperanza. Las semejanzas, los paralelismos, los contrastes entre los dos engendradores han sido motivo de exégesis religiosas y de una hermenéutica moral y filosófica, pero también del estudio de los géneros poéticos y las técnicas dramáticas. Es casi imposible comprender los movimientos del intelecto occidental de Herder a Hegel, de Kierkegaard a Nietzsche y a Lev Chestov sin la determinante presencia de Sócrates y de Jesús. La dual iconografía es igualmente extensa. El dedo levantado de Sócrates en el momento de su despedida en el célebre cuadro de Jacques-Louis David es un deliberado antecedente del de Jesús.

He centrado mi atención en la enseñanza, en el Magisterio y el discipulazgo, en Atenas, en Galilea y en Jerusalén. El pedagogo itinerante, el virtuoso de la dialéctica que salió de Nazaret, dice a todo el que quiere escuchar que no es nada más ni nada menos que un maestro.

A diferencia de Sócrates, el Maestro galileo elige y recluta a sus discípulos. Su número tiene su lugar en la numerología heredada: en un principio son doce, como las tribus de Israel y los signos del zodiaco. No son los aristócratas ni la juventud dorada de Atenas, sino gente corriente: «Y se sorprendieron de su doctrina, pues él les enseñaba como quien tiene autoridad y no como los escribas».

Mientras que buena parte de la *doxa* platónica, puesta en boca de Sócrates, se expresa por medio de mitos, el meollo de las enseñanzas de Jesús está contenido en parábolas: una taquigrafía oral encaminada a la memorización. De forma perenne se ha discutido sobre la categoría epistemológica de estos dos modos, su validez y sus «verdaderas funciones». Una definición cardinal del genio apunta, creo yo, a la capacidad de engendrar mitos, de inventar parábolas. Esta capacidad es extremadamente infrecuente. Caracteriza a Kafka más que a Shakespeare, a Wagner más que a Mozart. Los mitos platónico-socráticos, como el de la Caverna y el grano de

mostaza o el hijo pródigo –dos parábolas de Jesús–, tienen algunos rasgos comunes. Son abiertos en el sentido de que dan lugar a inagotables multiplicidades y potencialidades de interpretación. Mantienen al espíritu humano en precario equilibrio. Escapan a nuestras paráfrasis y a nuestra interpretación aun cuando nos parezca aprehenderlos (éste es precisamente el modelo heideggeriano de *aletheia*, de una verdad que se oculta en el momento mismo del descubrimiento). El mito del auriga y la parábola del sembrador están perfectamente delimitados y sin embargo son interminables. La física de la relatividad puede habérselas con esta aparente contradicción. Puede ser que tanto los mitos de Platón como las parábolas de los Evangelios sean, en su núcleo secreto, metáforas que se despliegan. Esta dinámica actúa en la parábola kafkiana, transparente y no obstante insondable, de la Ley. Una analogía pudiera ser la indecidibilidad, aplicable y totalmente coherente, de las matemáticas.

Pero «analogía», en sí una noción tan resbaladiza, no nos lleva muy lejos. Como casi ningún otro, los mitos que vuelve a narrar Platón, las parábolas que ofrece Jesús, encarnan –utilizo esta palabra a propósito– lo que es a un tiempo decisivo e inexplicable en el Magisterio, en el arte de enseñar. El hambre de significado que tiene el alma, el intelecto, obliga al discípulo (a nosotros) a volver, una y otra vez, a estos textos. Esta vuelta, siempre frustrada y sin embargo siempre renacida, puede acercarnos cuanto es posible al concepto de resurrección. El cual es también, quisiera aventurar, una metáfora.

Los matices, la economía de referencia y contexto personal, hacen casi imposible llegar a una ordenación sistemática de los alumnos y acólitos de Sócrates. En los Evangelios sinópticos, una técnica bidimensional proporciona una serie de discípulos de Jesús con una incisiva inmediatez. Como las figuras de los mosaicos bizantinos, son planas y a la vez monumentales. No obstante, milenios de invocación y exégesis litúrgica han conferido a un Pedro, a un Andrés, a Simón el Cananeo su individuación. ¿Dónde estarían sin ellos la pintura, la arquitectura de Occidente? Están en los brotes de impaciencia, incluso de violencia, de Jesús. Éstos pueden ser dirigidos a los discípulos. Santiago y Juan son reprendidos. Se predice la traición de Pedro. Se manda a un aspirante que abandone el entierro de su padre: una exigencia que aparta drásticamente a Jesús de Nazaret de la que es casi la obligación más sagrada del judaísmo. La ira del Maestro clama: «Pedro, Simón, ¿duermes? ¿Es que no puedes velar ni siquiera una hora?». Una vez más, el motivo del insomnio unido a la gran enseñanza.

He tratado de demostrar en otro lugar (compárese *Pasión intacta*, 1996) lo estrechos que son los paralelismos estructurales que hay entre el relato del *Banquete* y el de la Última Cena. En ambos hay una dramaturgia de salidas y entradas, ambos evocan las presiones de la turbulencia político-social que hierve en la noche que los rodea. El

martirio, que en un caso es inminente y en el otro se perfila en el horizonte, ensombrece cada movimiento en la casa de Agatón y en la «gran habitación alta aderezada» para la Pascua en Jerusalén. Nada se trivializa si uno de los enfoques de estos dos nocturnos que adoptamos es el de un seminario o una clase magistral.

En realidad, esta perspectiva puede arrojar una luz psicológica sobre el más negro de los temas. El no cristiano tiene poco acceso a la inmotivada elección de Judas para la condenación, a la identificación de Judas con el dinero (es el tesorero de los discípulos). Para los judíos, hasta hoy, las consecuencias serán odiosas. Hay, sin embargo, en el propio Judas un posible impulso con el que tropezaremos a lo largo de toda la historia del Magisterio y el discipulazgo. Esta relación está cargada de rivalidad entre los discípulos. Cada uno ansía ser el favorito del Maestro, convertirse en su delfín elegido. No hay conventículo, taller, seminario universitario ni equipo de investigación en el cual no existan esta aspiración y los celos que engendra. No es diferente, más de dos mil años después, en el trágico enredo de Gershom Scholem y Jakob Taubes. La consecuencia puede ser el suicidio. La Última Cena habla del discípulo «amado de Jesús» (*hon egapa*). Este personaje, al que el arte occidental muestra «reclinado en el seno de Jesús», sigue sin ser identificado. *Eine Idealgestalt* [una forma ideal] dice Bultmann; una *figura esotérico-mistérica*, un «amado» al cual Jesús confía palabras inaudibles para los demás discípulos.

Los Evangelios insinúan el fallido amor de Judas por su Maestro, su deseo de ser distinguido por él, un deseo que tendrá tan atroz satisfacción. Acepta el bocado que señala su anatema. Se trata, según algunos comentarios, de un «sacramento satánico», en irreparable antítesis del de la comunión. Judas se ha visto obligado a presenciar la decisión de Jesús de manifestar su amor a aquel a quien la tradición dará el nombre de Juan y a quien algunas jerarquías místicas colocarán por encima de Pedro. Algo crudamente humano se abre paso entre la desilusión y los celos de Judas. Yago y Ótelo. Alcibíades, medio embriagado, medio condenado por sí mismo, dejará al Maestro y escandalizará la ciudad. Judas Iscariote se hunde de inmediato en esa noche (*en de nux*) de la que su pueblo acaba de salir. Cuando se aspira como meta suprema a la elección y al amor particular del Maestro, el rechazo resulta insoportable. Todo lo que le queda al discípulo de cabello rojo y nariz ganchuda es la bolsa del dinero, la cual —en una lúgubre ironía— le ha confiado el Maestro. No sabemos por qué Platón estuvo ausente en la muerte de Sócrates, con el debido respeto al cuadro de David, o, dicho con más precisión, por qué se excluye él mismo de *Critón*, donde se relata esa muerte. ¿Acaso el dolor era demasiado grande (Sócrates manda a los discípulos contener sus lamentos)? Pablo de Tarso nunca llegó a ver a Jesús con sus propios ojos. A través de la lengua escrita, ambos discípulos otorgaron a sus Maestros una inmensidad postuma. La

oralidad se publicó y se hizo duradera, pero a un precio que se refleja en la emblemática oposición entre el espíritu y la letra. La enseñanza y la metafísica maduras de Platón se apartan cada vez más de lo que conocemos de Sócrates. Pablo transmuta a Jesús de Nazaret en Cristo. Este proceso de transformación es un elemento recurrente, incluso fundamental, de las lecciones de los Maestros. La lealtad y la traición están estrechamente unidas.

Lluvia de fuego

De aquí en adelante se entrelazan dos corrientes soberanas: cristianismo y neoplatonismo. La cristiandad reivindicará como suya el *anima naturaliter christiana* de Platón. Su propio simbolismo y sus abstracciones trascendentales son a menudo neoplatonismo teatralizado. La sinapsis es Plotino.

El Maestro pasará veintiséis años enseñando en Roma, renovando el platonismo en una época de amenaza social y política. Como su propio maestro, Ammonio Sacas, Plotino no escribe, pero los discípulos, en la que Agustín denominará *Plotini schola*, toman nota de sus enseñanzas orales. Dan testimonio de una experiencia radicalmente carismática, aquello que Dante, indirectamente influido por Plotino, identifica en el *Paraíso* como una *luce intelletual piena d'amore*. Los supuestos novecientos libros de *scholia* [comentarios o anotaciones] de los que da constancia Amelio no han llegado hasta nosotros, pero las doctrinas y la pedagogía de Plotino han perdurado. El Maestro «parecía avergonzarse de estar en un cuerpo» (como veremos, esto es axiomático en Alain, *maître a penser*). Tomando como modelo los ideales de Pitágoras, propugna el ascetismo, una dieta vegetariana, la abstinencia de dormir en exceso y el celibato. Nuevamente, el estilo de Pitágoras y, según han sostenido algunos, del propio Platón, las enseñanzas de Plotino constan de dos niveles: la *doxa* esotérica se confía a una élite de iniciados; el discurso exotérico está dirigido al público en general. Los oyentes venían de muy lejos y de múltiples lugares. Entre ellos figuraban tres senadores, médicos, un poeta ilustrado, un retórico conocido por su avaricia y su práctica de la usura. Se recibía a las mujeres con talante de igualdad (es el cristianismo paulino, con sus antecedentes rabínicos, el que instituye la gran barrera). Asisten unos cuantos filósofos. Sabemos de discípulos que renuncian al mundo a imagen y semejanza del Maestro.

El suyo es un mensaje de concordancia armónica. *Contra* el gnosticismo existencial y su cosmología maniquea, Plotino exhorta al alma a que regrese al hogar, a que vuelva a la infinita unicidad. «Tal vez el Mal no sea más que un impedimento del alma, como algo que afectase a los ojos y de ese modo impidiese la visión.» Una máxima que inspirará a Spinoza, quien nos enseña que una indagación filosófica seria es la única vida auténtica, lo demás «es un juguete». Sin embargo, este ideal de armonía y la manifiesta luminosidad de la presencia del Maestro iban al parecer acompañados de una tensión psíquica extrema. Al menos un erudito hace alusión al nerviosismo, a los trastornos patológicos que ocasionaba a los discípulos de Plotino la

infatigable tensión de la meditación metafísica. (El fenómeno se repetirá en el conventículo de Wittgenstein.)

Debemos lo que sabemos de las conferencias y seminarios de Plotino a un documento casi único en los textos clásicos: la *vita* biográfica y autobiográfica que utiliza Porfirio como prefacio a la redacción de las *Enéadas*. Son evidentes los elementos formales de hagiografía, como también lo son los antecedentes tanto porfirianos como socrático-platónicos. No obstante, la versión de Porfirio tiene un valor inmenso. Los seminarios se desarrollaban a la manera de una *conversazione*, de un libre intercambio al margen de toda «pompa profesional». Algunos de los pronunciamientos del Maestro eran tan elevados, tan exigentes ética o teóricamente que los oyentes no se atrevían a pedir esclarecimiento. En algunos momentos, Plotino parecía hallarse en diálogo «con su espíritu interior, un Ser de rango divino» (compárese con el *daimonion* de Sócrates). Normalmente, sin embargo, invitaba a formular objeciones y era lúcido y vigoroso en su forma de hacerles frente. Organizaba banquetes en honor de Sócrates y Platón, una costumbre que imitaría a su vez Stefan George. Se pronunciaban discursos rememorando el *Banquete*, pero Plotino condenaba absolutamente el papel de Alcibíades de sumisión carnal. Nadie, como atestigua Longino, había ilustrado con más claridad los principios de Pitágoras y Platón, traduciendo esos principios a preceptos de conducta personal, de confianza en la inmortalidad, si bien misteriosa, de la esencia humana. Fue a través de su estilo magisterial como Plotino dio cuerpo a su doctrina de las «emanaciones» divinas. La herencia plotiniana sería pródiga. Una selección latina de los tratados puso a san Agustín en el camino que habría de seguir. Boecio prepara la autoridad de Plotino en Giordano Bruno, en el neoplatonismo florentino de Marsilio Ficino. El «monismo» de Plotino inspira a Berkeley, a Schelling y a Hegel. Bergson, con sus enseñanzas vitalistas, es un discípulo lejano suyo. La rapsódica traducción de Stephen Mackenna y el preternaturalismo de Plotino reaparecen en Yeats.

El final de Plotino fue trágico. Aquejado de alguna enfermedad (¿lepra?), se retiró a la Campania, donde antaño había albergado esperanzas de fundar una ciudad regida de acuerdo con las *Leyes* de Platón. La muerte lo sorprendió en un aislamiento casi total. En el año 268 d. C., el asesinato del emperador Galiano, su patrono y amigo, desencadenó un reinado de terror. Los discípulos se dispersaron (Platón no asiste a la última hora de Sócrates, Pedro niega a Jesús). En Roma, el mundo del espíritu y del intelecto se ha extinguido. Da la impresión de que Plotino se vio acosado por el sino de Príamo. Algunos de sus discípulos trataron de continuar en Siria. ¿No había enseñado su Maestro que «el infortunio estimula las investigaciones filosóficas»? El oráculo de Delfos había proclamado la sabiduría de Sócrates. Ahora, según Porfirio, Apolo elevó «un canto imperecedero»

a la memoria de «un gentil amigo, Plotino [...] El sueño jamás cerró aquellos ojos [...] tú contemplaste muchas y bellas cosas cuya visión no es concedida a todos los que se esfuerzan en la búsqueda de la sabiduría». El «alma santificada» de Plotino «se había elevado por encima de las amargas olas de esta vida empapada de sangre».

Jámblico se había separado de él. Le pareció inaceptable el racionalismo subyacente en las interpretaciones plotinianas de Platón. Sus inclinaciones eran las de un mistagogo. Su *De vita Pythagorica liber*, sin embargo, ilustra una pedagogía próxima a la del Maestro. Los alumnos vivían con Jámblico o cerca de él. Se reunían con él todos los días y comían juntos. Se designaban textos de Platón y Aristóteles para el estudio pormenorizado y el debate. Aunque seguía habiendo, ocho siglos después, un sabor a teúrgia y a mística pitagórica, los métodos de Jámblico eran también filológicos. Estaba defendiendo los derechos de la especulación inmanente, si bien inspirada, contrarios al dogmatismo de las iglesias cristianas. Así pues, es en las catastróficas circunstancias de los siglos III y IV donde tienen su origen las técnicas filosófico-académicas aún vigentes.

Repetidamente, Agustín dedica sus capacidades introspectivas a lo magistral. ¿No había sido acaso su mentor el imponente Ambrosio de Milán? Pero acompaña su intitulado *De magistro* de una seriedad especial. Su compañero en este extenso diálogo es Adeodato, el hijo de Agustín. La obra fue compuesta entre los años 388 y 391. El muchacho, al que las *Confesiones* recuerdan como excepcionalmente dotado, había muerto en el año 389 a los diecisiete años de edad. Nuestro texto, con su insistencia en el tránsito de lo corpóreo a lo espiritual, *per corporalia ad incorporalia*, es también un *in memoriam*. La tesis central de Agustín es platónica. Alma e intelecto deben ser «ejercitados» para que despierten a la aprehensión de unas verdades eternas, reveladas. El paso indispensable, preliminar, hacia este entendimiento es semiótico, es el estudio de los «signos». Sin signos no hay acceso al significado. Sin embargo, en sí mismos, los signos «no enseñan nada». Esta paradoja necesita del constructo agustiniano del «Maestro interior», lo cual es sinónimo del único «Maestro de la verdad», que es Cristo.

Abundan las citas de las Escrituras, especialmente de san Pablo. Pero la discusión sobre la semántica se inspira principalmente en Cicerón y en los gramáticos romanos. Estos, a su vez, están incluidos en los asuntos de la dialéctica filosófica, más amplios, de la dilucidación entre el significante y el significado. El quid es el platonismo cristianizado de la luz interior. Postulando esta «especial luz incorpórea», Agustín enmienda el *Menón* y va más lejos que él. El platonismo quizá fuera aquí indirecto, con Plotino como intermediario. Sin embargo, ya Orígenes y Ambrosio se habían detenido en Mateo 23, 10: «Sólo tenéis un Maestro, Cristo». Agustín se propone aplicar este axioma a la comunicación del pensamiento y del conocimiento

(*paideia*) como un todo. De aquí surge una preocupación sin precedentes –técnica, si se puede decir así– por las limitaciones y enigmas del significado semántico. ¿Cómo es posible la enseñanza?

En el libro noveno de las *Confesiones*, Agustín considera retrospectivamente su pasado como profesor de retórica y contiendas forenses. Esta praxis no era otra cosa que «un mercado del chismorreo». Era sofistería. Cualquier *magisterium* que merezca la pena supone una relación triangular. El vértice y la base son los de la verdad divina e inmutable. Como resume Agustín en sus *Sermones*: «Hablamos, pero es Dios quien enseña» (Gerard Manley Hopkins rememora esta distinción). La encarnación de Cristo asume una función rigurosamente pedagógica: «El único Maestro interior se ha exteriorizado para llamarnos de lo exterior a *lo interior*». Lo que en Platón era una abstracción trascendental, casi mitopoética, se torna material. La maravilla de los signos, de su capacidad para significar y transmitir, guarda una relación inmediata con la Palabra viva, con el *logos* que es el Cristo de Juan. De la gramática y la gramatología hemos pasado a la teología filosófica. Es justo decir que, para Agustín, el lenguaje es en realidad un «lenguaje de signos». Wittgenstein recurrirá a Agustín cuando exponga su modelo de definición ostensiva. Pero Agustín es agudamente consciente de la paradoja de la autorreferencia, del signo que se apunta sólo a sí mismo, en un círculo hermenéutico imposible de romper: *quae tamen cum etiam ipsa signum sit*. A través de las palabras no aprendemos más que palabras: *verbis igitur nisi verba nos discimus*. Los deconstruccionistas y los posmodernos son agustinianos sin fe.

Como en las actuales teorías generativas y transformacionales de la lengua, las competencias semánticas son, para Agustín, innatas. Pero este carácter innato no es fisiológico. La fe debe preceder a la gramática y al entendimiento. La Palabra que es Cristo «habita» literalmente la psique humana, aunque esta divina residencia precisa ser liberada por la gracia. Los recursos individuales diferirán y determinarán el alcance del discernimiento inteligible. Pero mediante una «secreta y simple percepción», *secreto ac simplici oculo*, el oyente logrará entendimiento y asentimiento. En este proceso, la instrucción del Maestro servirá de catalizador, pero, como en *Menón*, los actos de aprehensión deben derivarse de la contemplación vigorizada del discípulo. La interrogación despierta el conocimiento y la emulación que estaban presentes *a priori*. Los auténticos alumnos son *discipuli veritatis*. ¿Cómo son posibles, entonces, el error y la confusión? ¿Cómo actúan los embusteros y los engañadores? La culpa la tiene la falibilidad de la semántica, con la proclividad que tiene el discurso al ocultamiento y la desviación. Esta ambigüedad inherente al discurso obsesionó a Agustín y provocó uno de sus análisis más sagaces.

Escuchando al Maestro, el discípulo pondera la lección *pro viribus intuentes*, mediante las capacidades de entendimiento que le confiere

una luz interior. Con demasiada frecuencia los discípulos alaban a sus Maestros cuando, en cierto sentido, deberían elogiarse a sí mismos (*non se doctores potius laudare, quam doctos*). La aparente inmediatez del proceso de aprendizaje, el fogonazo de lo evidente en sí mismo, ocultan los orígenes milagrosos y la complejidad del fenómeno. En todo caso, la validación es trascendente, pues solamente hay un verdadero Maestro: *quod unus omnium magister in caelis sit* («el único crítico verdadero», dice Hopkins de Cristo). La educación es simplemente nuestra capacidad, nuestra disposición a acudir a El. Cuando no se cuenta con esta capacidad y esta disposición, la doctrina y la pedagogía son sofistería. Así, el método mayéutico de Sócrates, tal como lo describe Platón, es una anticipación alegórica de la enseñanza cristiana. Ya estaba actuando el «Dios desconocido» con el que se encontró san Pablo en Corinto.

El modelo completo, al que añaden presión las circunstancias personales, surge a raíz de una experiencia que se halla próxima a la desesperación. Como posteriormente Pascal, Agustín está obsesionado con el relativismo, con las incertidumbres de toda retórica, cuando la «retórica» y las estrategias de engatusamiento son, de una u otra forma, inseparables hasta de la mejor intencionada de las enseñanzas. Agustín experimentó de una manera peculiarmente incisiva la duplicidad del carismático. Tenía un fino olfato para la seducción. «Guardaos del gran Maestro»; nunca hay que confiar sin reservas en los profesores titulares.

Se considera, con toda justicia, que el inventario shakespeariano de la experiencia es insuperable. ¿Qué oficio, qué artesanía o vocación — médico, abogado, prestamista, soldado, navegante, echador de cartas, ramera, adivino, político, carpintero, músico, criminal, santificado, granjero, buhonero, monarca— escapó a su atención? Se han escrito necios libros sobre la inexplicable familiaridad de Shakespeare con el arte de gobernar, con la diplomacia, con las artes de la guerra. ¿Qué orden de las relaciones humanas queda fuera de sus intuiciones? Suya es la suma del mundo. Sin embargo, hasta donde podemos distinguir, el asunto que nos ocupa —el de los Maestros y discípulos— dejó indiferente a Shakespeare.

Holofernes, en *Trabajos de amor perdidos*, es una figura típica sacada de la comedia romana; su pedantería se satiriza de manera rutinaria. Hay una (incómoda) malicia en el tratamiento del sentencioso didactismo de Polonio. Si Shakespeare para mientes en algún momento en el Magisterio y el discipulazgo, es con respecto a Próspero. Calibán es instruido con aspereza. Un amor severo determina la educación de Miranda. Pero éstos no son los motivos centrales. Con todo, sospecho que si pudiéramos explicar esta omisión lograríamos acceder a áreas vitales de la laberíntica sensibilidad de Shakespeare. Tal como se nos presenta, «preguntamos y preguntamos» (Matthew Arnold).

Es banal observar en Shakespeare una capacidad sin igual para la aprehensión inmediata, para captar al vuelo hasta el material técnico, especializado. Una insinuación de pasada, un truco del lenguaje o del gesto registrados quizá casualmente, inician constelaciones de asociación, de congruencia metafórica, a un tiempo penetrante e integral. La red del lenguaje, si se arroja bien extendida, atrapa y funde una «infinita variedad». La ausencia del Magisterio y el discipulazgo –como han podido ser familiares a Shakespeare desde las Escrituras y Plutarco– del canon de los dramas ¿podría apuntar a una reprimenda, si bien subconsciente, dirigida por el universalista autodidacta a la autoridad de los jerarcas, a sus afirmaciones y pretensiones? Aunque en un aspecto diferente, hallamos esta reflexión también en Montaigne. Se apunta el contraste con el ansia de aprendizaje formal que anima a Ben Jonson, George Chapman y, como veremos, Christopher Marlowe.

Los *Sonetos*, además, representan una crónica de autoeducación, una disciplina para el corazón inquieto con respecto a sí mismo tan intensa, tan astuta y tan innovadora psicológicamente, que hace superflua, incluso trivial, la dialéctica de la instrucción escolástica. ¿Quién podría haber *enseñado* a Shakespeare las verdades y mentiras de la conciencia humana?

De haber algún mérito en estas conjeturas, se podría arrojar luz sobre la perenne cuestión del agnosticismo de Shakespeare, sobre la elisión de todo credo que pudiéramos identificar como suyo (este vacío exasperó a lectores como Verdi y Wittgenstein). Una privacidad trascendente protege las creencias de Shakespeare:

*And thou, who didst the stars and sunbeams know,
Self-school'd, self-scann'd, self-honour'd, self-secure,
Didst tread on earth unguess'd at. –Better so!*

[Y tú, que hiciste conocer las estrellas y los rayos del sol, / que a ti mismo te enseñas, te escrutas, te honras y te proteges, / no pisaste la tierra sin ser adivinado. ¡mejor es así!]

Tal vez Arnold tenga razón. Pero la diferencia con Dante no podría ser mayor.

Hay múltiples maneras de enfocar la *Divina comedia*, todas ellas incompletas. Una interpretación es analizar la obra como una epopeya del aprendizaje. En virtud de los progresivos encuentros cuyo dramatismo y finura psicológica sólo son igualados por Platón, el intelecto, agente del alma del Peregrino, asciende desde la perplejidad más tenebrosa hasta los límites del entendimiento humano, que son exactamente los del lenguaje. Dante es «escolástico» en todos los sentidos de la palabra. Es sumamente docto, en un aspecto completamente académico. Aun en sus

momentos más fervientes, su sensibilidad formula conceptos. Su genio para el mito y la expresión lírica es vigorizado por la lógica, por la técnica retórica y por el escrúpulo analítico. Torna fogosa la abstracción. A partir de *Vita nuova*, Dante siente el pensamiento y piensa el sentimiento.

Las fuentes, el *moto spirituale* de la *Comedia*, son las de la pedagogía. El poema instruye conforme se desarrolla, y este desarrollo se expresa en lecciones y clases magistrales sucesivas. Magisterio y discipulazgo son elementales para el viaje. El primordial *mio maestro* es una Deidad Inaccesible. Pero, como en la geometría de las tangentes —una analogía del propio Dante—, o como en el cálculo diferencial, el temor mortal se cierra en el centro. Sucesivos «maestros cantores del alma» (Yeats) configuran, nutren, corrigen, disciplinan y elogian al discípulo. Casi no hay una rama de la transmisión, del método didáctico, de la instrucción formal y ejemplar, que Dante deje sin explorar. «Educar» significa «conducir hacia delante», aunque sea a través de los jardines de infancia del Infierno. (La condenación es una de las máscaras de la puerilidad.)

Sin duda se ha observado todo esto antes. Pero vale la pena repetirlo.

El propio Dante fue un alumno brillante: de la escuela siciliana, de los trovadores provenzales, de inmediatos predecesores y contemporáneos como Guinizelli y Cavalcanti. Acudió a Aquino y al Aristóteles escolástico en busca de confirmación. Se estableció el rango talismánico, sibilino, de Virgilio. ¿No había prefigurado su Cuarta Égloga, en una intuición otorgada por la gracia, el nacimiento de Cristo? ¿No había anunciado (*nostra maggior musa*) los predestinados esplendores de la Roma imperial, papal? El toque radical y determinante del poeta fue hacer del autor de la *Eneida* la guía del Peregrino, una figura paterna, ejemplar. La voluntaria asociación de Maestro y discípulo deviene el eje del viaje. La densidad de la interrelación, del modo tanto subconsciente como expreso de compartir las cosas es tal que todo tratamiento adecuado significaría, virtualmente, una relectura verso por verso del *Infierno* y el *Purgatorio*. La condición de alumno se declara en el comienzo: *Tu se' lo mio maestro e 'l mio autore*. Siglos después, un fanático platónico y apasionado conocedor de Dante, Pierre Boutang, escribirá a Charles Maurras, entonces en la cárcel y vergüenza nacional: *Mon cher maître, mon maître, jamais ce beau mot n'a été plus complètement vrai que dans le rapport que j'ai à vous* [querido maestro, maestro mío, jamás ha sido más verdadera esa hermosa palabra que en la relación que tengo con usted]. La *Comedia* es la anatomía de esa relación. Más que en ningún otro texto posterior, es nuestro *Bildungsroman*. Sabe de la tristeza inherente a toda paternidad, de la sombra de la traición que se proyecta allí donde más se concentra la luz de la bienvenida, de la fidelidad (*onore e lume*).

Como hizo notar Mandelstam en su inspirada glosa sobre la *Comedia*, el recurso de Dante a la numerología tiene profundas raíces. Su sensibilidad enumera. Noventa citas de Virgilio en el *Infierno*, treinta y cuatro en el *Purgatorio* y solamente trece en el *Paraíso*. Este *diminuendo*, minuciosamente calibrado, es indicio de cómo va menguando la dependencia del discípulo respecto de su Maestro y las deudas de la *Comedia* con la *Eneida*. (Estos dos retrocesos son complementarios.) Aparecen traducciones directas de Virgilio siete veces en el *Infierno* y cinco en el *Purgatorio*, pero sólo una en la esfera celeste. En contraposición, las Escrituras se traducen doce veces en el *Paraíso*, donde están en su casa, y ocho en el *Purgatorio*, pero sólo una en el abismo. Además, las alusiones a la *Eneida* en los cantos VIII y IX del *Paraíso* son ásperas. El magisterio pagano ya no es bien recibido.

La «tragedia dentro de la *Comedia*», utilizando la reveladora expresión de Robert Holland, es incipiente en *Infierno* I. Se pone de manifiesto el irreparable exilio que aparta a Virgilio de la salvación. Este hecho se verá eclipsado, pero nunca borrado, por el elogio de la confianza: «Luego tomó mi mano con la suya con gesto alegre, que me confortó, y en las cosas secretas me introdujo». Constantemente, el Peregrino, aterrado e ignorante, pueril, se volverá a su Maestro. *E io mi volsi al mar di tutto 'l senno* [Y yo le dije al mar de todo seso]. Pero el defecto del cristal puede oírse ya hacia el final del canto IX, cuando un ángel intercede para rescatar a Maestro y discípulo de los peligros satánicos. La evocación de la nigromancia y la monstruosidad, tomada de la *Farsalia* de Lucano, delimita sutilmente la esfera de Virgilio. Cristo ha «quebrado» la historia y el tiempo. Por muchos que sean sus privilegios, ni el descenso de Virgilio al Hades a través de la *Eneida* ni su guía en la epopeya de Dante son los de la bajada de Cristo a los infiernos. Sin embargo, en este mismo canto XII se da licencia a Teseo y a Hércules para que sean precursores de la militancia triunfante de Cristo. Dante raras veces nos permite reposar en lo sencillo.

La primera crisis tiene lugar en el canto XIII, 46–51. El desafío es trascendente: ¿hasta qué punto se representan, se narran en la *Eneida* los antecedentes de una manera fiable? La cuestión se plantea en una etapa del clasicismo medieval en la cual las citas de Virgilio, elegidas al azar, podían poseer una credibilidad oracular. Estoy simplificando una dialéctica de enorme complejidad. ¿Qué es la propia *ficción*, inquiere Dante? ¿Es «la verdad que parece una mentira» (XVI, 124)? La *Comedia*, insiste Dante, es «invención verdadera». Se está haciendo hincapié en una distinción, al mismo tiempo frágil y de abrumadora trascendencia, entre la «ficción verdadera» y lo que se podría rotular como «verdad mendaz». Las verdades ficticias, como en la *Comedia*, están autorizadas, han de ser creídas, merced a una consciencia providencial, retrospectiva, del renacimiento de la

imaginación y del intelecto en la venida de Cristo. El canto XX discrimina —¿ha habido un crítico filológico más agudo que Dante?— entre los órdenes del mito y la invención de los cuatro Maestros latinos que conocimos en el Limbo. Estado, Ovidio, Lucano y el propio Virgilio son inspirados poetas, pero son «videntes no bienaventurados» y, por lo tanto, en última instancia falsos. No hay metamorfosis que iguale a la transubstanciación.

Lo que sigue es uno de los tropos más fascinantes de la literatura. Al hallarse ante la prueba palpable de la acción de Cristo en el Infierno, Virgilio corrige la profecía enunciada por Manto en la *Eneida*. Un Maestro supremo confiesa su error y corrige su propia obra. ¿Hay otro ejemplo de esta manera de proceder anterior a los pálidos juegos de *Les Faux-Monnayeurs* [Los monederos falsos] de Gide? ¿Qué hay en nuestro modernismo que sea tan deconstructivo? A partir de ese instante, la sumisión de los discípulos a su amado Maestro deviene interrogatorio.

El *Purgatorio* desarrolla una crítica profunda del concepto de *fama*, de gloria secular más allá de la muerte, tal como la afirma el Maestro en el *Infierno* XXIV. El elevado drama del discurso de despedida se extiende en realidad hasta abarcar sesenta y cuatro cantos. Virgilio, que ha convertido a Estado al cristianismo y cuya Cuarta Égloga es anunciación, se sigue resistiendo a la ley del Salvador (*ribellante a la sua legge*). En el canto IX del *Infierno* duda del divino cometido y la salvaguarda de Beatriz. Lo que intuye el Peregrino-discípulo es un misterioso *faillimento* que impide actuar a su Maestro con arreglo a su propia clarividencia. De una manera muy semejante a lo que vemos en Kierkegaard, la estética ha prescrito unas limitaciones. La gracia, entendida en sentido teológico, genera la transición desde, incluso, la perfección de la belleza formal (la *Eneida*) hasta el sacramento del amor. En la dramaturgia de la *Comedia*, se consiente la salvación a cuatro paganos: Estacio y Catón, que están en el Purgatorio, y a Trajano y Rifeo, que están en el Paraíso. La mitografía medieval habría dado a Dante una generosa licencia para «salvar» a Virgilio. Sin embargo, para el discípulo, su *dolcissimo padre* —único uso de ese superlativo en toda la epopeya— forma parte de «la antigua raza sumida en el antiguo error» (*le genti antiche ne Vantico errare*). Virgilio no había oído la Palabra que es el Verbo. El propio Virgilio llora su «relegación a eterno exilio». La intransigencia de Dante ha desconcertado e irritado a muchos de sus mejores lectores. ¿Qué se trasluce aquí, opacamente? (Qué «venganza edípica» sería el enunciado psicoanalítico.)

Sean cuales fueren los motivos, la escenificación de la despedida lleva a la *Comedia* a la más alta cumbre de *pathos literario*. No hay *adieu* que supere el virtuosismo de ejecución y la sinceridad que hay en *Purgatorio* XXX. Tembloroso al acercarse al nuevo Señor-Señora, Beatriz, el Peregrino acude a la *Eneida*. Reconociendo en sí mismo

«los signos de un antiguo ardor», cita el original de Virgilio: *Adgnosco veteris vestigio flammae*. Dido recuerda su antiguo amor por Sijeo. Aparte de Virgilio, el único *auctor* que cita Dante «en el original» es Dios. El recurso a la cita está cerca de definir una cultura. La *Comedia* no puede existir sin la *Eneida* (san Pablo cita a Eurípides), pero tiene que enmendarla. Al proclamar la eficacia de la oración cristiana, Beatriz cita de una forma deliberadamente incorrecta la famosa máxima de la desesperación que aparece en el libro sexto de la *Eneida*. La desesperación es anticristiana. Virgilio sabe cómo «hacer luz» —*facere luce*—, pero Beatriz es luz.

En la despedida real entre discípulo y Maestro hay un poderoso eco de las *Geórgicas* de Virgilio. Los estudiosos piensan ahora que Dante conocía esta obra. La despedida de Orfeo a Eurídice se convierte en la del Peregrino a su guía. El Peregrino llora, sabiendo que su Maestro debe, como Eurídice, regresar a las tinieblas. La desolación es justa y necesaria. La revelación supera a la *poiesis*. Ahora el discípulo debe pasar a una enseñanza más elevada, a *nostra maggior musa*, que es la de la Sagrada Escritura.

En la actualidad, sólo los especialistas en clásicas y los medievalistas conocen a Estacio. Para Dante y sus contemporáneos, este poeta épico del siglo I está, en su canon, justo por detrás de Virgilio y Ovidio pero por delante de Lucano. Su *Tebaida* y su *Aquileida* han transmitido a Occidente la historia de Tebas y la de Troya. Catón alcanzó la salvación porque se sacrificó por los demás; al emperador Trajano lo había sacado del Limbo, por la justicia de su gobierno, el papa Gregorio a «fuerza de oraciones». Entre los troyanos, que engendraron a Roma, Rifeo era «el más justo». Por qué Dante elige a Estacio para el bautismo es algo que no queda claro y que se sigue discutiendo. El propio Estacio, en el *Purgatorio*, atribuye a un verso de la *Eneida* su arrepentimiento, su renacimiento interior. La Cuarta Égloga lo empuja hacia Cristo: *Per te poeta fui, per te cristiano*. Poética y fe se conjugan: «Antes de conducir a los griegos a los ríos de Tebas en mis versos, recibí el bautismo». Pero el temor a las persecuciones domicianas hizo que Estacio ocultara sus creencias. De ahí su trabajoso ascenso al Monte del Purgatorio.

El comienzo de *Purgatorio* XXI contempla a Maestro y discípulo a modo de facsímil de los Apóstoles camino de Emaús. A su vez, la sombra de Estacio es emblemática de la persona de Cristo. De aquí su saludo litúrgico: *O frati miei, Dio vi dea pace*. Aunque no sin un halo de ironía, *La rencontre* de Gustave Courbet reproduce la tímida inmensidad del momento. Con acongojada cortesía, Virgilio se dice «relegado» de esa «paz que sobrepasa al entendimiento». Por su parte, Estacio rendirá homenaje al Maestro, llenando su discurso de reminiscencias de la *Eneida*. El Peregrino está orgulloso de revelar a Estacio la identidad de su guía. En términos literarios, Dante tiene a Estacio y se tiene a sí mismo por asiduos discípulos de Virgilio. Pone

en boca de Estacio una sumaria definición del arte virgiliano. Aquí hay un poeta *trattando l'ombre come cosa salda*. Dar sustancia a la sombra. Éste es, evidentemente, el arte insuperable de Dante.

Aunque Virgilio, teológicamente, está condenado, el encuentro con Estacio, en el umbral de la separación, ensalza una vez más su eminencia poético-profética. El Maestro ayuda a sus discípulos a acceder a esa luz de la que está excluido. Dice una tradición que Estacio era ya un cristiano clandestino cuando compuso los tres últimos libros de su *Tebaida*. Poéticamente, esta ampulosa epopeya no puede compararse con la *Eneida*, pero en el programa de la salvación, de la instrucción del alma humana, la supera. La presencia de Estacio cede solamente ante la de Beatriz en el viaje a la revelación.

Si hubiera que elegir un texto que represente más que ningún otro el tema de este libro, sería el canto XV del *Infierno* de Dante. El encuentro entre el Peregrino y Brunetto Latini ha sido sumariamente diseccionado y debatido. Con todo, quedan sin resolver algunos elementos esenciales. ¿En qué sentido se consideraba Dante discípulo del diplomático, gramático y retórico florentino? ¿Qué pecado justifica que se haya arrojado a Brunetto a la tortura de la «lluvia de fuego»? Un destacado experto francés se ha pasado años argumentando que el crimen de Brunetto fue publicar en francés, y no en toscano, o siquiera en latín, sus *Li Livres du Trésor*. Esta sugerencia me sorprende como ejemplo de la tenebrosa mentalidad académica.

Sin embargo, las pistas son insistentes. Y el posterior comentario de Boccaccio, *pedagogus ergo sodomiticus*, ilustra con crudeza un motivo muy repetido: el de los lazos homoeróticos entre Maestros y discípulos, entre profesores y alumnos. La carrera pedestre veronesa, el *palio* en el que participa un invencible Brunetto, estaba claramente asociada con la belleza masculina y con el exhibicionismo homosexual, como también lo estaba el paño verde que agitaba el ganador. Pero, sea cual fuere el pecado de Brunetto, el Peregrino se acerca a él con una ardiente estima. *Siete voi y ser* [«sois vos» y «señor»] son expresiones explícitamente honoríficas. El discípulo inclina la cabeza hacia *lo mio maestro*, pues era de él de quien había recibido la lección por antonomasia.

*ad ora ad ora
m'insegnavate come l'uom s'eterna.*

[hora tras hora / me enseñabais que el hombre se hace eterno].

La suprema sencillez es intraducible. Siete palabras en las que Dante resume y define la *paideia*, en las que nos dice cuál es la verdadera finalidad de la enseñanza y cuál es el objetivo del arte, de la filosofía, del pensamiento especulativo. Para siempre. La clave es *s'eterna*. Eliot

Norton: *You taught me how man makes himself eternal* [Me enseñaste cómo el hombre se hace eterno]. Ésta es incluso la versión estándar. Pierde el empuje, el despliegue del original. El francés permite el verbo *s'éterniser* [eternizarse]. La gran enseñanza, la educación del espíritu humano encaminada a las tareas estéticas, filosóficas, intelectuales, «eterniza» no sólo al individuo sino también a la humanidad. Afortunado el discípulo cuyo Maestro ha dado sentido a la moral. Pero la vanagloria estaría fuera de lugar. La sombra de Brunetto está rodeada de una muchedumbre de «eminentes clérigos y literatos de gran renombre». Suya ha sido esa «traición de los clérigos» a la que volveré a referirme.

La magia del final es una piedra de toque. *Ser* Brunetto vuelve apresuradamente a la abrasadora oscuridad y, sin embargo, parece victorioso: *Non colui che perde*, no como uno que pierde. La «eternidad» del discurso poético, escolástico, en esa otra eternidad de la condenación. ¿En qué abismo están ambas relacionadas? Dante a Brunetto, Próspero a Ariel (no hay, como dictaminó T. S. Eliot, «ningún tercero»):

*My Ariel—chick,
That is thy charge: then to the elements
Be free, and fare thou well...*

[Mi Ariel, mi polluelo, / éste es tu servicio. ¡Inmediatamente recobra en los elementos / tu libertad, y adiós!]

Fernando Pessoa estaba a sus anchas con los fantasmas. La ajetreada discreción de éstos abarrotan la espectral Lisboa del poeta. Como Dante, Pessoa confirió a las sombras peso específico. En éste se origina la lógica de la cuádruple escisión de sí mismo. Los cuatro poetas cuya aparición invoca Pessoa tienen sus voces, sus ideologías, sus estilos retóricos totalmente diferenciados. Sus apariciones comportan biografías y bibliografías imaginarias. Se interrelacionan en una cáscara de nuez de atención, recelo y afinidad a través de los cuales avanza Pessoa, que «comparte en secreto» su situación de «exiliado de sí mismo». La heteronimia va mucho más allá del tropo de los seudónimos. En Alvaro de Campos, Ricardo Reis, Alberto Caeiro y el «Pessoa» que es y no es Fernando Pessoa («Borges y yo» en el más eminente de sus herederos), se destripa y descuartiza el genio en un malabarismo a un tiempo jubiloso y melancólico. Las máscaras están debajo de la piel. En toda esta alquimia, única en la literatura, Magisterio y discipulazgo tienen un papel destacado.

Reis y Campos, que no simpatizan entre sí, se proclaman discípulos de Caeiro. Durante unas dos décadas, Pessoa abrigó el propósito de publicar los poemas completos de Caeiro con un

prefacio de Ricardo Reis, después protagonista de la novela más espléndida de José Saramago, un triple reflejo de la invención de Pessoa. El libro concluiría con las *Notas para recordar a mi maestro Caeiro*, de Campos. Un tal I.I. Crosse, traductor y ensayista, habría de lanzar en el mundo de habla inglesa esta nueva escuela lisboeta de poesía, cuyo único engendrador era Pessoa.

El inicial y casual encuentro con Caeiro resultó ser lo que los alemanes denominan *eine Sternstunde*, «una hora estelar». Se trasluce el talante platónico. Caeiro exhibe un «extraño aire griego que le venía de dentro y era una calma [...] La mirada azul no sabía dejar de mirar atentamente [...] La expresión de la boca, lo último en que se reparaba –como si hablar fuese para este hombre menos que existir–, era la de una sonrisa como la que se atribuye en verso a las bellas cosas inanimadas, sólo porque nos agradan: flores, campos anchos, aguas con sol, una sonrisa de existir, y no de hablarnos». Pero amenaza la tristeza: «¡Maestro mío, maestro mío, perdido tan pronto! Lo vuelvo a ver en la sombra que soy en mí, en la memoria que conservo de lo que soy de muerto...». Al oír la primera máxima del Maestro –«Todo es diferente de nosotros, y por eso todo existe»–, el discípulo experimenta «un estremecimiento». Es seducido, pero esta seducción da a sus sensaciones «una virginidad que no había tenido» (el híbrido de mística e ironía es el rasgo distintivo de Pessoa). Caeiro respira un apacible paganismo. En ocasiones, su discípulo deja constancia de la sensación de discutir «no con otro hombre, sino con otro universo». Para él, el Maestro no es nada más «que una de mis sensaciones». El discípulo no superará nunca «el estremecimiento [...] que me penetró hasta los cimientos del alma». No obstante, entiende que es un rayo de luz que ilumina de forma inintencionada. Fernando Pessoa, que vive más en las ideas que en sí mismo, toma parte en la *conversazione*. En vano trata de clasificar el objetivismo agnóstico de Caeiro como una especie de kantismo personal. Sus esfuerzos llegan al núcleo del discipulazgo.

Esta conversación se me quedó grabada en el alma, creo que la he reproducido con una nitidez que no está lejos de ser taquigráfica, salvo la taquigrafía. Tengo la memoria intensa y clara de que es uno de los distintivos de ciertos tipos de locura. Y esta conversación tuvo un gran efecto. Está claro que fue irreflexiva como todas las conversaciones, y que sería fácil probar que, ante una lógica rigurosa, sólo quien no habló no se contradijo. En las afirmaciones y respuestas, interesantes como siempre, de mi maestro Caeiro puede un espíritu filosófico encontrar reflejos de lo que en realidad serían sistemas diferentes. Pero, al conceder esto, no creo en esto. Caeiro debería estar seguro y tener razón, incluso en los puntos en que no la tuviese.

La profesión de fe que hace Campos entraña la idea de que «la oportunidad física de convivir con su espíritu», con el de un espíritu-Maestro, no se concede a todos. Solamente los privilegiados pueden viajar a Roma sabiendo que volverán transformados. «Ningún hombre inferior puede tener un maestro, porque el maestro no tiene en él nada de qué serlo.» La capacidad para ser hipnotizado distingue a las personalidades fuertes. Éstas conservan su individualidad transmutada después de pasar por el tamiz de la intervención del Maestro. Cada caso es especial: a través de Caeiro, Ricardo Reis comenzó a saber que era «orgánicamente poeta», ¡una metamorfosis que le permite cambiar de género! Antonio Mora, «indeciso, como todos los fuertes», consigue un alma. Produce, en la escondida estela de Caeiro, maravillas de originalidad y de pensamiento especulativo. Para Alvaro de Campos, el encuentro ha resultado ser todo un hito: «Y de ahí en adelante, para bien o para mal, he sido yo».

Lo más inquietante viene cuando Pessoa se refiere a «Pessoa». Después de conocer a Caeiro el 8 de marzo de 1914 y de haberle oído recitar sus propios versos, «Pessoa» se marcha precipitadamente a casa a componer seis poemas de un tirón. La fiebre que lo posee es exactamente «la suya» (en esta observación hay toda una anatomía de la creación). Sin embargo, la obra es sin duda el resultado de la conmoción espiritual que experimentó escasos momentos después de conocer y oír al Maestro. El enigma de la autonomía dentro del discipulazgo produce una excelencia que es generada por Caeiro pero que pertenece enteramente a «Pessoa». Así, «la verdadera fotografía de su propia alma» es también un insondable facsímil del discipulazgo. «¡Viva mi maestro Caeiro!»

La sátira es reservada y omnipresente. Pessoa estaba empapado de los cultos místicos –astrales, teosóficos, neopaganos, cabalísticos, rosacruces– que brotaron en el cambio de siglo. Como Yeats, Stefan George, Georges Bataille o los surrealistas, se sintió atraído hacia los conventículos de lo esotérico. Pero conservó una sardónica desconfianza de su propia fascinación. La famosa sonrisa triste fue de irritación contra sí mismo. Lo que palpita en este mago de la soledad es una sed de diálogo, de riesgos compartidos de sensibilidad e intelecto, en una línea socrática. De aquí la aguda ternura, el irónico patetismo de los diagnósticos del Magisterio y el discipulazgo. Fernando Pessoa volverá a ellos en su monumental *Fausto*.

Los estudios, los talleres, las clases magistrales desempeñan un papel decisivo en toda la historia de la música y de las artes. Se remontan a la Antigüedad y han generado su iconografía secundaria y su leyenda propias. Abundan los cuadros y grabados, muchas veces satíricos, de clases del natural en las academias y de composición en

los conservatorios. Balzac, Zola, Du Maurier, Thomas Mann tratan este tema. Muchas más obras de arte clásico de las que nos imaginamos son colectivas; numerosas manos han ayudado al Maestro. La comedia del aprendizaje y el ejercicio coral brilla en el *Cellini* de Berlioz y en *Los maestros cantores* de Wagner.

El caso de la literatura es menos claro. La retórica, las técnicas de composición y presentación poética se enseñan a lo largo y ancho del mundo antiguo. Florecen pedagogos de la elocuencia en Roma, en Alejandría, en la España de Séneca. En Bizancio, la literatura se aprende; letrado significa «docto». Pero el paralelismo con el estudio del pintor o con la clase de composición musical no es exacto. Los componentes imaginativos, las disciplinas que expresan sentimientos y que adquieren forma en el texto literario son raras veces formalizados o lo son sólo en época tardía en la historia literaria. Los procesos de guía didáctica, de consejo ejemplar, son contingentes. Tienen su origen en el carisma y en un medio más o menos profesional: la «tribu» de Ben Jonson, la útil soberanía de Dryden en el café, el magisterio del doctor Johnson en el Club, Mallarmé en un té. La instrucción real es difícil de documentar. Los materiales verificables datan de finales del siglo XIX. El *magisterium* en la creación literaria surge de manera formidable con la adopción espiritual por parte de Flaubert del joven Maupassant.

El aprendizaje de Maupassant coincide con las luchas de Flaubert contra la soledad y la depresión, tras la catástrofe de 1871. Bajo la tutoría de Flaubert, Maupassant se pasa a la prosa. Maupassant ha atestiguado la intensidad de su discipulazgo en los años centrales de la década de 1870. «El maestro lee todo» lo que el discípulo le entrega. Hace críticas detalladas. Alternan minucias con fuertes ideales: «Hasta la cosa más pequeña contiene algo desconocido. Debemos encontrarlo. Para describir un fuego o un árbol en una llanura tenemos que permanecer delante de ese fuego o de ese árbol hasta que para nosotros ya no se parezcan a ningún otro árbol o a ningún otro fuego». No hay dos granos de arena que sean idénticos. «Sea lo que fuere lo que deseas decir, sólo hay una palabra que lo exprese, un verbo que lo haga moverse, un adjetivo que lo califique.» El estilo –enseñó Flaubert– es una infinita especificidad. El 23 de julio de 1876: «Un hombre que se ha propuesto ser artista ya no tiene derecho a vivir como el resto de la gente». El programa diseñado por Flaubert, *irreprochable Maître*, era, como dijo Francis Steegmuller, «un invernadero, un potro de tortura para el genio». Recíprocamente, Flaubert solicitó la ayuda de su discípulo mientras trabajaba en la topografía ironizada de *Bouvard y Pécuchet*.

Se habían conocido en septiembre de 1867. La epifanía tuvo lugar poco antes de la repentina muerte de Flaubert. Constituye uno de los momentos cenitales de nuestro estudio. Maupassant le había enviado *Boule de suif* [*Bola de sebo*]. El reconocimiento de Flaubert fue

inmediato: «Esto es de un maestro». Y en medio de una frase, sin duda inconscientemente, la concesión de la íntima igualdad, el «tú» jamás otorgado con anterioridad. Se dota de gran énfasis a la consagración: *Non! Vraiment, je suis content!* [¡No! De verdad, estoy contento]. Como un presentimiento de su cercano fin, Flaubert le pasa la batuta: *Tu as raison de m'aimer, car ton vieux te chérit* [tienes razón en quererme, pues tu viejo te aprecia]. En su carta a Turguéniev fechada el 25 de mayo de 1880, a poco de morir Flaubert, Maupassant habla de la incesante presencia del Maestro, de una voz que no es posible acallar.

La intransigente *maîtrise* de Flaubert era el reconocido icono de las tutorías que Ezra Pound –«su Penélope era Flaubert»– dio a T. S. Eliot y que Hemingway experimentó, aunque brevemente, en manos de Gertrude Stein. Pero hizo falta la fe americana en el derecho de todos a estar dotados, en el aprendizaje de la inspiración, para convertir estos actos educativos individuales en institucionales. Fue a finales de la década de 1930 cuando Paul Engle inició su Taller de Escritores en la Universidad de Iowa. Las clases de «Escritura Creativa», los seminarios, la universidad de verano, los programas de estudio a distancia, son ahora una industria internacional, si bien continúa el dominio angloamericano.

Las cuestiones que se suscitan son más inextricables de lo que en ocasiones se permite. ¿Qué sería la «escritura no creativa»? El intento compartido de producir una obra poética, dramática o de ficción que merezcan la pena ¿tiene un acomodo natural en los estudios académicos? Auden fue uno de los primeros en advertir de los posibles efectos deletéreos en la independencia del instructor, en el inevitable artificio de la situación, formal y psicológicamente. Los criterios mensurables, «examinables», de una obra artística o musical no se corresponden, o lo hacen sólo en el sentido más superficial, con los de la escritura. Las clases de escritura creativa, por muy honradas que sean, constituyen un alivio de la soledad, una oportunidad de oírse a uno mismo en otras voces. Se pueden enseñar tácticas de posible publicación, una introducción en el mercado.

Inevitablemente, las clases de escritura creativa han generado su propio género parasitario. El trastorno de la «corrección política» puede proporcionar un contenido lúgubre o histérico. No hay ninguna pedagogía más cargada de potencial erótico que la que hay entre el bardo universitario y su rebaño. Hay una ineludible desnudez en la sumisión de las íntimas imaginaciones de uno al escrutinio voyeurista del crítico. ¿Cómo se puede excluir la sexualidad, trivializada ahora como «acoso sexual», su modo político-paródico? Alcibíades hacia Sócrates, Eloísa a Abelardo, Miguel Ángel a Cavalieri, Hannah Arendt en su relación con Heidegger. *The Dying Animal* [El animal moribundo] (2001), de Philip Roth, exhibe el brío cáustico que caracteriza sus peculiaridades típicamente americanas. Al final, quizá, el didactismo

está en el destino de todo escritor. El homoerotismo que hay en el «sólo relacionar» de E. M. Forster era más prudente. En «The Instructor» (2001), de Joyce Carol Oates, el lazo se torna sanguinario. Cuánto nos hemos alejado de la *cortesía* de *ser* Brunetto.

Magnificus

El latido yámbico de Marlowe electriza la abstracción. Las proposiciones teológicas y metafísicas de Fausto no tienen menos empuje nervioso que los delirios imperiales de Tamerlán o el enloquecido afán de venganza del judío Barrabás. El incandescente intelectualismo de Marlowe cautivó a sus contemporáneos. Tenía «en sí esas valientes cosas traslunares», dijo Michael Drayton. Mucho después, Coleridge juzga que ha sido «la mente más *pensativa* y filosófica» de los dramaturgos isabelinos. Marlowe sigue siendo, junto con Milton y George Eliot, el más académico de nuestros grandes escritores, el que más a sus anchas está en el arcano fulgor del saber. Había pasado seis años y medio en Cambridge, durante una década de vehementes controversias teológicas y epistemológicas. Las citas eran una segunda naturaleza de su arte. El monólogo inicial del *Doctor Fausto* cita a Aristóteles, Justiniano, san Jerónimo. Siguen el fraile Bacon y Alberto Magno. Con punzante ironía, un verso entresacado de los *Amores* de Ovidio define el horror de Fausto ante el paso del tiempo. Su epitafio procede del poema de Thomas Churchyard «Shore's Wife»: «Y se dobló el cetro que pudiera haber crecido derecho». Marlowe es un helenista tan espléndido como Shelley, pero más experto que éste en las sonoridades del latín augustal y patrístico. Sus errores astronómicos, situados entre lo tolemaico y lo copernicano, son de una extrema sutileza. La alusión astuta, el latigazo de su retórica y de sus aforismos eran legendarios. La carga física que hay en su discurso especulativo y técnico sigue perteneciéndole de manera casi única. Donne es una yesca comparable pero más seca.

Era un momento privilegiado. Las representaciones medievales del mundo aún poseían dinamismo dentro del prólogo renacentista de la modernidad. No hay ningún período que supere los últimos años del siglo XVI y primeros del XVII en cuanto a *coincidentia oppositorum*, a tensión dialéctica. La fe y la reforma se renuevan combatiendo el ateísmo más o menos clandestino (Marlowe pertenece a la Escuela de la Noche de Raleigh, *schola frequens de atheismo*); la astrología se alterna con la astronomía; la geomancia con los comienzos de la mineralogía; la alquimia engendra la química; el estudio de espejos e imanes es inseparable de la nigromancia; entre la magia blanca y la negra hay otra gris que constituye un terreno de pruebas; el hermetismo y la Cábala inspiran la investigación matemática. ¿Cómo es posible disociar lo esotérico de lo sistemático y de lo científico en John

Dee, en Thomas Harriot, que era conocido como el Maestro del conciliábulo de Raleigh?

Estas tensiones prenden fuego a las universidades. Considérese la iconografía del aula magna, del seminario del museo de arte medieval de Bolonia. Son palpables el drama y la *commedia* de lo académico, también en lo que se cuenta de estudiantes que se quedan dormidos durante la clase. Giordano Bruno, el Hamlet de Shakespeare, el Fausto de Marlowe, van a Wittenberg (como Lutero). Copérnico y Fausto comparten un patio –que todavía se conserva– en la Universidad Jageloniana de Cracovia. El estudio continúa tras la muerte: «¡Mi fantasma estará con los viejos filósofos!».

Los ambiciosos y titánicos desafíos a los dioses, los intentos, incluso violentos, de apropiarse las secretas fuerzas de la naturaleza, como el viento y el fuego, eran un legado clásico. Fausto solicita el apoyo de unos iconos convencionales cuando invoca a Prometeo y a Icaro. Igualmente dominante, y recalcado por el calvinismo, era el axioma según el cual un deseo desenfrenado (¿nos atrevemos a decir «lascivia»? por el conocimiento, *libido sciendi*, habría acarreado la caída de Adán. El árbol de la ciencia daba un fruto envenenado. Lo que era radicalmente nuevo era la intuición de que una tristeza imposible de erradicar acompaña incluso a la adquisición más ilustre y moralmente defendible de conocimiento. Como tantas veces, el paso fundamental lo dio Giordano Bruno. En su *Oratio valedictoria* dirigida a Wittenberg (1588?), Bruno elige por lema un pasaje de Eclesiastés 1, 18 (está por estudiar el papel del Eclesiastés como desencadenante del nuevo estado de ánimo): «Quien da ciencia, da dolor». Esta *tristitia* antiplatónica, antihumanista, tendrá sus oponentes. El enigmático *Hymnus in Noctem* de George Chapman, que revela una posible influencia de Plotino, pide a su alma anhelante que «en mis torturas cante a todo en la tierra». Pero el descubrimiento del tenor trágico de la indagación teórica, especulativa, que alcanzará su culminación en Pascal, era irrevocable. Surgió del choque de dos infinitudes. «El acto de la voluntad es infinito», enseñó Giordano Bruno en sus *Heroicos furores* de 1585. Pero también lo es la esfera del conocimiento. Ni la voluntad humana ni la exploración sistemática pueden llegar a los misterios últimos ni a una total comprensión de los fenómenos naturales. La frustración está grabada en la razón. De ahí, como dice M. C. Bradbrook, la lúgubre paradoja de que Fausto solamente logre la certidumbre en su condenación.

La nebulosa de leyendas que se extiende vertiginosamente entre 1507 y la década de 1540 tuvo tal vez un núcleo biográfico: un tal Johannes Fust, relacionado con el novedoso diabolismo de la imprenta. Se multiplicaron por toda Alemania y Europa central las versiones para teatro de marionetas. En 1587 está a la venta en Frankfurt la *Historia von D. Johann Fausten*. Se tradujo al inglés el *Urfaustbuch* de Spiess, junto con todo tipo de elaboraciones. Hay

lagunas en la secuencia, pero sería típico de la vivacidad voluble de Marlowe el tomar nota inmediata. Su obra, de la cual tenemos dos versiones, que presentan problemas textuales, existía casi con toda seguridad a comienzos de 1589. Los estudiosos discuten la autoría del subargumento de farsa y de la prosa. ¿Thomas Nashe, Samuel Rowley? Fue Marlowe, como observó Goethe con admiración, el que percibió la inmensidad del tema y sus posibilidades psicológico-dramáticas. Se trataba de una tragedia del espíritu humano, un drama —hasta un melodrama— del intelecto. Las sátiras de la pedantería y las pretensiones de los jerarcas del saber habían sido numerosas desde Aristófanes y Luciano hasta Rabelais. En Bruno se tornan enconadas. La brujería y lo oculto habían aparecido en comedias, canciones y opúsculos populares. Marlowe compone un apasionante juego de la mente, una obra de suspense metafísica tan tensa y desconcertante como cualquiera de las debidas a Dostoievski. ¡Cuán poco shakespeariana es su invención y qué figura tan acartonada parece Próspero cuando se coloca junto a Fausto!

Los brujos tienen aprendices, los Maestros tienen discípulos y un *ordinarius* o profesor tendrá ayudantes. Este emparejamiento, pródigo en ocasiones para la parodia y el contrapunto, es inherente a la jerarquía académica, como lo es al laboratorio alquímico. Por donde hay un *magister* ronda un *famulus* (el término «familiar» connota al mismo tiempo intimidación y servicio demoníaco). Las agonías de Fausto son inseparables del papel de Wagner incluso cuando es una bufonada. Puede ser que el Wagner de Marlowe recite el prólogo y actúe de coro.

Allí está el *atrezzo* académico. Inquietos por los rumores de los escauceos de Fausto con «las artes malditas», sus *schollers* irán a ver al rector de la universidad. El Maestro invoca a Mefistófeles; en una farsa paralela, Wagner amenaza con conjurar a diablos menores, pues también él aspira al título de «Maestro» y a contar con una ayuda sobrenatural. La relación de Fausto con sus discípulos es de una soberana generosidad. Les permite vislumbrar a la incomparable Helena «cuando el señor Paris cruzó los mares con ella». Es en compañía de sus alumnos como Fausto se enfrenta con su medianoche. ¿Fue el «¡Ah, señores!» de Fausto el que inspiró el «¡Ah, soldado!» de Carmiana en *Antonio y Cleopatra*? Marlowe insinúa una intimidad amorosa: «¡Ah, mi dulce compañero de cámara! Si hubiera vivido contigo [...]». Como tantas veces en su lenguaje, se conjugan el *eros* homoerótico y el intelecto. Al pecar contra el Espíritu Santo, el Maestro expone su teología sin esperanza. Es posible perdonar a la Serpiente, pero no a Fausto. Entre sus versos laten una arrogancia sentenciosa y un sentido del juego limpio: el Dios del que ha abjurado ¿sería un Dios justo si ahora perdonase a Fausto? ¿Estaría ese perdón por encima de Sus poderes? (Ciertos teólogos y escolásticos consideraban que Dios Padre *no podía* perdonar a Judas.) La densidad

de las implicaciones teológico–metafísicas, con una insistencia agustiniana en el pecado como tinieblas del alma, no tiene parangón en el drama inglés.

Ni tampoco el discurso de despedida. Fausto a sus discípulos: «No habléis de mí, antes bien salvaos y partid». Hay preocupación humana en este mandato. Pero también incomodidad. Marlowe capta agudamente la fuerza anómala de la vergüenza incluso ante un terror indescriptible. El Maestro no está dispuesto a permitir que sus discípulos sean testigos de la brutalidad de su fin, el literal desgarramiento de su persona, antaño magistral. Hay vanidad a las puertas del infierno. Se autoriza a los eruditos a rezar por su profesor, pero «sea cual fuere el ruido que oigáis, no vengáis a mí, pues nada puede rescatarme». (Empédocles pedirá a su discípulo más cercano que lo deje solo al borde del cráter.) Un horror desenfadado caracteriza la separación: «Señores, adiós, si vivo hasta mañana, os visitaré; si no, Fausto se habrá ido al infierno». Los isabelinos eran hábiles en el juego de la muerte.

Fausto está solo con su sabiduría. Rememora a Ovidio, cita la consoladora doctrina pitagórica de la metempsicosis. La pedantería es un último recurso. Ahora pasa también al desdén: «Quemaré mis libros» (Fausto es al fuego lo que Próspero al agua). Pero no es la quema de libros, el suicidio de un erudito, la que conspira para causar la tragedia: «Quemada está la rama de laurel *de Apolo*, / que aveces creció en este hombre docto». La concisión de Marlowe es de amplio aliento: el dios de la música y de la poesía ha coronado el saber y el gusto filosófico. El Maestro de la erudición inquisitiva ha permanecido constantemente cerca de las Musas. Wittgenstein aventurará que tal vez sea como poesía como mejor se exprese la filosofía.

De todas las numerosas versiones operísticas del material fáustico, es el *Doktor Faustus* de Ferruccio Busoni, que quedó inacabado y se estrenó en 1925, la que más se aproxima a la visión demoníaca de Marlowe (su único rival es quizá la escenificación literal de la *Historia* por Schnittke, medio siglo después). Busoni era un eminente profesor cuyas clases magistrales en Berlín eran legendarias. Su Fausto es *Rektor Magnificus* de Wittenberg. Un inquietante coro de tres eruditos de Cracovia le ofrece el libro de magia negra. Wagner es el ayudante del Maestro, a quien venera; su actitud es de untuosa humildad en el acreditado estilo teutónico. Una macabra ironía inspira el *finale*. Wagner desfila por la nocturna calle nevada. Él es ahora el *Rektor*, a quien aclaman los estudiantes como *Magnifizenz*. Su lección inaugural ha sido «incomparable»: *cum perfectione!* El otrora *famulus* de Fausto es ahora Christophorus Wagnerus, poseedor de poder y sabiduría académicos. *Gratulor, gratular, gratulor!* entonan los estudiantes congregados, en una parodia de los himnos académicos alemanes. El *Rektor* es condescendiente. ¿Qué era, al fin y al cabo, su predecesor sino *ein Phantast*, un soñador atolondrado cuyo supuesto saber carecía

de fundamento, y cuya vida terminó en medio de un merecido escándalo? La música rezuma satisfacción y traición. Las voces de los estudiantes se van extinguendo mientras dan las buenas noches a *Magnifizenz*.

Entra el moribundo Fausto. ¡Reconoce la casa! «Ahí está tu cátedra, Pedante, te acomodas en ella y te imaginas que tu trono es más alto de lo que fue el de Fausto.» Aparece Mefistófeles disfrazado de sereno. En la nevada, su linterna ilumina el cadáver de mendigo de Fausto: «¿Se ha topado este hombre con algún infortunio?». Su puesto docente lo ocupará en el infierno. La interpretación busoniana de la ascensión de Wagner es una de las más recargadas que se han hecho de nuestro relato.

Es notorio el desprecio de Goethe por el académico. «El que sabe hacer una cosa, la hace. El que no sabe, la enseña.» A lo cual han añadido modernos guasones: «El que no sabe enseñar, enseña en escuelas de pedagogía». ¿No había hecho Goethe sus soberanas aportaciones a casi todas las disciplinas, desde la botánica, la zoología, la mineralogía, la anatomía comparada, hasta la estética filosófica, desde la teoría de la luz y la numismática hasta el arte de gobernar? ¿Qué era la prosa de Kant, meritoria pero sosa, comparada con la suya? En el enredo en torno a la frustrada cátedra de Fichte en Jena, Goethe había experimentado de primera mano el rencor, la mezquina violencia de las disputas universitarias. Hombres profesionalmente insignificantes sabían lo agrias que habían sido al enfrentarse con la brillantez de Schiller como conferenciante e historiador.

De aquí la abundancia de sátiras antiacadémicas, de mofas del proceso docente que pueblan las dos partes de *Fausto*. Éstas, además, vienen avaladas por una intuición morfológica característica de Goethe. En el emparejamiento de Fausto y Wagner veía el modelo de *dédoublement* que encontramos asimismo en Don Quijote y Sancho Panza, en Don Juan y Leporello, en Sherlock Holmes y el doctor Watson: unos mellizos contrapuestos que se reflejan en la pareja del hombre alto y delgado y su rotundo compañero que la parábola infantil francesa designa como *Fil de fer et Patapouff*. De este modo, la dialéctica de Maestros y discípulos, de Rector y *famulus*, tiene su figura.

La elección, en contra del platonismo, es la que se establece entre «la vida» y el cultivo desinteresado (kantiano) del pensamiento puro. El poema de Browning «A Grammarian's Funeral» lo expresa de forma memorable:

*This is our master, famous calm and dead,
Borne on our shoulders...*

*Here's the top-peak, the multitude below
Live, for they can, there.
This man decided not to Live but Know.*

[Éste es nuestro maestro famoso, silencioso y muerto, / Al que llevamos sobre nuestros hombros [...] / / Aquí está la suprema cumbre, la multitud, abajo, / vive, pues puede hacerlo, allá, / este hombre decidió no Vivir sino Saber.]

Tras repasar los grandes ámbitos del plan de estudios —filosofía, derecho, medicina, teología—, Fausto los encuentra áridos. La nigromancia abrirá de par en par las puertas de una vitalidad extática, de un mediodía en las alturas que no son precisamente las del amojamado gramático sino las de Zaratustra. La manera en que Goethe presenta la obsequiosa cortedad de vista de Wagner es malintencionada. El dístico llegó a ser proverbial: «Pasear con vos, *Herr Doktor*, / es un honor y trae provecho». La celebridad del Maestro, la veneración que se le prodigan, embelesan a su discípulo. Pero la visión aquilina de Fausto escapa a la comprensión de Wagner. El único vuelo al que él aspira es el que va «de libro a libro, de página a página». Su nirvana es la cámara del pedagogo, que su cargo caldea en una noche de invierno, momento en el cual hace su juguetona entrada el negro perro de lanas que viene del infierno.

Mefistófeles parece haber leído el tratado de Kant sobre *El conflicto de las facultades*. Magistralmente envuelto en el propio manto de Fausto, recibe a un tembloroso estudiante de primer curso. ¿Cuál es el camino al Parnaso? En primer lugar, el *Collegium Logicum*, de cuya red proceden todas las ciencias. El secreto lenguaje del pretendiente al magisterio es tal que al estudiante le da vueltas la cabeza como una rueda de molino. ¿Sería quizá preferible la facultad de Derecho? Solamente —aconseja el diablo— si uno se atiene a un único Maestro, a una única autoridad en medio del parloteo de voces destacadas pero contradictorias. Es la Medicina la que conduce a las compensaciones más seguras. Y siempre está la Metafísica, cuyas divinidades dictarán sus clases como lo haría el Espíritu Santo. El propio credo de Goethe reza: «Toda teoría, amigo mío, es gris / y verde el árbol dorado de la vida». Cuando se marcha el alumno, Mefistófeles vuelve a su estilo sabroso. Ya basta de telarañas de enseñanza superior.

En *Fausto II*, el trémulo novato se ha convertido en un arrogante y rebelde *Baccalaureus* [bachiller]. Su antiguo oráculo le sorprende ahora al verlo como un viejo apolillado. Sus estudios han sido una pérdida de tiempo. Todos los derechos pertenecen a la juventud, a su vuelo de Icaro y a su creación de nuevos mundos. ¿Cómo pudo prever Goethe, que prefería la injusticia al desorden, los lemas de 1968, de los Hijos de las Flores y de los anarquistas de la New Age? Lo mejor que pueden hacer todos los que tengan más de treinta años —proclama el Bachiller— es liquidarse. La deferencia, el discipulazgo, se han deshecho en polvo.

Sin embargo, no es a Wittgenstein a quien debemos acudir en busca de una genuina educación. El episodio de Quirón en la segunda parte de *Fausto* es uno de los más enigmáticos. Los cascos voladores del Centauro pasan atronando entre la muchedumbre de brujas de la clásica *Walpurgisnacht* [Noche de Walpurgis]. Medio animal, medio hombre, Quirón encarna la sabiduría cuando es energía, el orden natural cuando se adentra, con peligrosa belleza, en lo humano. Fausto abraza esta simbiosis de poderío físico y espiritual, una simbiosis que permite a Quirón aplicar la acción curativa de sustancias orgánicas. Éste es el «noble Pedagogo» *par excellence*. Sus discípulos forman una constelación como ninguna otra. Quirón ha enseñado a Orfeo, a Jasón y a los argonautas, a Hércules, a Esculapio, padre de la medicina. Ha llevado en su lomo a Aquiles niño. Mucho después de Goethe, el saludo de Fausto conservará su perturbador eco. Quirón ha educado «a un *Heldenvolk* para su gloria»: «una nación de héroes». ¿A qué «Magnificencia» escolástica cabría situar al lado de la del Centauro?

La trayectoria de Goethe incluye una nota a pie de página que resulta intrigante. El Olímpico se sintió agraviado por lo que entendió como el olvido malévolo de su *Farbenlehre*, esa equivocada pero fascinante crítica de la óptica newtoniana. Un joven filósofo acudió a ofrecerle sus servicios. Sería el paladín de la teoría de Goethe y difundiría su exposición. A Goethe le encantaron la brillantez y la manifiesta devoción de su discípulo. Le concedió una docena de tutorías, *privatissime* en la jerga académica alemana. Pero el discípulo empezó a dudar. Al examinar de nuevo la explicación que da Goethe del prisma, descubrió sus fallos. Halló que en realidad estaba trabajando en la dirección de una refutación. Goethe jamás perdonó la traición de Arthur Schopenhauer.

Los voluminosos fragmentos incompletos del *Fausto* de Pessoa sólo una vez hacen alusión a nuestro tema, pero de manera conmovedora. «Oh Maestro», dice el discípulo a Fausto cuando el mago confiesa su horror a la muerte. Fausto lamenta su indiscreción. Pide a Vicente que olvide lo que le ha confiado. «Aún me encontraba a solas con mi alma / Y me hablaba a mí mismo al responderte.» A Vicente le aterra el semblante febril de Fausto. No puede comprender la revelación que éste le ha hecho de que el mundo no es sino un sueño dentro de un sueño cuyos soñadores forman parte del sueño. Percibe sólo vagamente las reivindicaciones de Fausto de los privilegios del genio. Fausto promete ver después a su discípulo. En nuestro texto, no tiene lugar ningún segundo encuentro.

No invaden tales terrores las ironías, talladas como el cristal, de *Mon Faust* [*Mi Fausto*], la última obra de Paul Valéry, publicada postumamente en 1946. Esta vez, el ayudante es una joven cristalina cuyo nombre, Lust, connota deseo y alegría. El Maestro dicta a su *fámula*. Su nerviosa vanagloria excita la socarronería devota de ella. Mefistófeles se

revela como un aspirante a discípulo: «Soy profesor de existencia». El acólito sería tan «eminente como Fausto», pero el príncipe de las tinieblas le revela la inconmensurabilidad del conocimiento, el «monumental edificio de lo que es imposible leer». «Tantos muertos que matar», se queja el estudiante. Están ya muertos y son polvo, le consuela Mefistófeles. Él mismo es un robusto iletrado: «En mis tiempos no sabíamos leer. Adivinábamos. Así lo sabíamos todo».

El asombrado discípulo confiesa a Lust: «Traje a Fausto mi fe, mis esperanzas, mi deseo apasionado de hacerle sentir toda la belleza que su genio había creado en un joven [...] Al fin y al cabo, ¿no soy yo una de sus obras?». Lust trata de justificar la «misteriosa ternura» del Maestro. Pero el discípulo se rebela. La ilimitada biblioteca hiela su espíritu. «Fausto me ha decepcionado, me ha herido, me ha reducido a la nada.»

Pero no todos los discípulos sufrirán derrota.

¿Qué novelista habría osado inventarlo? De principesco linaje danés; un clásico y virtuoso lingüista moderno (también sabe algo de hebreo); alquimista y astrólogo; arquitecto y diseñador de complejos instrumentos; observador sin par de los movimientos planetarios; el primero que localizó y puso nombre a una nova (1572); constructor de un modelo del sistema solar intermediario entre Tolomeo y Copérnico; un señor de cólera magnífica, con una nariz de oro para sustituir a la destrozada en un duelo. Tycho Brahe cruzaba su mundo a zancadas como un coloso, atravesando Europa de una corte real a otra, de una universidad a otra, incluida Wittenberg. Fue en febrero de 1600 cuando el astrónomo del emperador Rodolfo, y su guía hacia lo oculto, llevó a su castillo de Bohemia a un profesor de matemáticas de Graz, empobrecido y casi desconocido con problemas de vista. Por su parte, Johannes Kepler se comparaba a sí mismo con «un perrillo faldero». Estaba siempre «siguiendo a alguien e imitando sus pensamientos y acciones [...] Es malicioso y muerde a la gente con sus sarcasmos [...] pero sus amos lo quieren». (¿Es el perro faldero del doctor Fausto?)

Al entrar en la opulenta casa de Brahe, Kepler espera «que no lo desanimen, sino que le enseñen». Sobre todo, ansiaba tener acceso a las observaciones de configuraciones celestes que hacía Brahe. ¿No había reparado él mismo en que los intervalos del acorde de *do* mayor se asemejaban a los intervalos espaciales entre los planetas en un modelo celeste poliédrico, en última instancia pitagórico? Secretamente, Kepler albergaba dudas en cuanto al «sistema de remiendos» de su patrón. Es posible que Tycho, en su fuero interno, compartiera dichas dudas desde su búsqueda del paralaje diurno de Marte en 1584. Los augurios no eran nada buenos.

Kepler había ido allí para ser un colega. Se encontró convertido en un *domesticus*, excluido de los tesoros de la observación de Tycho.

Plenamente conocedor de las capacidades matemáticas de Kepler, Tycho se dio cuenta de que su ayudante era un discreto pero convencido copernicano. Como dice K. Ferguson en su perspicaz interpretación, había dentro de él «otro yo con unas enormes capacidades mentales». Contrariando sus propias inclinaciones, Kepler estaba decidido a elaborar una explicación física y geométrica del movimiento planetario. Los dos se hallaban al borde de la paranoia. En el otoño de 1601, en uno de los momentos más tensos de la historia intelectual, Tycho confió su destino en las impacientes manos de Kepler. El Maestro abrió a su *famulus* la horda, celosamente guardada, de sus tablas astronómicas. ¿Quién sino Kepler podía llevar a buen término el modelo tychónico? Poco después, Tycho estaba moribundo. En su agonía, sabiendo que treinta y ocho años de agotadores cálculos estaban ya fuera de sus manos, Tycho Brahe le imploró una y otra vez: «Que no parezca que he vivido en vano».

Johannes Kepler era ahora Matemático Imperial. Secretamente, conservó para su propio uso las observaciones de Tycho sobre Marte. Publicó la monumental *Astronomia nova* en 1609. Su prefacio —de Tengnagel, el leal amanuense de Tycho— defiende, sin embargo, el sistema tychónico. De hecho, Kepler lo había abolido. El futuro estaba en Copérnico, Kepler y Galileo. No obstante, hay muchas cosas en su obra, especialmente en *Ephemeris*, que seguían estando basadas en el catálogo de estrellas de Tycho. Tanto el Maestro como el «discípulo» eran merecedores del epitafio que Kepler había compuesto para sí mismo: «Yo medí los cielos».

Este drama, representado en Praga y sus proximidades, influyó en Max Brod. Su *Tycho Brahes Weg zu Gott*, de 1916, es una obra de ficción prolija pero emocionante. Con su «radiografía», proporciona un documento que no se asemeja a ningún otro. El dictamen oficial dice que la novela de Brod habla de su relación con Franz Werfel. Esto, a mi juicio, es pasar por alto lo evidente.

La amistad de Brod con Kafka comenzó en 1903. En su autobiografía de 1960, que indudablemente hay que manejar con cuidado, Brod atestigua un «contacto diario» casi hasta el momento de la muerte de Kafka en junio de 1924. «El contraste entre nosotros era muy marcado. También lo fue el choque de ambas almas.» Infatigablemente, Brod y Kafka leían juntos filosofía (Platón) y literatura (Flaubert). Sobre todo se leían mutuamente, a veces en público. Es a Kafka a quien Brod dedica su *Tycho Brahe*. Su última novela, *Mira*, volverá a un tema obsesivo: el del doble victorioso, el del que lo comparte todo y acaba destruyendo a su gemelo. La ambigua generosidad de las memorias de Brod es transparente. «Cuando Kafka aparece, domina, debido tanto a sus ventajas como a sus debilidades». De manera singular, es un ser que «no puede hacer nada injusto, ni siquiera a los objetos». Pero en el plano intelectual y

literario, su intimidad es la de dos iguales, la del mutuo beneficio: «Cada uno aprende del otro».

La profunda intencionalidad, el exacto enunciado de las instrucciones que da el Kafka moribundo a Brod, siguen siendo materia de debate. La neblina de la leyenda es aquí densa. Nunca lo sabremos más allá de toda duda. No obstante, sí parece establecido que Brod habría sido libre –si no plenamente autorizado y conminado a ello– de destruir las novelas y los relatos inéditos e inconclusos de Kafka. De ellos, sólo unos cuantos fragmentos habían aparecido en vida de Kafka. Tenemos a Kafka –¡detengámonos por un momento a imaginar nuestra época y la modernidad sin él!– gracias a la labor incansable de Brod para ordenar y corregir las obras y diarios de Kafka y encontrar editores para ellos. ¿Hay otro acto de salvación póstuma que haya tenido tanta importancia? Es a un tiempo un acto de suprema moralidad y de autodestrucción. Max Brod *tuvo* que haber sabido la influencia que ejercería Kafka en su propia obra. Se ha conservado una anécdota cruel: Brod llorando, una noche lluviosa, en la calle de los alquimistas y los orfebres, detrás del castillo de Praga. Se encuentra con un conocido librero: «¿Por qué llora, Max?». «Acabo de enterarme de la muerte de Franz Kafka.» «Oh, lo siento. Sé cuánto apreciaba usted a ese joven.» «No lo entiende. Me mandó quemar sus manuscritos.» «Entonces, el honor le obliga a hacerlo.» «No lo entiende. Franz era uno de los más grandes escritores en lengua alemana.» Un momento de silencio. «Max, tengo la solución. ¿Por qué no quema usted sus propios libros en lugar de los de él?»

Cuando Robert Bridges, altivo laureado, se ocupó de que se imprimieran los excéntricos poemas de Gerard Manley Hopkins, pensó que estaba realizando una acción intrascendente de benevolencia. El caso Brod–Kafka es abrumadoramente distinto. Antes de morir, Brod se vio convertido en un respetable y poco leído adjunto de Kafka. Con todo, hasta el último momento se esforzó por asegurar a Kafka la gloria mundial y un legado imponente. «La letra K me pertenece», dijo Kafka, con humor algo lúgubre. En el contexto de Praga, había pertenecido también a Kepler. ¿O acaso debiéramos oír la consonancia entre la B de Brahe y la de Brod?

Conforme me aproximo al centro de gravedad de mi argumentación, mi sentido de lo inadecuado se torna aplastante. La talla de los protagonistas empobrece nuestros recursos intelectuales y psicológicos. La bibliografía es ya difícil de abarcar; sin embargo, continúan fuera de nuestro alcance testimonios vitales, probablemente decisivos. Hoy estamos demasiado cerca y demasiado lejos de los acontecimientos y de sus contextos, extremadamente complejos. No sirve de nada fingir distanciamiento. Los elementos político–históricos de la relación Edmund Husserl–Martin Heidegger son ineludibles. Los documentos, tal como los conocemos en la actualidad, son tan repelentes como trágicos.

Cada palabra, nos atreveríamos a decir cada sílaba, de los textos relevantes –la *Rektoratsrede* [discurso inaugural al tomar posesión como rector] de Heidegger, por ejemplo– han sido interpretados y superinterpretados hasta la saciedad. En su *Phenomenology and Deconstruction*, Robert Cumming dedica cuatro tomos de investigación muy personal y minuciosa a la exégesis.

Pero no es solamente el volumen y la naturaleza polémica de los comentarios, de los comentarios de comentarios –actualmente existe ya un extenso corpus terciario– lo que se interpone, es la función poderosamente influyente de estos comentarios y controversias en la génesis de la filosofía contemporánea. Desde Jaspers y Sartre hasta Lévinas, Habermas y Derrida, el existencialismo, la fenomenología (véase Merleau-Ponty o Granel), el postestructuralismo y la deconstrucción se pueden interpretar como notas marginales –si bien formidables por derecho propio– al encuentro Husserl-Heidegger. ¿En qué otro momento de la historia de la filosofía occidental –Heidegger cuestiona qué entendemos aquí por «historia»– un contexto personal, incluso privado, ha determinado tanto unos modelos de pensamiento? Y esto sin olvidar la insistencia antibiográfica y antipsicológica, tanto de Husserl como de Heidegger, en la matriz objetiva, en algunos aspectos anónima, de su obra. Hasta la visión más somera e introductoria (que Heidegger juzgaría innoble) se equivocará. Sin embargo, el sentido común no debería quedar totalmente aplastado, como sucede en la jerga opaca y en la casi litúrgica falta de aliento de la hermenéutica gala.

Desentrañar la evolución de Heidegger se ha convertido en una industria artesanal. Sólo poco a poco vamos teniendo acceso a transcripciones de conferencias y seminarios de los cruciales semestres entre 1919 y 1927. En su condición presente, la publicación no es todavía exhaustiva. La posterior descripción del propio Heidegger de las sendas que lo llevaron a *Sein und Zeit* [*El ser y el tiempo*], esos caminos de bosque que condujeron al «claro», ha de leerse con extrema cautela. Hasta lo que parece más obvio es mejor considerarlo como provisional. Ahora sabemos del peso que tuvo en la formación del joven Heidegger su inmersión en la teología escolástica y en el tomismo. Muchas cosas de su vuelta a Lutero y a san Pablo como subtexto radical de Lutero sólo se conocen aún de manera vaga. El cambio de dirección, el abandono de los estudios teológicos por los filosóficos y la adopción del protestantismo fueron trascendentales pero quedaron un tanto encubiertos. El temprano escolasticismo dejó en la totalidad de la ontología heideggeriana un componente y un estilo «metateológicos» omnipresentes. Algunos clásicos teológicos, como san Agustín cuando se refiere al tiempo o Kierkegaard cuando habla de «temor y temblor», habrían de generar pasos decisivos en la enseñanza de Heidegger. Están entretejidos en lo que Heidegger decidió identificar como el origen del foco filosófico de toda su vida: el

tratado de Brentano sobre las diversas significaciones de 'ser', de lo existencial. Si Brentano lo condujo a una nueva valoración absolutamente decisiva de Aristóteles, lo mismo hizo la primacía aristotélica en el escolasticismo.

Lo que *no* resuelve ni siquiera el examen más detallado y literal del primer Heidegger por lectores como T. Kisiel, Jean Beaufret y Cumming es el quid: el nacimiento y desarrollo del lenguaje de Martin Heidegger. Casi desde un principio —y es ese «casi» lo que requiere una determinación precisa—, el estilo de Heidegger, su sintaxis, sus neologismos, sus «traducciones» del griego, las oleadas repetitivas de su retórica —y es una retórica— se echan sobre nosotros. Hay tal vez afinidades con el expresionismo alemán y con las voces apocalípticas del decenio inmediatamente posterior al derrumbamiento de 1918. Compárese la primera versión del comentario de Karl Barth a la Epístola a los Romanos. Acaso se cierne Spengler en el margen (conferencias de Heidegger sobre Spengler en 1920). Pero este posible parentesco no está a la altura de la realidad. La «enormidad» de la *Sprachschöpfung* de Heidegger, de su «creación de lenguaje», enormidad en cuanto a originalidad y dimensiones, sólo tiene un único precedente (del cual Heidegger era bien consciente): el de Martín Lutero. Tal vez un día podamos llegar a comprender qué movimientos tectónicos de la conciencia, qué crisis en el significado de 'significado' hicieron posibles y necesarios, más o menos en la misma época, *Sein und Zeit*, *Finnegans Wake* los ejercicios de Gertrude Stein.

Heidegger se trasladó a Friburgo en el invierno de 1919 como ayudante del profesor Edmund Husserl, que tenía treinta años más que él. Se habían conocido a finales de 1917. Ya entonces Husserl se había sentido profundamente impresionado. Lo que Heidegger traía ahora consigo eran, a mi juicio, los elementos de su lenguaje personal. Los testimonios que han llegado hasta nosotros de sus seminarios sobre las *Meditaciones* de Descartes, sobre Agustín y el neoplatonismo, sobre *De anima* de Aristóteles, aluden al efecto de sugestión, en ocasiones «hipnótico», del discurso hablado de Heidegger. Es posible también que interiorizara, aun en fecha tan temprana, unas rebeldes convicciones sobre la revisión total de la universidad alemana y la instauración de un nuevo pacto entre nación y *Geist* [espíritu]. En el semestre de verano de 1919 estaba dando clase sobre la naturaleza de la universidad y del estudio académico.

Al mismo tiempo, su oposición a la ortodoxia neokantiana dominante en la filosofía alemana, junto con su devoción a la fenomenología husserliana, parecía categórica. Durante toda la década de los años veinte, las clases de Heidegger consisten en introducciones a la fenomenología, a la fenomenología de la religión, a las interpretaciones fenomenológicas de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. Repetidamente, el joven ayudante explica los textos del Maestro sobre las ideas y sus investigaciones lógicas. En el invierno de 1924–1925, Heidegger sigue

dirigiendo ejercicios sobre las *Logische Untersuchungen* [*Investigaciones lógicas*] de Husserl.

El Maestro, que había perdido un hijo en la Primera Guerra Mundial, tenía las mejores razones para creer que había encontrado en su brillante discípulo un heredero espiritual y un futuro paladín. Aunque era un hombre de reserva estoica, incluso adusta, entregado – contrariamente a Heidegger – a las orgullosas tradiciones y modos magistrales del academicismo germano, Husserl no escondió su satisfacción. Se daba cuenta ya de que sus esfuerzos, aun siendo infatigables y obsesivos, no bastarían. Facetas capitales de su fenomenología, de su ambición por convertir la filosofía en una ciencia estricta, aún no se habían hecho realidad. La seguridad de Husserl rayaba en lo absoluto. Fueran las que fuesen las dificultades, su método fenómeno *lógico* establecería unos cimientos inconmovibles para la percepción y comprensión humanas del mundo. Despejaría la niebla de las presuposiciones teológico–metafísicas de las cuales no se había librado ni siquiera Kant. Barrería el «psicologismo», la asimilación de hechos mentales, cognitivos, a unos opacos estados de conciencia que, en el credo husserliano, paralizaban la filosofía. Incompletas estaban también sus extenuantes meditaciones sobre el problema de las relaciones interpersonales. ¿Quién mejor que Heidegger para seguir llevando la antorcha?

Es casi imposible condensar la disconformidad que separó a Heidegger de Husserl. Los ideales científicos, meta–matemáticos, le eran ajenos («la ciencia no *piensa*»). La verdad no era una categoría lógica sino un misterio en curso de descubrimiento dentro de la ocultación (*aletheia*). A pesar de su exigencia de unos actos de percepción neutrales, no condicionados, la fenomenología de Husserl fue víctima de trilladas convenciones metafísicas y de la posibilidad de un retroceso infinito. No aborda la única cuestión que para Heidegger vale la pena preguntar: «¿Qué es el Ser» (*Sein / Seyn*)? No muestra consciencia alguna de ese «olvido del Ser» que ha debilitado el pensamiento occidental tras la breve aurora presocrática y que condenó a la metafísica incluso a Nietzsche. Husserl no penetró en la misión y destino histórico del hombre (*Geschick*), que va indisolublemente unido a la distinción (la *différence* de Derrida) entre la existencia, lo que existe y el Ser. No es capaz de ver el eje ontológico de la «nada» (*das Nichts* y *le néant* de Sartre).

Tan contento con la aparente intimidad de Heidegger, es posible que Husserl ni se imaginara estas renunciadas. No podría haber adivinado la burda mofa de él y de sus obras que, ya en 1923, ensucia las cartas privadas de Heidegger a Karl Jaspers. Un examen atento de algunas de las clases de Heidegger posteriores a 1919 podría haber alertado al Maestro. Sí que observó, con cierta tristeza, la atracción carismática que emanaba la persona de Heidegger. Husserl no reparó en que sus propios alumnos se esfumaban para asistir a las clases de su

ayudante. Quizá le llegara el rumor, que se estaba extendiendo por todos los departamentos de filosofía de Alemania, de que un tal Martin Heidegger, que aún no había publicado nada, estaba convirtiéndose en «el secreto rey del pensamiento» (fórmula ideada por Hannah Arendt). Hay una fotografía que tal vez lo revela todo: Maestro y discípulo durante un paseo campestre en 1921. Con su sombrero de ala ancha y su bastón, Husserl es un representante del *Herr Ordinarius* [señor catedrático] de avanzada edad, casi inconfundible su origen judío. Con los brazos apretadamente cruzados y ataviado como un montañero de la Selva Negra, el joven *Assistent* parece absorto en algún monólogo imperioso. Heidegger no mira a Husserl, quien, aunque sea de modo muy ligero, se inclina hacia él.

Exteriormente, la relación parecía ser próspera. El apoyo incesante de Husserl lleva al primer nombramiento docente de Heidegger en Marburg en 1923. Un puesto avanzado estelar para la fenomenología, pensó Husserl. Lo que hay de *Sein und Zeit* está ya preparado en abril de 1926. Husserl recoge y publica los poderosos fragmentos en su *Jahrbuch für Philosophie* de 1927. Están dedicados a él «con veneración y amistad». En medio de la oposición, Husserl realiza su deseo más ardiente: cuando se jubile en 1928, Heidegger lo sustituirá en Friburgo. Parece ser el cénit de su colaboración. El discípulo debe al Maestro todo excepto su genio. Después, se acumulan las sombras: Heidegger critica con aspereza el borrador del artículo sobre la fenomenología que redacta Husserl para la *Enciclopedia Britannica*. Husserl emprende entonces una atenta lectura del leviatán. Aún no puede creer que esté «escrito contra Husserl», como confiesa Heidegger a Jaspers. Pero si examinamos las notas marginales y anotaciones de Heidegger se hace palmaria la creciente conmoción. Al principio, Husserl tiene la esperanza de que se trate de un malentendido. Sin embargo, pronto llega a darse cuenta de que Heidegger ha negado o pasado por alto sistemáticamente conceptos clave como el yo trascendental o la fenomenología como estricta *Wissenschaft*. Inevitablemente, la confianza y la intimidad se enfrían.

De origen judío, casado con una mujer judía, el profesor emérito Husserl es puesto bajo interdicto en 1933, aunque aún se le permite dar conferencias en el extranjero. Debemos a este hecho su fragmentaria obra maestra sobre la crisis de las ciencias europeas, obra presentada por primera vez en Praga. En el circo brutal de la toma del poder por los nazis, Heidegger, cuyas simpatías con el movimiento son anteriores al triunfo de éste, ocupa el cargo de rector de la universidad. Los estudiantes aclaman a su líder, con antorchas encendidas incluso. Actuar como *Führer del Führer*, como había intentado hacer Platón en Sicilia, era el sueño expreso de Heidegger. Aunque con la diferencia que establece, sin duda, la talla de Heidegger, el escenario es exactamente el del epílogo de Busoni. El nuevo *Magnificas*, con la insignia del partido en el rústico ojal, trata con

prepotencia a su postrado Maestro y benefactor. Con toda seguridad, la célebre *Rektorsrede* es un palimpsesto, un texto múltiple cuyo estilo esópico sí que expresa, en enrevesados niveles, un programa de enseñanza superior exaltado y seudoplatónico. No deja de tener su fuerza fascinadora. Pero, con el debido respeto a los malabarismos de los exégetas derridianos, el compromiso de Heidegger con el nuevo régimen, con el servicio a toda prueba que se rinde al *Volk* y al dictador, es estridente. Su desdén por las doctrinas racistas y eugenésicas lo convirtió en lo que las autoridades etiquetaron rápidamente como un «nazi privado», inútil para el gobierno. La conducta del nuevo rector para con los colegas no arios o ideológicamente escépticos fue fea, pero de una manera esporádica, mezquina. Hubo muchas cosas de las que simplemente prefirió no darse cuenta.

Husserl resistió en un macabro aislamiento. Dice un rumor obstinado que Heidegger le denegó el acceso a la biblioteca de la universidad. No hay pruebas fehacientes de ello. Lo que es seguro es que no hizo *nada* para aliviar la situación de su Maestro. Si se quitó la dedicatoria de *Sein und Zeit* es porque, como posteriormente protestó Heidegger, el libro no se habría podido volver a publicar. El reconocimiento a Husserl en la nota al pie de la página 38 no se eliminó nunca. En el momento de la muerte de Husserl, en abril de 1938, Heidegger estaba «enfermo en cama». Repugna que, en su protocolo de desnazificación de 1945, Heidegger no expresara arrepentimiento por no haber enviado a su viuda una carta de pésame.

La decepción de Husserl por el fin de su *Seelenfreundschaft* [amistad del alma] con su discípulo amado, por la traición, filosófica y personal, de Heidegger, fue profunda. Ya en 1928 toca el fondo del abismo: «No hago ninguna declaración sobre su personalidad: para mí ha llegado a ser totalmente incomprensible. Durante casi una década fue mi más íntimo amigo; este revés en mi estima intelectual y en mi relación con su persona fue uno de los golpes más duros del destino que recibí en toda mi vida». La traición de Heidegger «atacó las raíces más profundas de mi ser». Compone una de las historias más tristes de la historia del pensamiento. Algunos apologetas posmodernistas la harán todavía más triste.

Los profesores helenísticos admitían mujeres en sus conferencias y simposios. Fiel a su fuente judaica, el cristianismo las excluyó. No obstante, el tema del Maestro de más edad y la joven discípula pervive. La resaca erótica nunca está muy lejos. Molière satiriza los designios pedagógicos de Arnolfo en *L'école des femmes* [La escuela de las mujeres]. Inés ha sido educada en «honesta y casta ignorancia». Tiene que ser una dócil novicia en su ibseniana casa de muñecas. Él busca cera maleable para sus manos paternalistas. El programa avanza mal, como era previsible. Despertada por el cortejo del galante

Horacio, Inés resulta ser demasiado astuta. Arnolfo, que conoce su propio «espíritu enfermo», queda en ridículo. Como tantas veces en Molière, hay una vena sádica justo debajo de la risa.

Al reverendo Edward Casaubon le está fallando la vista: «Necesito un lector para mis tardes». (El *vibrato* lírico que hay en *Middlemarch* se pasa por alto muchas veces.) Casaubon será en efecto un «seco ratón de biblioteca casi cincuentón», con una dolorosa consciencia de estar muerto en vida. Pero Dorothea —«le encanta ceder», dice Celia de su hermana— se siente hechizada por la cultura y la soberanía pedagógica de Casaubon. Él es a sus ojos un «moderno Agustín». Casarse con él sería como «casarse con Pascal». El Maestro empieza a enseñarle griego antiguo «como un maestro de niños o, mejor aún, como un enamorado, para quien la elemental ignorancia y las dificultades de una amante son enternecedoramente adecuadas». Se habrán eclipsado tal vez las «visiones que nos guiaban» viniendo de un pasado revelado, pero ahora contamos con la «lámpara del conocimiento».

El capítulo veinte del libro II es uno de los más perspicaces de la literatura de ficción. La luna de miel en Roma hace que Dorothea cobre consciencia de la «rareza intangible de su vida nupcial». La pintura y la escultura, al mostrar «las almas en su juvenil desnudez», educan su sedienta sensibilidad. Ahora ve lo interrumpida que ha sido su relación. El amojamado «héroe de la erudición» es pródigo en doctos comentarios. A ella, esto le produce un «escalofrío mental». Dorothea abdica: «Escribiré al dictado o copiaré y extractaré lo que me digas, no puedo servirte de otra manera». Cuando la pareja regresa a casa, Celia, en una imagen que remeda la arrogancia cronológica de lo psicoanalítico, nota que emana de Casaubon «una especie de humedad que, con el tiempo, podría saturar un cuerpo cercano». Sin embargo, el libro IV concluye con una nota de inigualable humanidad. Dorothea sabe que a su rebelión interna, aun contenida, «le ha faltado poco para herir a un ser lisiado». Esta idea representa la castración mucho antes de Freud. Hay un aura miltoniana: como Sansón, privado de sus ojos, Casaubon se ha esforzado «como un condenado a la rueda, infructuosamente». Dorothea «puso la mano en la de su marido, mientras recorrían juntos el ancho pasillo». George Eliot nos dice que el Paraíso se puede perder compasivamente.

Dos veces, en la historia de la filosofía y de la literatura, la relación del Maestro con una mujer joven toca una fibra importante.

Pedro el Venerable atestigua que la fama de Eloísa por su saber, por su agudeza intelectual, es anterior a sus estudios con Abelardo. Éste la describe como *per abundantiam litterarum suprema*. Pero su pedagogía, incluso cuando se convierte en pasión, puede ser dura. La *Historia calamitatum* es inequívoca: alude al castigo corporal, cuya sexualidad debió de ser evidente. Lou Andreas-Salomé disfraza este hecho en la célebre fotografía que la presenta agitando un látigo sobre

Nietzsche y Rée, uncidos al carro de ella. Eloísa: «Yo obedecía ciegamente todos sus mandamientos». Con Ovidio como «intertexto», la llama del deseo se transformó en amor. Cada lección del *Trivium* del saber escolástico tiene su filo de éxtasis. Abelardo tiene cuarenta y tantos años; su discípula dieciocho en la época de su matrimonio clandestino. Su unión es excepcional no sólo por la pasión sino también por el rango intelectual y la ambición teológico-filosófica de ambos. Entre los escasos Padres de la Iglesia que tienen bajo su dirección a discípulas y acólitas estaba san Jerónimo. Sus epístolas a Marcela inspirarán a Abelardo y a Eloísa.

Después de la catástrofe, fue Eloísa la que resultó ser más fuerte y perseverante que su amado Maestro. Aunque sus vidas están ahora desgarradas, lo obliga a seguir siendo su director espiritual y el de la comunidad de monjas que ella ha fundado. Como consecuencia, las cartas, hasta donde podemos verificar su autenticidad, constituyen un intercambio sin paralelo: en ellas, los análisis y argumentos ético-doctrinales llevan sobre sí el peso del dolor de un amor maldito. Sorprendentemente, es Pope, de los innumerables escritores y artistas que vuelven sobre la historia, aquel cuya visión es más profunda. No menos que en *Middlemarch*, hay ecos miltonianos en «Eloisa to Abelard» (1717). A pesar de sus votos, Eloísa «aún no me ha olvidado del todo». Ella recuerda el *eros* del discipulazgo: «De labios como aquéllos, ¿qué precepto podía no conmover?». Se unen la pérdida intelectual y la del corazón: «¡Ideas tanto tiempo amadas, adoradas, a todas, adiós!».

Heidegger estaba empapado, como hemos visto, en la teología y la lógica medievales. Considero improbable que no pensara en el precedente de Abelardo y Eloísa cuando se embarcó en su relación con su joven alumna Hannah Arendt en 1925. En algunos momentos, su correspondencia, que con una sombría interrupción se extenderá hasta 1975, puede ser situada al lado de su antecesora. «El que tú te convirtieras en alumna mía y yo en tu profesor no es más que la circunstancia de lo que nos ha ocurrido.» El 27 de febrero de 1925 escribe Heidegger a Hannah: «Me ha golpeado lo demoníaco». Juntos han experimentado una noche de «transfiguración» (*Verklärung*). La tesis de Arendt sobre el concepto de amor en san Agustín es un comentario sobre la exposición heideggeriana de *De gratia et libero arbitrio* de Agustín y, al mismo tiempo, una autobiografía encubierta. El profesor se sentía amenazado social y académicamente, como Abelardo. Se imponía la clandestinidad. Una lámpara en la ventana si era posible un cita; un arenoso hotel en la línea del ferrocarril, que permitía a Heidegger llegar y marcharse estrictamente solo. «Burlona ninfa de los bosques», le dice el Maestro. Sigue una esplendorosa misiva sobre la necesidad de jubilosa energía y no de pedante gravedad (*Ernst*) en el alma de una joven erudita. En el transcurso del extático otoño de 1925, Heidegger guía los estudios de Arendt, en

especial de teología y escatología paulinas. ¡Qué tutorías debieron de ser aquéllas! «¿Has trabajado asiduamente para Bultmann?» (Bultmann era compañero e interlocutor de Heidegger en Marburg.) Ella tenía que leer y releer a Kant como preparación para el seminario de Heidegger. El Maestro se regocija de la *dienende Freude* de la discípula. La expresión es difícil de traducir: la suya es una «alegría servidora», una alegría en el servicio. Precisamente la de Eloísa.

Arendt rompió al parecer las relaciones sexuales en enero de 1926. Abandonará Marburg y se convertirá en alumna de doctorado de Jaspers con el fin de evitar el escándalo. La carta de renuncia de Heidegger, fechada el 10 de enero de ese año, es amarga: con su partida, sus alumnos son gente triste y «volverán los días fríos y solitarios». «Te amo como el primer día», le escribe Heidegger en abril de 1928. «El camino que me has mostrado es más largo y arduo de lo que creía. Requiere una vida entera.» El Maestro cita a Elizabeth Barrett Browning: «Y si Dios lo quisiera / aún te amaré más después de la muerte». Terminada la guerra, Hannah Arendt buscó a Heidegger, caído en desgracia. Se convirtió en su infatigable agente en el mundo angloamericano, la empresaria de sus traducciones y de su discutido renombre. Hasta cierto punto, ella conocía su mendacidad, la fría vanagloria que le impidió reconocer los escritos y el rango internacional de la propia Arendt. No importaba: la abrumadora influencia de la enseñanza de Heidegger, su capacidad para «leer como nadie lo ha hecho jamás», conservaban su poder. En el transcurso del año 1950, Heidegger escribió poemas a su amada servidora. Abelardo es un poeta excelso; Heidegger un titubeante imitador de Rilke:

*Dein – aus Schmerz erblitzter
Nähe – grossgestöhntes,
im Vertrautesten Versöhntes
«Ja!» bleibt da.*

*Und bringt ais tiefgeschützter
Schrei gestillter Wonnen
mir zu Nacht den Schein
der unerlöschten Sonnen
aus dem fernsten Schrein
darin das Eine Selbe –
– das ins Maass entflammte Feuer –
sich verfremdet in das Selbe,
im Geheuren ungeheuer.*

[Queda aquí / tu «sí» / nacido de la cercanía iluminada por el rayo, / de lo íntimamente reconciliado. // Me trae / el grito

profundamente guardado / del deleite satisfecho. / Me trae de noche / el fulgor de soles no extinguidos / desde el lejano santuario. / En el cual el único y mismo fuego / se torna extraño en su mismidad, / enorme en su aspecto acostumbrado.]

El latido de la recordada relación amorosa es poderoso. El vocabulario, además, es el de la ontología heideggeriana, de la intimidad del filósofo con Sófocles (*im Geheuren ungeheuer*) y con Hölderlin. Heidegger se enorgullece de esta congruencia:

*Wenn Denken sich der Liebe lichtet,
hat Huid ihm Leuchten zgedichtet.*

[Cuando el pensamiento se ilumina en el amor, / a la luz se han sumado devoción y gracia.]

Abelardo, a quien se llamó «Maestro de Maestros», atrajo estudiantes de toda Europa. Entre sus discípulos figuraron personajes destacados como Juan de Salisbury. La tradición le atribuye «más de cinco mil discípulos, de los cuales cincuenta llegaron a ser obispos, cardenales y abades, y, de entre ellos, tres llegaron a papa». La enseñanza de Heidegger inspiró no solamente a Hannah Arendt sino también a Karl Löwith y a Herbert Marcuse. A través de Lévinas, Beaufret, los existencialistas y los deconstruccionistas, llegó a dominar la filosofía de la Europa occidental en la época de la posguerra. Pronto su influencia se extendió a Estados Unidos. Es mundial. Hay centros de estudios heideggerianos en China y en Japón. La bibliografía desafía la revisión. El ambiguo carisma del Maestro es tan poderoso como la obra misma, tantas veces mal leída o impenetrable. Es memorable el intento de Derrida de alcanzar un equilibrio: «Admiración, respeto, gratitud y, al mismo tiempo, profunda alergia e ironía; ésta es la razón de que esté siempre presente [...] Testigo permanente, siempre me acompaña, como un fantasma. Es para mí una especie de vigilante, un corpus de pensamiento que me vigila constantemente: un guardián que me vigila continuamente, un corpus de pensamiento por el cual me siento yo mismo vigilado. Es un modelo [...] contra el cual, naturalmente, yo también me rebelo, planteo cuestiones yo mismo, ironizo». Subyace a las observaciones de Derrida un legado de magisterio. Y, en realidad, ¿cómo «organizan estos asuntos en Francia»?

Maîtres à penser

La misma expresión *Maîtres à penser* [Maestros del pensar] nos recluye en lo que Henry James denominaba «la jaula dorada de lo intraducible». No por una dificultad semántica, sino en virtud del ridículo. En lengua inglesa, *Master of thought* suena vacuo y pomposo. Produce lo que a oídos angloamericanos es una característica nota de ampulosidad gala y grandilocuencia artificiosa. Hasta la palabra «pensador» es sospechosa. Henry James viene muy al caso: en las letras angloamericanas es el único que ha llevado ese título. Otorgado en un principio con ironía, por malicia, en alusión a los aires patricios y a las máximas sentenciosas de James, *Master* se convirtió en un sobrenombre que denotaba una estima más o menos sincera.

En alemán, *Meister* tiene su lugar, sancionado por artistas, sabios, académicos tan diversos como Fausto, Goethe, Wagner y Hermann Hesse. «No despreciéis al Maestro alemán», clama Hans Sachs en la apoteosis de Wagner; el contraste con el uso de *Masters* por Lanzadera cuando se dirige a su equipo en *El sueño de una noche de verano* lo dice todo. *Meister* tiene su origen en los gremios y universidades medievales. Hoy casi se ha desvanecido y el título de «Maestro del pensamiento», *Denkmeister*, nunca ha logrado prender. Surge el italiano *Maestro*, intermitente, vulnerable a la ironía, excepto en el ámbito de la composición y la interpretación musicales. *Pensiero* comporta una densidad más que abstracta; posee resonancia escénica y sólo raras veces va unido a «Maestro».

En la suerte de la filosofía, la literatura, la ciencia y la política francesas, por otra parte, esta designación y esta imagen tienen una importancia primordial. Desde la Antigüedad tardía hasta la actualidad (aunque su fulgor, por decirlo así, se va atenuando), el apelativo *Maître* es ubicuo. Perdura en toda la extensión de la profesión legal. Yo recibo comunicaciones y cartas con el encabezamiento —por poco merecido que sea— *Cher Maître* y contesto en los mismos términos. La múltiple vigencia de la expresión se extendió a las relaciones entre los «doctores de la fe» y sus acólitas: Francisco de Sales y Juana de Chantal, Jean-Jacques Olier y Agnés de Langeac, Bossuet y Mme. Cornuau, Fénelon y Mme. Guyon, la quietista. Todos ellos siguen el elevado *magisterium* que hemos visto en Eloísa y Abelardo. Lo volveremos a encontrar en Simone Weil como discípula de Alain. No hay ninguna otra tradición occidental que celebre de manera comparable a los «Maestros del pensamiento». ¿Por qué su prepotencia en Francia? (Utilizo esta pomposa floritura deliberadamente.)

Cualquier respuesta convincente equivaldría poco menos que a una anatomía del genio típicamente francés, de una latinidad, clásica y cristiana, que recorre la lengua y el tejido de la sensibilidad franceses. Desde el *imperium* romano en Galia, esta latinidad contiene una omnipresente aquiescencia a lo magisterial, tan definidora de los tribunales de justicia como de las (ineficaces) pretensiones de la Academia Francesa de ejercer una autoridad normativa sobre el vocabulario y la gramática. El halo romano resplandece en la *gloire* del *ancien régime* al igual que en la aventura napoleónica. Sorprendentemente, los enemigos del absolutismo real o imperial, como los jacobinos, están igualmente inmersos en el estilo lingüístico y el simbolismo de la Antigüedad romana. Son Brutos para César. Hasta un punto desacostumbrado en Europa, la *civilitas* francesa mantiene su compromiso con la retórica, con la docta elocuencia, con el cultivo de la oratoria mucho después del advenimiento del racionalismo y la ciencia posrenacentistas. Alain percibe una *ivresse du discours*, una embriaguez de la palabra hablada, en la Atenas socrática. Ese embeleso invade la vida francesa. Comienza en la enseñanza secundaria y se organiza en la política (hay un característico estilo *gloriosus* en los textos militantes franceses). La retórica sobrevive al eclipse del alejandrino y del pareado lapidario en la poesía francesa. Cada uno a su manera, Louis Aragon y René Char son retóricos. En la imagen de sí misma que tiene Francia hay una arraigada tendencia a lo monumental, a lo jerárquico, a lo prescriptivo que legitima la figura y la función del *Maître*. De aquí la violencia y el extremismo de la rebelión deconstructiva, posmoderna, sobre todo en su ala feminista.

En diciembre de 1944, Pierre Boutang, filósofo, poeta, panfletista, *condottiere* del ala monárquica, se dirige a su Maestro, Charles Maurras, a la sazón encarcelado por su colaboración con el régimen de Vichy. Lo hace con esta magnificencia:

Mon cher maître, mon maître, jamais ce beau mot n'a été plus complètement vrai que dans le rapport que j'ai à vous [...] la fidélité et la reconnaissance que je vous ai ne sont pas choses mortelles, pas plus que les idées et la lumière qui sont à leur origine. A bientôt, cependant, et à toujours.

[Mi querido maestro, mi maestro, jamás ha sido esta hermosa palabra más plenamente verdad que en la relación que tengo con usted (...) la lealtad y gratitud que le tengo no son cosas mortales, no más que las ideas y la luz de las que han brotado. Hasta pronto y, sin embargo, hasta siempre.]

El capítulo al que me quiero referir es el que se inicia después de 1870. Los antecedentes son los *philosophes* del siglo XVIII, el prestigio de Voltaire, de Diderot, de la *Encyclopédie*. Hay una extendida

convicción de que la Revolución Francesa había surgido a partir de unos movimientos del pensamiento político y social, de unas polémicas que alian el discurso analítico con el potencial de la acción política. Esta alianza prosperará en lo que respecta a los asuntos rusos y al nacimiento de una *intelligentsia*. Paradójicamente, el régimen napoleónico, tan receloso con la libertad y el debate intelectuales, consolida el magisterio formal del intelecto, las jerarquías de lo pedagógico. El Imperio codifica los estudios humanísticos y la formación científica. Funda las *grandes écoles*, el *Institut* con sus diversas academias. Éstas constituyen un conjunto de poder y subordinación didácticos no menos influyente que el de las escuelas monásticas y catedralicias del escolasticismo. Los obligados uniformes que llevaban los académicos eran reflejo de los deseos de Napoleón. Son, sin embargo, dos circunstancias históricas las que determinan las lecciones de los Maestros en lo que espléndidamente se conoce como *la république des professeurs*.

Humillada en 1870-1871, Francia se sentía ávida de «seriedad». No había sido el armamento teutón lo que había prevalecido, sino la superioridad prusiana en la educación y el pensamiento sistemáticos, tanto científicos como humanísticos. El *Gymnasium* alemán, las universidades después de las reformas de Humboldt, los criterios para la investigación y la publicación erudita habían criado una casta de pensadores que pone al descubierto la frivolidad, la naturaleza caprichosa y de aficionados propia de las costumbres intelectuales y académicas del Segundo Imperio. La preeminencia militar había sido una consecuencia lógica de unos rigurosos hábitos analíticos encarnados en Hegel (una análoga sumisión a Husserl y Heidegger seducirá a la filosofía francesa después del año 1940 y la ocupación). Alejandro Dumas, en 1873: «Ya no se trata de ser ingenioso, ligero, libertino, burlón, escéptico y locuelo (*folâtre*)». Francia debe afrontar ahora «lo muy serio». Si no lo hace, perecerá.

En una consciente imitación de los modelos de Berlín y Gotinga, los ideales pedagógicos franceses son sistematizados por Victor Cousin, discípulo de Hegel. La psicología experimental de Claude Bernard, la química de Marcellin Berthelot, con sus aplicaciones industriales, se esfuerzan por rivalizar con los logros teóricos y pragmáticos «del otro lado del Rin» y superarlos. Las novelas de Zola transmiten la conmoción del descalabro y al mismo tiempo los nuevos métodos sociológicos, «fisiológicos», y la gravedad que parecen apropiados también para la literatura. Las dos voces dominantes, los Maestros del nuevo nacimiento, serán Ernest Renan e Hippolyte Taine. Formado en lingüística comparada y exégesis bíblica –tal y como estas disciplinas habían florecido en Alemania, en enconada oposición a los avances de lo irracional, sobre todo el catolicismo romano, en las prácticas francesas–, Ernest Renan hace de la consigna «seamos serios» el dogma de la educación secundaria y superior. Siendo asimismo un

conciso exégeta e historiador de las religiones, Renan percibe agudamente el decisivo futuro de las ciencias puras y aplicadas. Como deja ver su variación alegórica sobre *La tempestad*, Renan se veía a sí mismo como Próspero educando a la nación. El estilo de Hippolyte era el de un metodólogo y crítico social. La influencia de su enfoque, esencialmente materialista, en la enseñanza escolar, en el estudio sistemático de los documentos históricos y económicos, fue profunda. Su propia investigación comenzó con la Roma republicana.

La segunda fuente de la *maîtrise a penser* francesa fue el caso Dreyfus. Es este drama fratricida el que confiere al sustantivo «intelectual» y a su auxiliar, *clerc* —clérigo laico—, su significado y difusión modernos. Los profesores, jerarcas, publicistas, políticos de ambos bandos generan una marea periodística que abarca desde el conservadurismo patriótico de la *Revue des deux mondes* hasta los *Cahiers de la quinzaine*, partidarios de Dreyfus, de Charles Péguy y la *Revue blanche* del joven Proust. Los dos frentes presentan sus portavoces magistrales: Jean Jaurés y sus acólitos de la École Normale, Zola, Léon Blum, Charles Maurras. Se producen disturbios en la Sorbona y por todo el Barrio Latino. Todas las instituciones intelectuales, desde la Académie y el Collège de France hasta los liceos y seminarios de provincias, están divididas. El legado de estos febriles años sigue siendo venenoso en el dogma de Vichy y en la furia de la «limpieza» posbélica. «Ésta es la venganza de Dreyfus», exclama Maurras al ser condenado por un tribunal de desnazificación. Francia está desgarrada entre el racismo y el humanismo universalista, la pasión nacionalista y el liberalismo, la fe y la duda volteriana. La polémica se remonta a Platón y a Montesquieu. La École Normale de la rue d'Ulm se convierte en el centro neurálgico de las ideologías causantes de división de las cuales serán herederos directos Raymond Aron, Sartre y Louis Althusser. El gurú de las barricadas, por ejemplo Foucault, es reflejo inmediato del alistamiento en favor de Dreyfus. La ficción, en Alphonse Daudet, Jules Romains, André Maurois, Louis Gilloux, busca comunicar este creciente frenesí del intelecto comprometido. En la vida de la mente, el canal de la Mancha semejaba un océano.

Los llamamientos de Dumas a la seriedad aparecen mencionados en el prefacio a *Le disciple* [*El discípulo*], de Paul Bourget, del año 1889. La pálida finura, el «palpable designio que pesa sobre nosotros» de esta novela, que se sitúa en el centro del asunto que nos ocupa, han hecho de este libro una reliquia. Esto supone pasar por alto no solamente su influencia contemporánea sino también su legado, en el que muchas veces no reparamos. Sin *Le disciple* no tendríamos el *Monsieur Teste* de Valéry. A pesar del desdén por Bourget expresado en sus diarios, André Gide se inspira en él para sus sardónicos estudios sobre el Magisterio y el discipulazgo que contienen su *Immoraliste* [*El inmoralista*], sus *Caves du Vatican* [*Los sótanos del*

Vaticano] y, más incisivamente que en ninguna otra obra, sus *Faux-Monnayeurs* [Los monederos falsos]. Creo que Bourget tuvo una influencia decisiva en las repetidas ficciones de Iris Murdoch sobre sabios y discípulos, sobre profesores y alumnos, como *The Flight from the Enchanter* [Huyendo del encantador], *The Bell* [La campana] y, donde es más evidente, *The Philosopher's Pupil* [El discípulo del pupilo].

Adrien Sixte –nombre que es el único toque de genialidad que hay en la novela de Bourget– venera la razón pura en el sentido en que Kant profesa este ideal. Para su rutina diaria toma como modelo el recluido ascetismo de Spinoza. Durante quince años ha evitado ir a misa, prefiriendo el materialismo científico de Darwin. El mentor espiritual de Sixte es Taine, cuya «psicología fisiológica» guía su propio pensamiento: «La fórmula entera de su vida estaba contenida en esa única palabra: 'pensar'». Sixte ha publicado una *Psychologie de Dieu*, de la cual se ha hablado mucho. Tras ella vino una *Anatomy of the Will* basada en las obras de Darwin y Herbert Spencer. El lema de Sixte es la notoria proposición de Monsieur Taine según la cual el bien y el mal surgen del tejido de lo orgánico; son en última instancia cuestión de química.

Robert Greslou se adhiere a él como un ferviente discípulo. Preceptor de los hijos de una familia aristocrática, entre sus pupilos se halla Charlotte, de diecinueve años, de la que se enamora. Encuentran envenenada a la muchacha. Es un suicidio, pero Greslou no intenta desmentir la acusación de asesinato. Durante el juicio, el fiscal relaciona directamente el «crimen atroz» de Greslou con las enseñanzas amorales de su Maestro. Sixte permanece frío e impertérrito ante lo que considera una asociación absurda y vulgar. Cuando la desesperada madre del discípulo va a ver a Sixte, le deja la confesión secreta de Greslou. En ella se revela su inocencia. Demuestra asimismo que el triste destino de Greslou no ha afectado en absoluto al fervor de su discipulazgo: «Escríbame, querido Maestro, guíeme. Fortalézcame en la doctrina que fue, que aún es la mía». Le pide que trate de convencerlo de que incluso este horror «guarda relación con las leyes del inmenso universo [...] Usted es un gran médico; usted sabe curar el alma».

Al leer este documento, Sixte se siente conmovido hasta lo más profundo de su ser. Treinta años de esfuerzo intelectual sin tregua han traído «un principio de muerte», un veneno «a todos los rincones del mundo». ¿Puede haber –se pregunta Sixte–, «en virtud de una especie de lazo místico», una responsabilidad del Maestro por los actos de su discípulo? ¿Hay un derecho a la inmunidad magisterial a la manera de Poncio Pilato? La parábola termina en propaganda. Bourget insinúa la posible vuelta de Sixte a la fe. El materialismo ateo que ha causado el desastre de Francia será derrotado sin duda.

Aun con sus defectos, *Le disciple* nos pone ante una de las cuestiones más difíciles de resolver de la filosofía moral y la teoría social. Un Maestro ¿es responsable de la conducta de sus discípulos? En caso afirmativo, ¿hasta qué punto, de qué manera (ética, psicológica, legal)? Si la virtud se puede enseñar, es de suponer que el vicio también. Francisco de Asís enseña la bondad hasta a los peces; en *Oliver Twist*, Fagin es un pedagogo ejemplar. Con cierta grandilocuencia, Yeats se pregunta qué versos de sus poemas han enviado a la muerte a «algunos de los hombres abatidos a disparos por los ingleses». La cuestión implica el juicio de Sócrates y las denuncias patrísticas de Simón el Mago en las *Recognitiones* clementinas. Nunca ha perdido su presencia real. Conminados por sus gurús a elegir entre el estructuralismo de Lévi-Strauss y el marxismo del Partido Comunista francés, un puñado de estudiantes pusieron fin a su vida. Desde 1977 hasta hoy, el caso de Antonio Negri sigue sin resolverse. Profesor de filosofía y crítico social igualmente versado en Spinoza y en Marx, Negri otorgó su liderazgo intelectual a una fracción de extrema izquierda. Ejerció un imperioso hechizo sobre sus discípulos de las brigadas rojas y de *Prima Linea*. En los hechos violentos que siguieron, estos discípulos cometieron actos terroristas, aunque se discute de quién es exactamente la culpa. Se acusó de complicidad al *cattivo Maestro*, el Maestro «malo», incluso diabólico. Suya había sido la responsabilidad homicida. Un cuarto de siglo después, Negri sigue en la cárcel, aunque en condiciones más suaves. Persiste el cargo de incitación al asesinato.

Así pues, hay en juego muchos factores. El Maestro es un destacado ejemplo de lo carismático. Hemos visto, volveremos a ver, que el *eros*, que la sexualidad declarada o encubierta puede impregnar las relaciones de poder entre Maestro y discípulo. El deseo de complacer al Maestro, de «atraer su amorosa atención», es tan evidente en el *Banquete* y en la Última Cena como en todo seminario o tutoría. Una tutoría inspirada es un híbrido de amor y amenaza, de imitación y distanciamiento, ya sea en ballet, en fútbol o en papirología. ¿Cómo es posible negar que las ansias del discípulo por satisfacer los deseos de su Maestro, de actuar a imagen y semejanza de los ideales del Maestro, pueden conducir a la praxis y a la realización? «Adelante», dice el Maestro, y sigue el «necesario asesinato». La responsabilidad de la enseñanza, aun cuando sea malinterpretada, permanece —exhortaba Lukács— hasta el fin de los tiempos. El rigorismo consecuencialista de este pensador se originó en el inacabable debate sobre Nietzsche (por su parte atento lector de Bourget). El modo en que Nietzsche exalta la dureza, una futura especie más—que—humana, unas verdades «más allá del bien y del mal», ¿hasta qué punto no instrumentalizó el surgimiento y prevalencia del nazismo? ¿Qué legitimidad hay en las pretensiones nazis de discipulazgo? El fanatismo religioso ¿es la

mayoría de las veces fruto directo de la fidelidad del prosélito, de la jubilosa obediencia del mártir al guía?

Como sostenía san Agustín, la teoría de la pedagogía guarda relación con el enigma del libre albedrío. Tiene que luchar con la proposición de que el dictado e incluso la presciencia de Dios no excluyen la elección humana. El discípulo está en libertad de desechar, de revalorizar, de considerar como meramente hipotéticos los preceptos de su Maestro. Innumerables platónicos han preferido leer la *República* y su eugenesia militante como una utopía en ocasiones irónica consigo misma. Con el debido respeto al *Fausto* de Marlowe, no todos los «maquiavélicos» se comportan como César Borgia. Al final, sí que corresponde una parte de responsabilidad al espíritu individual, por influido que esté, por moldeado que haya sido. Los hombres y mujeres pensantes no son perros de Pávlov.

¿Y qué sucede, además, con las confusiones? ¿Con los numerosos casos en los cuales los discípulos han malinterpretado, han distorsionado a sus Maestros, a sabiendas o no? ¿Es una aplicación racista, chovinista, de los textos nietzscheanos, con demasiada frecuencia incluidos en antologías fuera de contexto, casi como en una parodia? ¿No es una verdad vital en el repudio de Marx, de Freud, de Wittgenstein por parte de quienes profesaban ser sus adeptos? Los Grandes Inquisidores, como los imaginaba Dostoievski, ¿son legítimos discípulos de Jesús? La historia ininterrumpida de lo esotérico, de la escasa disposición del Maestro a revelar sus enseñanzas a nadie fuera de unos pocos elegidos, apunta a este dilema. Desde Heráclito hasta Wittgenstein, también en la Cábala, en el confucianismo o en el zen, los Maestros se han esforzado por prever e impedir la interpretación errónea, el abuso de sus doctrinas. ¿Se les puede tener por cómplices cuando un discípulo enloquecido prende fuego al templo?

A lo cual mi respuesta es un titubeante «sí y no». La invocación de Nietzsche, posiblemente sardónica, a la «bestia rubia» no ofrece un modelo para las Waffen-SS. Pero le confiere un aura de expectación filosófica. La enseñanza de Negri de que la verdadera fuente de la violencia pública es el capitalismo burgués, de que el terrorismo es inevitable durante la lucha por una nueva justicia social, no tiene necesariamente que exhortar a matar policías a tiros. Pero confiere a esa eventualidad una sanción como si de algo inevitable y teóricamente autorizado se tratase. Hasta Jesús nos dice que vino con una espada.

La enseñanza auténtica puede ser una empresa terriblemente peligrosa. El Maestro vivo toma en sus manos lo más íntimo de sus alumnos, la materia frágil e incendiaria de sus posibilidades. Accede a lo que concebimos como el alma y las raíces del ser, un acceso del cual la seducción erótica es la versión menor, si bien metafórica. Enseñar sin un grave temor, sin una atribulada reverencia por los

riesgos que comporta, es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles puedan ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera. Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha («Ahora, dejadme», ordena Zaratustra). Un Maestro válido debe, al final, estar solo.

Francia se había convertido en una *république des instituteurs*. Era fundamental la idea de lo *laïque*, de una vocación cívico-pedagógica tan exigente en la esfera secular como lo había sido la de la Iglesia y sus órdenes docentes. Las figuras estelares de la filosofía, de la literatura, de la política son profesores de liceo durante períodos más o menos extensos de sus carreras: Jean Jaurés se dedica a la enseñanza, Mallarmé es profesor de inglés toda su vida, Henri Bergson da clase en Angers y Clermont-Ferrand, Simone Weil es *institutrice* de sus alarmados alumnos provincianos, Jean-Paul Sartre está en el liceo de Le Havre. El embeleso con lo didáctico puede producir absurdos: en clases de formación profesional se enseña a las jóvenes la «retórica y poesía del gobierno de la casa». Cualquiera día, media Francia parecerá estar poniendo exámenes y *concours* a la otra media.

No obstante, el programa y el ideal subyacentes eran del género más elevado. Como proclamó Jules Lagneau en su liceo de Vannes, «creamos a plena luz del día, sin ningún motivo oculto, sin ningún misterio, una orden laica militante entregada a una función privada y social». De forma explícita o no, el modelo era el propuesto por Fichte: la cultura es una rama de la libertad, de la libertad moral y política. Este lazo orgánico depende de la escolarización, antes que nada de la escolarización secundaria. Cada lección que se da en el aula, por abstracto o pragmático que sea su contenido real, es una lección de libertad. En cualquiera de estas lecciones, como nos recuerda Platón, «la voz del maestro es mucho más decisiva que cualquier libro».

En la *république des instituteurs* dominaba Émile-Auguste Chartier. Firmaba como «Alain». La suya fue sin duda una presencia dominante en la historia moral e intelectual europea. Su influencia impregnó la educación francesa e importantes elementos de la política francesa desde 1906, el año de la rehabilitación de Dreyfus, hasta finales de la década de los años cuarenta. Su prosa posee una economía y una claridad no superadas. Su integridad estoica tuvo hechizadas a generaciones de alumnos. La comparación con Sócrates devino rutinaria. Alain era «el sabio de la ciudad», el *Maître des maîtres*. Además de escritos filosóficos y políticos, ensayos sobre arte y poesía —como su dilucidación de *La Jeune Parque* [La joven Parca] de Valéry—, Alain publicó reflexiones autobiográficas. *Histoire de mes pensées*, de 1936, es una joya. Como también lo son sus meditaciones sobre la guerra en *Mars*.

Sin embargo, hasta el nombre mismo de Alain es casi desconocido en el mundo angloamericano. Casi ninguno de sus escritos ha sido traducido. ¿Por qué es así? No tengo una buena respuesta. Hay, indudablemente, un problema de contexto. Los *Propos* de Alain, los memoranda, sucintos pero muy elaborados, de los que publicó unos cinco mil en la prensa diaria o semanal desde 1906 hasta 1936 —con un paréntesis entre 1914 y 1921—, se ocupan de «universales», pero lo hacen con una incisiva referencia a lo inmediato, a los acontecimientos políticos, sociales, ideológicos o artísticos del momento. La brevedad de Alain tiene como premisa un conocimiento compartido. Para todo lector ajeno a ello, los franceses de después de la Segunda Guerra Mundial y los jóvenes de hoy, la circunstancia determinante se ha desvanecido. Los textos de Alain, además, tenían el eco de su voz docente. Con el alejamiento, con la desaparición del hombre, se ha agotado quizá la fuerza vivificadora, desapareciendo de la página. Con todo, pervive mucha sabiduría y calidez de sentimiento. Una vez más: ¿por qué ese vacío en el conocimiento británico y estadounidense?

Para Alain, vivir es pensar. Es registrar la existencia como un ilimitado flujo de pensamiento. Esta ecuación ha sido primordial para Descartes y Spinoza, que tienen un papel preponderante en la enseñanza de Alain. Pero ninguno de los dos había reconocido plenamente, y mucho menos comunicado, la «carnalidad» del pensamiento, su concordancia con el cuerpo humano y con todo cuanto es material en el mundo. Alain sí se inspiró en Marx, pero este «materialismo de conciencia» era suyo. Nadie sino Alain ha declarado que en Platón, más que en ningún otro, habla un «amor celestial por las cosas terrenales». Como Sócrates, Alain escudriñó y gozó de lo cotidiano, de las artes y oficios, del impulso, al parecer innato, de hacer, el cual pone en relación la habilidad del carpintero con la de Rembrandt o Bach. El híbrido de invención técnica y análisis intelectual, en la sustancialidad física y mental de la guerra —rechazó los galones de oficial y sirvió como soldado raso desde 1914 hasta 1918—, absorbió a Alain exactamente igual que lo había hecho con Sócrates. Pero toda sustancia es pensamiento; la existencia humana es «pensamiento en proceso de devenir». Algo del estilo y del «materialismo platónico» de Alain podría compararse con la *Apología* del cardenal Newman, con la *Autobiography* de R. G. Collingwood. El Henry Adams de la *Educación* habría comprendido a Alain. Pero en el canon angloamericano estos libros brillan únicamente desde los márgenes. ¿Cómo se puede valorar la talla de Alain cuando el mismo término «intelectual» está cerca de ser peyorativo?

El mentor de Alain fue Jules Lagneau, sobre quien publicó sus *Souvenirs concernant Jules Lagneau*. Las clases de filosofía que dio Lagneau en lo que puede denominarse como «curso sexto superior» (*première supérieure*) entre 1887 y 1889 resultaron ser fundamentales. El credo de Lagneau, expresado sin indicio alguno de ostentación

mandarinesca —eso se lo dejaban Lagneau y Alain a Bergson—, era lapidario: «lo único que puede ser fructífero es una instrucción viva, una enseñanza por y de toda el alma, de la persona en su totalidad, de la vida». Inédito —de nuevo Sócrates—, Lagneau sirvió de inspiración a una tribu pedagógico-filosófica. Enseñó a sus jóvenes alumnos que el ateísmo es la sal que conserva a la fe libre de corrupción; que el hecho de que exista el pensamiento consiste únicamente en pensar. Fue durante aquellas sesiones en el liceo, cuya influencia él compara con la que tuvieron las de Beethoven, cuando Alain adopta su contraseña cartesiana «generosidad», que significa una fidelidad absoluta a la libertad de la voluntad cuando se hace de ella un uso moral y racional. Empiristas como Epicuro, Hume, John Stuart Mill, se granjearán el respeto de Alain, pero de Lagneau hereda un «trascendentalismo» a toda prueba, un idealismo en última instancia platónico —Platón, «ese autor con justicia calificado de divino» —que se basan, como hemos visto, en la dignidad de la materia. Es de la interpretación de Spinoza que hace Lagneau de donde recoge Alain su propia definición del bien más elevado del hombre: «Experimentar la alegría del pensamiento y perdonar a Dios». Lagneau empezaba siempre con un texto, sólo para separarse luego de él mediante un comentario antisistemático y sin embargo metódico, aparentemente improvisado, vividamente personal. Éste habría de ser el estilo de Alain.

Dicho estilo lo llevó de unos oscuros destinos en Pontivy y Lorient a Rouen. Siguió París en 1903. Primero, al Liceo Condorcet, el alma máter de Proust; después, a partir de 1909, al Liceo Enrique IV, *primus inter pares*. Los *Propos* habían empezado a aparecer tres años antes. La enseñanza de Alain se estaba ya haciendo legendaria. «No esperábamos una exposición de las ideas de Platón y Descartes», recordaba un alumno, «estábamos en su presencia, sin intermediarios». Convencido de que la enseñanza secundaria es más importante que ninguna otra, Alain rechazó la Sorbona (dio clases en ella como profesor externo) y los laureles de la Academia Francesa. Estas abstenciones del «pequeño campesino normando» no hicieron sino aumentar su talla. Como dijo el editor más importante de Francia: «Este gran pagano, cínico, ascético, aficionado a la buena mesa, nos suministra el tema de nuestra oración matinal». Para el joven André Maurois, su profesor era simplemente «el Justo» (*le Juste*) en una sociedad corrupta y perpleja.

La influencia de Alain, su posición casi incontrovertida como «maestro de la nación», *praeceptor galliae*, se debía en parte a una contingencia ajena al sistema angloamericano. Las fronteras entre la educación secundaria en sus clases superiores de los liceos, las «escuelas normales», las denominadas *grandes écoles* y la universidad se mantenían fluidas. De las vecinas Sorbona y École Normale acudían oyentes al Enrique IV a escuchar a Alain. Él, a su vez, daba cursos en

la escuela normal de élite para muchachas de Sèvres, y también en clases nocturnas para trabajadores. En el liceo, su aula estaba a rebosar. En 1928, unos noventa alumnos y oyentes se quedaron mudos cuando entró y escribió en la pizarra: «La felicidad es un deber». O: «La ley más hermosa de nuestra especie es que lo que no se admira se olvida». Un cierto grado de austeridad y celosa privacidad caracterizaba los contactos de Alain con sus alumnos. Pero había ráfagas de afecto. Cuando Simone Weil emprendió sus acciones directas por los desempleados, su Maestro dejó constancia de su complacencia. Para él era «la pequeña Simone Weil». Su última clase estaba programada para el 1 de julio de 1933. Estaba tan atestada de funcionarios ilustres que Alain volvió una vez más a enseñar «en serio» dos días después. Aludiendo a la incómoda pompa de la sesión anterior, observó que «las condiciones para nuestro estudio de la justicia y de la caridad eran deplorables». No hubo adiós. La *grandeur* tiene sus silencios (yo vi a F. R. Leavis salir de su conferencia de clausura exactamente de la misma manera). Hombre no es sólo el que vive, enseñó Alain en un raro momento de orgullo, «es el que sobrevive».

El registro de Alain era caleidoscópico. Había armonía en su persuasiva voz. Sus principios pedagógicos, además, no oscilaban. Es la constitución del joven, incluso del niño, lo que determinará la salud del cuerpo de la nación. La enseñanza debe establecerse justo por encima del alcance del alumno, provocando en él el esfuerzo y la voluntad. / *want, therefore I am* [quiero, luego existo], una variante del *cogito* cartesiano en la cual el inglés '*to want*', que significa al mismo tiempo desear y carecer, es más fiel a Alain que el francés *je veux*. La suprema norma moral es *ne pas réussir* [no tener éxito], abstenerse del éxito en un mundo en el cual éste entraña ineluctablemente compromiso y una exageración de los propios logros. Este código exigente y comedido se enseñaba en las clases de Alain, una tras otra, con «la sonrisa socrática de Alain», como ha dicho uno de sus alumnos. La sobriedad de la prosa es la higiene y la cortesía del alma. El Maestro tenía fino olfato para la ostentación, ya sea en la redacción de un alumno, en las sonoridades de un académico o en la elocuencia de los llamados hombres de Estado. Sin embargo, cuando el acto de pensamiento tenía una fuerza obtenida con esfuerzo, hasta un lenguaje enrevesado podía arrasar. De ahí el memorable elogio de Alain de la «poesía» que hay en Hegel.

Es preciso leer y releer a los Maestros: Platón («Todo es verdad en Platón, lo cual no implica que haya que creer todo lo que dice»), Aristóteles, Montaigne, Descartes, Spinoza, Leibniz, Hegel, Comte y Marx. Leerlos y releerlos como contemporáneos, en cierto sentido, entre sí pero también nuestros. El reflejo primero debe ser «de veneración, de concesión absoluta de crédito al autor». Luego viene la duda e incluso la refutación. Pero una y otra están fundadas en el

(gozoso) convencimiento de que nuestra manera de entender los grandes textos es siempre inadecuada, de que nunca está a la altura de unas prodigalidades de significación que son dinámicas, que se modifican conforme los textos y contextos se interrelacionan. Hay un Platón *después* de Descartes, un Aristóteles en diálogo con el positivismo de Comte y la sociología de Marx. De esta forma, para Alain la lectura es el menos pasivo de los empeños. Dota de poder a la oralidad de la enseñanza magistral. La literatura no es menos formativa que la filosofía; la poesía marca probablemente la cima de las posibilidades del hombre (Platón es un poeta supremo). Alain escribirá comentarios sobre Balzac, Stendhal, Dickens y Valéry. En la medida en que había percibido en el nuevo «cientificismo» una traición al carácter indispensable de la literatura, Bourget tenía razón.

Todos estos compromisos filosóficos, didácticos y estéticos aspiran a un fin común: el establecimiento y mantenimiento de una *société libre*. Para Alain, dicha «sociedad de libertad» debe ser, en el sentido kantiano, una crítica de los valores humanos y una autocritica. Esta es una de las más fascinantes creencias de Alain. Una república válida es una escuela, un examen que la voluntad del ciudadano tiene que aprobar. Al igual que Platón y Auguste Comte, Alain está convencido de que el Estado es o debería ser *une scolarité morale*, una educación ética. Ésta es la *polis* de las *Leyes* de Platón. El esplendor de la Francia republicana radica en que está dispuesta a correr el riesgo de una guerra civil, a poner en peligro su seguridad nacional para hacer justicia a Dreyfus. Hay en la totalidad de este credo una mezcla, en ocasiones inestable, de elitismo cultural, «guardianes» platónicos y un instinto popular de respeto hacia los artesanos y las costumbres agrarias. El «pequeño campesino normando» siguió existiendo tenazmente en el *premier professeur de France*.

Alain figura en una enorme cantidad de memorias; también en obras de ficción (por ejemplo, *Le Mattre*, de Roger Bésus). Pero la *maestría*, sobre todo en el aula, tiene su lado trágico, como sostenía Bourget.

Georges Palante, físicamente deforme, enfermo crónico e imposibilitado sexualmente, dio clases de filosofía en una serie de oscuros liceos bretones, especialmente en el de Saint-Brieuc. La Sorbona declinó reconocer sus tesis. A Palante le resultó difícil mantener la disciplina. Sus alumnos organizaron lo que se conoce en francés como *le chahut* [jaleo, abucheo], unos brotes más o menos sistemáticos de ruido coral y burla que hacían inaudibles las clases de Palante (nada de *Adiós, Mister Chips*). Mezclado en una absurda «cuestión de honor» en la cual creyó advertir una actitud condescendiente incluso en quienes le apoyaban, Palante se pegó un tiro el 5 de agosto de 1925. Sin embargo, hubo quienes hallaron superlativa su enseñanza. Palante inició en Francia un nietzscheanismo de izquierdas y fue uno de los primeros que llamaron

la atención sobre Freud. En 1990 tuvo lugar un coloquio sobre Palante; once años después se editaron sus obras completas.

Louis Guilloux se convirtió en alumno de Palante en 1917. Reconoció en su profesor un espíritu de profunda, aunque angustiada, originalidad. Debemos a esta sagacidad una de las obras maestras de la ficción francesa moderna: *Le sang noir* [*La sangre negra*] (1935). Ridiculizando su pasión por la *Crítica de la razón pura* de Kant, los atormentadores de Palante lo llaman Monsieur Cripure. Sólo unos pocos comprenden la austera penetración de su enseñanza, en la callada magia implícita en el nombre del protagonista de Guilloux: Monsieur Merlin. Pitágoras y Empédocles ya sabían que los alumnos pueden llegar a ser sanguinarios.

La mística del *Maître* se mantiene en el escenario, un tanto melodramático, de la vida intelectual francesa. Entre un conventículo de alumnos en el que figura Derrida, se ha hecho legendario Gérard Granel, que enseñó filosofía en Burdeos y Toulouse. Sus clases magistrales, sus opacas exposiciones de Kant, Marx, Husserl y Heidegger, su programa para la transformación revolucionaria del sistema universitario, circuló entre los adeptos como si fuesen las escrituras reveladas. Haber sido alumno de Granel era equivalente a estar en posesión de un *honoris causa*. Jacques Lacan, por histriónica que fuese su conducta, por indescifrable que resultase su escritura, ha suscitado un grado casi histérico de adulación y discipulazgo. Louis Althusser es poco leído en la actualidad. Su glosa sobre Marx ha demostrado ser una excentricidad dogmática. Pero la persona del gurú y su macabro destino aún ejercen su embrujo. Como dijo Granel, «aunque la *filosofía* sólo se vale de una serie de textos dentro de la historia, *el pensamiento en la filosofía* pertenece a una tradición *oral*». Esta tradición sólo puede ser transmitida de escuela a escuela, lo cual es como decir de Maestro a Maestro.

Son legión los que, como Georges Palante, se sintieron abrumados por Nietzsche. Los textos –truncados, mal leídos, mendazmente corregidos– actuaron como una avalancha. Son tales la presencia de Nietzsche y las ambigüedades que van unidas a ella que la idea de que la modernidad occidental procede de la tríada Marx–Nietzsche–Freud es ahora un lugar común. Pero muchas veces se pasa por alto el papel, tal vez primordial, que tienen en Nietzsche el profesor y el educador. El fue el académico antiacadémico *par excellence*. Sólo en época reciente, con la publicación de los escritos de juventud de Nietzsche, ha llegado a estar totalmente a nuestro alcance la voluminosa investigación filológica y de crítica textual reunida por el filósofo durante sus años de estudiante en Bonn y Leipzig y durante su profesorado en la Universidad de Basilea. La erudición llena libros y libros. A una edad inverosímilmente temprana, el doctor Nietzsche es especialista en Diógenes Laercio. Ofrece cursos sobre Homero,

Hesíodo, Teognis, Tucídides, Esquilo, Aristófanes, Jenofonte, Platón e Isócrates, tanto en la Universidad como en el *Paedagogium*. Es un crítico textual en el sentido técnico más exigente. A los veintitrés años, Nietzsche era considerado como el especialista en filología clásica más prometedor de su generación.

Sin embargo, en medio de estos eruditos trabajos filológicos, completamente tradicionales en su método, se producen relámpagos de duda e indicios de innovación rebelde. La recensión textual y la enmienda léxico-gramatical ¿revelan de verdad el texto antiguo? Los comentarios de los jerarcas académicos, habitualmente escritos en latín, ¿sirven a alguna finalidad cultural, heurística, más amplia? Esta incomodidad herética se trasluce ya en *Democritea* de Nietzsche, de 1867-1868. En una carta de 1868, Nietzsche utiliza una expresión cargada de connotaciones explosivas: *Philologie der Zukunft* [filología del futuro]. Esta etiqueta, que Wilamowitz y la clase dirigente del profesorado clásico le echarán en cara a Nietzsche, anuncia una filología que estará inspirada en la filosofía y que buscará apoyo en las teorías estéticas de Goethe, Schiller y Kant. El ensayo de 1873 sobre «la filosofía en la época trágica de los griegos» confirma la concordancia nietzscheana de la tragedia griega con la música y con el ideal de la *Gesamtkunstwerk*, la «forma de arte total», como se encarna en el Bayreuth de Wagner.

Este argumento había inspirado el primer libro de Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia* (1872). Son las contradicciones internas entre criterios eruditos y estéticos las que prestan a esta confusa obra maestra su permanente fascinación. Escapa a cualquier interpretación confiada o resuelta. Conscientemente o no, el *Herr Professor* Nietzsche había decidido hacerse intolerable en su gremio. Al mismo tiempo, en un aislamiento cada vez mayor, Nietzsche trataría de construir trabajosamente una pedagogía, un programa de estudios para la humanidad futura, en el sentido tanto restringido (*humaniores*) como general del término. ¿Cómo se puede definir óptimamente al verdadero Maestro?

Aborda la cuestión en *Schopenhauer como educador* (1876). Tenemos suerte si encontramos «al único profesor y *Zuchtmeister*», un epíteto que carece de equivalente exacto y significa «Maestro de conducta», en un sentido a la vez intelectual y severamente conductual. Un gran profesor «remodela al hombre para que se transforme en un sistema planetario». Las instituciones académicas no «educan a un ser humano para que se convierta en un ser humano» (está próximo el eco de Dante a *ser Brunetto*). Llegar a Schopenhauer es entrar en un bosque elevado que nos permite respirar a pleno pulmón y restablecernos. Allí inunda a los profesores de la orden de Montaigne y Schopenhauer un singular «regocijo», esa *fröhliche Wissenschaft* [alegre ciencia] que llegará a ser la del propio Nietzsche. La búsqueda de disciplina de Schopenhauer se había visto frustrada, casi al final de

su vida, su *magnum* filosófico seguía sin ser leído. No menos que Empédocles, el autor de *El mundo como voluntad y representación* había experimentado un exasperante aislamiento. Nietzsche iniciará un verdadero discipulazgo, transmutando a los escasos lectores de Schopenhauer «en hijos y discípulos».

¿Cómo educa un Maestro de este tipo? Imponiéndonos un movimiento ascendente, y además transgresor. Reconocemos este don performativo cuando observamos, en el semblante del Maestro, «un gentil cansancio vespertino (*Abendmüdigkeit*)». Pero hasta un Schopenhauer «halla imposible enseñar el amor». El corolario de la descripción de Nietzsche es una acerba crítica de la educación y de la enseñanza superior tal como se cultivan rutinariamente. Los filósofos académicos causan su propia vacuidad. Si poseen alguna chispa, hacen público lo que debe ser revelado solamente a los íntimos. De aquí la castración, la impotencia de la filosofía universitaria (*Entmannung*). De aquí, también, que Nietzsche fuera, después de Kierkegaard, el primero en ver esto claramente: la alianza entre el mundo académico y el periodismo, entre pensamiento y alto cotilleo. Hay aquí muchas cosas que anuncian a Wittgenstein. Schopenhauer revela a quienes están capacitados para convertirse en discípulos suyos que «el amor a la verdad es algo aterrador y violento». En apoyo de este axioma, Nietzsche cita a uno de sus escasos antecedentes, Emerson. Él también conocía los peligros de la discusión transformadora.

Si no se puede enseñar el amor, ¿se puede enseñar el odio? En este opúsculo «intempestivo» Nietzsche no da respuesta alguna. Vale la pena seguir teniendo presente esta pregunta.

Durante el resto de su vida, Nietzsche proclamará su desprecio por la universidad. Los breves años de Basilea habían debilitado su salud. Sólo un total aislamiento y soledad pueden generar un pensamiento de primera categoría. Con todo, una y otra vez el propio Nietzsche clama que esa soledad lo está volviendo loco. La angustia se hace insoportable después del fracaso de *Así habló Zaratustra* en 1883–1885. Las cartas de Nietzsche revelan un aislamiento insoportable. Su obra no tiene ni la menor resonancia. Cuando una o dos lejanas voces expresan admiración o interés (Brandes, Strindberg), la gratitud de Nietzsche raya en la histeria. Una nota, teñida de cortesía convencional, de Taine, a quien Nietzsche había enviado su obra, le arranca disparatadas muestras de reconocimiento, de amistad. De hecho, hay solamente un discípulo. Peter Gast, el efímero compositor, dedica su existencia al Maestro. Amanuense, agente literario, mensajero, anfitrión de su ídolo enfermo, Gast rescata a Nietzsche repetidas veces de una desesperación suicida. Éste es el telón de fondo de la relación de Nietzsche con C. J. Burckhardt, su otrora compañero de Basilea. Estima mutua, incluso intimidación al principio. Pronto, sin embargo, el patricio historiador cultural, el partidario de la férrea disciplina interior, retrocedió. Intuyó en Nietzsche síntomas de

caos, de megalomanía. El derrumbamiento de Nietzsche suscitó en él compasión, pero no sorpresa. Por su parte, el profeta errante se había esforzado por conquistar la comprensión de Burckhardt, por inducir en un espíritu que admiraba algún movimiento de empatía, de reacción ilustrada. Sus orgullosos gritos quedaron sin respuesta.

Siendo un colegial de catorce años ya había llegado a un programa icónico. El arquetipo del Maestro es el de un sabio que se retira a lugares altos y después desciende de ellos. Su enseñanza reúne discípulos, pero luego los empujará a abandonarlo. La sabiduría esotérica es enunciada en parábolas. En el proyecto adolescente de epopeya didáctica, las presencias ejemplares son las de Empédocles y Jesús, de Buda y Zoroastro. Moisés, con cólera visionaria, desciende del Sinaí.

*Auf nackter Felsenklippe steh ich
Und mich umhüllt der Nacht Gewand,
Von dieser kahlen Höhe seh ich
Hienieder auf ein blühend Land.
Ein Adler seh ich schweben
Und mit jugendlichen Muth
Nach den goldnen Strahlen streben
Steigen in die ewige Gluth.*

[A desnudos peñascos subí / y, envuelto en el manto de la noche, / desde aquella gélida altura / hacia abajo miré, a una tierra floreciente. / Un águila vi remontarse / y con juvenil arrojo, / persiguiendo a los rayos dorados, / ascender a la eterna llama.]

Añádanse a esto el personaje de Klingsor del *Parsifal* de Wagner y la epifanía que experimentó Nietzsche en la Alta Engadina y se tendrán los componentes de Zaratustra.

La idea para este «Quinto Evangelio» abruma a Nietzsche en su mediodía solitario de Rapallo. Lo absorberá desde enero de 1883 hasta febrero de 1885 (la primera edición unificada no aparecerá hasta 1892, cuando Nietzsche esté ya sumido en la «noche» de la locura, la *Umnachtung*). El libro I tiene un tono prometedor, pleno de revelación —a unos discípulos electos y después al mundo en general— del «superhombre» que ha de venir. Por tres veces descenderá el Maestro de su cueva en la montaña para instruir a los tres órdenes (platónicos) de la humanidad: la gente común, la casta de guerreros y los filósofos—poetas, para los cuales había soñado Nietzsche un *castello* monástico. El libro II rebosa decepción. El Maestro es rechazado, incluso ridiculizado. Zaratustra fracasa en su intento de revelar a sus discípulos el secreto del «eterno retorno», del tiempo cíclico y la aceptada fatalidad. Su voz se malgasta. Aquellos a quienes enseña no son «hombres», sino meros «fragmentos de hombres».

Formalmente, el libro III se puede interpretar como un drama inspirado en Sófocles y Hölderlin. En la ciudad acosada por la peste, los discípulos se dispersan. Les aterroriza el mensaje del «eterno retorno». Zaratustra perece en un acto de trágica violencia. Pero Nietzsche abandona este escenario. Nos hallamos ahora con el amplio monólogo del sabio, su «Canción de la noche», y regresa al mundo de los seres humanos normales. El cuarto libro, del que se imprimieron cuarenta ejemplares (siete de ellos los envió el propio Nietzsche, anhelante de reconocimiento), es un conjunto de fragmentos enigmáticos. Zaratustra se autodenomina «pescador de hombres», en referencia no sólo a Jesús sino también al modelo órfico-pitagórico, en especial el *Piscator* de Luciano. Escribe a Franz Overbeck, compañero suyo de Basilea: «Necesito tener discípulos ya en vida. Si mis libros no hacen de cebo, habrán fracasado en su intento. Lo mejor, lo esencial, solamente se puede comunicar *de un ser humano a otro*, no se puede, no se debe hacer "público"». Observando su frustración, los animales con los que conversa piden a Zaratustra que renuncie al discurso. Debe aprender a cantar, como hizo Sócrates en la hora de su muerte. Idealmente, Zaratustra debe «danzar lo que quiere decir».

Como subraya Heidegger, el mismo Zaratustra es un *Werdender*, «el que ha de venir». Sus enseñanzas son inestables, incluso contradictorias. Esto complica el discipulazgo. Al igual que el arte innovador, la música, la literatura tiene que crear su público, las doctrinas de Zaratustra tienen que crear oídos capaces de oír la voz sin precedente del Maestro. Después de la muerte de Dios, sólo el «superhombre» gozará de poder para participar en un genuino diálogo. Sin soledad no hay visión, sin audiencia, por restringida que sea, no se puede revelar ninguna verdad. Pero ¿está un Maestro autorizado a comunicar con quienes son tal vez demasiado débiles para soportar sus revelaciones, con quienes, inevitablemente, las vulgarizarán y distorsionarán? (Es como si Nietzsche previera el destino de sus obras en manos de los nazis.) Zaratustra no resuelve este dilema inherente a todas las situaciones Maestro-discípulo. Sobre todo en el libro II, se culpa de ser incapaz de transmitir a sus *Jüngern* [discípulos] sus percepciones esotéricas. Como Wittgenstein, sabe que el auténtico discipulazgo debe concluir en el rechazo. El verdadero discípulo sólo puede ser el que «quiere aprender a seguirse a sí mismo». La virtud principal del Maestro (*die schenkende Tugend*) consiste en otorgar un don que tiene que ser desdeñado. Los discípulos no habrán de limitarse a abandonar a Zaratustra: tendrán que calumniarlo y negarlo hasta llegar al asesinato. Si el Maestro elude ese destino, volverá al «gran mediodía». Sólo entonces se habrán convertido Zaratustra y sus discípulos en celebrantes conjuntos e «hijos de una misma esperanza».

Aún no os habíais buscado a vosotros mismos: entonces me encontrasteis. Así hacen todos los creyentes; de aquí la trivialidad de toda creencia.

Ahora os ruego que me dejéis a mí y os encontréis a vosotros mismos, y sólo cuando todos vosotros me hayáis negado volveré a vosotros [...].

Y éste es el gran mediodía: en él están los hombres a mitad de camino entre el animal y el Superhombre y celebra como su más alta esperanza su camino hacia el anochecer, pues ése es el camino hacia una nueva mañana.

También Dante está en la mitad de su viaje. ¿Ha habido, después de su saludo a Brunetto, una definición de la enseñanza más inagotablemente concisa que la de convertirse en «hijos de una misma esperanza»?

El *Bildungsroman*, relato de formación, de mayoría de edad interior a través de la educación y la experiencia, es una constante en la literatura alemana. Incluye clásicos como *Parzival*, *Simplicissimus*, el *Wilhelm Meiste* de Goethe, el *Maler Nolten* de Mörike, el *Grüne Heinrich* de Gottfried Keller y, en un talante trágico, el *Doktor Faustus* de Mann. La fascinación por lo pedagógico ha resultado ser perenne, incluso en la antigua Alemania del Este. La idea de un «eros pedagógico» aflora en el programa schilleriano de educación y crianza. El discipulazgo moral y estético es proclamado en *La flauta mágica* de Mozart. El *Törless* de Robert Musil será una feroz negación y *El ángel azul* de Heinrich Mann una sátira de estos ideales o fantasías de cultivo disciplinado y jubilosa obediencia. El *Zaratustra* de Nietzsche añade a esta tradición un estímulo hipnótico si bien desconcertante.

Después de la *Comedia* de Dante, el tratamiento alegórico más extenso del Magisterio y el discipulazgo se encuentran en la novela de Hermann Hesse *Glasperlenspiel* [*El juego de los abalorios*] o *Magister Ludi*, de 1943. Compuesta en la época tenebrosa de la barbarie europea, esta novela sirvió de misal a las generaciones de la posguerra. Hace resonar variantes del nombre *Meister-Weltmeister, Musikmeister, Lehrmeister*— de una solemnidad sin precedentes, aunque en ocasiones un tanto empalagosa. La sonoridad de estas variantes no se ha desvanecido por completo. Los componentes teológicos, metafísicos, políticos que Hesse recoge y entreteje, las proféticas indicaciones sobre la moderna teoría de juegos y del ordenador infunden no sólo respeto sino también una fascinación casi inquietante.

La «Provincia Pedagógica» y la *paideia* de Hesse tienen raíces antiguas: en el orfismo y en la república platónica, en el taoísmo y el confucianismo, en el monasticismo medieval y en las academias neoplatónicas del Renacimiento florentino, en los ritos masones y en la teosofía. El juego de los abalorios incorpora el juego de palabras de la Cábala, un conjunto de numerologías y el descubrimiento realizado por E. F. Chladni, a finales del siglo XVIII, de que cuando se emiten ondas sonoras emergen figuras en la arena esparcida sobre una

lámina metálica. La cosmología, tal como se enseña y se «toca» en Castalia, brota de las imágenes pitagóricas de un universo musicalmente configurado, imágenes todavía vivas en Kepler y Schopenhauer. Se pueden encontrar antecedentes concretos en la unificación combinatoria de todo conocimiento y recuerdo que prometieron Raimundo Lulio y Leibniz. Estos precisos soñadores evocaban los caracteres chinos en sus programas de un código semiótico universal, de infinitas combinaciones. En la utopía de Hesse, un código de ese género será puesto en funcionamiento por un tal Ignotus Basiliensis hacia el año 2030 (una sorprendente conjetura). El juego escenifica un «teatro mágico» en el cual el intelecto puede formalizar e interpretar la realidad. Los «Grandes Juegos» son elevadas celebraciones que pueden durar días e incluso semanas, como el juego superior de go. Las retículas –que no tienen límites y se despliegan ellas solas– de conocimiento, de pautas insospechadas, son metáforas racionales que entretejen el cosmos y guían a la mente humana hacia la armonía de las esferas. Por temor a que las figuraciones en juego degeneren en literalismo o en ornamentación, el juego ha de estar enmarcado en estrictas prácticas de meditación, en técnicas de concentración y negación de uno mismo como las que enseñan el ascetismo claustral en Occidente y el zen en Oriente. El castaliano no conoce mujer ni dinero. Este ascetismo de espíritu ha hecho posibles las fugas de Bach. Sin embargo, el juego no es teología ni filosofía. Es, sencilla y totalmente, él mismo. Aclara la pasividad y el misterio, tan sabios, del azar, a la manera del I Ching o del ideal de la *Gelassenheit* [desasimiento] heideggeriano. Cuando el joven Knecht, cuyo nombre significa servicio y obediencia, ansía certidumbre, el *Musikmeister* le amonesta: «La doctrina que deseas, absoluta, completa, garante de la sabiduría, no existe [...] Lo divino está en *tú*, no en conceptos ni en libros. La verdad se vive, no se enseña» (aquí *doziert* apunta a lo abstracto y académico). Puro Spinoza. Además, como encarecía Zaratustra, cada uno de nosotros es «un simple intento, un "estar a mitad de camino"». Cerca de la cúspide de la jerarquía castaliana, Josef Knecht llega a percibir el artificio de ésta y la sumisión que pueden encerrar sus abstenciones de la mundanidad. El que ha de ser consagrado Maestro del Juego como lo fue Thomas von der Trave –un perfil afectuosamente irónico de Thomas Mann– desciende a lo cotidiano. Se convierte en preceptor de un dotado muchacho. La muerte de Knecht es en parte epifanía, en parte autosacrificio. La elevada fábula de Hesse termina con una parábola india que se goza en la maravilla de «la relación entre Maestro y discípulo».

El homoerotismo es suavemente persuasivo en la novela de Hesse. Se torna histriónico en el «Círculo (*Kreis*) de George». Stefan George fue un poeta y poeta-traductor de indudable talla. Encarnó la mística del magisterio, de un *magisterium mysticum*. Profundamente influenciado

por Mallarmé, Stefan George concebía una forma de vida y una praxis esotéricas, incluso ocultas, y al mismo tiempo con una intensa implicación política. Una «élite del alma», elegida por el Maestro, secreta y sin embargo pública, habría de restablecer los valores culturales y morales de una nación degenerada. Una vez más actúa el sueño empedócleo-platónico. El Círculo se funda en 1892, junto con su revista, *Blätter für die Kunst*. George, hombre él mismo de una apostura leonina, instituye una tipografía y una maquetación simbólicas, utilizando la esvástica india como emblema de iluminación solar. Su *Teppich des Lebens* declara, aunque en un estilo hermético, la misión de George: ser el profesor y el Maestro cantor del alma alemana. En Munich, en 1903, el rapsoda conoce a un acólito de quince años de edad en el cual ve la encarnación de la perfecta belleza. Maximino, que muere un año después, es convertido en un ídolo por George y su grupo. *El séptimo anillo* (1907) es una loa a una nueva élite de joven y viril resolución que renovará una civilización «destruida en un ataque frontal», como dice Pound casi en la misma fecha. Se invoca a una Alemania futura, digna de Hölderlin, en *Der Stern des Bundes* de 1911 y *Das Neue Reich*, publicado en 1928. Ambos títulos tendrán pronto una amenazadora actualidad. Los nazis trataron de reclutar la mística oligárquica de George. Éste reconoció en el hitlerismo una grosera parodia de su liderazgo apostólico. Él podría haber sido el verdadero *Führer*. Stefan George marchó al exilio y murió en Suiza a finales de 1933.

Entre sus discípulos había poetas, historiadores, eruditos, jóvenes patricios con ambiciones militares y diplomáticas. Como en el caso de Heidegger —y con análoga ambigüedad—, el *Kreis* incluía judíos. Su modelo escénico era el *Banquete*, cuyos ritos se representaban realmente con prendas antiguas. Encontramos la tipología de la lección, la fervorosa confianza y de vez en cuando la traición. George exigía tener una autoridad profética sobre los asuntos privados de sus discípulos. Abandonar el Círculo era algo inadmisibile. Ser expulsado de él significaba una «pena de muerte». Algunos, como Hugo von Hofmannsthal, se emanciparon. Rudolf Borchardt, un considerable poeta-erudito por derecho propio, llegó a ser un enconado enemigo. El contacto con el Maestro cambió sus vidas.

El *George-Kreis* representa, con una intensidad acentuada, un fenómeno muy extendido a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Sólo tenemos que pensar en los Apóstoles de Cambridge, en el culto seudo-rosacruz en torno a Madame Blavatsky (compartido por Yeats), en la Hermandad Prerrafaelita del arte inglés, en el culto a Gurdieff — en el cual estuvo enredada Katherine Mansfield— o en algunos aspectos de Bloomsbury. ¿A qué se debe esta proliferación? El esteticismo conllevaba huir del *vulgus profanum* que compone la sociedad industrial y de consumo de masas. Estas diversas «células» tenían en común la creencia, a menudo nietzscheana en su origen, de

que la renovación sólo podía venir de una revelación inicialmente oculta y del discipulazgo. Hay visibles huellas de esta intuición incluso en el peculiar socialismo de Shaw. Los gurús estéticos representaron probablemente una respuesta, en parte subconsciente, a la aparición de unas ideologías políticas dictatoriales y a figuras como el *Duce* en el leninismo, el fascismo y el nacionalsocialismo. Los nazis tendrán su mitología *kitsch* de selección aria, iniciación a la luz de las antorchas y fidelidad hasta la muerte en los *Ordensburgen* de las SS.

En el Magisterio de George hay ahora demasiadas cosas que suenan a hueco. Pero lo redime su trágico epílogo: el asesinato de una serie de discípulos de George que habían conspirado contra Hitler en el verano de 1944.

La tipología de la selecta pertenencia, el discipulazgo y la traición caracterizan un movimiento comprometido con unos ideales de búsqueda científica, diagnóstico racional y universalidad. La tragicomedia de las relaciones de Freud con sus discípulos supera con mucho los límites de este breve estudio. Ha producido una bibliografía en ocasiones casi ridícula con sus agrias minucias. Freud obsequia a seis discípulos predilectos con anillos que llevan grabado el motivo talismánico de la Esfinge. Junto con el Maestro, constituyen lo que George había denominado *Der siebente Ring*. Los elegidos han de salvaguardar la ortodoxia del credo psicoanalítico y perpetuar dicha ortodoxia tras la muerte del Maestro. Estallan furibundos celos en torno al tema del «príncipe heredero», de la primacía en lo que atañe a la confianza y al legado de Freud. Abundan las «transferencias», descritas por los psicoanalistas como homoerotismo reprimido. La rebelión conduce a Jung, Rank, Adler a crear sus propias escuelas, en disconformidad más o menos implacable con el Maestro. Wilhelm Reich se convierte en su crítico más furibundo.

Entristecido, Freud no pudo haberse sorprendido por ello. Su fundamental interpretación de Edipo comportaba el parricidio. Habiéndose identificado con Moisés, habiendo percibido el sino del psicoanálisis como una larga marcha a través del desierto, Freud intuyó sin duda que Jung, al final, sería Aarón, que Adler sería «Judas».

En su *Flight from the Enchanter [Huyendo del encantador]* (1956), en buena medida basada en la persona de Elias Canetti, Iris Murdoch capta la angustia del discipulazgo. El Maestro deviene en ciertos momentos «la figura misma del diablo». La «férrea discreción» que imponía, la «total disponibilidad» exigida en su círculo, pueden hacerse insoportables. Muchos hubo que pensaron con respecto a Freud lo que cuenta Murdoch de «Mischa Fox»: «Siempre en el último momento y sin razón aparente, llegaba la vuelta de tuerca, la imposición del poder, la insinuación de una complejidad que estaba más allá de ella». El discípulo huye o comete traición para rescatar su identidad de un Magisterio carismático insoportable.

Citando a Heine: «Es una vieja historia, / pero quienes la experimentan tienen el corazón partido en dos».

En tierra natal

Una generalización, sospechosa, como todas las generalizaciones: mi asunto va a contrapelo de lo americano. La irreverencia es tan americana como el pastel de cerezas. La palabra misma «Maestro» lleva la mancha de la esclavitud. Ha habido, hay, grandes profesores americanos: Ralph Waldo Emerson, el primero y principal; Oliver Wendell Holmes Jr., Charles Eliot Norton, John Dewey, Martha Graham. Sobre todo en la América rural, la «seño» entra en el folclore y en la leyenda. Pero el contexto de formalidades, el explícito clerecía y *magisterium* inherentes a la cultura europea, el prestigio social del intelecto al margen de cualquier compensación económica son, en el mejor de los casos, sólo tangenciales al empeño americano, un empeño de inocencia y descubrimiento adánicos, de talento no educado (*doziert*) doctrinalmente sino hecho a sí mismo. La enseñanza secundaria de élite que hay (o ha habido) a imitación de la *public school* inglesa concuerda incómodamente con un compromiso con lo igualitario, con un ideal popular de justicia social. La mitología, el papel público del *Gymnasium*, de las *grandes écoles* —¿de qué sirvieron a una Europa desgarrada por los conflictos y después barbarizada?— es irrelevante para el escenario americano. Por ello, «querido Maestro» no se traducirá a un lenguaje propiamente americano. El título de este estudio es una anomalía que debo a un americano. Pero hemos visto que Henry James obtiene la denominación de «Maestro» en una matriz totalmente europea, la de Turguéniev y Flaubert. A algunos contemporáneos americanos, entre ellos William James, este uso les pareció ajeno, cuando no ridículo. Sin embargo, el sentido didáctico es muy fuerte en Henry James. Sus diarios semejan tutorías personalizadas; el crítico instruye, alienta, intimida al creador, al que asigna y prescribe tareas ejemplares.

Inspirado en parte en la vida de Daudet, el relato de James *The Lesson of the Master* [La lección del maestro] se publica en el verano de 1888, un año antes que el *Disciple* de Bourget. Paul Overt —obsérvese la alegoría del nombre— es un «joven aspirante» que tiene una «inmensa deuda» con la «espléndida fuente originaria» encarnada en Henry St. George, «el gran novelista confundido». Sea cual fuere su decadencia posterior, el «disculpable maestro» ha producido una obra de arte perfecta. Este precedente enciende la imaginación de Overt, aunque no puede sino ser consciente de lo que hay de parasitario en la condición del artista en comparación con el hombre de acción. Tiene la esperanza de una «tremenda comunión» entre Maestro y discípulo, a pesar de que el propio St. George se describe a sí mismo como «un animal cansado, extenuado

y consumido». La lección que imparte es exactamente la contraria de la que se da, magníficamente, a Lambert Strether en *Ambassadors* [*Los embajadores*] de James: «No te conviertas, en tu vejez, en lo que yo me he convertido en la mía: ¡un ejemplo deprimente y deplorable del culto a falsos dioses!». El célebre novelista ha sido presa de la mundanidad: «Quédate en casa y trabaja allí; haz cosas que podamos medir». Overt: «Haré todo lo que usted me diga».

La voz de James se deja oír en el himno de St. George a la vida estéticamente interpretada: inagotablemente, «salta la idea –del regazo de lo real– y nos muestra que siempre hay algo que hacer». La «decorosa perfección» es una fatalidad. El «vitalismo» de James linda con el de Nietzsche. Los cuarenta volúmenes de St. George son, en última instancia, cartón piedra. Se ha vendido. Ha traicionado «la gran cosa». No puede tener la convicción, «la sensación de haber hecho lo mejor; la sensación que es la verdadera vida del artista y cuya ausencia significa la muerte; de haber extraído de su instrumento intelectual la más bella música que la naturaleza ha ocultado en él, de haberlo tocado como se debía tocar». El impedimento es el matrimonio: «Las mujeres no tienen ni idea de estas cosas» (otra vez Nietzsche). Si el discípulo hubiera tramado los excesivos libros del Maestro, «te habrías metido una bala de revólver en el cerebro». El auténtico escritor debe «ser capaz de ser pobre». La coda es inmisericorde: «Ojalá me hubieras dejado en paz», dice el Maestro a su acólito.

Está en juego el axioma del relato de Yeats «The Choice»: «la perfección de la vida o la de la obra». James titubea ante un desarrollo de novela rosa. El título del *magnum* del Maestro, *Shadowmere*, es superficial. Para Paul Overt, él se ha convertido en «el enemigo burlón». Como sucede muchas veces en la ficción americana clásica, el tema de Fausto anda cerca.

Obra atenta a los modelos de introspección de san Agustín, Montaigne y Rousseau, *La educación de Henry Adams*, en edición privada de 1906, sigue siendo un texto plenamente americano. Condicionado por sus trabajos como historiador, por sus biografías de Albert Gallatin y John Randolph, pero sobre todo por sus experiencias en Washington, Adams se comprometió con una inversión típicamente americana en la acción política. El sentido de la educación era la vida pública. La decepción, sin embargo, era inherente a los conflictos entre el escrúpulo intelectual y las impurezas de la democracia. «A Letter to Teachers» presagia el inevitable fracaso. En Chartres, Adams había sido testigo de «la alegría de su aspiración lanzada al cielo». Éste era, en lo esencial, el movimiento ideal del espíritu y de la educación. La política y las opacas relaciones entre fuerza y conocimiento impidieron que este ideal se hiciera realidad. El ensayo de R. P. Blackmur de 1936, con el New Deal como telón de fondo, lo expresa de forma sucinta: el de Adams era «un ejemplo representativo de

educación: pero de una educación llevada hasta el fracaso, en contraste con la educación normal, que se detiene en la fórmula del éxito». Así, en Henry Adams, «la esperanza de su corazón era la desesperación de su alma», siendo el alma, en un sentido aquiniano, la sede del esforzado intelecto. El abrigaba la esperanza de que en algunos destacados representantes del devenir histórico pudiera cerrarse el abismo. Pero al ponderar a Lincoln, a Garibaldi o a Gladstone los halló superficiales. *La educación* es un clásico del desencanto.

El joven Adams se lanza a una deliberada búsqueda de Maestros. Harvard resultó ser la primera de muchas desilusiones: «Todo el trabajo de cuatro años se habría podido meter con facilidad en el trabajo de cuatro meses cualesquiera de la otra vida». La única excepción fueron las clases de Louis Agassiz sobre paleontología y glaciaciones. Tal vez despertaron el interés de Adams en las cosas temporales. Alemania hacía señas: Goethe estaba al nivel de Shakespeare, Kant superaba como legislador a Platón. Ya James Russell había importado de Alemania la práctica del seminario. Primero vino la conmoción de la «educación sensorial», producto de un encuentro con la catedral de Amberes y el *Descendimiento de la Cruz* de Rubens. «El sabor de la ciudad era denso, empalagoso, maduro, como un vino dulce.» Arrodillado a los pies de la escena de Rubens, Adams «sólo aprendió a aborrecer la sórdida necesidad de volver a levantarse y de continuar con sus estúpidos asuntos». La enseñanza superior alemana «parecía algo muy cercano a un fastidio delictivo». La «burlona manera judía de reírse de Heine» resuena a través de las hueras pretensiones de la Universidad de Berlín y su cultura cívica. La fuerza de Beethoven le llegó a Adams motu proprio: «Entre las maravillas de la educación, ésta fue la más maravillosa». Sin embargo, la experiencia no podía «llamarse educación, pues él ni siquiera había escuchado nunca música». Adams tardaría cuarenta años más en entrar en el mundo del *Anillo* de Wagner.

Son éstas unas notas extraordinarias, voluntariamente –sospechamos – confusas y contradictorias consigo mismas. Hablan no sólo de la familiaridad de Adams con los intentos de Kant y Schiller de distinguir entre lo ético y lo estético en la educación del hombre, sino también de una profunda desconfianza hacia el esteticismo *fin-de-siècle*, de un sospechoso platonismo como el de Walter Pater. Adams en Amberes, subvirtiéndose su propia epifanía, tiene aires de disconformidad con la llegada del «embajador» de Henry James al antiguo esplendor del Chester romano. ¿Es probable que Henry Adams desconociera la identificación, enormemente influyente, que establece Julius Langbehn entre eminencia artística y destino nacional en *Rembrandt als Erzieher* [Rembrandt como educador], un opúsculo que se centra también en el papel «teutónico, titánico» de Beethoven?

Valdría la pena comparar los efectos, brutales y oblicuos, de la Guerra Civil –en la que ninguno de los dos luchó– sobre James y sobre Adams. Para Adams, fue «hacer del erudito una víctima y convertirlo en un duro juez de sus maestros». Semejante hallazgo no le produjo alegría alguna. «La demolición de los ídolos de uno es dolorosa, y Carlyle era un ídolo. La duda sobre su talla se extiende hasta convertirse en una oscuridad general, como las sombras del sol poniente. No es sólo que caigan los ídolos; también cae el hábito de la fe. Si también Carlyle era un fraude, ¿qué eran sus estudiosos y su escuela?» Los arcángeles de la poesía, Hugo, Landor, llegaron a aburrir a Adams. ¿Y los sistematizadores integrales y los profetas seculares? Algún «limitado rasgo de la naturaleza de Nueva Inglaterra» inhibió su conversión al marxismo. ¿Qué le dejó el positivismo de Comte y qué acceso a la evolución darwiniana le permitió a Adams la geología? William Henry Seward, el adusto secretario de Estado de Lincoln, era un auténtico «maestro de Sabiduría», pero se alejó de la vida y de las esperanzas políticas de Adams. Como sucedió con Henry James, la repentina muerte de una hermana, Louisa Catherine, al lanzarse desde un coche, supuso un punto de inflexión: «La postrera lección –la suma y término de la educación– comenzó entonces». Tenía por delante muchas cosas, pero a la incierta luz de un veranillo de san Miguel. Ya profesor en Harvard y fingiendo un magisterio al cual no creía tener derecho, Henry Adams, que, quijotesicamente, «buscaba educación [...], ahora tenía que venderla». «De Zenón a Descartes, de la mano de Tomás de Aquino, Montaigne y Pascal, uno andaba a tropezones de una forma tan estúpida como si todavía fuese un estudiante alemán de 1860. Sólo el instinto de la desesperación lo hacía a uno internarse en este viejo matorral de la ignorancia después de haber sido rechazado en multitud de entradas más prometedoras y populares [...] El secreto de la educación seguía escondido en algún lugar detrás de la ignorancia, y uno lo buscaba a tientas tan débilmente como siempre.» Casi tácitamente, la verdad suprema se filtraba en la consciencia del lector de estas memorias, fascinantes aunque a veces densas en exceso. El único Maestro auténtico es la muerte.

Henry Adams nunca abandonó del todo el sueño de la ficción. Tenía la impresión de que su segunda novela, *Esther*, significaba más que todos sus volúmenes de escritos históricos. Aquí hay un vínculo con Lionel Trilling, uno de mis predecesores en este púlpito. *The Middle of the Journey* ha sido infravalorada. Junto con *Democracy* de Adams y *All the King's Men* de Robert Penn Warren, pertenece a una pequeña constelación de grandes obras de ficción política americana. En otro lugar, Trilling examina los enigmas del Maestro y los discípulos. El trasfondo determinante es doble: el nervioso judaísmo de Trilling comportaba estar alerta a esa relación en el conjunto de las tradiciones talmúdicas y hasídicas. Su apasionado interés por Matthew

Arnold evocaba a un hombre de letras inmerso también en preocupaciones pedagógicas y en la transmisión de «valores». El «hebraísmo», además, había constituido una de las preocupaciones permanentes de Arnold.

En *Of This Time, Of That Place* (1943), el campus es un escenario bucólico. Mientras se prepara para enfrentarse con su primera clase del curso, Joseph Howe decide que la enseñanza se lleve a cabo mediante debates abiertos: «Pero mi opinión vale más que la de nadie aquí». Entra, con «formalidad heráldica», un tal Tertan, Ferdinand R. Se produce un súbito debilitamiento. El trabajo que le asigna no sería para Tertan «un asunto extemporáneo». Con una sonrisa en su «extraña boca», Tertan (cuyo modelo, según se dice, es Allen Ginsberg en el curso de Trilling de la Universidad de Columbia) trata de definir a Howe como un *Maître* en «sentido francés». Ser un profesor válido es ocupar un puesto en el linaje de Kant, Hegel y Nietzsche. Howe vislumbra en su rebelde alumno «un estudiante medieval que se despide de Abelardo». Tertan le entrega un escrito pretencioso y seudolírico de deslumbrante originalidad. Howe es un poeta de cortísimo aliento, dispuesto a «descansar cómodamente» en un registro académico menor. Tropieza con una reseña que se ceba en su preciosismo esotérico. Fatalmente, también Tertan ha leído esa sarta de improperios, pero confiesa admiración por el intento de Howe y desprecio por el crítico. Se palpa una «ternura» entre Maestro y discípulo.

La clase está leyendo *Espectros*, de Ibsen. Tertan pone el dedo en la llaga, pero ahoga su percepción en una incomprensible verbosidad: «Oh, el muchacho estaba loco, y de repente esta palabra, utilizada a modo de hipérbole, entendida casi como expresión de una exasperada admiración, se hizo literal. Ahora que se había utilizado esa palabra, Howe vio con claridad que Tertan estaba loco». «Parece usted muy afectado», observa el decano a su espantado profesor. A su vez, los garabatos que envía Tertan al decano revelan a Howe «un poder amoroso». En verdad, Tertan, «que inspiraba compasión, lo compadecía a él severamente, y él obtenía consuelo de la mente de Tertan, imposible de consolar». El veredicto médico es implacable: es el resultado de unos inhumanos «instrumentos de precisión», la definición de Tertan de la cámara que aferra entre sus manos en el exterior de una ceremonia de graduación de la cual es excluido. Howe se siente extremadamente apesadumbrado al ver el «círculo, triplemente tejido, de la soledad del muchacho». Sin embargo, en el mismo momento, Howe intuye que es él/ quien es compadecido, que el fracaso es suyo. Cuando deja a Tertan es un hombre más triste y más sabio.

The Lesson and the Secret, de 1945, es una estampa más ligera. Vincent Hammell, brillante en la teoría pero pragmáticamente un inútil, da clase de «Técnicas de escritura creativa» a nueve acaudaladas

señoras que hasta el momento no han vendido nada a ninguna revista. Estas aspirantes suspiran por un guía y agente «que pueda decirnos lo que de verdad hay que saber». Hammell les lee una historia innegablemente fascinante. Sin embargo, en un «momento de cavilosa relajación» de las oyentes, «hubo algo arcaico y mitológico, algo que contenía un peligro latente. Era así, sin duda, como las mujeres de Tracia se habían sentado en torno a Orfeo antes de tener la oportunidad de encolerizarse con él». La anciana señora Pomeroy, que en una ocasión había mencionado a Bourget (!), expresa su gratitud por la maravilla que es la literatura. Pero es la señora Stocker la que desencadena la revuelta al preguntar lo único que importa: «¿Se vende bien este autor?».

El conjunto «Maestro /discípulo» no está en modo alguno limitado a los ámbitos de la religión, la filosofía o la literatura. No se circunscribe al lenguaje y al texto. Es un hecho de la vida entre generaciones. Es inherente a toda formación y transmisión, ya sea en las artes, en la música, en las artesanías, en las ciencias, en el deporte o en la profesión militar. Los impulsos hacia la fidelidad amorosa, la confianza, la seducción y la traición son parte integrante del proceso de la enseñanza y el aprendizaje. El *eros* del aprendizaje, la imitación y la posterior liberación está tan sujeto a crisis y rupturas como el del sexo. Las tensiones concentradas y liberadas en una *conversazione* platónica, alrededor de la mesa de un seminario, se reproducen en el estudio, en el conservatorio, en el laboratorio. En el taller o en la clase magistral actúan unos idénticos modelos de rivalidad, de celos, de anhelo de ser el sucesor, unas idénticas tácticas de traición. Nuestro triple paradigma –la destrucción del discípulo por el Maestro, la traición o usurpación del discípulo por el Maestro, el arco eléctrico de fe y paternidad compartidas– es ubicuo.

La investigación revela cuan numerosas son las obras de arte importantes fruto de una creación colectiva. En numerosas épocas, sobre todo de la Edad Media y el Renacimiento, el Maestro tiene bajo su mando un equipo de ayudantes y aprendices. Detrás de la figura del patrono, manos menores insertan el paisaje. El estudio es un taller en el que se practican unas técnicas de ensamblaje y sustitución que anticipan las de la manufactura. En este *milieu*, como infatigablemente documenta Vasari, abundan los celos, la competencia (en ocasiones homicida), el plagio. Exactamente el mismo mecanismo caracteriza al conservatorio de música, la clase magistral de composición o ejecución. En lo que los franceses llaman acertadamente un *étude* de arquitecto, los alumnos y acólitos, a su vez, se escinden para fundar empresas rivales. Si pueden, al igual que hacían los orfebres de Nuremberg o los tapiceros de Amberes, robarán clientes. Con demasiada frecuencia, el lego se imagina la investigación científica como un centro de concordia olímpica, como una Arcadia de la justicia. El trabajo de

equipo en las ciencias, en el laboratorio de un patrono, puede estar lleno de celos, de egoísmos en feroz competencia. ¿Qué nombres figurarán cuando se publiquen los resultados? Esta *invidia* se ha tornado más aguda conforme la economía del éxito se hace mayor y la financiación más precaria. En casi todas las actividades humanas, el aprendiz se convierte en crítico, denegador o rival de su Maestro. La dinámica es más intrincada allí donde la técnica —cómo se aplica la pintura, cómo se toca el violín, cómo se dibuja un proyecto— es inseparable del estímulo y la inspiración ejemplares. Allí donde el magisterio tiene un componente sensible además de manual. La música nos ofrece un caso supremo.

La trayectoria de Nadia Boulanger fue meteórica. Alumna del Conservatorio de París desde los nueve años, desde un principio «prometía cosas magníficas para el futuro». Siguió un primer premio en armonía en 1903. A los trece años, Nadia realizó su debut público al órgano y al piano. Fauré fue su inspirado profesor y su permanente piedra de toque. Tras graduarse con todos los premios en 1904, Nadia Boulanger, que aún no tenía veinte años, empezó a dar clases por su cuenta, generando temor y respeto entre sus alumnos. Empezó su carrera como concertista en la primavera de 1905; fue pionera en el uso del clave en ejecuciones de obras de Bach y pasó a la composición. Al recibir solamente un segundo galardón en el Grand Prix de Roma de 1908, Nadia Boulanger cristalizó las protestas feministas contra la injusticia académica y profesional. La brillantez de su hermana menor, Lili, que había llegado a dominar la música con «informal facilidad», complicó las cosas. Lili obtuvo el Prix de Roma en 1913, siendo la primera mujer que recibió este honor. Ese año marcó también el comienzo de la fama de Nadia Boulanger como pedagoga. Acudía a ella un tropel de alumnos dotados. El primer niño prodigio al que instruyó, Jacques Dupont, fue llevado a ella con dos años de edad. Alrededor de la Maestra zumbaba una colmena de muchachas, la «Sociedad Nadia Boulanger». Ya había una leyenda según la cual no sería promovida a profesora titular del Conservatorio porque los ejercicios que ponía eran demasiado difíciles. La muerte de Lili en marzo de 1918 y la talla de las composiciones de ésta confirmaron la vocación de autonegación de Nadia. A partir de entonces no sería otra cosa más que una suprema profesora y viviría a través de sus alumnos en lo que tal vez fuera la «expiación» de los obsesivos pero ambiguos sentimientos que había albergado hacia su hermana menor, más creativa. Su culto póstumo a Lili nunca se debilitó.

El primer alumno norteamericano de Nadia Boulanger había llegado en 1906. La entrada de Estados Unidos en la guerra inspiró un Comité Franco-Américain du Conservatoire. Walter Damrosch dirigió en París. Con la conclusión de las hostilidades, abarrotaron la ciudad artistas, escritores y músicos norteamericanos. Boulanger se ganó los elogios y la subvención de América. Dirigida por Alfred Cortot, la nueva École

Nórmale de Musique concedió por fin a Boulanger un cargo titular y prestigioso. En Fontainebleau se abrió una escuela de música para americanos, un conservatorio francoamericano, bajo la égida de Boulanger. El primero en matricularse fue Aaron Copland, que contaba veinte años. A finales de 1925, Nadia Boulanger había dado clase a más de cien compositores e intérpretes americanos. Entre ellos figuraban Stanley Avery, Roger Sessions, Virgil Thomson, Donald Harris, Walter Piston, Elliot Carter. Tanto por lo que se refiere a cantidad como a calidad, el *magisterium* de Boulanger no tiene parangón en la historia de la música. Su efecto fue decisivo: «Ella tenía la sensación de que la música americana estaba a punto de despegar como lo había hecho la rusa en la década de 1840. Nos dio la seguridad necesaria para llevarlo a cabo». Los alumnos a su cargo eran presentados a quienes podían lanzar sus composiciones. De esta manera, Copland fue presentado a Damrosch y a Koussevitzky. Se atrajo a la órbita de Fontainebleau a nuevas personalidades del ballet como Ninette de Valois y Balanchine. A los treinta y cinco años, Mlle. Boulanger era un fenómeno internacional. Sus discípulos constituían una falange de fieles atemorizados pero también cariñosos.

Su primera visita a Estados Unidos, donde la aguardaban antiguos discípulos y admiradores, tuvo lugar en diciembre de 1924. Las conferencias de Boulanger en Radcliffe, en 1938, aún se recuerdan. Preparando agrupaciones corales, Boulanger presentó su propio redescubrimiento de los motetes renacentistas de Monteverdi, Schütz, Dowland y Campion. Fue la precursora de la vuelta a Purcell y a Rameau. Casi contra su voluntad, Boulanger huyó a Estados Unidos en 1940. Una vez más, sus conferencias y clases magistrales atrajeron a ardientes seguidores. Al regresar a su país, fue nombrada profesora de pleno derecho del Conservatorio, después de veintitrés años de presentar su candidatura. En la nueva oleada de estudiantes americanos figuraron Gian Carlo Menotti y Leonard Bernstein. Hubo pocos rebeldes. George Antheil y George Gershwin hallaron sus métodos difíciles de aceptar. Tras un largo período estudiando con ella, Philip Glass se marchó. En París, Olivier Messaien y Jeune France habían sustituido al neoclasicismo. No obstante, las conferencias de Boulanger y sus clases de los miércoles siguieron siendo muy influyentes. Entre los compositores franceses, Jean Françaix e Igor Markevitch proclamaron su deuda con la «Boulangerie», la mítica «panadería» de la excelencia musical. El contacto con la música americana no se interrumpió. El setenta cumpleaños de Boulanger fue motivo de un tributo singular: «Vive la profesora» fue el titular del *New York Times*. Con la vista debilitada y el oído tan fino como siempre, Nadia Boulanger enseñó de manera incomparable canto coral hasta el fin de sus días. Murió a los noventa años en octubre de 1979.

Sus juicios y su sensibilidad eran híbridos. Comprometida con su experiencia americana, esencial para la historia musical americana,

Nadia Boulanger nunca renegó de su convencimiento de que Europa era y seguiría siendo Atenas mientras que Estados Unidos estaba destinado a ser Roma. Rodeada de discípulos de origen judío, el culto boulangeriano a la disciplina, a la autoridad configuradora, la llevó a simpatizar con el fascismo de Action Française, ¡incluyendo el antisemitismo! Esto puede explicar en parte su poca disposición a entenderse con Arnold Schönberg. Lo cierto es que su oído para la música contemporánea era intermitente: embelesada con *La consagración de la primavera* a los diecinueve años, sus reacciones hacia Stravinski serían ambiguas. La atonalidad era perturbadora para una apasionada discípula de Fauré y, posteriormente, de Lully. Se deleitaba en el virtuosismo barroco de su alumno Ralph Kirkpatrick.

Nadie que no haya sido alumno de Boulanger puede expresar el hechizo presente en su modo de enseñar. Sus *dicta* suelen ser de una generalidad monumental: «No creo en la enseñanza de la estética a menos que se combine con un intercambio personal». A los coristas de Radcliffe: «No os limitéis a hacerlo lo mejor que podáis. ¡Hacedlo *mejor* de lo que podéis!». «Que tenga yo la posibilidad para intercambiar lo mejor que hay en mí con lo mejor que hay en vosotros.» O, en 1945: «El profesor no es más que el humus del suelo. Cuanto más enseña uno, más se mantiene en contacto con la vida y sus resultados positivos. Considerándolo todo, a veces me pregunto si el profesor no es el verdadero alumno y el beneficiario». Diez años después: «Cuando doy clase, echo las semillas. Espero a ver quién las agarra [...] Los que las agarran, los que hacen algo con ellas, *ellos* son los que sobreviven. Los demás, *pffft!*». Y en el *Musical Journal* de mayo de 1970: «Nunca es *suficiente* el cuidado que se puede poner en la formación de un niño [...], tenemos que hacer todo lo que podamos por alguien que puede hacer mucho; es injusto para nuestra justicia humana. Pero la justicia humana es una justicia pequeña» (¡cómo habrían mostrado su acuerdo Platón y Goethe!).

Abundan las anécdotas que ilustran el magisterio técnico de Nadia Boulanger. Hablan de su habilidad para localizar al instante el mínimo error o descuido en la interpretación de un alumno; de su ira ante cualquier forma de engaño compositivo o interpretativo; de una memoria más allá de toda comparación. Sospechamos, sin embargo, que el genio está en otra parte, el genio que habría caracterizado cualquier disciplina que hubiera enseñado. La entrega de Boulanger en el acto de enseñar era absoluta, «totalitaria» en el sentido más infrecuente del término. Su axioma de que el talento, de que la creatividad no están sometidas a la justicia social reforzaba no sólo su propio elitismo sino también el de sus alumnos. Les dio la confianza que necesitaban para llegar a ser lo que fueron. Ésta es la donación suprema de un Maestro. Como dijo Ned Rorem, Nadia Boulanger fue, sencillamente, «la profesora más grande que ha habido desde Sócrates».

Para Píndaro y Platón la cuestión habría sido evidente. Si la filosofía, la literatura y la música tienen sus Maestros y discípulos, también los tiene el deporte. En el ámbito americano, la figura del entrenador es un icono. Desde el más básico instituto hasta la cúspide profesional, el entrenador es tenido en alta estima. Los directivos de *colleges* y universidades, y no digamos los profesores, reciben salarios que están muy por debajo de las astronómicas remuneraciones de los gurús del fútbol o del baloncesto. Un presidente de Estados Unidos llegó a hacer un homenaje de despedida a «Bear» Bryant, inspirador de la «oleada carmesí» de la Universidad de Alabama. Pero en la galería de personajes famosos el puesto más alto lo tiene Knute Rockne.

Sus talentos eran múltiples: como profesor de química, como actor y como experto flautista, Rockne se convirtió en un orador público al que se reconocía de manera tan inmediata como a Rodolfo Valentino. Originario de una familia de inmigrantes noruegos, jugó en el equipo de Notre Dame que obtuvo una célebre victoria sobre la Academia Militar de Estados Unidos, un partido que contribuyó a hacer del pase adelantado un arma letal. Entrenador ayudante de fútbol americano en 1914, Rockne fue nombrado entrenador titular y director de atletismo cuatro años después. Las trece temporadas siguientes establecieron un récord sin par: ciento cinco victorias, doce derrotas y cinco empates. Tres campeonatos nacionales. Con sus legendarios «Cuatro Jinetes» en el terreno tras la línea delantera y las «Siete Mulas» en la línea de escaramuza, los equipos de Notre Dame entre 1922 y 1924 fueron casi invencibles. El Magus transformó la táctica, lanzando ataques relámpago desde la formación en T, haciendo sustituciones para que entraran equipos de refresco, sus «tropas de choque», en el transcurso del partido. Por extraordinario que fuera su generalato en el campo, la verdadera eminencia de Knute Rockne radica en la creación de una estirpe de entrenadores sin igual en ningún otro deporte (ni empeño pedagógico). Era, de una forma que no admite comparación, un profesor de profesores, un Maestro cuyos discípulos, a su vez, se diseminaban y perfeccionaban sus doctrinas.

En la época de la muerte de Rockne, que tuvo lugar en marzo de 1931 como consecuencia de un accidente aéreo en Kansas, se habían convertido en entrenadores profesionales más de doscientos atletas que habían jugado con él. De ellos, noventa eran entrenadores de *colleges*, casi cuarenta con el puesto de primer entrenador. Haber jugado bajo la dirección de Rockne significaba tener asegurado un empleo como entrenador tras licenciarse. Doce entrenadores superiores eran antiguos alumnos del equipo del año 1919; once procedían del de 1922. Inculcaron las ideas de Rockne y entrenaron equipos de todo el continente. Sobre todo en el Medio Oeste, en Michigan y en Purdue, el modelo Rockne creó centros neurálgicos de fútbol y, por gloriosa ósmosis, de posición académica. Sin embargo, el Maestro

insistió en que sus métodos eran un libro abierto. Venían a ser una coreografía detallada y disciplinada en la ejecución de un puñado de jugadas básicas, una precisión que engendraba una confianza imbatible. Knute Rockne consideraba a sus discípulos como una familia. Mantenía un estrecho contacto personal con ellos, dándoles consejos profesionales y personales, enviándoles regalos de boda, interesándose por sus esposas e hijos. Recíprocamente, antiguos jugadores de Notre Dame, aunque no estuvieran entrenando, actuaban como observadores, examinando a los adversarios y mandando información sobre ellos. Unos minuciosos análisis del estilo de Stanford contribuyeron a una famosa victoria en la Rose Bowl de 1925. Un «chivatazo acerca de Carnegie Tech» que dio un espía fiel permitió a Rockne vengar su primera derrota en casa en veintitrés temporadas.

A partir de 1922, las Escuelas de Entrenadores Rockne enseñaron la filosofía de Notre Dame y sus técnicas. Se organizaron sesiones de verano en diecisiete localidades, con jugadores de Notre Dame como instructores. Como consecuencia, miles de mentores de institutos y *colleges* habrían de adoptar los principios generales y jugadas concretas de Rockne. Este «árbol del entrenamiento» dio frutos ilustres. De él salieron «Bear» Bryant y Vince Lombardi (de los Green Bay Packers, de Wisconsin). En la propia Notre Dame, Frank Leahy resultó ser un heredero innovador.

Toda esta genealogía sigue teniendo un extremo interés histórico y metodológico. Un pasatiempo local, en muchos aspectos casi esotérico —el fútbol americano *no* habla el idioma futbolístico de una *Cupa Mundial*—, se convirtió en una pasión debida, en buena medida, al genio de un Maestro. ¿Qué otra *paideia* ha sido tan prolífica en excelencia? Los discípulos de Rockne formaron una tercera generación de líderes didácticos. Muchas de sus prácticas se han mantenido en la modificada manera de jugar del siglo XXI. De una u otra forma, Knute Rockne fue capaz de ejemplificar, de transmitir un sentimiento común de victoria, técnicamente perfeccionado. No hubo un Píndaro que inmortalizara su proeza carismática, pero le lloraron más de cien mil personas que viajaron a South Bend para asistir al funeral. Más que por el gramático de Browning.

En Estados Unidos, durante estas últimas décadas, ha habido dos movimientos o patologías que han erosionado la confianza entre Maestro y discípulo, entre docentes y discentes.

El *eros* y la enseñanza son inseparables. Esto es cierto antes de Platón y después de Heidegger. Las modulaciones del deseo espiritual y sexual, de dominio y sumisión, la interacción de celos y fe, son de una complejidad, de una delicadeza que desafían al análisis preciso (en su seminario sobre el *Banquete*, Leo Strauss halló casi inabordable el concepto del amor). Hay componentes más sutiles que el género, que las demarcaciones entre la homo— y la heterosexualidad, entre las

relaciones que convencionalmente se consideran lícitas y prohibidas con los jóvenes. Constantemente tienen lugar inversiones de papeles: es Beatriz, la niña amada, la mujer adorada, quien se convierte en *Master-Mistress* del alma del Peregrino. En los sonetos de Shakespeare, el *pas-de-deux* de instrucción y deseo, de otorgamiento y recepción toca abismos que escapan a la paráfrasis. Hasta la posesión carnal consumada es una minucia comparada con la temible imposición de manos en lo vivo de otro ser humano, en su despliegue, que está implícita en la enseñanza. Un Maestro es el celoso amante de lo que podría ser.

Indudablemente, hay peligros. El *eros* del intelecto, más feroz que ningún otro, puede fundirse con la lascivia. Puede desencadenar un sadismo explotador, tanto mental como físico. Abundan percepciones de esta degeneración en Balzac, en Dickens, en el Henry James de *The Portrait of a Lady* [*Retrato de una dama*]. Las necesidades y esperanzas emocionales o profesionales del discípulo, su dependencia material o psíquica de los favores del Maestro pueden provocar, incluso invitar, a presiones sexuales. Sócrates en el *Banquete*, el *Magister Ludi* en la fábula de Hesse, son agudamente conscientes de esta trampa. Al parecer, perturbó a Wittgenstein. A niveles inferiores, estas exacciones contribuyen a la catástrofe. Si en el Magisterio, en lo pedagógico, hay un «pecado contra el Espíritu Santo», es el trueque sexual del alumno a cambio de elogio y progreso. El hecho de que este intercambio pueda ser iniciado por la víctima, de que en la situación de la enseñanza se ofrezcan favores sexuales de una forma prometedor y calculada, no hace sino afean aún más el acuerdo. La sumisión puede ser la más desconcertante de las agresiones.

A este asunto, enormemente complejo, más antiguo que Alcibíades o que el «discípulo amado», el «acoso sexual» al estilo americano le ha añadido amenaza, trivialización, cinismo y las artes del chantaje. Un talante de intimidación entre profesor y alumno, un calor no comedido o un gesto desahogado han pasado a ser culpables. Hay que dejar las puertas abiertas para que no se abuse de la privacidad. Vidas intachables han sido puestas en la picota o destruidas por acusaciones que son, por su naturaleza y su corte histórico, casi imposibles de desmentir. Esta desagradable situación está particularmente extendida en las humanidades, en las cuales los jóvenes representan ahora a la gran mayoría del alumnado y en donde la literatura y el arte están inevitablemente cargados de contenido y sugerencias eróticos. Es cierto que ha *habido* acusaciones de acoso justificadas; es innegable que la enloquecida competencia por las oportunidades académicas ha conducido a abusos. En demasiados casos, sin embargo, esas acusaciones han sido consecuencia de una histeria mendaz, de una frivolidad oportunista. El coste ha sido ruinoso. Hay testimonios de ello en *Oleanna*, de David Mamet, o, en un escenario sudafricano, en *Disgrace* [*Desgracia*], de J. M.

Coetzee. Se ha dado rienda suelta a una vena de puritanismo, de legalismo, endémica en la historia estadounidense. La ironía, que es la chispa del entendimiento, se ha hecho todavía más sospechosa que antes en el *ethos* estadounidense.

Abstenerse de la ironía, de la actitud alerta hacia el ridículo que debe ser propia de la sensibilidad adulta, caracteriza también las «cazas de brujas» protagonizadas por la así llamada «corrección política». Una vez más, hay motivos válidos. Olvidar la historia y los logros de las minorías étnicas, el trágico legado de la esclavitud en Norteamérica, las múltiples contribuciones de la comunidad negra al destino americano, fue algo verdaderamente escandaloso. También lo fue el no indagar, conmemorar y valorar el papel de las mujeres, acallado durante mucho tiempo por la dominación masculina y los prejuicios patriarcales. O consideremos también nuestra debilitadora ignorancia del islam. Una injusticia anacrónica exigía reparación.

Sin embargo, lo que con excesiva frecuencia ha venido a continuación ha sido una farsa de la argumentación y la investigación responsables. Se han ensalzado textos folclóricos, subalfabetismos y antialfabetismos artificiosos y publicitados a bombo y platillo. Se han institucionalizado seudoplanes de estudios a costa de disciplinas imprescindibles, creando no una liberación sino nuevos guetos para los afroamericanos o los chicanos. Se ha reescrito la historia hasta llegar a la parodia. Lo cierto es que, para bien o para mal (me he pasado toda mi vida profesional insistiendo en la cuestión de las correlaciones entre las humanidades y lo inhumano), nuestra herencia en Occidente es la de Jerusalén, Atenas y Roma. El alfabeto de las cosas que reconocemos como nuestras es el que han desarrollado unos «varones blancos difuntos». Nuestras piedras de toque en lo literario, en lo filosófico, en lo estético, tienen todas ellas un núcleo europeo o estadounidense, a menudo muy influido desde el exterior y ahora matizado y enriquecido por la pluralidad étnica. Considerar que Sófocles, Dante o Shakespeare están mancillados por una mentalidad imperialista, colonialista, es pura y simple estupidez. Desechar la poesía o la novela occidentales desde Cervantes hasta Proust por «machismo» es ceguera. Como también lo es la renuncia a la fuerza creativa de las gramáticas y los vocabularios desarrollados bajo la presión del vandalismo y la reducción lingüísticos. Que Bach y Beethoven llegaran a límites del empeño humano que sobrepasan el *rap* o el *heavy metal*, que Keats pone en solfa ideas a las que Bob Dylan es ajeno, es o debiera ser algo evidente por sí mismo, sean cuales fueren las connotaciones político-sociales –y en efecto las hay– de tal convicción.

Con honrosas excepciones, la traición, una vez más, ha venido de los clérigos. Académicos, críticos culturales e historiadores han aullado con los lobos, esperando popularidad o perdón. Florece el masoquismo penitencial. Son los profesores (y sus asustados decanos)

los que han quebrantado el «juramento hipocrático» de buscar la verdad, de proponerse lograr claridad en sus juicios, de arriesgarse a la impopularidad, cosa que un profesor tiene que hacer, aunque sea en su silencioso fuero interno, cuando obedece a su vocación. Las consecuencias –que llegan hasta la banalización del programa de estudios, del proceso de examen, de los nombramientos para puestos en los *colleges* y universidades, de la publicación seria y la financiación – han sido dañinas. Actualmente, en las humanidades hay una excesiva programación de cursos que debe su carácter fantasmal al recuerdo de lo que ya no se enseña, de la proscripción de cuestiones tabú.

Se han trazado paralelismos entre la caza de brujas de Salem y la imposición de la corrección política. Se han amordazado declaraciones básicas que se refieren a los orígenes y a la ubicuidad de la esclavitud dentro de África, evocadoras del genio del pensamiento griego para la argumentación, que observan la resonancia mundial de algunas lenguas y textos canónicos occidentales. Se ha acosado a profesores e investigadores; se ha recompensado con largueza a «revisionistas» espurios. Las ciencias no conocen semejante estupidez. Este punto crucial se pasa a menudo por alto. El legado de Arquímedes, Galileo, Newton y Darwin sigue estando seguro. (Lo cual no significa en modo alguno la omisión de, por ejemplo, las matemáticas indias o la temprana tecnología china.) En la ciencia, la engañifa, y mucho más la falsificación por motivos de raza, género o ideología está –hasta donde es humanamente posible– excluida. La corrección es la de la ecuación, no la de la política de la cobardía. Esta diferencia –podemos conjeturar– ayuda a explicar el relativo prestigio y dignidad que actualmente poseen las ciencias y las letras humanas.

Algunos de los novelistas americanos se han ocupado de esta debilidad. En *The Dying Animal* [*El animal moribundo*] (2001), de Philip Roth, las vulgaridades del corazón son, suponemos, intencionadas. El Maestro maduro y su joven alumna viven «el caos del sexo», turbulento en la poesía, entretejido con el intento de dar forma a la imaginación, como hizo Yeats en su avanzada edad y sexualmente atormentado. No menos que el acto mismo de la enseñanza, el arco del sexo tiene que cruzar el abismo de la edad. Incisivamente: «Yo soy el autor del dominio que ella tiene de mí». La «felación en la biblioteca es la masa negra del campus», que satisface no la sumisión o la servidumbre de la alumna sino un triunfo satírico, báquico. «El sexo es también vengarse de la muerte.» A esta música, la inteligencia cáustica de Roth añade tonos de ironía y desolación a un tiempo. Para el narrador, «el didactismo es mi destino». Éste debe subvertir y escenificar «la enrarecida pasión del tabú profesor–estudiante». En las jóvenes excesivamente entregadas, las *gutter girls*, se ocultan las ménades. ¿Quién acosa a quién?

Publicada un año antes, la novela de Saul Bellow *Ravelstein* es de otra sustancia. El falstaffiano protagonista, de formación clásica y que profesa un descarado elitismo tanto en la vida intelectual como sensual, ha conquistado fama y fortuna al final de su pródiga existencia. Se ha dicho que se describe aquí al profesor Alan Bloom y su éxito de ventas *The Closing of the American Mind*. Las preocupaciones platónicas de Ravelstein, sus referencias a Maquiavelo y Hobbes, apuntan no menos al sabio de la Universidad de Chicago Leo Strauss. Ravelstein tiene su círculo: «Sus miembros eran alumnos a los que él había formado en filosofía política y viejos amigos suyos. La mayoría de ellos se habían formado como el propio Ravelstein, con el profesor Davarr, y utilizaban su vocabulario esotérico». Entre ellos hay destacados funcionarios, periodistas y miembros de equipos de asesores. El teléfono hace posible un seminario permanente en el cual las cuestiones suscitadas en Washington o París «sean alineadas con el Platón que estudiaron hace dos o tres décadas, o con Locke, o Rousseau, o incluso Nietzsche». La lección del Maestro es despiadada: «Él te hablaría de tu alma, ya enflaquecida y que se va encogiendo muy deprisa, cada vez más deprisa».

Ravelstein se cuida de que sus discípulos estén «pronto más familiarizados con Nicías y Alcibíades que con la furgoneta del reparto de la leche o con el almacén de todo a diez centavos». Los más afortunados, los más dotados serán guiados, pasando por Platón y Maimónides (el programa de Strauss) y por la «humanidad superior de Shakespeare, hasta Nietzsche y más allá de él». Los acólitos de Ravelstein acuden a ver a su Maestro como si fuese una especie de Michael Jordan, la superestrella del baloncesto. Ravelstein, en esta radical analogía americana, levita por encima del mundo cuando explica el *Gorgias* de Platón «literalmente a la vista de las plantas de laminación de acero y los montones de ceniza y mugre callejera de Gary». Para ellos, este hombre, «con su ciega glotonería por dulces de un centavo o habanos ilegales, era un prodigio homérico». Sus jóvenes «están locos por él», imitan su manera de andar (igual que vi yo a jóvenes científicos tratando de imitar la de Oppenheimer), sus enigmáticos gustos musicales, su atavío, cada vez más opulento.

Saul Bellow no rehuye el quid: «Era un profesor, ya ves. Ésa era su vocación: enseñaba. Somos un pueblo de profesores. Durante milenios, los judíos han dado y recibido enseñanza. Sin enseñanza, los judíos eran algo imposible». Con su amigo Herbst —apellido que significa «otoño»— Ravelstein concluye que «es imposible librarse de sus propios orígenes; es imposible no seguir siendo judío. Los judíos, enseñan Ravelstein y Herbst siguiendo la línea establecida por su maestro, Davarr [¿estaba Bellow pensando en Paul Shorey?], fueron testigos históricos de la inexistencia de redención». Volveré sobre este punto.

El *eros* y las lenguas clásicas nunca están muy separados. Menos aún cuando las enseña el señor Sypher, «de pelo ralo, oliendo a colonia y de modales suaves», en «The Mysteries of Caesar», de Anthony Hecht. Escucha con paciencia imperturbable «y sonrisa un tanto críptica» cómo sus alumnos malinterpretan *La guerra de las Galias*. A pesar de «los agravios y torturas de las leyes de la gramática»,

*They rather liked Mr. Sypher, who was kind,
An easy grader. Was he a widower?
It was thought he had lost a child some years before.
Often they wondered what passed through his mind*

*As he calmly attended to their halt and crude
Efforts, not guessing one or another boy
Served as Antinous to that inward eye
Which is the pitiless bliss of solitude.*

[Les agradaba mucho el señor Sypher, que era amable / y le costaba poco poner notas altas. ¿Era viudo? / Se creía que había perdido un hijo algunos años antes. / A menudo se preguntaban qué era lo que se le pasaba por la cabeza // cuando tranquilamente escuchaba sus vacilantes y toscos / esfuerzos, sin sospechar este o aquel muchacho / que hacía de Antínoo para esa mirada interior / que es la dicha inmisericorde de la soledad.]

La referencia, un «código» secreto para todos excepto para los muy letrados, se sitúa serenamente. Antínoo, el favorito de un emperador estoico y solitario. Un aula y una clase de latín embrujadas por un mundo nuevo que es también antiguo.

Anne Carson, «que vive en Canadá», es quizá la voz más introspectiva y enigmática de la poesía contemporánea, con su espíritu poseído por la epopeya griega y los ejemplos líricos. La métrica griega y Sócrates hablando del amor a Fedro informan sus poemas. Pero la epifanía maldita se presenta en una clase de latín:

*late spring, late afternoon, the passive periphrastic,
for some reason I turned in my seat
and there he was.*

[el final de la primavera, el final de la tarde, la perifrástica pasiva, / por alguna razón me volví en mi asiento / y allí estaba él.]

La sintaxis deviene presagio:

*Useless to interpose analysis
or make contrafactual suggestions.*

Quid enim futurum fuit si... *What would have happened if, etc.*
The Latin master's voice
went up and down on quiet waves. A passive periphrastic
may take the place of the imperfect or pluperfect subjunctive
in a contrary-to-fact condition.

Adeo parata seditio fuit
ut Othonem rapturi fuerint, ni incerta noctis timuissent.
So advanced was the conspiracy
that they would have seized upon Otho, had they not feared the hazards of the night.

Why do I have
this sentence in mind
as if it happened three hours ago not thirty years!
Unshielded still, night now.
How true they were to fear its hazards.

[De nada sirve interponer un análisis / o hacer sugerencias contrarias a los hechos. / *Quid enim futurum fuit si...* Qué habría / sucedido si, etcétera. / La voz del profesor de latín / subía y bajaba en tranquilas oleadas. Una perifrástica / pasiva / puede ocupar el lugar del imperfecto o pluscuamperfecto / de subjuntivo / en una condición contraria a los hechos. / *Adeo parata seditio fuit / ut Othonem rapturi fuerint, ni incerta noctis timuissent.* / Tan avanzada estaba la conspiración / que habrían apresado a Otón, de no ser porque / temían los peligros de la noche. / ¡Por qué sigo / recordando esta frase / como si fuera de hace tres horas y no de hace treinta años! / Quietud sin protección, ahora noche. / Qué razón tenían en temer sus peligros.]

¿Quién dice que la mente americana –o la canadiense, o ambas – se está cerrando?

El intelecto que no envejece

Hemos arañado la superficie. No hay comunidad, credo, disciplina o artesanía que no tenga sus Maestros y discípulos, sus profesores y aprendices. El conocimiento es transmisión. En el progreso, en la innovación, por radicales que sean, está presente el pasado. Los Maestros protegen e imponen la memoria, Madre de las Musas. Los discípulos realzan, diseminan o traicionan las energías sociales que conforman la identidad. Hemos visto cuán interactiva es esta dinámica. La idea de un Maestro autista, incapaz de compartir sus hallazgos y que se niega a hacerlo, es lógicamente posible pero raya en la contradicción. ¿Qué podemos saber de un «Milton mudo» (aunque hemos observado negativas a comunicar la *doxa* o el descubrimiento por temor a que caiga en malas manos)?

«Cubrir» este campo sería una ambición absurda. Las lenguas requeridas, los conocimientos etnográficos, antropológicos, históricos que serían precisos están muy por encima de cualquier testimonio individual. El Magisterio del chamán, de los narradores –casi litúrgicos– de historias del Kalahari o del Pacífico Sur, las iniciaciones al aprendizaje, con frecuencia esotéricas y prohibidas a todo observador foráneo, de la cultura africana, del sudeste asiático y del islam, son accesibles, si es que lo son, a unos cuantos especialistas. Hasta las más prósperas y mundiales de las religiones, ideologías, técnicas y conjeturas científicas no son sino la punta visible de un iceberg de la enseñanza cuya masa oculta llega a las profundidades de la experiencia humana. Los astrólogos superan ampliamente en número a los profesores de astrofísica. Es muy posible que su influencia en los niveles de conciencia más fundamentales, «orgánicos», sea mucho mayor.

No obstante, es preciso mencionar dos tradiciones –tal vez fuera mejor decir «dos mundos», tal es la veteranía y riqueza de ambos–, si bien mi falta de competencia en las lenguas y los textos relevantes harán que las referencias sean totalmente insuficientes.

«Sin la enseñanza –dice Saul Bellow– los judíos eran algo imposible.» El judaísmo es inflexiblemente pedagógico. La situación docente es intrínseca al monoteísmo judaico. El diálogo incesante entre Dios y el judío ha mostrado, desde Abraham, todos los aspectos de la relación magisterial con un pueblo de una naturaleza amantísima, rebelde, recalcitrante, pero sobre todo *inquisitiva*. La Tora impartida a Moisés y a través de éste, los Salmos inspirados a David, los libros de profecía y proverbios, constituyen un plan de estudios, un manual para la instrucción y uso diarios. El judío es perpetuamente *examinado*, en un sentido diferente del principio de la «vida examinada» de Sócrates.

Su educación dura toda la vida. Es peculiar de esta relación didáctica la variedad del diálogo. Va desde la adoración extática y la sumisión a la ironía más acerba, a la protesta moral como en Job. Abarca la respuesta del celebrante, que repite la voz de Dios en la liturgia; la disconformidad e incluso la acusación (como en el desesperado «antisalmo» de Paul Celan). En el sentido más concreto, la supervivencia del judaísmo ha dependido de este milenario intercambio en el aula o en la sinagoga, en la escuela talmúdica y en la tutoría, a menudo misteriosamente «binomial», dentro de la conciencia personal, privada. Como dice el chiste judío, «no me hables mientras te estoy interrumpiendo». El Dios de Israel es el director de una *shul* [sinagoga] que es el mundo.

Es la constancia de este discurso didáctico lo que preserva la identidad judía incluso cuando las condiciones nacionales y materiales de la vida judía casi han sido liquidadas. Tras la destrucción del templo y el triunfo del dominio romano, Akiba y sus discípulos hicieron que el estudio y comentario de la Tora siguieran poseyendo una ardiente vitalidad. El linaje ininterrumpido de los explicadores talmúdicos, de profesores y exégetas, brota del exilio y la persecución y prospera en ellos. En los campos de exterminio se daban clases rabínicas. Algunas autoridades rabínicas exigen el mandato de estudiar la Tora cada día y todos los días por encima incluso del mandamiento de amar y honrar a Dios, pues el estudio de la Tora es precisamente la demostración de ese amor. De aquí el prestigio sin parangón que disfruta el profesor en la tradición y en la comunidad judías. De aquí también la recurrente intuición, que a Wittgenstein le pareció morosamente persuasiva, de que el genio del judío se dirige más al estudio y a la exposición que a la creación original. ¿Qué se puede añadir a lo que Dios ha creado? La patria judía es el texto, en cualquier lugar de la tierra donde se confíe a la memoria, se someta a examen detenido y se constituya en objeto de interminable comentario (compárese con el «análisis interminable» de Freud). La mitología judía *par excellence* es la ingente crónica de los relatos de los Maestros y de los ilustrativos episodios que acompañan sus enseñanzas.

Las tradiciones de estas enseñanzas son de una diversidad asombrosa. Se extienden desde lo ultraortodoxo y fundamentalista hasta lo herético y antinómico. La instrucción de la Tora y el Talmud es una cosa; la de la Cábala, con sus pródigas narraciones de Magisterio y discipulazgo, otra completamente distinta. Aunque comprende todo lo esencial, el material escrito es una fracción de la totalidad; la oralidad ha sido y sigue siendo predominante. La búsqueda de una interpretación ocupa la palabra viva, el cara a cara al que Emmanuel Lévinas ha dado primacía hermenéutica. En ninguna parte se transforman en mitología y drama las relaciones entre Maestros y discípulos de manera más insistente que en los relatos,

memorias y dichos de los *hasidim*, el movimiento pietista –en algunos aspectos místico– fundado en la Polonia del siglo XVIII por el Baal Shem Tov, Maestro de maestros. Es en los «tribunales» rabínicos, en las escuelas y *shtetls* [pequeñas ciudades] de Europa oriental, de Polonia y los Estados bálticos, donde la autodefinición de Israel como discipulazgo, como aprendizaje de Dios, alcanza su culminación más intensa. No es posible ni siquiera empezar a hacer justicia en una breve panorámica a la sutileza dialéctica, los recursos intelectuales, la ironía, el humor, el patetismo y en ocasiones la explosiva alegría – cuando el alma danza– de los materiales conservados, aunque el mundo que «denotan» no sea ahora más que cenizas. Han recopilado y vuelto a narrar estos materiales Martin Buber, Elie Wiesel y expertos en etnografía y religiones comparadas. Su influencia en escritores seculares como Kafka, Borges y Bellow constituye un capítulo fascinante. A través de Harold Bloom y de Lévinas, ha entrado en el lenguaje de la poética moderna y en el de la filosofía posestructural. *Scholem* y *Golem* riman en más de un contexto.

Hay infinitas leyendas en torno al Baal Shem. Los eruditos distinguen los aspectos visionarios, casi chamánicos, de una enseñanza que está íntimamente unida a la inmediatez más humilde de la existencia y la necesidad cotidianas. El Maestro danza con los rollos de la Tora. Emanan un carisma de su persona, de su enigmática clarividencia. Es un virtuoso de la parábola. Al preguntarle un discípulo por qué experimentamos una sensación de infinita lejanía en el momento mismo en que nos aferramos a Dios, el Baal Shem responde: «Cuando un padre enseña a su hijito a andar, le pone las manos a los lados y lo sujeta bien, por temor a que el niño se caiga, pero cuando el pequeño está ya muy cerca de él, las aparta para que su hijo aprenda a andar solo». Aunque tenía sus raíces en una comunidad judía de fervor y despliegue excepcionales, el Baal Shem no se hacía ilusiones. Como el mismo Israel, «la verdad es expulsada de un sitio tras otro, y tiene que vagar eternamente». Enseñar era para él tan natural como respirar. Sus últimas palabras fueron un acto de enseñanza, una exposición magistral de un versículo del libro de Esther.

Tras él vinieron tres profesores de profesores: el Maggid de Mezritch, Pinhas de Koretz y, de una manera más esporádica, Yehiel Mikhal de Zlotchov. Es la escuela hasídica del Maggid la que sigue constituyendo la fuente principal de leyendas sobre la enseñanza. Como dice Buber, para el Maggid el universo solamente se puede entender «desde el punto de vista de los métodos educativos de Dios». No diría a sus discípulos quiénes de entre ellos habían llegado a la correcta interpretación de sus enseñanzas. Cualquiera de las setenta facetas de la Tora sobre las que uno reflexione con espíritu sincero, con atención constante, aportará verdades. El Maggid enciende las velas en la conciencia de sus discípulos, pero son ellos quienes deben escudriñar y explorar, en largos y concentrados períodos de

meditación, la abundancia de significados que encierra un solo dicho o fragmento de texto. El éxtasis ascético, que había caracterizado la temprana reputación del Maggid, fue convirtiéndose en pedagogía. Como la enseñanza había llegado a ser su aliento vital, el Gran Maggid, por lo que se sabe de él, no escribió ningún libro. Como Sócrates, confió la ilustración a la palabra hablada. Permitió que sus palabras fueran apuntadas [*taken down*], una expresión reveladora. En lugar de un corpus escrito, sólo formó discípulos y discípulos de discípulos. Su hijo, el rabino Abraham, místico cabalístico, fue todavía más lejos: instruyó únicamente a un discípulo, Shneuer Zalman, pues exteriorizar a través de la enseñanza la revelación interior es «descender al nivel más bajo». Aún hoy, los escasísimos Maestros de la Cábala no tienen en toda su vida más que uno o dos aprendices.

El rabino Pinhas está considerado como el discípulo más fiel al espíritu y ejemplo del Baal Shem. Sus sobrecogidos contemporáneos lo conocían como «el mayor cerebro del mundo». Sus relaciones, personales y doctrinales, con su discípulo Rafael de Bershad, estuvieron caracterizadas por una pura lealtad y concordia. Han quedado como una página dorada de la historia de Maestros y discípulos, a menudo tan turbulenta. El rabino Yehiel Mikhal nos lleva al umbral del siglo XIX. Este ascético *zaddik* o «justo» era un inspirado predicador ambulante. Sus repentinas apariciones y desapariciones estaban rodeadas de un aura mítica, la iluminación que, por así decirlo, sacaba de la noche. Aunque sus enseñanzas revelaban en la práctica unas interpretaciones paradójicas, incluso antinómicas, de la palabra sagrada, era venerado como –en resplandeciente expresión– «el alma del alma». Quizá no puede un profesor aspirar a más honorable título.

Providencialmente, Menahem Mendel de Vitebsk, uno de los trescientos discípulos que la tradición atribuye al Maggid, llevó el movimiento hasídico a Palestina. Seguido de una *troupe* de alumnos, marchó allí en 1777. Cuenta la tradición que su alumno Aarón de Karlin era tan elocuente que libraba a sus oyentes de las incertidumbres de la libertad y la elección moral. Por este motivo se llevó Dios su joven vida. Los Maestros errantes hicieron de sus peregrinaciones una *imitatio* de la forma en que Dios se aparta del mundo, tal como se enseña en determinadas figuras cabalísticas. El rabino Zalman, «el Rav», fundó una rama lituana del hasidismo especialmente fructífera. Sus enseñanzas pueden inclinarse hacia el racionalismo, tratando de salvar el abismo, cada vez más acerbo, entre el hasidismo y la ortodoxia rabínica tradicional. Al mismo tiempo, Zalman fue un célebre cantante y bailarín: cantaba la sabiduría, como hacía Sócrates, y la bailaba, como exhorta a hacer Nietzsche. En medio de los impulsos ascéticos del hasidismo, el Cantar de los Cantares desempeña un importante papel. Su jubiloso erotismo se traduce en la pasión por la intimidad con Dios. Los Maestros invocaban un paradójico «deseo lascivo de pureza».

Ninguna antología de máximas hasídicas ofrece una visión adecuada de su fuerza desafiante. Una y otra vez se pone el acento en la transmisión. Así, Barukh de Mezbizb: «Cuando se pronuncia una palabra en el nombre de quien la dijo, sus labios se mueven en la tumba. Y los labios del que pronuncia esa palabra se mueven como los del Maestro que está muerto». «No acudí al Maggid para oír la Tora –rememora el rabino Leib–, sino para ver cómo se desata sus zapatos de fieltro y se los vuelve a atar.» Pinhas de Koretz recordaba a sus alumnos que «el alma enseña sin cesar, pero nunca se repite». El ingenio agudiza la dialéctica. En un tono prenietscheano, el rabino Zusya de Hanipol exhortaba: «En el mundo venidero no me preguntarán '¿por qué no fuiste Moisés?'. Me preguntarán '¿por qué no fuiste Zusya?'». «Conviértete en lo que eres.» El estudio es salvación: cuando el hombre llegue al otro mundo, le preguntarán: «¿quién fue tu profesor, y qué aprendiste de él?» (Shelomo de Karlin). Sin embargo, hasta el estudio más devoto viene a parar en nada: el rabino Israel de Konitz se había sumergido en ochocientos libros de la Cábala, cuando acudió al Gran Maggid supo al instante que no sabía nada de nada. Al consolar a un compañero poco afortunado, el rabino Jacob Yitzakh se aproximó a la definición del núcleo de la gran enseñanza: «Vienen a mí porque me sorprende que vengan, y no van a ti porque a ti te sorprende que no vayan». En la totalidad del mundo hasídico y del rabínico, la casa de estudio es también la casa de oración (*Beth ha-Midrash*). El viajero, vagabundo de cuerpo o alma, es bienvenido allí.

Martin Buber recopiló los relatos del rabino Nachman, el sobrino nieto del Baal Shem que enseñó en Palestina en los años 1798 y 1799. Nachman estaba convencido de que es gracias a un milagro de resonancia como el Maestro recibe del discípulo las ideas más ocultas. Con su muerte, dice Buber, se extingue el principal linaje místico: «La alegría da una casa al espíritu, la tristeza lo envía al exilio». Hoy sólo quedan vestigios. La barbarie acosó a las comunidades relevantes, su lenguaje y sus recuerdos hasta la extinción. Pero en los anales del Magisterio y el discipulazgo, de lo maravilloso y lo extraño de la vocación docente, el hasidismo escribió una página que casi no tiene parangón. En ninguna parte ha habido unos «maestros cantores» del alma humana más auténticos.

El embeleso con «la luz que viene de Oriente», la esperanza de revelaciones ocultas procedentes de Asia, de técnicas de purificación y meditación que permitan acceder a lo trascendental, han sido perennes en toda la cultura occidental. Sabemos del hechizo que los arcanos egipcios y persas ejercieron en las escuelas platónicas y pitagóricas. La palabra «gurú» llega a nosotros a través del uso hindú y sij. Sucesivas formas de interés europeo y angloamericano han determinado sus propios «pasajes a la India» (compárense las connotaciones de esa expresión en Walt Whitman y en E. M. Forster), sus propias imágenes

del taoísmo, el budismo y el zen. La fascinación actual se remonta al «parlamento de las religiones» reunido en Chicago en 1893. A través de acólitos como Hermann Hesse y Aldous Huxley, estos constructos sirvieron de inspiración a la literatura, las artes, la música y la psicoterapia. Guardan relación, especialmente después de su difusión en la California de los años cincuenta, con los nirvanas narcóticos, el yoga, el ascetismo colectivo o el ensueño. Estas cosas caracterizan tanto lo que tal vez sea lo genuino como lo *kitsch* de la «New Age». Un cierto ensueño nacido en la costa del Pacífico, plagado de lo que se suponen revelaciones indias, chinas y del Extremo Oriente, se halla en el inquieto corazón de la modernidad y en su pavor al vacío.

Éste es el problema. Los materiales son tan variados, están tan mancillados por poses y actitudes de aficionado, manidas y parasitarias, que la fuente auténtica se retira de nuestro alcance. Una docena de lenguas y alfabetos de extrema dificultad, un conocimiento milenario de historia social, filosófica y religiosa, una cierta sumisión personal a unos códigos de sentimiento, de disciplina corporal, ajenos a casi todas las prácticas occidentales, son requisitos previos para cualquier interpretación fiable. Ni siquiera los mejor cualificados de los orientalistas, etnógrafos y estudiosos de religión comparada, como Charles Malamoud, que hay en Occidente pueden reconocer sino una fracción del terreno. El budismo y el confucianismo proliferan bajo formas indias, chinas, tibetanas, ceilanesas, birmanas y japonesas, cada una de las cuales se divide en nuevas ramificaciones esotéricas y públicas, herméticas y declaradas. Los eruditos y traductores occidentales han tratado de interpretar para nosotros los significados del tao, de los ritos fundamentales del confucianismo, de los rituales de los Vedas en su desarrollo «dentro de los textos, más allá de los textos», por utilizar el título de Michael Witzel. Sólo un limitado número de hombres y mujeres de Occidente han tenido una experiencia personal del monasticismo asiático, especialmente del sintoísmo. Esos verdaderos eruditos y adeptos ven con desprecio más o menos cortés la peregrinación del mochilero y el compendio del periodista. Un buen número de los maestros del zen consideran que varios años de meditación silenciosa son un prelude indispensable, si bien insuficiente. Dado que desconozco esas lenguas y el contexto espiritual y comunitario, sólo puedo referirme —y de pasada— a cosas que sin duda son banalidades elementales y de segunda mano. Más allá se extiende un mundo casi cerrado.

Magisterio y discipulazgo son los instrumentos del confucianismo chino y de su complejo trasfondo religioso y ritual. Son abundantes los arquetipos, que nos resultan familiares. ¿Qué mayor traición puede haber —pregunta Confucio— por parte de discípulos como Tse-lou y Yen-houei, los mejor cualificados para continuar las enseñanzas de su Maestro, que morirse antes que él? Queda siempre abierta la cuestión de si las doctrinas del Maestro pueden expresarse con palabras,

pueden transmitirse verbalmente. ¿Qué es, pues, lo que constituye una lección perfecta? «Apenas ha pronunciado el Maestro dos palabras cuando el discípulo se queda dormido y empieza a roncar. El Maestro está entusiasmado: "El cuerpo de mi discípulo es como madera muerta, su corazón, como ceniza fría. ¡Su conocimiento es ahora verdadero! Se ha apartado de todo conocimiento adquirido. Ignorante y sumido en las tinieblas, ya no tiene más pensamientos. ¡Ya no hace falta discutir con él! ¡Ah, qué tipo tan estupendo!"» Porque lo que importa es alcanzar esa vacuidad del yo y del espíritu, la única que da acceso a la meditación y a la entraña del ser.

Cuando el budismo entra en China, hacia el año 65 d. C, tiene ya cinco siglos de antigüedad y está repleto de Maestros y sabios legendarios. Las relaciones con el taoísmo y el confucianismo serán de rivalidad y de recíproca inseminación. Durante generaciones se trabajará haciendo traducciones del sánscrito. En el patriarca Bodhidharma, que llega a Cantón en el año 527, se despliegan plenamente los rasgos del sabio magistral. Nos acecha también aquí un motivo ya familiar: cuando el Maestro dice adiós a sus discípulos y desaparece en las montañas, sólo se encuentra una sandalia. Sombras de Empédocles. Aunque las escrituras canónicas son objeto de constante veneración y comentario, es la transmisión oral de ideas más allá de las palabras y los conceptos –en gran medida dirigida a lo esotérico y a lo secreto– lo que sigue siendo esencial.

Las prácticas del zen, transcripción del chino *tch'an*, llega a Japón en fecha temprana, pero no ocupan un lugar destacado hasta después del año 1200. Caen en tierra propicia. La misma palabra *samurai* significa «seguidor». La obediencia y el arduo entrenamiento físico formaban parte de las costumbres japonesas. El kendo, «el camino de la espada», y otras artes marciales guardan una íntima correspondencia con el adiestramiento zen. El tiro con arco, en el cual el arquero, vaciándose de sí mismo, busca la diana de su objetivo, es una alegoría del alma obediente. La caligrafía y el diseño de jardines son enfoques de una totalidad cuya insondable profundidad reside en el detalle mínimo (como en la mística de la letra en la Cábala). El minimalismo del haiku es implosivo, irradia mediante la concentración. La eternidad es experimentada en un instante, en un «grano de arena». Esos usos hacen del zen la directriz vital de una élite cuyo comercio con el poder imperial y cuya existencia común nunca serán inequívocos.

Es en 1227 cuando el venerado Dogen Zenji compone un mantra en honor de este día:

*Honorables discípulos, seguid el legítimo linaje
de los patriarcas; si perseveráis seréis como ellos.
Vuestra cámara de los tesoros se abrirá por sí misma,
y haréis uso de ella según el deseo de vuestro corazón.*

Koun Ejo perfecciona la táctica de la «autoaniquilación»: «Aun cuando ochenta y cuatro mil pensamientos ilusorios surjan y se desvanezcan en vosotros, en tanto no les concedáis importancia y los dejéis estar, podrá brotar de cada uno de vosotros el maravilloso milagro de la luz de la gran sabiduría». Esta «luminosidad vacía, que refulge espontáneamente, está situada mucho más allá de la energía mental». Keizan Jokin, que muere en el año 1325, inicia una línea de directa sucesión de abades que continúa hasta hoy. «Aprender y pensar es quedarse a la puerta. Adoptar la postura del loto es llegar a casa y sentarse en paz.» Unas parábolas didácticas y heurísticas inician al discípulo, de modo similar al método de Jesús: «Un niño duerme junto a sus padres. Sueña que le golpean o que cae gravemente enfermo. Sea cual fuere la angustia del niño, sus padres no pueden ir a salvarlo, pues nadie puede entrar en los sueños de otro. Pero si el niño se despierta él solo, se librerá al instante de su sufrimiento». «Despertar» es la palabra clave en el zen. Otra figura fascinante es la de Ikkyu Sojun, antinómico y lascivo, de quien se dijo que tuvo más de un centenar de ardorosos discípulos incluso en su vejez. «En camino con mis sandalias y mi bastón, busco los jumentos ciegos que acaso vayan en busca de la verdad.» Con frecuencia, el discípulo debe sufrir la humillación y el rechazo antes de lograr la aceptación del Maestro. Debe seguir al profesor que ha elegido hasta lejanas ermitas y lugares elevados; se le hace esperar, quizá durante años, antes de que el Maestro reconozca su presencia. No obstante, cuenta la tradición que en el año 1740 Hakuin Ekaku instruye a unos cuatrocientos discípulos en las enseñanzas de sus predecesores. A un tiempo aterrador y compasivo, feroz y amable, Ekaku dispensaba «ayuda y consejo personal como si fuese té». Su instrucción oral y escrita tuvo una gran difusión. A su muerte dejó 91 discípulos inmediatos, fundando así una dinastía de abades que todavía existe. El *koan* «¿qué sonido se produce cuando aplaude una sola mano?» — que ha sido trivializado por adeptos occidentales hasta convertirse en un cliché— viene de Ekaku. Se cuenta entre las más elementales de las cinco etapas de la interrogación meditativa. Sólo tras su ascenso a una abstracción más profunda y a la «nada» es enviado el discípulo a pasar varios años en soledad como preparación final para sus propios actos de enseñanza.

Estas historias de abstención, de rivalidad entre escuelas y conventículos, de «milagrosas» hazañas de clarividencia y ascetismo; este legado de misteriosos, enigmáticos y oraculares pronunciamientos de Maestros que a menudo niegan toda explicación a las ansiosas y reverentes consultas de sus discípulos; la hagiografía que rodea las andanzas del Maestro, su retirada del mundo y su santa muerte, tienen algo más que un simple paralelismo con los materiales talmúdicos, cabalísticos y hasídicos. Las coincidencias son casi

inquietantes. Hacen pensar en una tipología común. Pero las diferencias son indudablemente grandes. El judaísmo ansia un diálogo y un contacto directos con lo divino, una plenitud de experiencia revelada. El budismo, especialmente en su versión zen, se esfuerza por lograr el vacío perfecto, la extinción del ego en un «cero infinito» inaccesible a la razón y a la argumentación racional. Incluso rodeado de sus discípulos, el maestro zen sigue siendo o se propone ser un eremita. Este fenómeno es raro en el judaísmo. Cuando se muestra, lo hace en situaciones «heréticas» o apóstatas como las de Spinoza y Wittgenstein.

El judaísmo cría maestros de ajedrez. Hay una élite japonesa que juega al go. Es posible que sea un extraño el que más se acerque a tener alguna indicación del culto japonés a los Maestros y discípulos a través de la novela-reportaje de Yasunari Kawabata *The master of go*, editada en forma de libro en 1954. El trasfondo es real: la derrota del Gran Maestro, el Honorable Inbo Shusai, por el joven Kitani Minory en un torneo celebrado entre el 26 de junio y el 4 de diciembre de 1938. El Gran Maestro jamás había sido derrotado. Enfermo y sabiéndose cerca de la muerte, Shusai conserva una serenidad y un dominio de sí mismo más que humanos ante las vertiginosas demandas de juego y habilidad de su adversario. Lo que está en juego son las paradojas y los significados más profundos que hemos venido viendo. «Otake», el nombre ficticio que da Kawabata al contendiente, venera a su Maestro. Derrotarlo es poco menos que un parricidio. Pero sucumbir sería una traición más sutil, pues negaría el ejemplo y el legado del Maestro. Es imposible escapar del aprieto. ¿Es honorable proseguir la partida contra un oponente enfermo que se abanica a fin de avivar las brasas moribundas que hay en los rincones de su doliente ser? Dos mundos se enfrentan ahora entre sí. Las liberalidades estéticas, la alegría del viejo estilo del go se enfrentan al rigorismo legalista del nuevo. Transigir, pasar por alto ciertas licencias e imprecisiones obsoletas sería en realidad hacer deshonor al Maestro. Éste debe defenderse en la forma más estricta. Conforme se insinúa en los movimientos de Shusai una miedosa lentitud, el juego de Otake deviene oscuro y pesado: «Inexorable acoso». Esto, a su vez, ofende el ideal del Maestro de una belleza perfecta, compartida. La conclusión del encuentro ofrece un espectáculo tan tortuoso que resulta casi insoportable. Es el discípulo el que llega al borde del derrumbamiento. El Maestro permanece sereno en la derrota. Muere poco después del final de la partida, cuando llegan las nieves.

Aunque no contásemos más que con los materiales judaicos y con las tradiciones de la enseñanza india y sino-japonesa, nuestro tema sería inagotable.

Al citar la obra de ficción de Max Brod sobre Tycho Brahe y Kepler, he tocado el tema de la ciencia. En la Antigüedad, en las facultades

medievales, no se establece ninguna discriminación esencial: en las humanidades y en las ciencias rigen análogas relaciones entre Maestros y discípulos, entre *Magister* o Mago y aprendiz. Las rivalidades entre escuelas filosóficas y cosmológicas o «alquímicas» opuestas se ajustan a una pauta común. En la Academia después de Platón y Aristóteles, en las escuelas médicas posteriores a Galeno, en el laboratorio del alquimista y en el observatorio del astrónomo, la dinámica de fidelidad o insurgencia, de sucesión o exclusión es en lo esencial la misma. La relación Fausto–Wagner refleja esta conjunción de convenciones teológicas, filosóficas y científicas (la ciencia es «filosofía natural», como lo era para Lucrecio). No será hasta que las ciencias alcancen un estatus autónomo, principalmente en el transcurso del siglo XVII, cuando se perfilen unas diferencias significativas. Pero cuando intentamos definir las argumentación no parece clara.

Hay «técnica» en las artes, la música, la gramática y la lógica filosófica no menos que en las ciencias exactas y aplicadas. Ha de transmitirse mediante la teoría y el ejemplo. Sin embargo, hay una diferencia. Lo «tecnológico», en su sentido más amplio, no está abierto al espontáneo desacuerdo y a la refutación como lo está, de nuevo en su sentido más amplio, una proposición filosófica o moral. Hay una determinante concordancia en la enseñanza de habilidades de observación y experimentación, una progresión en la dificultad que se caracteriza, la mayoría de las veces, por la aneja familiaridad con unos instrumentos matemáticos cada vez más complejos. Es importante el talento individual. El demostrador, en la mesa del laboratorio, el profesor, con sus exámenes, reconocerán la calidad excepcional y al posible heredero. Los prodigios en matemáticas y ciencias son más frecuentes e identificables que, por ejemplo, en la poética o la metafísica (de aquí lo que se intuye como vínculos subterráneos entre las matemáticas, la música y el ajedrez). Los celos y la congoja son tan amargos en el laboratorio y en el observatorio como en el estudio del artista y en el seminario de la universidad. Pero una vez más hay una diferencia, aunque difícil de expresar en palabras. Sea cual fuere la intrusión de factores psicológicos, de «afinidades electivas» —un concepto que se deriva de la química—, la aparición de la «estrella» tiene una medida objetiva, demostrable. El juego del sentimiento, de lo irracional, es más manifiesto en el Magisterio y en el discipulazgo de todas las humanidades. La actuación del *eros*, tal y como hemos venido a entender éste, es mucho más probable, aunque también aquí la ciencia tiene sus ejemplos.

Ningún empeño humano está *totalmente* libre de valores. Puede alojarse un grano de ideología, de condicionamiento sociohistórico, hasta en la más pura de las abstracciones. Sin embargo, sólo un despotismo lunático dirá que la teoría de la relatividad es «corrupción judía» o tratará de erradicar la genética mendeliana en nombre del estalinismo. Hasta donde es humanamente posible, el teorema

matemático, el método de conjeturas y refutaciones en la ciencia, buscan «verdades» –un concepto, una palabra que adolece de la fragilidad más vulnerable– independientes de implicaciones éticas, religiosas o políticas. No hay soluciones capitalistas ni socialistas a las ecuaciones no lineales. Someter los descubrimientos biogenéticos al provecho económico es una obscenidad, como también lo es la censura de la investigación matemática y física en pro de intereses militares. Allí donde más se aproxime a un ideal de progreso desinteresado y compartido será donde el descubrimiento científico constituya el constructo más maduro de la libertad humana.

Esto también establece una diferencia entre el proceso de enseñanza y aprendizaje en las ciencias y en las humanidades. Puede haber subversión personal en el discípulo, en su refutación del Maestro, en su adopción de un modelo de evolución darwiniano en vez de lamarckiano. Pero esto surgirá de unas necesidades inherentes a la ciencia misma. El triunfo auténtico, aunque pocas veces reconocido, del Maestro es ser refutado, superado por el descubrimiento del discípulo. Es discernir en el alumno una fuerza y un futuro superiores a los suyos. Isaac Barrow dimite de su cátedra lucasiana en favor de Isaac Newton. David Hilbert no cuestiona realmente a Kurt Gödel cuando aparece su artículo entre alabanzas. Estos hombres son servidores de un compromiso mucho más grande que ellos mismos.

Esta neutralidad que caracteriza a la verdad guarda relación con el anonimato, con la impersonalidad de las ciencias puras y aplicadas. El genio individual es tan conspicuo en la historia de las ciencias como en la de la literatura y las artes. Pero importa mucho menos. La *Divina comedia* no se habría escrito sin Dante, las *Variaciones Goldberg* sin Bach. La temprana muerte de Schubert deja espacios de sensibilidad sin llenar. Esto no sucede ni en las matemáticas ni en las ciencias. Se dice que un trabajo de álgebra puede revelar un estilo personal. Otro algebrista, sin embargo, habría resuelto el teorema de Fermat o llegado a la conclusión de Riemann. Darwin no fue otra cosa que el más concienzudo y consecuente de una manada de investigadores en zoología y geología que trabajaban simultáneamente en el umbral de una teoría de la evolución y selección naturales. Una docena de centros de investigación y «aceleradores de partículas» se afanan hoy con los mismos enigmas en la física de partículas y en la cosmología. Las publicaciones en revistas científicas, los anuncios en las páginas científicas de Internet llevan a menudo treinta o más firmas. Las teorías, los descubrimientos, las soluciones matemáticas son, en un sentido fundamental, anónimas y colectivas, sea cual fuere la gloria que la casualidad o las relaciones públicas hayan otorgado a este o aquel individuo. Este trabajo en equipo y la naturaleza inevitable de la tarea –si no se llega hoy al resultado, se llegará mañana– son muy diferentes de lo que experimentan el discípulo del filósofo o el

compositor incipiente en una clase magistral. No hubo nada de inevitable en la teoría de las ideas de Platón ni en la Capilla Sixtina.

Los materiales son difusos. Se encuentran en las biografías de eminentes científicos y en sus autobiografías o memorias, que no son muy numerosas. La impersonalidad, el ideal anonimato de la investigación científica nos inclina a la discreción. Hay, además, una barrera a la comunicación inteligible. No muchos científicos, y aún menos matemáticos, han sido capaces de relatar sus trabajos al lego. Se interponen los pormenores técnicos y su singular lenguaje, de naturaleza en gran medida matemática. Dan pie a que las traducciones literarias de temas científicos sean artificiosas y con demasiada frecuencia erróneas. Las metáforas son un mal sustituto de las ecuaciones. Hay novelistas, entre ellos Thomas Mann y Robert Musil, que han vuelto a imaginar para nosotros tal o cual rincón de la teoría y el hallazgo científicos. La temprana novela de C. P. Snow titulada *The Search* sigue teniendo validez. De vez en cuando, la ciencia ficción es la que más se aproxima. Es esta rareza la que convierte el alegre y crujiente autorretrato de Richard Feynman en *Surely You're joking, Mr. Feynman* [*¿Está Ud. de broma Sr. Feynman?*] (1985) en una de esas cosas que los físicos y astrofísicos llaman «una singularidad».

Feynman, teórico y calculista fantásticamente dotado, poseía, al igual que Benjamin Franklin o Thomas Edison, un talento especial para lo práctico, para la comprensión del mecanismo —«¿cómo funciona esto, cómo se puede hacer que funcione mejor?»—, del cual puede brotar un entendimiento teórico fundamental. Con poco más de veinte años de edad, Feynman se encontró dirigiéndose a los Maestros. John Wheeler, Henry Norris Russell, John von Neumann, Wolfgang Pauli, se reunieron para oír a Feynman. Se añadió a ellos Einstein. «¡Esas mentes monstruo delante de mí, esperando!» Pero entonces se produce el milagro. «En el momento en que empiezo a pensar en la física y tengo que concentrarme en lo que estoy explicando, ninguna otra cosa ocupa mi mente: soy completamente inmune al nerviosismo. Así pues, una vez que hube empezado, ni siquiera sabía quién estaba en la habitación. Sólo estaba explicando esta idea, eso es todo». Princeton y Los Alamos organizaron exclusivos encuentros con gigantes. Pero fue su propia colaboración con ellos, más que la enseñanza formal, lo que inspiró a Feynman. Los experimentos le enseñaron. Incluso cuando paseaba con Von Neumann por los cañones o servía de caja de resonancia a Niels Bohr, Feynman podía cultivar su irreverente originalidad, sin aceptar nunca *prima facie* lo que decía el gran hombre. A su vez llegó a ser un profesor afamado. «No creo que en realidad pueda pasarme sin la enseñanza». Pero los motivos son psicológicos: la compulsión a hacer «alguna aportación» cuando se bloqueaba en su propia investigación. Cuando estaba aprendiendo a dibujar, Feynman concluyó que en física «tenemos tantas técnicas, tantos métodos matemáticos, que nunca cesamos de

decir a los alumnos cómo hay que hacer las cosas. Por otra parte, el profesor de dibujo tiene miedo de decirle a uno nada [...] El profesor no quiere empujarlo a uno en una dirección determinada. De modo que el profesor de dibujo tiene el problema de que ha de comunicar cómo se dibuja por osmosis y no por instrucción, mientras que el profesor de física tiene el problema de que siempre ha de enseñar las técnicas y no el espíritu de cómo abordar la resolución de los problemas físicos». San Agustín habría simpatizado con él.

Una especie aún más rara es la del matemático capaz de dar al lego un trasunto de sus misterios. La soberbia autobiografía de Laurent Schwartz, *Un mathématicien aux prises avec le siècle* (1997), con su compromiso con la justicia social y la acción política, sí que exige un alto nivel de conocimientos algebraicos. Las *Adventures of a Mathematician* [*Aventuras de un matemático*] (1976), de Stanislaw Ulam, es más accesible. Ulam rememora con turbulento gozo su aprendizaje en la Polonia anterior a la guerra. En aquella época eran pocas las naciones que estaban a la altura de los matemáticos y de los lógicos formales polacos, dos campos cuya demarcación era fructíferamente borrosa. Lo que se deja ver en el relato de Ulam es la intimidad creativa entre profesor y alumno una vez que éste ha dado muestras de ser realmente prometedor. Ya en su primer año de universidad, Ulam trabajó en estrecha asociación con un grupo de matemáticos innovadores como Kazimir Kuratowski y Stanislaw Mazur. La ósmosis, por utilizar el término de Feynman, resultó ser fundamental. Entre clase y clase, Ulam se aposentaba en los despachos de los profesores, absorbiendo, casi subliminalmente, sus abstrusas habilidades. El obsequio decisivo que un Maestro hace a un discípulo es el de una conjetura, un problema, un teorema todavía no probado. (Según oscuros rumores, algunos Maestros, ya sea por inadvertencia o por malicia, han encaminado a sus discípulos hacia tareas triviales o irresolubles.) Muchas veces la búsqueda llega a hacerse en colaboración; otras se deja al estudiante luchar solo. Siendo todavía un novato de primero, Ulam resolvió un problema de teoría de conjuntos y la transformación de conjuntos. Su trabajo fue publicado. Como es tradicional en la Europa central y oriental, el café era un lugar indispensable. En una sesión que duró diecisiete horas participaron Ulam, Mazur y el destacado topólogo algebraico Stefan Banach. (Debe de ser inquietante para un hombre o una mujer que se haya dado su nombre a un «espacio»: los «espacios de Banach».) El asesinato de tantos Maestros por los nazis, la destrucción sistemática de la vida intelectual polaca, añade una nota de honda tristeza a las memorias de Ulam.

Tanto Schwartz como Ulam, que habría de desempeñar un papel vital en la fabricación de la bomba atómica en Los Alamos, son conscientes de la paradoja de que las hipótesis y soluciones matemáticas «más puras» pueden alterar el destino empírico y político.

A la física de partículas y a la teoría de la información, que han transformado nuestro mundo, les dotan de poder unos instrumentos matemáticos antaño considerados como un juego recóndito y especulativo. Considérese la esencial función del cálculo tensorial, que se halla latente, inadvertido, en la teoría de la relatividad de Einstein y en la equivalencia entre masa y energía que condujo a las armas nucleares. Sin embargo, es tal la concentración cerebral, la independencia frente a la mundanidad que se exige a los matemáticos —Ulam recuerda haberse pasado seis horas ininterrumpidas con una cuestión no resuelta de los fundamentos de la teoría de conjuntos—, que el alfabetismo político y social ha quedado tal vez en segundo plano. De aquí la talla excepcional de Maestros tales como Schwartz o Andréi Sajárov, que se esforzaron por dotar a sus discípulos de una percepción más amplia de las obligaciones humanas.

Aristóteles hizo aportaciones fundamentales a la ciencia lógica, epistemológica y política. Lo mismo puede decirse de Karl Popper. ¿Ha habido un tercero?

Los seminarios que daba Popper los martes por la tarde en la London School of Economics son legendarios. Participantes y asistentes nos han dejado un venero de anécdotas. La obra de Joseph Agassi *A Philosopher's Apprentice: In Karl Popper's Workshop* (1993), autopropagandística y dolida hasta llegar a la histeria, es, con todo, de inmenso valor. Ambos estuvieron en estrecho contacto desde 1953 hasta 1960. A la manera judía, el discípulo había elegido y buscado a su Maestro, al que se refiere como «el filósofo» (un toque característico): «Los pocos años que pasé en estrecho contacto con el filósofo fueron los más decisivos de toda mi vida. Bajo su tutela concluí mis años de estudiante, que empezaron con fracaso y desdicha y, con su guía y ayuda, terminaron con entusiasmo y progreso: de él aprendí cómo hay que escribir y cómo no hay que escribir, cómo hay que discutir y cómo no hay que discutir, qué es importante y qué no lo es, y cómo hacer uno su trabajo lo mejor posible. Fue sin duda alguna mi época de aprendizaje con el filósofo la más apasionante intelectualmente de mi vida». Sin embargo, casi desde el principio, Agassi tropezó con un doloroso interdicto. Sir Karl «no podía hablar de ética conmigo: incluso mientras expresaba solemnemente su disposición a hacerlo, saboteara el debate sobre ética. De manera que mi elección era sencilla: irme o quedarme y pelearme y recordarle una y otra vez que yo ya no era un aprendiz». Esa elección era, naturalmente, cualquier cosa menos sencilla. Ni la distancia geográfica —Agassi recorrió el mundo buscando un cargo académico— ni las interrupciones de los intercambios filosóficos y personales, aliviaron el tormento del discípulo, su anhelo de aceptación y confianza por parte del Maestro. El profesor Agassi se esforzó en distinguir: «Yo no quería cortar nuestra amistad; quería cortar mi aprendizaje. Conseguí lo

contrario». El discípulo se esfuerza por respirar: «Yo estaba de aprendiz con el filósofo que era así mi maestro, en el sentido más anticuado de la palabra. Como mi maestro, él me educó, como su aprendiz, yo trabajé para él. Fue un intercambio justo, yo estaba muy satisfecho con las cosas tal como eran: no pedía más [...] Yo mandaba sobre mi destino en el sentido de que estaba allí por decisión propia [...] Pero nunca prometí ser una secuela de mi maestro; nunca planeé ocupar su lugar cuando se retirara. Ya sé que en los viejos tiempos el aprendiz tenía que hacer eso y también casarse con la hija del maestro».

Para complicar las cosas, hubo una salvaje lucha interna entre los discípulos (la crónica de Agassi ha sido a su vez puesta en duda y rechazada por otros acólitos). El estelar Imre Lakatos, un epistemólogo y lógico de excepcional destreza, actuó, según el enloquecido Agassi, como si su modelo «no fuese Yago sino Stalin», una comparación envenenada, en vista de las ambigüedades que hay en el pasado húngaro de Lakatos. El seminario, al parecer, hervía de intrigas competitivas y puñaladas por la espalda entre los jóvenes aspirantes. De hecho es dudoso que Popper considerara como su igual a ninguno con excepción de oyentes como Peter Medawar y Ernst Gombrich. Su enfrentamiento con Wittgenstein se ha convertido en una alegoría. Casi invariablemente, los miembros del seminario hicieron las veces de caja de resonancia para los monólogos del Maestro. Sin embargo, las exigencias que se hacían sobre ellos eran feroces.

«El filósofo trabajaba día y noche al menos 360 días al año.» Popper calcula haber reescrito *The Open Society and Its Enemies* [*La sociedad abierta y sus enemigos*] treinta veces; guardaba cinco versiones completas. Trabajaba siete días a la semana desde el alba hasta la medianoche. Cuando estaba «demasiado enfermo para hacer su trabajo habitual» se dedicaba a resolver problemas de lógica. Veía a Joseph Agassi como su biógrafo de elección (esta afirmación ha sido puesta en tela de juicio). Pero cuando Popper «empezó a lograr manipularme, decidí cambiar drásticamente nuestra relación». El filósofo expresó su resentimiento hacia amigos comunes. El encono y una «separación sin gratitud» pusieron fin a la relación. Es un asunto con el cual estamos familiarizados. «Enviado al ostracismo por el propio Maestro», Agassi se juzga mejor cualificado para entender la enseñanza y la personalidad de Popper que los discípulos a quienes dejaba paralizados el temor al rechazo del Maestro.

El exigente egotismo de Karl Popper tiene su origen en un justificado sentimiento de abandono. La *Logik der Forschung* [*La lógica de la investigación científica*], que marcó un hito, había aparecido en 1935; sólo en 1959 obtuvo un cierto reconocimiento por parte del mundo editorial en lengua inglesa. A Popper le enfurecía todo lo que —extensamente pero sin citar su origen—

tomaban de sus obras contemporáneos suyos menores pero más aclamados. Consideraba que el pensador británico más aplaudido en medios sociales y académicos, de origen foráneo como él, era en gran medida un farsante de moda. Los honores y el reconocimiento llegaron muy tarde. De la misma manera, «el filósofo» carecía de gracia tanto de corazón como de intelecto. Las ocasiones en las que «admite un cambio de opinión son escasas y forzadas, como si equivalieran a admitir alguna culpa. Y ello a pesar de su juicio de que el cambio bajo la fuerza de la crítica es progreso y de que las modificaciones ad hoc se cuentan entre los peores crímenes intelectuales». Ser un filósofo judío y un clarividente político en el siglo XX, ser un refugiado que durante largo tiempo tuvo la protección condescendiente de sus (pocos) iguales fue un destino dañino. Agassi sabe que la suya es una «lúgubre crónica». No puede superar su sufrimiento por la «explosiva grosería» del Maestro, por el «tribunal de fantoches» y las acusaciones de traición a las cuales se vio sometido antes del definitivo derrumbamiento, en 1964. Intenta aclarar –aunque es consciente de que será inútil– que «mi objetivo no es en modo alguno la venganza», que no desea hacer ningún daño a sir Karl.

Después de la tragedia, la comedia satírica. En versiones contrapuestas del encuentro Popper–Wittgenstein figuran amenazas de agresión física. *La leçon [La lección]* (1951) de Ionesco llega a su climax con el asesinato. Esta macabra farsa se contrapone al *Menón* de Platón, con el cual comenzábamos. Su brillantez está en la regulación que le impone Ionesco, en los ritmos masturbatorios y eyaculatorios que avivan el lenguaje. Las oscuras bufonadas apuntan al tejido de eros y sadismo, de humillación sexual y de alivio que es tal vez inseparable de la subterrneidad del proceso docente. Las relaciones de poder, siempre fundamentales en Ionesco, se llevan hasta la demencia. El sadismo del Profesor da un viraje al masoquismo bajo la férula de la Doncella (sombras de Strindberg y Jarry). Lo hipnótico se convierte en homicida por obra de la más peligrosa de las disciplinas, la filología. «La filología conduce a lo peor.» La gramática y sus irracionales complejidades encarnan la autoridad. El estudiante, el subletrado, el proletario están privados de este instrumento dominante. La traducción no sirve:

pour apprendre à prononcer, il faut des années et des années. Grâce à la science, nous pouvons y arriver en quelques minutes. Pour faire donc sortir les mots, les sons et tout ce que vous voudrez, sachez qu'il faut chasser impitoyablement l'air des poumons, ensuite le faire délicatement passer, en les effleurant sur les cordes vocales qui, soudain, comme des harpes ou des feuillages sous le vent, frémissent, s'agitent, vibrent, vibrent, vibrent ou grasseyent, ou chuintent ou se

froissent, ou sifflent, sifflent, mettant tout en mouvement: l'uelette, langue, palais, dents...

[para aprender a pronunciar hacen falta años y años. Gracias a la ciencia podemos conseguirlo en pocos minutos. Para hacer que salgan las palabras, los sonidos y todo lo que usted quiera, sepa que hay que expulsar implacablemente el aire de los pulmones, y luego hacerlo pasar delicadamente, rozándolas, por las cuerdas vocales, que de pronto, como arpas o follajes bajo el viento, temblorosas, se agitan, vibran, vibran, vibran o tartajan, o se estrujan, o silban, silban, poniéndolo todo en movimiento: la campanilla, la lengua, el paladar, los dientes...].

«Dientes»: treinta y cuatro lamentables veces menciona la joven alumna su dolor de muelas, que va empeorando. En vano. Monsieur instruirá, disciplinará a Mademoiselle quiera ella o no. El interrogatorio raya en tortura, como en las preguntas de la Reina Blanca y Roja a Alicia en el País de las Maravillas. Un *decelerando* en serie llega a lo febril.

Je vous appelais pour aller me chercher les couteaux espagnol, néo-espagnol, portugais, français, oriental, roumain, sardanapali, latin et espagnol [...] Il suffira que vous prononciez le mot «couteau» dans toutes les langages, en regardant l'objet, de tres près, fixement, et vous imaginant qu'il est de la langue que vous dites.

[La he llamado para que me traiga los cuchillos español, neoespañol, portugués, francés, oriental, rumano, sardanapali, latino y español [...] Bastará con que pronuncie la palabra «cuchillo» en todos los idiomas, mirando al objeto, muy de cerca, fijamente, e imaginándose que es del idioma que usted dirá.]

Se llevan el cadáver, suena el timbre. La Doncella:

Vous êtes la nouvelle élève? Vous êtes venue pour la leçon? Le Professeur vous attend. Je vais lui annoncer votre arrivée. Il descend tout de suite! Entrez donc, entrez, mademoiselle!

[¿Es usted la nueva alumna? ¿Viene para la lección? El profesor la espera. Voy a anunciar su llegada. ¡Bajará inmediatamente! ¡Pase, pase, señorita!]

Esta fatalidad, esta automática circularidad, ¿podría ser una parodia de la doctrina nietzscheana del «eterno retorno»?

En la epistemología de Popper son esenciales el error fructífero y la falsabilidad. ¿De qué maneras, con qué fines, es posible o viable enseñar la falsedad, impartir el engaño? El *deceptor*, el maligno demonio capaz de frustrar el pensamiento racional, de falsear la evidencia, ensombrece las meditaciones de Descartes. En última instancia, sólo el amor de Dios puede garantizar una realidad «enseñable» en tanto que veraz. La apuesta de Descartes por la fiabilidad del divino *magisterium* es un salto a la luz. No se puede probar. En esta cuestión de unos Maestros de la falsedad, de unos discípulos a los que se equivoca deliberadamente, hay que trazar distinciones, pero abundan los matices y las zonas grises.

El Maestro puede profesar ese «lo que no es» en el que la rúbrica de Swift da ya por sentada toda cuestión parmenídea y aristotélica en relación con las proposiciones que postulan el no-ser, que expresarían la no-existencia. Se pueden enseñar mentiras *a sabiendas*: obsérvese la paradoja. Con objeto de persuadir, de seducir en nombre del mal político, de la picardía cínica, se puede enseñar la falsedad para incitar a la rebelión contra Dios y Su orden del mundo. Este es el extenso dominio de lo satánico, del ángel caído de Milton, de Simón el Mago y Mefistófeles. En un aspecto secular, como vimos, se acusó a los sofistas de minar las pretensiones del lenguaje de poseer validez ontológica, correspondencia auténtica con el ser sustantivo, demostrable. Sin embargo, Hegel afirma rotundamente que estos mismos sofistas fueron los engendradores de la cultura griega y de las artes de la pedagogía (¿acaso no era Sócrates un sofista?). La propaganda enseña mentiras; las ideologías contaminan de forma deliberada los materiales políticos, sociales, raciales, económicos. El islam enseña a sus mártires que les esperan setenta y dos vírgenes en el más allá. Pero qué pocos ejemplos son claros y cuan difícil es su refutación. Hasta en las ciencias exactas, críticos como Lakatos y Feyerabend han puesto en tela de juicio los criterios popperianos de *experimentum crucis* y verificabilidad.

La enseñanza de la falsedad puede ser involuntaria, contingente, temporal. Las sombras son múltiples. La noticia, el texto enmendado, no ha llegado aún al Maestro. La censura prohíbe su difusión. Las erratas, con el paso de los siglos, pueden ser inocentes. Hombres de la mayor integridad enseñaron y persistieron en enseñar la cosmografía tolemaica o la teoría del flogisto relativa a la combustión. Por otra parte, ¿qué decimos de esos fundamentalistas que, hoy, inculcan a los niños una representación del mundo en la cual la tierra es plana o que calumnian la teoría de la evolución? No obstante, debemos ser cautos. ¿Resultarán ser duraderas las actuales ortodoxias en cosmología, en física o en biogenética? Aunque de manera infrecuente, incluso las matemáticas requieren revisión: ciertos axiomas euclidianos están, en el sentido más amplio, refutados por las geometrías no euclidianas. A estas múltiples formas e historias del

error no les ponemos el estigma de una intención perversa y culpable. Las creencias contingentes son mudables. Toda enseñanza es provisional. Debe mantener abiertas las puertas a la disconformidad correctora. Para el sofista, esa disconformidad no es más ni menos válida que las proposiciones que pone en entredicho. Para el racionalista, para el meliorista liberal, es el posible paso hacia una propuesta más integradora y fértil. El asunto de los «falsos Maestros» está aún por explorar en su totalidad. Sólo se citan dos en las Sagradas Escrituras, uno en Samaria (Hechos 8, 9-24); el otro en Chipre (Hechos 13, 6-12).

Lo que tengo por incontrovertible es la creencia de que un Maestro que *deliberadamente* enseña a sus discípulos la mentira o la inhumanidad (son la misma cosa) entra en la categoría de lo imperdonable. Sin embargo, no es con esta turbia nota como quiero concluir.

En Munich, en el invierno de 1918-1919, Max Weber dio una conferencia sobre «La ciencia como vocación» (*Wissenschaft*, en el título, significa «estudio» y «conocimiento» en el sentido más integral) que, aunque imperfectamente registrada, se convirtió rápidamente en un clásico. Europa yacía destripada. Su elevada civilización, su búsqueda de la excelencia cultural, cuyas seguras salvaguardas habían sido las universidades alemanas, había resultado impotente para impedir el desastre. ¿Era posible restituir el prestigio y la integridad a la vocación del erudito, del profesor? Weber previó la americanización, el paso a la burocracia empresarial en la enseñanza superior y en la vida académica de Europa. El abismo entre «el jefe de semejante gran empresa académica capitalista y el profesor titular a la antigua usanza» era inmenso. Estaba en peligro la concordancia –que Weber juzgaba indispensable– entre investigación académico-científica y enseñanza. Los criterios de promoción, que entran ahora en vigor, son sospechosos: «El hecho de que acudan alumnos en tropel a un profesor está determinado, sin embargo, en un grado increíble por factores puramente superficiales, como el temperamento y el tono de voz. Tras larga experiencia y madurada consideración, recelo mucho de los públicos numerosos, por inevitables que sean. La democracia ha de ponerse en práctica donde resulte adecuada. La formación científica, no obstante, para que podamos continuar las tradiciones de las universidades alemanas, supone la existencia de un cierto tipo de aristocracia intelectual».

La amenaza a estas tradiciones es, además, interna en lo que atañe a la propia *Wissenschaft*. Nuestra cultura se ha embarcado en un proceso de especialización del cual nunca saldrá. El que se quede fuera de él, el polimático, es vulnerable sin remedio. En cierto sentido, este estrechamiento de la atención es admirable: «Quien no tenga la habilidad de ponerse tapaojos, por decirlo así, y de convencerse de que el sino de su alma depende de si su interpretación particular de

determinado pasaje de un manuscrito es correcta, será siempre ajeno a la ciencia y al mundo académico». Quienes sean incapaces de experimentar «esta rara embriaguez» deben irse a otra parte. Empero, esa especialización puede esterilizar. Pueden salir grandes hipótesis e ideas del «diletante», del generalista o del aficionado (por ejemplo, el desciframiento de la escritura Lineal B). La inspiración no se programa. La intuición cardinal «viene sólo cuando le apetece, y no consulta nuestros deseos». Ya sea en las humanidades o en las ciencias, en la acción empresarial o en las artes, el logro creativo se origina en lo que Platón denominaba «manía». La diferencia es que el hombre de ciencia tiene que resignarse a la trascendencia de sus hallazgos, que están al servicio de un progreso que anulará o enmendará sus esfuerzos. Sólo el arte es «cumplimiento» en el sentido de que ningún producto subsiguiente lo tornará obsoleto. Científicos y eruditos están entregados a un ideal que implica sacrificio.

La *Rektdratsrede* de Martin Heidegger fue, de forma intencionada o no, una respuesta a la estoica nobleza de Max Weber. Su expresión es, como se ha observado, tan enrevesada e incluso esotérica que hace arriesgada e interminable la interpretación. Con todo, es inconfundible la identificación entre estudio y enseñanza, de la universidad *in toto*, con el destino del *Volk* y con las exigencias de la revolución nacionalsocialista. La espiritualidad desinteresada, en la concepción de Kant y Weber, ha devenido un lujo irrelevante. En la nueva Esparta, los maestros no son más que maestros bajo un solo Maestro. Los discípulos marchan a los sonos de su tambor. Hasta la poética revierte a sus raíces etimológicas en la acción física. Estos dos textos tienen su grandeza. Pero en la exaltación que hace Heidegger de la obediencia, del discipulazgo hay algo más que una vena de barbarie. Inmediatamente después, la imagen de Yeats de unos «sabios de pie en el fuego sagrado de Dios» (sus libros han sido quemados) cobra una insoportable realidad. Y tampoco se ha disipado su amenaza.

Epílogo

¿Persistirán los tipos de relaciones entre Maestros y discípulos tal como los he bosquejado?

La necesidad de transmitir conocimientos y habilidades, el deseo de adquirirlos, son unas constantes de la condición humana. El Magisterio y el aprendizaje, la instrucción y su adquisición tienen que continuar mientras existan las sociedades. La vida tal como la conocemos no podría seguir adelante sin ellos. Pero ahora se están produciendo cambios importantes.

La autoridad y el papel exponencial de las ciencias y de la tecnología en los asuntos del planeta son mucho más profundos que la economía de lo pragmático. Constituyen un movimiento tectónico, una modificación de la fuerza de gravedad de tanto alcance como la erosión gradual, en la mentalidad adulta, de las concepciones religiosas del mundo, una erosión precisamente correlativa a la soberanía de lo científico. He hecho referencia a los testimonios de que ya se están invirtiendo energías y excelencia intelectual en las ciencias más allá de cualquier otro empeño. Este nuevo equilibrio se generalizará. La computación, la teoría y búsqueda de la información, la ubicuidad de Internet y la red global hacen realidad algo que es mucho más que una revolución tecnológica. Suponen transformaciones en la conciencia, en los hábitos perceptivos y de expresión, de sensibilidad recíproca, que apenas estamos empezando a calibrar. En múltiples terminales y sinapsis, se conectarán con nuestro sistema nervioso y estructuras cerebrales (posiblemente análogos). El *software* será interiorizado, por así decirlo, y la conciencia tendrá quizá que desarrollar una segunda piel.

La influencia en el proceso de aprendizaje es ya trascendente. En su consola, el colegial entra en mundos nuevos. Lo mismo hace el estudiante con su ordenador portátil y el investigador navegando en la red. Las condiciones de intercambio colaborador, de almacenamiento de memoria, de transmisión inmediata y representación gráfica han reorganizado ya numerosos aspectos de la *Wissenschaft*. La pantalla puede enseñar, examinar, demostrar, interactuar con una precisión, una claridad y una paciencia superiores a las de un instructor humano. Sus recursos se pueden difundir y obtener a voluntad. No conoce el prejuicio ni la fatiga. A su vez, el aprendiz puede preguntar, objetar, replicar, en una dialéctica cuyo valor pedagógico tal vez llegue a superar el del discurso hablado.

Como si se tratase de una reacción a todo esto, el recurso al sabio terapéutico, al gurú y al chamán más o menos secularizados está muy extendido, sobre todo en el insomne Occidente. Nunca ha habido más curanderos, abastecedores de lo oculto, *consiglieri* espirituales –la

designación mañosa es oportuna— o astutos charlatanes. He aludido a la oleada, artificiosa pero innegable, de «orientalismo» y misticismo. Aún más influyentes son las reticulaciones de lo psicoanalítico, las rivalidades entre sus Maestros, los conciliábulos de dependencia y discipulazgo, que dan color a tantas facetas de nuestro lenguaje y costumbres. Aquí, aunque con un disfraz que viene a ser casi una parodia, florecen los temas clásicos del Magisterio y el discipulazgo. En cierto modo, la New Age, el clima posfreudiano, son presocráticos. Pitágoras y Empédocles se sentirían a sus anchas.

El aura carismática del profesor inspirado, el romance del personaje en el acto pedagógico persistirán indudablemente. En un nivel serio, sin embargo, los ámbitos en los que se aplicarían parecen ser cada vez más restringidos. De manera creciente, la transmisión de conocimiento y de *tejné* se basarán en otros medios y modos de participación. La fidelidad y la traición humanas, los mandamientos zaratustrianos de amor y rebelión, que se exigen mutuamente, son extraños a lo electrónico.

Ha habido pocas Maestras, aunque eminentes. Desde Siracusa, Atenas, Antioquía, ha habido abundantes discípulas. Esta «demografía» se está alterando ahora. En el estudio de la literatura y las lenguas modernas, las muchachas superan ya en número a los jóvenes. La feminización se está extendiendo en las humanidades y las artes liberales en su totalidad. Las mujeres están luchando por el lugar que en justicia les corresponde al sol de la ciencia y la tecnología. La estructura patriarcal inherente a las relaciones de Maestro y discípulo está en retirada. La identidad de género y la demarcación sexual se están tornando borrosas. No obstante, los constructos de fidelidad y traición, de *auctoritas* y rebelión, de imitación y rivalidad que hemos considerado están abocados a cambiar. Con respecto a sus seguidores varones —hasta el término «discípulo» podría adquirir una resonancia diferente—, la maestra desarrollará unos reflejos, expectativas y movimientos simbólicos de un tipo novedoso y complejo. Recíprocamente, el aprendiz varón llegará a adoptar actitudes al mismo tiempo devotas y, en cierto sentido, neutrales. Las discípulas de mujeres se encontrarán tal vez en una situación a la vez simplificada e inestable, aun sin tener en absoluto en cuenta el pulso erótico, que añade una complicación. Hasta ahora, la bibliografía al respecto es escasa y marginal. He citado los testimonios que hay sobre Nadia Boulanger y Simone Weil. Hay premoniciones en las obras de ficción de Iris Murdoch. No hay duda de que los materiales aumentarán. Hasta ahora, sólo podemos aventurar conjeturas acerca de unos valores y tensiones sin precedentes.

La tercera mutación es la más importante. Es asimismo la más difícil de definir. Sea cual fuere su contexto étnico, sea cual fuere la civilización relevante, Magisterio y discipulazgo han estado

profundamente fundados en la experiencia y el culto religiosos. En sus orígenes, las lecciones de los Maestros eran las del sacerdote. El paso a la filosofía presocrática y clásica fue casi imperceptible. El *magisterium* del Maestro medieval y renacentista era formalmente el del doctor en teología, el de Tomás de Aquino o san Buenaventura en su cátedra. La herencia teológica se debilitó pero sus convenciones se mantuvieron en vigor durante toda la modernidad secular. Estas formas, estas convenciones del espíritu estaban reforzadas por una veneración evidente en sí misma, apenas sometida a examen. Venerar al *Maître* propio era el código natal y natural de relación. Cuando la «veneración» y la deferencia palidecen, queda un respeto que se deriva íntimamente de ellas, una sumisión voluntaria. En un sentido envolvente, cuya definición en Occidente se remonta a Aristóteles y a Cicerón, el dinamismo es el de la admiración, del orgullo admirado por la talla del Maestro y por su aceptación del discipulazgo propio. «Este es nuestro maestro famoso, silencioso y muerto, / al que llevamos sobre nuestros hombros.»

Yo describiría nuestra época actual como la era de la irreverencia. Las causas de esta fundamental transformación son las de la revolución política, del levantamiento social (la célebre «rebelión de las masas» de Ortega), del escepticismo obligatorio en las ciencias. La admiración —y mucho más la veneración— se ha quedado anticuada. Somos adictos a la envidia, a la denigración, a la nivelación por abajo. Nuestros ídolos tienen que exhibir cabeza de barro. Cuando se eleva el incienso lo hace ante atletas, estrellas del pop, los locos del dinero o los reyes del crimen. La celebridad, al saturar nuestra existencia mediática, es lo contrario de la *fama*. Que millones de personas lleven camisetas con el número del dios del fútbol o luzcan el peinado del cantante de moda es lo contrario del discipulazgo. En correspondencia, la idea del sabio roza lo risible. Hay una conciencia populista e igualitaria, o eso es lo que hace ver. Todo giro manifiesto hacia una élite, hacia una aristocracia del intelecto evidente para Max Weber, está cerca de ser proscrito por la democratización de un sistema de consumo de masas (democratización que comporta, sin duda alguna, liberaciones, sinceridades, esperanzas de primer orden). El ejercicio de la veneración está revirtiendo a sus lejanos orígenes en la esfera religiosa y ritual. En la totalidad de las relaciones prosaicas, seculares, la nota dominante —a menudo tonificadamente americana— es la de una desafiante impertinencia. Los «monumentos intelectuales que no envejecen», quizá incluso nuestro cerebro, están cubiertos de *graffiti*. ¿Ante quién se ponen en pie los alumnos? *Plus de Maîtres* [¡no más maestros!] proclamaba una de las consignas que florecieron en las paredes de la Sorbona en mayo de 1968.

Cientificismo, feminismo, democracia de masas y sus medios de comunicación. Las «lecciones de los Maestros» ¿pueden, deben sobrevivir al embate de la marea?

Yo creo que lo harán, aunque sea en una forma imprevisible. Creo que es preciso que así sea. La *libido sciendi*, el deseo de conocimiento, el ansia de comprender, está grabada en los mejores hombres y mujeres. También lo está la vocación de enseñar. No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: ésta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra. Conforme se amplía, la familia compuesta por nuestros antiguos alumnos se asemeja a la ramificación, al verde de un tronco que envejece (yo tengo alumnos de los cinco continentes). Es una satisfacción incomparable ser el servidor, el correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos pueden ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en un nivel humilde —el del maestro de escuela—, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos. Una sociedad como la del beneficio desenfundado, que no honra a sus maestros, es una sociedad fallida. Pudiera ser que fuera éste el significado radical de la pornografía infantil. Cuando hombres y mujeres se afanan descalzos en buscar un Maestro (un frecuente tropo hasídico), la fuerza vital del espíritu está salvaguardada.

Hemos visto que el Magisterio es falible, que los celos, la vanidad, la falsedad y la traición se inmiscuyen de manera casi inevitable. Pero sus esperanzas siempre renovadas, la maravilla imperfecta de la cosa, nos dirigen a la *dignitas* que hay en el ser humano, a su regreso a su mejor yo. Ningún medio mecánico, por expedito que sea; ningún materialismo, por triunfante que sea, pueden erradicar el amanecer que experimentamos cuando hemos comprendido a un Maestro. Esa alegría no logra en modo alguno aliviar la muerte. Pero nos hace enfurecernos por el desperdicio que supone. ¿Ya no hay tiempo para otra lección?

La argumentación debe terminar con poesía. Nadie ha reflexionado más profundamente sobre las cuestiones que he tratado de plantear que Nietzsche:

*Oh Mensch! Gieb Acht!
Was spricht die tiefe Mitternacht?
«Ich schlief, ich schlief—,
«Aus tiefem Traum bin ich erwacht: —
«Die Welt ist tief,
« Und tiefer als der Tag gedacht,
« Tief ist ihr Weh—,
«Lust — tiefer noch als Herzeleid.
« Weh spricht: Vergeh!*

*«Doch alie Lust will Ewigkeit—,
«— will tiefe, tiefe Ewigkeit!«*

[¡Oh, hombre! ¡Presta atención! / ¿Qué dice la profunda medianoche? / «Yo dormía, yo dormía—, / De un profundo soñar me he despertado. — / El mundo es profundo, / Y más profundo de lo que el día ha pensado. / Profundo es su dolor.— / El placer — es más profundo aún que el sufrimiento. / El dolor dice: ¡Pasa! / ¡Mas todo placer quiere eternidad—, / — ¡Quiere profunda, profunda eternidad!«]

Un titubeante intento de traducción, cuando ya hay uno supremo: en la versión de Mahler. De Maestro a Maestro.

Agradecimientos

Quiero dar las gracias de todo corazón a la Universidad de Harvard por haberme invitado a dar estas Charles Eliot Norton Lectures en el curso 2001-2002.

Durante mi estancia fueron constantes la cortesía del Departamento de Inglés y la cordialidad con que me acogió. Lo mismo debo decir del enérgico apoyo de los principales miembros del programa de Estudios Afroamericanos.

William Logan, poeta y crítico, aportó inestimables toques propiamente americanos.

Mi hijo, el profesor David Steiner, de la Universidad de Boston, y su esposa, la doctora Evelyne Ender (antigua alumna mía), sin duda ya saben lo que su presencia significó para mí.

Durante todo ese tiempo ha sido ejemplar el compañerismo mostrado por mi mujer, la doctora Zara Steiner, en la enseñanza y en el estudio.

G. S.
Cambridge (Reino Unido),
octubre de 2002

Nota bibliográfica

Adams, Henry, *La educación de Henry Adams*, trad. de Javier Alcoriza y Antonio Lastra, Alba, Barcelona 2001.

Alain (Emile-Auguste Chartier), *Mira a lo lejos. 66 escritos sobre la felicidad*, trad. de Emilio Manzano, Barcelona 2003.

Arnold, Matthew, *The poems of Matthew Arnold 1840-1867*, Oxford University Press, Londres 1930 [*Antología*, trad. de José María Martín, Visor, Madrid 2001].

Browning, Robert, *The poetical works of Robert Browning*, Bernhardt Tauchnitz, Leipzig [*Poemas escogidos*, trad. de Salustiano Maso, Endymion, Madrid 1991].

Dante Alighieri, *Divina comedia*, trad. de Ángel Crespo, Círculo de Lectores, Barcelona 2002.

Gide, André, *Los monederos falsos*, trad. de Julio Gómez de la Serna, Seix Barral, Barcelona 1985.

Goethe, *Fausto*, trad. de Francisco Pelayo Briz, Espasa-Calpe, Madrid 1973.

Heidegger, Martin, *El ser y el tiempo*, trad. de José Gaos, RBA, Barcelona 2003.

Latini, Brunetto, *Li Livres du Trésor*, trad. De Jaume Terró, M. Moleiro, Barcelona 2000.

Mann, Heinrich, *El ángel azul*, trad. de Manuel Blancafort, Plaza & Janes, Barcelona 1992.

Mann, Thomas, *Doktor Faustus*, trad. de Eugenio Xammar, Altaya, Barcelona 1995.

Marlowe, Christopher, *La trágica historia del doctor Fausto*, trad. de Marcelo Cohen, Icaria, Barcelona 1983.

Nietzsche, Friedrich, *Así habló Zaratustra*, trad. de Andrés Sánchez Pascual, Alianza, Madrid 1996.

Ovidio, *Metamorfosis*, trad. de Consuelo Alvarez y Rosa Ma. Iglesias, Cátedra, Madrid 1995.

Pessoa, Fernando, *Fausto, tragedia subjetiva*, trad. de Ángel Crespo, Tecnos, Madrid 1989.

–, *Poesías completas de Alberto Caeiro. Notas para recordar a mi maestro Caeiro*, Pre-Textos, Valencia 1997.

Platón, *Diálogos*, Gredos, Madrid 1981-1999.

Shakespeare, William, *Obras completas*, trad. de Luis Astrana Marín, Aguilar, Madrid 1974.

–, *Sonetos* [edición bilingüe], trad. de Gustavo Falaquera, Hiperión, Madrid 1997.

Steiner, George, *Pasión intacta: ensayos 1978-1995*, trad. de Menchu Gutiérrez y Encarna Castejón, Siruela, Madrid 1997.

Valéry, Paul, *Mi Fausto*, trad. de Marita Gomis, Icaria, Barcelona 1987.

—, *Monsieur Teste*, trad. de José Luis Arántegui, Visor, Madrid
1999.

Virgilio, *Eneida*, trad. de José Carlos Fernández, Cátedra, Madrid
1989.