

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA UNIVERSIDAD¹

LLUÍS DUCH

Antropólogo

RESUM: El profesor Lluís Duch analitza la situació crítica de l'ensenyament en la vida universitària partint de les seves categories antropològiques desenvolupades al llarg de la seva obra. Descriu la tendència burocràtica i instrumental de la vida universitària actual com un greu dèficit a superar i reflexiona sobre la necessària distinció entre ciència i saviesa i sobre el valor de la paraula en els processos de transmissió.

PARAULES CLAU: transmissió, educació, universitat, paraula, ciència, saviesa.

RESUMEN: El profesor Lluís Duch analiza la situación crítica de la enseñanza en la vida universitaria partiendo de sus categorías antropológicas desarrolladas a lo largo de su obra. Describe la tendencia burocrática e instrumental de la vida universitaria actual como un grave déficit que hay que superar y reflexiona sobre la necesaria distinción entre ciencia y sabiduría y sobre el valor de la palabra en los procesos de transmisión.

PALABRAS CLAVE: transmisión, educación, universidad, palabra, ciencia, sabiduría.

51

Teacher Training and University

ABSTRACT: Professor Lluís Duch analyzes the critical situation of education in university life on the basis of his anthropological categories, developed throughout his work. He describes the bureaucratic and instrumental tendency of current university life as a serious deficit to be overcome and reflects on the necessary distinction between science and wisdom and on the value of the word in transmission processes.

KEYWORDS: Transmission, education, university, word, science, wisdom.

1. Introducción

El tema que me ha sido confiado nos atañe a todos los universitarios de manera muy directa. La actualidad y urgencia de la problemática están fuera de toda duda razonable en una sociedad que, para bien y para mal, experimenta cambios enormes y sufre también una

¹ Conferencia pronunciada en la Universidad Autónoma de México (UNAM) el 25 de septiembre de 2014.

sobreaceleración del *tempo* vital que no posee ningún parangón en la historia pasada. Especialmente los que nos dedicamos a una u otra disciplina de las llamadas “ciencias humanas” o “humanidades” experimentamos en el momento presente una enorme perplejidad y desorientación, no solo como docentes universitarios sino también como investigadores. Por lo menos en la universidad española, como inevitable consecuencia de la brutal colonización mercantil del mundo de la vida, puede hablarse sin ninguna exageración de un colosal “desahucio (o liquidación) de las humanidades”, ejecutado mediante repetidos intentos de reducirlas completamente al concepto de ciencia y al *modus operandi* de las llamadas “ciencias duras”, con la finalidad de que, por un lado, sean económicamente productivas y, por el otro, no instauren en una sociedad tan injusta como la nuestra procesos de crítica al *statu quo* que tenemos. No cabe la menor duda de que esta historia viene de muy lejos. En efecto, a finales del siglo XIX Wilhelm Dilthey ya se hacía eco de esta situación en su fundamental *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883), obra que, según nos parece, se debería tener muy en cuenta en la discusión actual sobre el estatuto de las ciencias humanas en la universidad, a sabiendas de que, en muchos aspectos, el contexto histórico y social actual difiere en aspectos que en realidad son más bien marginales del de las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX.

52

En la exposición que sigue me limitaré a mencionar no tanto lo que podríamos denominar las figuras más o menos burocratizadas de la “mecánica” que rige la vida universitaria, sino más bien algunas cuestiones de fondo que son determinantes para nuestras opciones intelectuales y éticas. Estas, por lo demás, no son privativas del ámbito universitario, sino que intervienen decisivamente, ni que sea de manera algo subterránea, en el pensamiento, la acción y los sentimientos de todos los individuos de un determinado espacio y tiempo por la simple razón de que todos ellos, positiva y/o negativamente, comparten –se podría decir “respiran”– un mismo “aire de familia”.

2. La cuestión de las transmisiones

Para bien y para mal, el ser humano concreto es hijo de las distintas transmisiones que ha recibido –que va recibiendo– desde el nacimiento hasta la muerte. En el ser humano –ese “ser deficiente” (*Mangelwesen*) del que habla Arnold Gehlen–, las transmisiones actúan –deberían actuar– como *compensaciones* de la finitud que es inherente a su propia condicionalidad biológica, social y política.

Para llevar a cabo esta tarea son de decisiva e insustituible importancia las “estructuras de acogida”: 1) *codescendencia*, 2) *corresidencia*, 3) *cotranscendencia*, 4) *comediación* (Duch, 1998: *passim*; 2002: 11-51). Son ellas las que, en las sucesivas etapas de su existencia individual y colectiva, aportan distintos lenguajes a un ser desvalido y simplemente natural –el *infans* (el que aún no habla)–, que irrumpe en este mundo sin ninguna carta de navegación o, lo que es lo mismo, sin disponer de lenguajes apropiados para situarse en su espacio y tiempo cotidianos y recorrer rutas más o menos posibles. Estos le permitirán llevar a cabo, como *homo loquens* que siempre es, la arriesgada pero inevitable tarea de *empalabrar* la realidad, esto es, de construir-la –tomando como punto de partida su espacio y su tiempo *antropológicos*– y de *empalabrarse* a sí mismo a lo largo y ancho de su trayecto biográfico. De esta manera, desde el nacimiento hasta la muerte, dispondrá de la posibilidad de construir en el azaroso devenir de su existencia “praxis de dominación de la contingencia”, siempre provisionales y deficientes como productos que son de un ser finito y condicionado que, como indica el poeta Rainer Maria Rilke, “constantemente está despidiéndose”. Es obvio que, para que puedan llevar a cabo su misión específica, las transmisiones que recibe el ser humano han de basarse casi exclusivamente en la *confianza*, que es otro nombre de la *autoridad*: la persona que merece confianza también posee autoridad aunque no disponga de ningún poder. Myriam Revault d’Allonnes, siguiendo de alguna manera la reflexión de Hannah Arendt, afirma que “la autoridad no es, *stricto sensu*, un concepto político del mismo orden o del mismo rango que el poder, el Estado o la soberanía; es un concepto *metapolítico*, no en el sentido de que domina, sino de que atraviesa; *meta*, a través” (Revault, 2008: 16). En realidad la confianza es un *pre-juicio* en el sentido que Hans-Georg Gadamer otorga a este término, el cual sirve de fundamento de los juicios y opiniones que emitimos los humanos en nuestro diario vivir y convivir.

En relación con la situación actual del *homo loquens*, resulta bastante evidente que nos encontramos inmersos en una profunda “crisis gramatical” que concierne a todas las expresividades que, si las aprende, permitirán que los seres humanos, en nuestra calidad de actores y actrices, nos movamos con holgura sobre el escenario del gran teatro del mundo. Los inicios de esta crisis gramatical ya podían detectarse con bastante claridad hace cinco o seis décadas, pero en la actualidad se percibe cada día con mayor nitidez a causa sin duda de la potencia descomunal de los medios de información, mal llamados “de comunicación”.

3. Las ciencias humanas o las *Geisteswissenschaften* de la tradición germánica

A grandes rasgos y resumiendo, puede afirmarse que, a partir de Sócrates, toda la filosofía occidental se ha dividido en dos corrientes de signo contrapuesto: por un lado, los partidarios de la dedicación de la subjetividad del espíritu a una exploración y transgresión de fronteras cuyo *leitmotiv* es “conócete a ti mismo”; y, por el otro, los partidarios de la tradición cosmológica, que ambicionan alcanzar una inteligibilidad exhaustiva del mundo físico de acuerdo con la tradición del viejo Anaxágoras, el cual, en el diálogo *Fedón*, dos mil años antes de Descartes y La Mettrie, ya ambicionaba explicar mecánica y positivamente al hombre “Sócrates” ayudándose de una descripción minuciosa de aquellos engranajes y poleas que él creía que ponían en movimiento a la “máquina corporal” de este y lo mantenían en circulación. De este modo, sin embargo, en el pasado y en el presente, el lenguaje humano se convierte en un fetiche disponible y manipulable a voluntad por parte de quienes disponen del “poder”. Es innegable que numerosos intelectuales de nuestro tiempo mantienen la opinión de que la univocidad propia de las llamadas “ciencias duras” tendría que aplicarse también a rajatabla a las humanidades, si es que estas continúan manteniendo la pretensión de estar presentes en la universidad como representantes de “lo científico” y no como meros objetos decorativos. En el fondo, en el marco de las ciencias del hombre, esta manera de ponderar textos y acontecimientos es indicativa del deseo por suprimir o, al menos, por superar la *ambigüedad* que es, según creemos, en la variedad de espacios y tiempos, un ineliminable factor antropológico que es como tal determinante de las distintas fisonomías de lo humano. Ludwig Wittgenstein, en su *Diario* (1930-1932), escribe que “solo puedo ser malo en la medida en que puedo ser también bueno”. La consecuencia que se desprende es que, en el campo de las humanidades, no tenemos “explicaciones” definitivas e incontrovertibles en el sentido de las conceptualizaciones que se ofrecen en el marco de las ciencias físico-matemáticas. Hegel mantenía la opinión de que gran parte de lo que es fundamental para la articulación del discurso teológico, filosófico y estético es “no analizable (*ein Nichtanalyzierbares*) o no analítico” (cf. Steiner, 2001: 126), esto es, resulta por completo irreductible a las articulaciones de ideas claras y distintas.

Por nuestra parte creemos que la ratio humana –o, mejor aún, el ser humano como tal– se caracteriza fundamentalmente por su *transversabilidad*, como así han puesto de relieve algunos epistemó-

logos actuales (Hübner, 1985: *passim*; Welsch, 1996: *passim*). Estas reflexiones nos conducirían a la problemática en torno a la *logomítica* (Duch, 2002: *passim*), que, en este momento, no podremos considerar con la atención que merece. Digamos solamente que se trata, simplificando mucho el planteamiento, de cómo se comportan humanamente hablando la imagen y el concepto, el *logos* y el *mythos*, la narración y la explicación, la “argumentación contra el sistema” y “lo canónico”, heterodoxia y ortodoxia.

La llamada “mentalidad tecnológica” –en este contexto es sin duda de la máxima importancia tener presente la distinción entre “técnica” y “tecnología– ha impuesto casi sin discusión su romo imperalismo en los planes de estudio, en la misión de los docentes, en la elaboración y valoración de las pruebas de aptitud, en la funcionalidad de las aulas, en el sentido de las competencias de las distintas disciplinas académicas, etc. La progresiva pérdida de espacio de las humanidades en la escuela y en la universidad es un síntoma bastante elocuente de una crisis global de la palabra humana en las modernas “sociedades comunicacionales”, por utilizar una expresión acuñada por Manuel Castells (Castells, 1998: *passim*). En ellas solo se considera rentable y digno de ser transmitido lo que se puede comprobar experimentalmente e, incluso a menudo, se equipara la verdad con lo que, de una manera supuestamente objetiva, es susceptible de ser matematizado por vía experimental, positiva, numérica. En ningún caso es nuestra intención formular un alegato contra las ciencias experimentales y los numerosos e innegables beneficios de toda naturaleza que han aportado a la vida cotidiana de nuestro tiempo. Lo que nos parece reprochable son las distintas y cada vez más sofisticadas versiones de la *tecnolatría*, la cual contribuye poderosamente a que hombres y mujeres se conviertan en seres sin finalidades y se trasmuten en simples “piezas” de una cadena de montaje global y globalizadora. No deja de ser paradójico que, en la actualidad, algunos de los científicos más interesados por determinadas cuestiones humanísticas, metafísicas y espirituales procedan del ámbito de las matemáticas y de la física teórica. Creemos que es fundamental hacerse cargo de que el ser humano, tal como pone de relieve una conocida expresión muy significativa de la tradición occidental, es un “espíritu encarnado”. Un ser extraño e indefinible, por consiguiente, que es al mismo tiempo espíritu y carne o, tal vez mejor, espíritu en la carne y carne en el espíritu. Estos dos elementos, no obstante, no están simplemente yuxtapuestos, en correlación, subordinados el uno al otro, sino que se hallan *coimplicados* y constituyen, tal como lo ha descrito la tradición oc-

cidental, una paradójica *complexio oppositorum*. Cada ser humano es, en efecto, una intersección de realidades extrañas, que suelen llevarse mal unas con otras, una composición de entidades heterogéneas, y, por eso mismo, se trata de un ser complicado y problemático (Blumenberg, 1999: 118-121).

Con su habitual agudeza y de una manera que, tal vez, puede parecer un tanto sorprendente a algunos, Odo Marquard afirma que, “en cuanto ciencias narrativas, las ciencias del espíritu no son víctimas, sino productos de la modernización, y entonces son insuperablemente modernas” (Marquard, 2006: 123). En este contexto es adecuado reseñar una expresión que Ernst Bloch repetía con mucha frecuencia en clase: “Una buena filosofía es la que posee una trama argumental con introducción, cuerpo narrativo y desenlace, y no una simple argumentación de carácter lógico”. De esta manera señalaba la importancia decisiva que él concedía a la *narración*, no solo para la filosofía en sentido estricto, sino también para la salud física, psicológica y espiritual del ser humano. “Las modernizaciones –señala Marquard– son desencantamientos. Las ciencias del espíritu ayudan a un re-encantamiento compensatorio del mundo mediante el sentido estético, narrando historias que sensibilizan, o que predisponen para este sentido, niegan el dominio absoluto de las peligrosas historias absolutas –los monomitos”, (Marquard, 2006: 124), que suelen limitarse a instituir e imponer una serie de discursos con “regulación ortodoxa” (J. P. Deconchy, 1971: *passim*).

56

4. La palabra humana

Nos parece indiscutible que la crisis de las humanidades refleja exactamente la actual crisis de la palabra humana, de su calidad polifacética y polifónica. Con sano realismo, Claudio Magris, en su reflexión sobre las grandes figuras literarias y musicales del mundo danubiano del siglo XIX y las primeras décadas del XX, puso de manifiesto que, desde las últimas décadas del siglo XIX, han sido muy numerosos los intelectuales –por ejemplo, Nietzsche, Hofmannsthal, Weininger, Schönberg, Musil, Rilke, Svevo, etc.– que percibieron con claridad la enorme crisis de identidad en la que se debatía el *homo loquens* de aquel tiempo a causa de la pérdida de relevancia existencial de lo que más tarde Lyotard llamará los “grandes relatos”. (Valga como ejemplo de esa angustia ante la irrelevancia creciente de la palabra humana el pequeño pero sustancioso y lúcido escrito de Hugo von Hofmannsthal “Carta de Lord Chandos” (1902) (Magris, 1996: 39-72.) Con expresiones a menudo muy contrastadas, aquellos

intelectuales ya presentían un cierto agotamiento de los recursos verbales en la cultura y la política de masas de su tiempo (Steiner, 1990: 75). En nuestro tiempo, continuándose y agravándose la situación a la que se refiere Magris, el empobrecimiento y la banalización de la palabra humana han adquirido cotas que hace solo unas pocas décadas nos hubieran parecido inalcanzables y completamente fuera de lugar. Con acentos muy diferentes, cotidianamente, podemos comprobar, por ejemplo, que “en nuestro tiempo, el lenguaje de la política se ha contaminado de oscuridad y de locura” (Steiner, 1990: 61). En la actualidad, las transmisiones de las “estructuras de acogida” se encuentran directa y perniciosamente afectadas por la creciente incapacidad de los discursos humanos para dar el salto desde las ingentes cantidades de *información* de que disponemos hasta la auténtica *comunicación* (McLuhan, 2009: *passim*). Las ciencias humanas no deberían limitarse a proveer de informaciones positivas, sin duda útiles y provechosas, a estudiosos y alumnos, sino que opinamos que su misión exige además incitar a quienes las practican a poner en marcha una reflexión continuada, crítica y contextualizada sobre los datos disponibles.

Como es bien sabido, en Grecia, el *arte de la crítica* consistía en una incesante búsqueda de criterios (*kritikè tekhnè*) para orientarse en medio de los intrincados y peligrosos “caminos de bosque” de toda existencia humana y descubrir a través de ellos nuevos horizontes. La crítica auténtica siempre exige una cierta exterioridad y una cierta marginalidad desde las cuales se observa, examina e interpreta el lugar de lo establecido y sus “intereses creados”; eso implica necesariamente un “estar relativamente fuera” para describir, ponderar y criticar lo que está “dentro”. De ahí que, en el campo social, político y religioso, los “intelectuales orgánicos” sean en realidad la negación máxima del intelectual, porque se han convertido en fervientes –e interesados– apologetas del *statu quo* vigente, integrados en él aunque, a menudo, sea, por conveniencia, con un cinismo más o menos descarado. En realidad, “toda verdadera proximidad pasa por la *diferencia*” (Jabès, 2000: 30), la cual, además, de manera inexcusable, es en sí misma *deferente*. Solo las diferencias deferentes poseen de hecho un alto grado de humanidad y civismo. Creemos que de lo expuesto se desprende que el docente universitario, sobre todo, pero no exclusivamente, en el ámbito de las ciencias humanas, debería mantener, para poder instaurar un ejercicio de crítica existencial, una actitud de “desapego” y “apego” al mismo tiempo respecto a los contenidos, a las narrativas, a los documentos que tiene que manejar en su trabajo cotidiano.

En este contexto debería referirme a una cuestión fundamental en el marco del proyecto antropológico que propongo. Me refiero a la “cuestión simbólica” (Duch, 2002: *passim*; Duch, 2012: 171-245). Creo que es importante hacer una aclaración inicial: conviene distinguir entre “lo simbólico” y “los símbolos concretos”. Estos, en la variedad de culturas y situaciones históricas no son sino articulaciones de “lo simbólico”, esto es, de la necesidad y, consiguientemente, de la capacidad que tiene el ser humano para hacer presente *lo ausente* pasado y futuro. El “presente del presente”, por utilizar el lenguaje de san Agustín, es, *in statu viae* dice él, la conjunción más o menos armónica de aquel con el “presente del pasado” y “el presente del futuro”. Todas esas reflexiones se fundamentan en el siguiente axioma: para el ser humano no hay posibilidad extracultural (Duch, 2000: *passim*).

Creemos que la reflexión antropológica de Helmuth Plessner (1892-1985), centrada muy en especial en el análisis de la *excentricidad*, que, según su opinión, es una característica exclusiva del ser humano y, al mismo tiempo, constituye el factor diferencial respecto a los otros seres vivos, posee una gran importancia para una adecuada inteligencia de la misión de las ciencias humanas. “Emplazado excentricamente, el hombre está donde está y, a la vez, no está donde está”, asevera Plessner (Plessner, 1975: 288-346). Es harto evidente que este talante, ahora y siempre, se halla en flagrante contradicción con el principio “todo es institución”, al que recurren una y otra vez, con estrategias que hacen uso de todo tipo de retóricas y malabarismos verbales, los partidarios de “lo políticamente correcto”. Estos, los nuevos clérigos de nuestros días, por mil razones de conveniencia y con apariencias de enorme sensatez y sentido común, excluyen y demonizan, a menudo con un rigor extremado y pomposamente clerical, toda forma de “argumentación contra el sistema” (Paul Feyerabend) por considerarla un producto maldito de la heterodoxia más recalcitrante, tildada incluso de perteneciente a la “minoría de edad del ser humano” (Feyerabend, 1986: *passim*).

Un aspecto, a nuestro entender agresivo y demoledor, del imperio absoluto de lo burocrático-institucional sobre las personas en las sociedades contemporáneas, en general, y, particularmente, en la vida universitaria, es lo que podría denominarse la “censura interrogativa”. A pesar de proclamarse a los cuatro vientos que se vive, piensa y actúa en un clima de democracia y libertad, de manera más o menos explícita funcionan distintos mecanismos para torpedear la *curiosidad* de niños, adolescentes y adultos. Se olvida entonces, como señala el poeta judío francés Edmond Jabès, que “es a través

de la interrogación como creamos nuestra identidad” (Jabès, 2000: 93). Hannah Arendt, interpretando y formulando a su manera algunas reflexiones de Kant sobre el juicio estético (*Crítica del juicio*), mantiene la opinión de que la *impredecibilidad* y la *espontaneidad* humanas –y, por consiguiente, la *pluralidad*– constituyen no solo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quem* el ser humano alcanza la estatura de humano. La capacidad crítica, a nuestro entender, no es sino otra denominación, casi a modo de sinónimo, de la impredecibilidad, la espontaneidad y la pluralidad, esto es, de la *libertad* –de hecho siempre condicional y condicionada, pero a la postre realmente libertad– del ser humano.

5. Distinción entre ciencia y sabiduría

Esta es una distinción que deberíamos interiorizar, más que exponerla de manera simplemente discursiva o “científica”. Todos, más o menos, tenemos alguna noción de lo que es la ciencia y de lo que es científico. Pero, muy a menudo, hemos hecho de la ciencia –o de lo que en cada caso se consideraba que era “científico”– un mito (en el sentido más peyorativo del vocablo), una especie de esfera sagrada, marcada con el sello de la infalibilidad que, ingenuamente, creemos que solucionará mágicamente todos nuestros problemas y perplejidades. Es importante añadir que la ciencia, y sobre todo la ciencia moderna, a pesar de que en numerosas ocasiones ha sido utilizada con finalidades perversas, ha contribuido –está contribuyendo– a mejorar la calidad de vida y las expectativas de futuro de muchos –por desgracia, no todos ni mucho menos– hombres y mujeres de nuestro mundo. Pero no todo se acaba con la ciencia. La sabiduría, que es un fenómeno transcultural y universal-humano, alejado de cualquier veleidad escéptica, tiene un lugar no solo importante, sino propiamente insustituible en la existencia concreta de los seres humanos, en la construcción de su espacio y de su tiempo, en las múltiples fisonomías que adopta la relacionalidad humana. Ahora bien, es importante no confundir la sabiduría con la erudición. El sabio puede ser una persona con amplísimos conocimientos, pero también puede ser –y, con frecuencia lo es– una persona normal y corriente que tiene la virtud de encontrar e, incluso, de *inventar* salidas y soluciones para él mismo y para los que a él se dirigen en momentos especialmente difíciles y peligrosos cuando, por ejemplo, las normativas y las respuestas admitidas como normales y legales en una determinada sociedad se muestran ineficaces y ya no procura a los seres humanos orientación y sentido, sino más bien desorientación

y fuertes dosis de perplejidad e, incluso, angustia. Propiamente, el sabio lo es porque, en el aquí y ahora de su vida cotidiana, en un ejercicio de reflexión y ponderación, ha llegado a ser consciente de los límites y deficiencias que, de manera inevitable, tienen todos los sistemas sociales y todas las instituciones humanas. Cuando los sistemas morales y sus prescripciones y directrices fracasan, el sabio, ética y osadamente, sabe orientarse y encontrar una salida del laberinto. El sabio detecta con lucidez las falacias que se esconden bajo las grandes ideas y los proyectos y discursos grandilocuentes. En el “más acá” del ser humano siempre hay un “más allá” de cualquier “más allá”, algo que no se deja incluir en el marco de lo que se encuentra establecido y socialmente sancionado. Los educadores no solo tienen la misión de adiestrar a sus alumnos en el manejo de técnicas, procedimientos y formas gramaticales, sino que también deberían ser, junto con sus alumnos, los *concreadores* que hicieran posible que sus estudiantes se pusieran en camino para descubrir –para autodescubrir– su propio “más allá” y las profundidades más recónditas de su propio ser, esto es, la *sabiduría* (Rombach, 2004: 130-134). “El hombre no solo es creativo, sino «concreativo»”, asevera Rombach, y este es el concepto fundamental de la hermética (...) La realidad es creativa en sí misma, puesto que todas las cosas contienen una “autotrascendencia” a través de la cual estas, en su esencia más íntima, son “propiamente” idénticas con lo supremo y lo más común. Por eso, un hombre orientado a la “concreatividad” no abordará nunca las cosas de modo que solo procure realizar sus propias ideas, sino que intentará despertar la autotrascendencia de las cosas y situaciones” (Rombach, *ibid.*). De una manera un tanto esquemática y teórica, puede afirmarse que la sabiduría tiene que ver especialmente con la *experientia*, mientras que la ciencia se sitúa casi exclusivamente en el campo del *experimentum*. Es innegable que en las *relaciones* que mantienen individuos y colectividades en la concepción y el desarrollo de su vida cotidiana y en las *peripecias* de todo tipo que de ellas se derivan, ambas dimensiones suelen aparecer más o menos coordinadas y autoreferidas, pero también es posible que generen agrios y desapacibles *casus belli* porque el conflicto es por regla general la inevitable atmósfera que respiramos los seres humanos.

En nuestra sociedad, generalmente, la escuela y la universidad se limitan a ofrecer lo que denominamos “conocimientos útiles” y eso es sumamente importante, pero no lo es todo. “No solo de pan vive el hombre...”, aunque, evidentemente, como por experiencia sabemos muy bien, sin pan no hay vida humana posible. Con anterioridad ya puse de manifiesto que el docente, para llevar a cabo la

misión que tiene encomendada, había de ser testimonio. No cabe la menor duda de que el sabio es fundamentalmente un testimonio: con su vida pone ante los ojos de sus alumnos lo que, *prácticamente*, significa el correcto ejercicio del “oficio de hombre o de mujer”. La sabiduría, como pone de manifiesto con claridad el enorme caudal de literatura sapiencial de todos los pueblos y culturas, es el arte de la vida que se adquiere viviendo o, aun mejor, conviviendo.

Podemos preguntarnos ahora si existe alguna posibilidad de transmitir la sabiduría, si resulta viable concretarla mediante fórmulas y esquemas que tengan cabida en los programas académicos. No nos cabe la menor duda de que el primer y fundamental vehículo de transmisión de la sabiduría es la plasmación de la vida cotidiana del mismo docente, la calidad de sus relaciones, su capacidad para la simpatía, esto es, para intentar ver y juzgar las cosas y los acontecimientos desde el punto de vista del otro actuando *excéntricamente* en el sentido en que Helmuth Plessner interpreta la excentricidad del ser humano. Con mayor o menor conciencia, reflexivamente, el sabio es, en el sentido mejor de la expresión, un “argumentador contra el sistema”, no un simple demoledor con actitudes terroristas, que osa ofrecer alternativas cuando, según todos los indicios, el ser humano se halla en un callejón sin salida. El sabio, en resumen, está convencido de que, a pesar de todo, el ser humano es siempre *possible* (P. Ricoeur).

Una falsa etimología del término latino “sabiduría” (*sapientia*) hace derivar este vocablo del sustantivo *sapor* (sabor, gusto). Es interesante hacer notar que, a pesar de la inconsecuencia de esta etimología, el sabio, más allá de los rígidos convencionalismos y máscaras del *statu quo*, se distingue por su capacidad para reparar y saborear con finura e, incluso, sentido del humor aquellas facetas y motivaciones de la existencia humana que suelen pasar desapercibidas e, incluso, inexistentes para el común de los mortales. En este contexto no es irrelevante la fecunda distinción que hace Blaise Pascal entre el *esprit de finesse* y el *esprit de géometrie*. Cabe recordar que para los estoicos (Epicteto, Marco Aurelio, Séneca), la sabiduría tenía un marcado carácter terapéutico-espiritual que permitía al ser humano la curación de las enfermedades del alma que, como una suerte de entes tentadores y maléficos, continuamente acechaban a hombres y mujeres.

6. La problemática en torno a la memoria

En todos los momentos de su larga y controvertida historia, la cultura occidental, sobre todo en las épocas de crisis agudas, ha

reflexionado sobre la función de la memoria individual y colectiva en el vivir y convivir de los humanos. Algunos de los pensadores más agudos de esta tradición (Platón, los profetas de Israel, Plotino, Agustín de Hipona, Henri Bergson, Marcel Proust, Maurice Halbwachs, Walter Benjamin, Ernst Bloch, Paul Ricoeur, Pierre Nora, Aleida y Jan Assmann, etc.), conscientes de la excepcional importancia de la memoria para la constitución del ser humano, han dedicado una gran atención a desentrañar los aspectos más sorprendentes e, incluso, inquietantes de este enigmático fenómeno, subrayando una y otra vez la relación entre memoria y olvido para el recordar de los humanos. A partir de situaciones culturales e históricas muy diferentes, el ser humano ha tenido clara conciencia de que, para lo mejor y para lo peor, todos los aspectos de su existencia se articulan y desenvuelven en “comunidades de memoria”. La ambigüedad de la memoria es un dato que posee la máxima evidencia y, por eso mismo, puede dar lugar a procesos de sanación o, por el contrario, puede convertirse en una fábrica del infierno sobre la Tierra.

62

A partir de una atenta y minuciosa lectura de Marcel Proust, Walter Benjamin subrayó cuán inagotable es la memoria, facultad que nos permite percibir las limitaciones de lo ya vivido. Y al tiempo, sin embargo, cuán tendencialmente infinita es la reconstrucción del *pasado* en el *presente* que constituye la experiencia humana, que es capaz de resucitar en cada instante con distintos rostros y valencias. Ni Proust ni Benjamin se proponían recobrar un presunto y enteléquico “pasado objetivo”, sino antes bien salvar lo pretérito del poder disolvente del olvido. Para Benjamin, en concreto, tal salvamento era una ardua labor que revelaba sin ningún género de duda la ambigüedad congénita del ser humano. La memoria gozaba de la posibilidad de “sustraerlo al conformismo que es inherente al concepto y forzarlo para que, en medio de nuestro presente, fuese capaz de adquirir una nueva actualidad, habida cuenta de que la manera como se valora el pasado como *herencia* puede ser mucho más devastadora (*unheilvoll*) que lo que podría ser su simple desaparición”. Todos los sistemas sociales del pasado y del presente han mostrado un ilimitado interés por administrar la memoria individual y colectiva, y han intentado monopolizarla por cualesquiera medios a fin de hacer valer sus intereses políticos, sociales y religiosos, y potenciar las herencias humanas a su antojo (Assmann, 2008: 113-135).

A menudo se insinúa que nos hallamos en una fase terminal de la tradición, determinados –casi secuestrados– por el despotismo incondicional del presente. Según este diagnóstico, la memoria estaría

experimentando hondas e irreversibles mutaciones en nuestros días, fomentadas por una cultura mediática altamente *masificada* y *des-historizada*. “Vivir en el tiempo pero sin historia”, se afirmaba en *Why History?*, el manifiesto en el que algunos historiadores postestructuralistas, sin tener en cuenta la sutil pero creativa distinción entre *kronos* y *kairos*, reducían el tiempo a simple y voluble genealogía del presente. ¿Significa eso el final de la memoria? ¿O acaso sería más correcto, como nosotros pensamos, afirmar que es una determinada memoria la que se halla en precario debido al vertiginoso aumento del *tempo* vital? ¿Acaso no sería sencillamente el final de la memoria el final de la historia? De ahí que estimemos obligado detectar los actuales *lugares de la memoria*, y reflexionar con esmero al propósito.

Con todo, es necesario introducir dos matices. El primero es que el *anthropos* jamás dejará de debatirse entre la memoria y el olvido. Y el segundo, que, en la actualidad, la comunicación mediática y el ciberentorno son los configuradores por excelencia de los *lugares de la memoria* de nuestro tiempo, muy distintos de los tradicionales. La controversia está servida: por un lado, autores tan conspicuos como Reinhart Koselleck o Pierre Nora sostienen que estamos asistiendo a una paulatina disolución de la memoria colectiva y adentrándonos cada día mas en una “civilización del olvido” (Koselleck, 2011: *passim*); por otro, un grupo de médicos, psicólogos e historiadores de la cultura defienden el creciente y abrumador peso de la memoria, observable tanto en la vida pública como en los individuos concretos. “Vivimos en un tiempo en el que la memoria, como nunca con anterioridad había sucedido, se ha convertido en un factor capital de las discusiones públicas. Para curar, acusar, justificar se apela a la memoria. Ha llegado a ser un aspecto esencial de la configuración de la identidad individual y colectiva, y ofrece un escenario adecuado tanto para los conflictos como para las identificaciones” (Assmann). Una cuestión a la que no nos referiremos directamente en esta exposición pero que tiene una gran relevancia para la docencia es la “política de museos y monumentos conmemorativos” (Koselleck, *ibid.*), que, de alguna manera, viene a ser una especie de contrapeso a la desmemorización colectiva que nos aqueja. Parece incontrovertible que la memoria constituye un factor primordial en la constitución de todo museo y de toda estela funeraria. A partir de aquí pueden llevarse a cabo reflexiones con intencionalidades muy distintas: desde la iglesia-museo como tumba moderna de Dios (Nietzsche) hasta el museo como praxis memorística y pedagógica para interpretar y hacer comprensible el propio presente (por ejem-

plo, los museos de los campos de exterminio de Buchenwald, Auschwitz, Dachau, etc.).

En relación con este aspecto de la temática en torno a la memoria, se debería plantear con detalle la importancia de los *clásicos* en las actuales ciencias humanas y, casi como corolario, la cuestión del *canon*. A pesar de los numerosos alegatos posmodernos contra los clásicos y contra el canon propio de cada disciplina académica como consecuencia de los mecanismos de la sociedad del olvido en la que vivimos, creo que toda buena praxis pedagógica no puede prescindir de ellos porque hombres y mujeres somos seres *genealógicos* o, si se quiere expresar de otro modo, somos, desde la biología hasta el arte, la gastronomía, las maneras de mesa, etc., seres *tradicionales* que tenemos la obligación, lo queramos o no, de administrar distintas *herencias*. Soy plenamente consciente de que el concepto “tradición” resulta enormemente conflictivo e, incluso, peligroso en las culturas hispánicas. En el pasado y en el presente, su frecuente e interesada asimilación con las corrientes “tradicionalistas” reaccionarias de signo cultural, religioso y político han causado innumerables confrontaciones, guerras civiles y enormes injusticias. A pesar de todo, el concepto de tradición es imprescindible para activar cualquier forma de transmisión escolar y universitaria. Creo que hay una razón antropológica de peso sobre la cual intento fundamentar el proyecto antropológico que he diseñado distinguiéndolo tanto de los proyectos antropológicos de carácter esencialista como de los que intentan aproximarse al ser humano en términos exclusivamente historicistas. Con anterioridad he señalado que, desde antiguo, la tradición había señalado que el ser humano era una *complexio oppositorum*, un equilibrio a menudo bastante precario entre facetas que no siempre resultan fácilmente conciliables entre sí. *Continuidad y cambio* constituyen justamente dos aspectos en el ser humano que a primera vista pueden parecer totalmente irreconciliables entre sí. La realidad desmiente esta primera impresión: en el ser humano, desde la constitución biológica hasta el derecho, desde la moral hasta la religión, desde la gastronomía hasta el arte, continuidad y cambio son factores no simplemente yuxtapuestos o correlativos, sino propiamente *coimplicados*, valga el neologismo, esto es, la continuidad es ocasión de cambio y el cambio lo es de la continuidad. Por esa razón, los clásicos y el canon no son entidades muertas, difuntas, esto es, seres “sin función”, sino que, por el contrario, son –pueden ser– motores de cambio, de creación de novedad justamente porque, como decía Ernst Bloch, en su pasado hay presente y futuro.

Por su alto voltaje crítico, una función muy interesante de la memoria –propiamente del recordar– podría denominarse el “trabajo del contrapresente” (Gerd Theissen). Consiste en tomar como punto de partida las deficiencias y los aspectos inaceptables del presente y suscita el recuerdo de un pasado que poseía las características de un tiempo heroico y desbordante de plenitud, felicidad y total ausencia de conflictos. A partir de las narraciones míticas, el presente –cada momento presente– muestra diferencias esenciales (entre el *in illo tempore* y el *ahora*) con el presente original por antonomasia tal como es recordado por la memoria cultural. No cabe la menor duda de que la “contrapresencia” mítica del recuerdo adopta características muy distintas en la diversidad de “historias” individuales y colectivas. Por un lado, hay recuerdos que son “contrapresentes” por el hecho de que se hallan en contradicción con la “ideología” vigente y, por eso mismo, han de ser censurados, demonizados y, finalmente, erradicados. Por ejemplo, el tiempo de la Segunda República Española en el franquismo o el mundo burgués del siglo XIX en la antigua Unión Soviética –de ahí las intervenciones sobre el calendario que suelen efectuar los regímenes totalitarios. Por el otro, algunos recuerdos son “contrapresentes” porque poseen una función claramente fundadora como, por ejemplo, la resistencia de los judíos contra los romanos en Massada para el actual Estado de Israel o la España imperial de los llamados Reyes Católicos para la ideología oficial franquista.

La docencia, cualquier tipo de docencia, se basa en una serie de variados ejercicios con la memoria que, como sucede con todo lo humano, participa de la ambigüedad constitutiva del ser humano. Es obvio que en las transmisiones operadas por las ciencias humanas la función de la memoria –o, para expresarnos más correctamente, el paso de la memoria como *mnéme* (la “memoria-almacén”) a la *anámnesis* (el “recordar en acto”)– es propiamente un factor constituyente de las mismas transmisiones en las que la contextualización es de capital importancia porque no hay texto sin contexto.

7. Conclusión

En esta exposición, de manera muy sucinta y sin matices, he intentado exponer algunas de las líneas maestras de mi proyecto antropológico. He insistido sobre todo en la problemática en torno a las ciencias humanas, denominadas por la tradición germánica “ciencias del espíritu” (*Geisteswissenschaften*), con la finalidad de poner de manifiesto su decisiva importancia en la formación integral

del ser humano en tiempos, como los actuales, asediados con frecuencia por una búsqueda totalmente descontextualizada de la “especialización”, con la consiguiente fragmentación no solo de los saberes sino incluso de la misma conciencia humana, que es incapaz entonces, y eso es muy evidente en un gran número de universitarios, de tener una panorámica más o menos coherente y pormenorizada de su propia cultura. De ahí que, en la actualidad, la universidad tenga necesidad de formas de docencia que, sin degenerar en exposiciones triviales, caricaturescas y de baja intensidad, permitan planteamientos de las disciplinas con un cierto carácter *sinóptico*, habida cuenta de que el ser humano, como *complexio oppositorum* que es, no es explicable ni narrable *monocéntricamente*, sino desde una pluralidad de centros, es decir, *pluricéntricamente*. En relación con lo que acabo de indicar, una consecuencia de gran calado tendría que ser el destierro total, no por razones meramente estratégicas como sucede a menudo, sino porque responde realmente a lo que es la condición humana, de todas las formas de discurso falocéntricas, que tan habituales han sido –y aún continúan siéndolo– no solo en la universidad española. Creo que, en la universidad actual, como sucede en la sociedad en general, tanto teórica como prácticamente, la cuestión de la relación y la complementariedad antropológica y ética de los sexos se encuentra muy lejos de haberse resuelto.

66

Hay una cuestión estrechamente relacionada con la praxis docente en general y, muy específicamente, con la universitaria, que merecería abordarse con una seriedad y profundidad que ahora mismo no podemos emprender. Se trata de las complejas relaciones entre humor, ironía y pedagogía. Heinrich Rombach afirma que “por consenso de una vez se tendría que prohibir una antropología que no tenga lugar para la risa” (Rombach, 2004: 179). Más adelante señala que “apenas hay nada más importante para el hombre que el humor, y es muy triste que este objetivo de formación no aparezca de ninguna manera en nuestros programas educativos. Por lo contrario, estos programas son agentes de una seriedad tremebunda” (Rombach, 2004: 180-181), que suele conducir casi necesariamente al desaliento y la apatía. El docente universitario debería estar convencido de que sus formas expositivas y, por consiguiente, sus interpretaciones nunca podrán ser una palabra final, una especie de atestado dogmático irreformable, porque “todas las cosas y personas no son exactamente ellas mismas; a veces son más ellas, a veces menos; la ironía y el humor nos ayudan a evidenciar este estado de cosas. El docente con humor, paradójicamente si se quiere, es consciente de la *multi-personalidad* de todo ser humano (Rombach, 2004: 240-244), lo cual

significa que al mismo tiempo se identifica y no se identifica con el rol que le atribuye la sociedad. Por el contrario, el docente “serio” tiene una identidad incommovible, absolutamente consolidada, ajena a la interrogación y la duda. En sí mismo, no está abierto ni hacia “dentro” ni hacia “afuera” porque se aferra con frenesí, mediante peligrosas y excluyentes regulaciones ortodoxas, a sus ideas como si fuesen absolutos totalmente inmunes a la condicionalidad espacio-temporal propia de todo ser humano. Parece hartamente evidente que esta reflexión fácilmente podría ampliarse en dirección hacia la vidriosa temática en torno a la *identidad*. Al menos desde una perspectiva antropológica, creo que es mucho más oportuno, en lugar de lidiar con el sustantivo *identidad*, referirse a los sucesivos “procesos de identificación”, en los que, desde el nacimiento hasta la muerte, nos encontramos sumidos todos los seres humanos.

¿Cómo se puede responder adecuadamente a las actuales campañas del Estado para desterrar y, en un segundo movimiento, aniquilar a las ciencias humanas de los programas universitarios? A nivel institucional no creo que tengamos recursos suficientes para contrarrestar con eficacia esta situación que, con modalidades e intenciones muy distintas, se está dando en casi todos los programas docentes de nuestros días. Hay que tener en cuenta que en estas décadas iniciales del siglo XXI, como consecuencia seguramente de la peor comprensión y praxis del individualismo occidental que podía hacerse, estamos asistiendo a amplios procesos de *desafiliación* de signo político, sindical, religioso y cultural, lo cual implica un real debilitamiento, por no hablar de supresión, del “vínculo social”. Es verdad que, como contrapartida –tal vez más nefasta y peligrosa que la misma *desafiliación*– se detectan algunos procesos de *hiperafiliación* de carácter político, económico y religioso. En medio de esta situación, el docente universitario que cree que la universidad no es una simple fábrica de títulos académicos sino un ámbito para que docentes y alumnos, en sociedades con un tempo *vital* vertiginoso y sobreacelerado, en la provisionalidad histórica de sus propias biografías, busquen y encuentren no recetas, sino criterios para orientarse y transitar por los “caminos de bosque” propios del día a día de su vida cotidiana. Creo que es el del máximo interés para este propósito la advertencia de Antonio Machado: “Caminante, no hay camino; se hace camino al andar...”. Hace ya algunos años, Ulrich Beck se refería a la sociedad moderna como una “sociedad del riesgo” (*Risikogesellschaft*). Creo que ahora mismo, más que en esta forma de sociedad, nos encontramos en la “sociedad del miedo”; las innumerables fisonomías con que irrumpen el miedo y la angustia en la

vida cotidiana actual son factores que inciden con mucha fuerza en la salud individual y colectiva de nuestras sociedades. En este sentido, el docente universitario, como maestro de sabiduría que tendría que ser, también debería estar comprometido en ser para sus alumnos un testimonio de esperanza.

Las reflexiones que he propuesto tienen un alcance muy modesto y su finalidad es sugerir, no declarar con argumentos más o menos apodícticos. Creo que, para nosotros docentes universitarios, es algo muy importante en este momento que nos toca vivir, sin ser ilusos, mantener la ilusión antropológica fundamental: a pesar de todo, hay alternativas. A pesar de todo, ciertamente con riesgos, hay salidas del laberinto.

Bibliografía

- ANTWEILER, C. (2007). *Was ist den Menschen gemeinsam? Über Kultur und Kulturen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ARENDRT, H. (2005). *Ensayos de comprensión. Escritos no reunidos e inéditos*. Madrid: Caparrós.
- ASSMANN, A. (ed.). (1991). *Weisheit. Archäologie der literarischen Kommunikation III*. Múnich: Wilhelm Fink.
- ASSMANN, J. (2008). *Religión y memoria cultural. Diez estudios*. Buenos Aires: Lilmod.
- AUERNHEIMER, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.²
- BAUMAN, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2005). *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales* (1ª reimpr.). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- BLUMENBERG, H. (1999). *Las realidades en que vivimos*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- BLUMENBERG, H. (2000). *La legibilidad del mundo*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- BODAMMER, T. (1987). *Philosophie der Geisteswissenschaften*. Friburgo-Múnich: Karl Alber.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (3 vols.). Madrid: Alianza Editorial.
- CASTORIADIS, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra.
- CASTORIADIS, C. (1999). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.²
- CASTORIADIS, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- DECONCHY, J. P. (1971). *L'orthodoxie religieuse. Essai de logique psychosociale*. París: Les Éditions ouvrières.
- DIÉGUEZ, M. (1990). "De Sagesse", en *Encyclopaedia Universalis*, XX. París: Universalis, pp. 477-482.
- DILTHEY, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México-Buenos Aires: FCE.²
- DUCH, Ll. (1998). *La educación y la crisis de la modernidad* (1ª reimpr.). Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- DUCH, Ll. (2000). *Llums i ombres de la ciutat. Antropologia de la vida quotidiana* 3. Montserrat: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- DUCH, Ll. (2002). *La substància de l'efímer. Assaigs d'antropologia*. Montserrat: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- DUCH, Ll. (2002). *Mito, interpretación y cultura. Aproximación a la logomítica*. Barcelona: Herder.²
- DUCH, Ll. (2002). *Simbolismo y salud, Antropología de la vida cotidiana 1*. Madrid: Trotta.
- DUCH, Ll. (2014). *Religión y comunicación*. Barcelona: Fragmenta.
- DUCH, Ll. y Chillón, A. (2014). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación 1*. Barcelona: Herder.
- FEYERABEND, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- GEHLEN, A. (1986). *Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen*. Wiesbaden: Aula.⁵
- HOFMANNSTHAL, H. von (1996). *Carta de Lord Chandos*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores.²
- HÜBNER, K. (1985). *Die Wahrheit des Mythos*. Múnich: C. H. Beck.
- HUNYADI, M. (2012). *L'Homme en contexte. Essai de philosophie morale*. París: Cerf.
- INEICHEN, H. (1991). *Philosophische Hermeneutik*. Friburgo-Múnich: Karl Alber.
- JABÈS, E. (2000). *Del desierto al libro. Entrevistas con Marcel Cohen*. Madrid: Trotta.
- 70 KOSELLECK, R. (2011). *Modernidad, culto a la muerte y memoria nacional*. Madrid: Centro de Estudios Políticos.
- LE BLANC, G. (2005). *L'esprit des sciences humaines*. París: Vrin.
- LIPOVETSKY, G. y SERROY, J. (2013). *L'esthétisation du monde. Vivre à l'âge du capitalisme artiste*. París: Gallimard.
- LÜBBE, H. (1986). *Religion nach der Aufklärung*. Graz-Viena-Colonia: Styria.
- LUHMANN, N. (1996). *Confianza*. Rubí (Barcelona): Anthropos.
- MCLUHAN, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- MAGRIS, C. (1993). *El anillo de Clarisse. Tradición y nihilismo en la literatura moderna*. Barcelona: Península.
- MANN, H. (1983). *El súbdito*. Barcelona: Bruguera.
- MARQUARD, O. (2001). *Filosofía de la compensación. Escritos sobre antropología filosófica*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- MARQUARD, O. (2006). *Felicidad en la infelicidad. Reflexiones filosóficas*. Buenos Aires: Katz.
- NUSSBAUM, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- PLESSNER, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlín-Nueva York: Walter de Gruyter.³

- PLESSNER, H. (2012). *Límites de la comunidad. Crítica al radicalismo social*. Madrid: Siruela.
- REICHENBACH, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- REVAULT D'ALLONNES, M. (2008). *El poder de los comienzos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RICOEUR, P. (1987). *Freud. Una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.⁷
- ROMBACH, H. (2004). *El hombre humanizado. Antropología estructural*. Barcelona: Herder.
- SCHELER, M. (1929). *El puesto del hombre en el cosmos*. Madrid: Revista de Occidente.
- SPEER, A. (2004). "Weisheit", en RITTER, J. et al. (eds.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, XII (col. 371-397). Basilea: Schwabe.
- STEINER, G. (1990). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.
- STEINER, G. (1998). *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.
- STEINER, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.
- TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- TAYLOR, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge (MA)-Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.
- WEINRICH, H. (1999). *Leteo. Arte y crítica del olvido*. Madrid: Siruela.
- WELSCH, W. (1996). *Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- WITTGENSTEIN, L. (2000). *Movimientos del pensar. Diarios 1930-1932/1936-1937*. Valencia: Pre-textos.
- YERUSHALMI, Y. H. (2000). *Zajor. La historia judía y la memoria judía*. Rubí (Barcelona): Anthropos.

Lluís Duch
Antropólogo
Monje del monasterio de Montserrat (Barcelona)

(Artículo aprobado para su publicación en febrero de 2015)