

científica y artística, se puede dar gloria al Creador y preparar así el encuentro con Dios Salvador.

Mi bendición más afectuosa para vosotros, para vuestras familias y para el trabajo que realizáis. Invoco sobre todos la protección de la Santa Madre de Dios. ¡Virgen Santísima de Luján, protege a este pueblo, encamínalo por senderos de paz y de unidad!

FILOSOFIA DE LA EDUCACION Y ETHOS RELIGIOSO SAPIENCIAL *

por Jorge R. SEIBOLD, S. I. (San Miguel)

El problema central que nos ocupa es la de concebir y articular una Filosofía de la Educación, que abierta esencialmente al mundo de la cultura, incorpore en su mismo seno los valores de la religiosidad y de la sabiduría populares, que en él tienen vigencia. En orden a abordar esta rica y compleja problemática nos parece conveniente proceder en tres pasos sucesivos. En el primero mostraremos la intrínseca vinculación que existe entre Cultura y Educación, a fin de comprender que no es posible concebir una correcta Filosofía de la Educación, que no tenga en cuenta la Cultura en la cual la Educación está inserta. En el segundo paso mostraremos la íntima vinculación existente entre Cultura, por un lado, y Religiosidad y Sabiduría populares, por otro, que son las máximas instancias de sentido que posee una Cultura. En tercer paso, finalmente, indicaremos el rol que la Religiosidad y la Sabiduría populares pueden ocupar tanto en la práctica y la teoría pedagógica, como en la formulación de una Filosofía de la Educación inculturizada. El trabajo, que aquí presentamos, se inscribe en el intento de elaborar los presupuestos de una Filosofía de la Educación con validez universal, como debe serlo toda filosofía cuyo asidero es el solo pensar, pero que también está atenta al lugar donde se abreva ese pensar, en nuestro caso, el mundo cultural latinoamericano, tan transido de antiguas y riquísimas tradiciones de variados orígenes, entre las que se destaca el Catolicismo, en búsqueda ya de su quinto Centenario en el Continente. Creemos que este pensar inculturizado en la experiencia histórica y cultural de nuestros pueblos puede ser un aporte para el eterno y universal trabajo del concepto, que siempre debe reiniciar su tarea atizado por nuevas perspectivas y problemáticas.

* Este trabajo fue substancialmente presentado en el marco del "Seminario sobre filosofía de la educación del hombre latinoamericano desde una visión cristiana", organizado por el CELAM y realizado en Buenos Aires, del 2 al 4 de marzo de 1987, bajo el título: *Dimensión cultural de una filosofía de la educación que incorpore los valores de la religiosidad y de la sabiduría populares*. Ahora le hemos variado el título por brevedad y le hemos agregado una serie de notas explicativas, amén de otros cambios menores surgidos del mismo Seminario.

1. ETHOS CULTURAL Y EDUCACION

Tratemos de acercarnos a delimitar, primero, los conceptos de cultura y educación a fin de precisar, luego, su vinculación.

1.1. Aproximación al concepto de Cultura

Nuestra primera indagación se dirige a ese vasto y complejísimo dominio, que denominamos "cultura", en orden a aproximarnos a él y en lo posible delimitarlo por una serie de determinaciones, que al menos lo hagan reconocible y diferenciable de algún otro dominio, como podría ser, por ejemplo, el de "naturaleza" o el mismo de "educación". Bien sabemos que toda palabra al igual que las personas están cargadas de historia¹. En su uso más primitivo esa palabra, derivada del latín "cultus", parece ser que se aplicaba al cultivo de la tierra, "cultus agrorum", pero, luego, su uso se fue derivando hacia otros sentidos analógicos tales como el "cultus corporis", cuidado y aseo del cuerpo, el "cultus animi", cuidado de cultivar el talento, y por allí se concibió la expresión "cultus Dei", como cultivo de la relación con Dios en la oración y la adoración, y así otros muchos. En la Edad Media aunque el uso de "cultus" se refirió casi exclusivamente a su acepción "agrícola" del término para designar "cultivo" en sentido recto, sin embargo, se conocieron también otros usos analógicos como el de "cultus christianae religionis", para significar el cultivo como cuidado y desarrollo de la religión cristiana. Los humanistas del Renacimiento recuperarán el sentido ciceroniano del "cultus animi" en orden a privilegiar su propia tarea como cultivo de lo humano que se da en el hombre. Un paso importanté para la acuñación moderna del término "cultura" la dio Pufendorf, dentro de la Ilustración alemana del siglo XVII, al contraponer el "status naturae", como estado natural del hombre que refleja su situación precaria en el mundo y de la que debe salir para no sucumbir, y el "status culturae", que es justamente esa nueva situación donde se le garantiza al hombre sus derechos a la sobrevivencia, a una vida digna y política. De este

¹ Sobre el concepto de "cultura", cfr. las diversas comunicaciones del Congreso Internacional de Teología sobre "Evangelización de la Cultura e Inculcación del Evangelio", publicadas en *Stromata* 41 (1985), Nº 3/4, muy especialmente las de P. Hünermann (pp. 173-195) y la de M. Dhavamony (pp. 253-272), a quienes en general hemos seguido y que traen las referencias bibliográficas más importantes, y que en este tema particular son incomensurables. Para una comprensión de nuestra cultura nacional y latinoamericana desde una perspectiva del pueblo, puede verse R. Santillán Güemes, "Cultura, creación del pueblo", Ed. Guadalupe, Bs. As., 1985.

modo "cultura" viene a significar, ahora, una situación general de la que se beneficia el hombre y no ya una actividad específica o el desarrollo de una cualidad especial. Este concepto, como bien sabemos, será restringido por la misma Ilustración racionalista del siglo XVIII, para significar una categoría social, la de los hombres "cultos", los que gozan de los beneficios de las "luces" y de la "razón", en contraposición del pueblo bajo que carecería de esos bienes, y que, luego, encontrará tanta fortuna en nuestro medio a través de la dicotomía sarmientina de "civilización y barbarie"². Una ampliación del concepto Pufendorfiano de "cultura" fue hecho por el romanticismo historicista de Herder al señalar, con razón, el carácter esencialmente histórico de la cultura de los pueblos, que pasan por una serie sucesiva de etapas, y que, luego, será asumido por el Idealismo Alemán, muy especialmente por Hegel, para quien la "cultura" es un amplio y complejo proceso espiritual ("Bildung" como "cultura-formación") que abarca tanto a los pueblos como a los individuos en íntima conjunción y en las esferas más variadas de su vida social, económica, política, artística, religiosa, etc.³. A mediados del siglo pasado y con el surgimiento de las ciencias sociales y antropológicas comienzan a prevalecer acercamientos socio-antropológicos al concepto de cultura gracias a los cuales se recogieron innumerables rasgos acerca de los estilos de vida, costumbres, lenguas, valores, símbolos, creencias, tipos de trabajo, etc., que caracterizan a los pueblos en sus diversas fisonomías culturales. El inventario realizado por las mencionadas ciencias en este último siglo ha sido tan amplio, que ha dado lugar a numerosos intentos para delimitar y apresar el concepto de "cultura"⁴. Entre ellos sobresale el de Tylor, enunciado hacia 1870, pero que conserva todavía su importancia en las discusiones actuales, y para quien la cultura es "aquella totalidad compleja, que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre, y todas las demás capacidades y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad"⁵. En esta línea Elliot define a la cultura como "forma

² Cfr. J. R. Seibold, "Civilización y Barbarie en la Historia de la Ciencia Argentina", *Stromata* 31 (1975), pp. 261-297.

³ Cfr. J. R. Seibold, "Pueblo y Saber en la fenomenología del espíritu de Hegel", Ed. Univ. del Salvador y Diego de Torres, San Miguel, Argentina, 1983, especialmente a partir de pp. 170 y ss. donde se trata el concepto de "cultura" (Bildung) en íntima vinculación con los conceptos de "exteriorización" (Entäusserung) y "extranjerización" (Entfremdung).

⁴ Cfr. C. Kluckhohn y A. L. Kroeber, "Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions", Cambridge, Peabody Museum, 1952.

⁵ Cfr. E. B. Tylor, "Primitive Culture", London, 1871. Según T. Brameld, "Bases culturales de la Educación", EUDEBA, Bs. As., 1961.

integral de vida (the whole way of life), según la cual el pueblo vive desde el nacimiento hasta la muerte, de la mañana a la noche, y también cuando duerme"⁶. Es en esta misma dirección que el Documento de Puebla (en adelante DP) expresará su concepto antropológico de cultura al definirlo: "el modo particular como, en un pueblo, los hombres cultivan su relación con la naturaleza, entre sí mismos, y con Dios"⁷. La cultura es así, para el DP, "el estilo de vida común", la "totalidad de la vida de un pueblo", los "valores que lo animan y los desvalores que lo debilitan" y "las formas a través de las cuales aquellos valores o desvalores se expresan y configuran, es decir, las costumbres, la lengua, las instituciones y estructuras de convivencia social"⁸. En otras palabras, para el DP, la cultura es "una realidad histórica y social"⁹, con una pluralidad de valores y desvalores, que la entretienen en su habitar ético, y que es preciso discernir, con una infinita variedad de tareas inmanentes, que despliegan a todos los niveles la inagotable riqueza de su vida, y que hallan su significado último y definitivo en el sentido religioso o no,

p. 25 y ss., la definición de Tylor incluye siete componentes más o menos precisos, a saber, "totalidad compleja", que señala una unidad en la diversidad de elementos. En segundo lugar un conjunto de realidades espirituales, que son expresiones de la vida emocional y mental. En tercer lugar incluye objetos materiales, que se expresan en la vida del arte o de la moral. En cuarto lugar se hace hincapié en conductas que reflejan ciertas regularidades y constancias como son las costumbres, las capacidades y hábitos, y no tanto en hechos o acontecimientos aislados o momentáneos. En quinto lugar la cultura aparece como una realidad objetiva que afecta a todo hombre y está desprovista de valoración intelectual. En sexto lugar la cultura aparece como un bien adquirido por el hombre a partir del medio que lo rodea, no es un bien hereditario que viene impreso en sus genes. Finalmente en séptimo lugar la cultura no es creada por un hombre solitario, sino que brota del íntimo contacto del hombre con otros seres humanos, es decir, del hombre en sociedad.

⁶ Cfr. T. S. Eliot, "Zum Begriff der Kultur", Frankfurt am Main, 1961, p. 33, citado por P. Hünermann, "Evangelización y Cultura en la Historia de la Iglesia", en *Stromata* 41 (1985), pp. 174-175.

⁷ Cfr. DP, N° 386. Para un análisis detallado del concepto de "cultura" en el Doc. de Puebla, cfr. J. R. Seibold, "El nuevo desafío a la Ciencia y a la Cultura en Latinoamérica: del conflicto a la síntesis vital", *Stromata* 38 (1982), pp. 97-115. Véase también R. Albergucci, "¿Qué es la Cultura?" en Albergucci-Chiesa-Piñón, "Cristianos para el Proyecto Educativo Nacional", Ed. Guadalupe, Bs. As., 1986, pp. 98-106.

⁸ Cfr. DP, N° 387.

⁹ Cfr. DP, N° 392. En esta cita se menciona al documento conciliar "Gaudium et Spes" (N. 53), donde por primera vez el término "cultura" entra en la reflexión teológica oficial de la Iglesia, cfr. M. Dhavamony, "Problematica dell'Inculturazione del Vangelo Oggi", *Stromata* 41 (1985), p. 261.

que las anima. En este sentido "cultura" se identifica con "ethos" o "ethos cultural"¹⁰.

Creemos que esta primera aproximación al concepto de cultura es suficiente a nuestro propósito y nos invita de modo natural a proseguir nuestra indagación en el campo mismo de la educación a fin también de aproximarnos a su concepto, tal como ahora lo expondremos.

1.2. Aproximación al concepto de Educación

La palabra "educación" es también un término cargado de historia y que recubre muchos significados. Dos de los principales brotan de las expresiones latinas "educare" y "ex ducere". La primera significa "criar", "cuidar", "alimentar", "hacer crecer", "nutrir". Por analogía se derivó el uso propio de "educación" para significar un proceso que va de afuera hacia adentro por el cual el educador también "nutre" o "forma", en sentido figurado, al educando con alguna enseñanza. La segunda expresión latina significa "llevar a partir de", "sacar afuera", "exteriorizar". Por analogía se aplicó al proceso educativo, concebido en sentido contrario al anterior, como un proceso de explicitación y despliegue de las cualidades interiores del educando, por el cual se exterioriza un contenido inmanente y se hace efectivo. Estas dos aproximaciones al concepto de "educación" a partir de su etimología al parecer antagónicas pueden ser pensadas especulativamente en orden a integrar sus propias verdades¹¹. Otro modo de aproximarnos al concepto de "educación" es a través del mismo hecho educativo ya conocido en todas las culturas humanas desde la más remota antigüedad y también desde la utilización consciente y premeditada de ese hecho como medio de formación del hombre, lo cual dio origen a variadas prácticas y teorías educativas a lo largo de la historia. Nosotros nos referiremos aquí sólo a algunas de las más significativas a nuestro propósito. Así la "paideia" de los tiempos homéricos buscaba la formación del

¹⁰ "Por cultura entendemos primero el *ethos* cultural, es decir, las "costumbres" de los grupos humanos, que expresen no algo periférico, sino las *actitudes* típicas fundamentales en su modo de vivir la existencia humana. El primero y más hondo nivel de un pueblo está en el *modo peculiar de "sentir" la vida*, de "resonar" ante las cosas y los acontecimientos, de "vivenciar" la realidad. Actitud peculiar frente a la realidad total: la *naturaleza* (las cosas), los *otros* (la sociedad), frente al *Misterio de su destino* (la Divinidad)". (Cfr. F. Boasso, recopilador, "¿Qué es la pastoral popular?", Ed. Patria Grande, Bs. As., 1974, p. 38).

¹¹ Cfr. E. M. Manganiello, "Introducción a las ciencias de la educación", Librería del Colegio, Bs. As., Edición 19, 1987, pp. 17-18.

hombre en la "areté", nombre que se daba a la excelencia humana llevada hasta los límites de la heroicidad. Luego más tarde y con la consolidación de la polis griega ese ideal se fue modulando con otros intereses entre los que no estaba ausente el pensar filosófico. Es justamente dentro de este pensar y frente a los problemas nuevos, que presentaba la polis, donde se generó la paideia de los tiempos clásicos. La sofística introdujo una enseñanza basada en el arte de la palabra (retórica) y del razonamiento (dialéctica), que capacitaba al educando para sortear hábilmente los problemas que le presentaba la vida social y política de la polis, pero que no lo reencontraba como hombre con la verdad y la virtud. Esta fue la tarea de Sócrates, y que fue ampliada y sistematizada, luego, por Platón y Aristóteles. Con ellos la "paideia" clásica llegó a su expresión más perfecta al concebir la formación del hombre como un proceso espiritual estrechamente ligado a la comunidad en la armonía del bien y de la belleza, la *kalóagathia*, en la que se vinculaban el "bien" (*ágathos*), logrado éticamente en la victoria sobre sí y en la relación de justicia con los demás, y la "belleza" (*kalos*), logrado estéticamente en el acabado equilibrio y proporción que religa el orden exterior al orden interior. Será el ideal de la "bella vida ética" del mundo griego, en palabras de Hegel¹². Con la caída del Imperio alejandrino y de la muerte de Aristóteles se inicia el eclipse de la "paideia" clásica. Resurge la sofística. Pero ya no habrá un Sócrates, un Platón, un Aristóteles, que se le oponga. Ahora sólo están los estoicos y los epicúreos. Pero sus doctrinas morales y educacionales ya no se inspiran en el ideal clásico, sino que están replegadas sobre la individualidad del sujeto, recortado y separado de su medio social, como es la familia y la polis. Vico dirá que los estoicos y epicúreos vivían "como solitarios y no como hombres que vivieran en república"¹³. Pero más allá de estas tendencias y frente a la carencia de innovaciones significativas la época helenista hizo cristalizar un modelo educativo, la "enkyklios paideia"¹⁴, que permaneció casi inalterable desde

¹² Cfr. G. W. F. Hegel, "Fenomenología del Espíritu", F. C. E., México, 1966, p. 261, renglón 6.

¹³ Citado por D. Morando, en "Pedagogía", Ed. Miracle, Barcelona, 1961, p. 63.

¹⁴ Cfr. H. I. Marrou, "Histoire de l'Education dans l'Antiquité", Seuil, París, 1950, p. 244. Allí se explica detalladamente que la "enkyklios paideia" no tiene el significado que se le dio a partir de la modernidad europea como saber enciclopédico universal. Por el contrario aquel término designa más bien el saber básico, el saber corriente y a veces en particular el saber previo a los estudios superiores y comprendía desde la mitad del siglo I antes de Cristo las tres artes literarias, el *Trivium* de los Carolingios,

el siglo II a. C. hasta los siglos II y III de la era cristiana. Modelo, que será asumido, luego, en gran parte, por el Mundo romano y por el Mundo cristiano. Roma gestó, sin embargo, desde un comienzo, su propia paideia asentada firmemente en la "familia", donde el "pater familias" jugaba al mismo tiempo un doble rol. Uno el de "cives", ciudadano, respecto de la "civitas" romana. Otro más interior a la familia como "dominus", señor, y "custor", custodio, de las tradiciones morales y religiosas, y que lo constituía con su esposa en el principal educador de sus hijos. El primitivo ideal educativo de los Romanos estaba saturado de referencias al "mos majorum" y tenía como paradigma inmediato el ejemplo del padre, ligado tanto a la vida doméstica, como a la pública. Toda la educación estaba orientada a firmar la "virtus" romana entendida principalmente como "pietas", en tanto relación filial a los padres y devoción a la divinidad, como "constantia", en tanto firmeza del carácter, y como "gravitas", en tanto austeridad de vida. Más tarde con el advenimiento de la República los contactos con la cultura helénica se hicieron más estrechos y Roma comienza a sentir el influjo del modelo educativo griego. Con Cicerón ese influjo se afirma definitivamente. La educación deja de ser una tarea propia del hogar y se hace asunto de las academias y de pedagogos. Al arte retórico y oratorio se le debían agregar, ahora, el saber jurídico, tan propio de Roma, el dialéctico, el literario, el histórico. Se busca actualizar la educación a los nuevos tiempos. Varrón y Cicerón no dudarán en traducir "paideia" por la expresión latina "humanitas"¹⁵. Con el Imperio el resquebrajamiento de la substancia misma que alimentaba a esa "paideia" romano-helenista se hace sentir por todas partes y serán del todo ineficaces los esfuerzos pedagógicos de un Marco Aurelio, un Quintiliano o un Séneca, para retrotraer la "civitas" romana a su antiguo esplendor. En ese medio hace su entrada el Cristianismo, que trae consigo su propia paideia, la "paideia cristiana", que tiene a Cristo como maestro, modelo y fin¹⁶. Esa emergencia no se hará

a saber, la gramática, la retórica, y la dialéctica, y las cuatro artes matemáticas del *Quadrivium*, a saber, la geometría, la aritmética, las astronomía y la música. Cfr. también J. Bowen, "Historia de la Educación occidental", Herder, 1976, tomo I, p. 216 y ss. donde se señala que el modelo fundamental de la pedagogía helenística seguía el modelo basado en la secuencia de cinco etapas, a saber, el hogar, escuela primaria, escuela media, servicio militar (efébico), y, por último, la enseñanza superior. La "enkyklios paideia" se referiría fundamentalmente a esos estudios medios anteriores a cualquier especialización y que daban una cultura general (Ibid., p. 231).

¹⁵ Cfr. H. I. Marrou, op. cit., p. 299.

¹⁶ Cfr. Ibid., p. 416. La expresión "en Cristo paideia" ya se halla en San Clemente de Roma hacia el año 96 (cfr. su carta primera a los Cor.

sin tensiones y titubeos. Sin embargo, con el correr del tiempo la "paideia cristiana" irá poco a poco ampliando sus dominios y asumirá en gran medida el legado de la "paideia helenista-romana" con sus disciplinas y métodos, aunque no dejará de engrosarlos y enriquecerlos con sus propios aportes e instituciones, como lo fueron en un principio sus escuelas catequísticas, episcopales, conventuales, y más tarde las escuelas comunales y las Universidades¹⁷. Con el declinar de la Europa medieval se produce toda una serie de cambios sociales, políticos, económicos y culturales, que preanuncia el surgimiento de una Europa moderna con nuevos y variados intereses. En ese contexto el humanismo renacentista tratará de plasmar una nueva "paideia humanista" acorde a esos tiempos nuevos¹⁸. Ese humanismo no renegaba todavía de su filiación cristiana, pero pugnaba por devolver al hombre la humanidad que cierto espiritualismo desencarnado le había quitado. Se retoma con nuevo espíritu la enseñanza de las humanidades clásicas, que a veces no estuvo exenta de cierto academicismo y de cierto imitacionismo servil de los clásicos, pero que, sin embargo, revitalizó la docencia en variadas direcciones, pero todas coincidentes en tener al hombre en su individualidad como su objetivo más propio. Pero la modernidad aporta también las ciencias físico-matemáticas y todas las artes que de ellas se desprenden. A aquel "humanismo literario" del siglo XV y XVI, se le comienza a contraponer el "humanismo científico" alentado por el empirismo inglés del siglo XVII. Ahora el "saber es poder"¹⁹. Y Comenius, uno de los pedagogos más importantes de ese siglo, concebía la educación como el desarrollo en el educando de los tres adornos del alma: "erudición, virtud y piedad"²⁰, con lo que trataba de guardar un gran equilibrio entre la tradición ético-religiosa y la nueva orientación abierta al estudio erudito de las ciencias modernas. Equilibrio difícil dadas las tendencias modernas, expresadas en las ciencias humanas (la política especialmente) y en las ciencias naturales, de independizarse de todo tutelaje ético-religioso. Es en esta época cuando

21, 8) y antes que él ya San Pablo se había ocupado de dar consejos a los padres para educar bien a sus hijos (cfr. Ef., 6, 4; Col. 3, 21). Sobre la "Paideia cristiana" en la época patrística, cfr. Marrou, op. cit., p. 416 y ss.; Morando, op. cit., p. 87 y ss. y J. Bowen, op. cit., tomo I, p. 319 y ss.

¹⁷ Cfr. Morando, op. cit., p. 115 y ss. y Bowen, op. cit., tomo II, p. 156 y ss.

¹⁸ Cfr. Bowen, Ibid., tomo II, p. 444 y ss.; Morando, op. cit., p. 137 y ss.

¹⁹ Cfr. F. Bacon, "Novum Organum", lib. I, aforismo 3.

²⁰ Cfr. J. A. Comenio, "Didáctica Magna", Ed. Reus, Madrid, 1922, cap. V, p. 48 y ss.

la Compañía de Jesús sistematiza su modelo educativo humanista en su "Ratio Studiorum" y lo lleva a la práctica en sus numerosos colegios. Por ese entonces, siglos XVI-XVII, España ya se ha establecido en América y junto a su tarea de evangelización del indígena, llevada adelante muy especialmente por las órdenes mendicantes, franciscanos, dominicos, agustinos, mercedarios, y más tarde por los jesuitas, comprometió también su esfuerzo en la tarea educacional creando escuelas y Universidades²¹. Con el siglo XVIII entramos en Europa con un siglo de gran efervescencia pedagógica, hasta tal punto que ese siglo fue llamado, además del "siglo de las luces", el "siglo de la educación"²². La Ilustración exagera la confianza en la razón y en la percepción sensorial y hace la crítica de todo saber que no está basado en esas dos fuentes del conocimiento. Es la época de la "Enciclopedia", que ya no comprenderá el concepto helenístico de la "enkyklios paideia", sino la de un saber universal y acumulativo, que caracteriza al hombre culto. Aparecen también por esta época grandes obras de pedagogía como el "Emilio" (1762) de Rousseau, quien plantea la revolución copernicana en "pedagogía" al desplazar el centro del interés del maestro al alumno y al medio en que se realiza el acto educativo, o como "la educación del género humano a través de la revelación divina" (1780) de Lessing, para quien la revelación es educación, que inculca lo que la razón todavía no puede aprehender por sí misma, pero que en su devenir histórico está destinada a disolverse en la misma razón, ya adulta para comprenderse a sí misma. Proyecto iluminista que subordina la revelación a la razón y que conduce finalmente, a la negación de toda referencia religiosa o trascendente²³. Con la Revolución Francesa se abre campo a un amplio y a veces caótico reformismo pedagógico en apoyo de los ideales revolucionarios. En 1792 Con-

²¹ Cfr. F. Larroyo, "Historia general de la Pedagogía", Ed. Porrúa, México, 1967, Décima Ed., p. 335 y ss.

²² J. C. Fabricius en 1784 llamará a su siglo "Erziehungsjahrhunder", citado por J. García Carrasco, "Ideología y pedagogía", ENRAHONAR, Barcelona, 1983, p. 27.

²³ Morando, op. cit., p. 207 trae una excelente síntesis del proyecto iluminista: "El grupo de los enciclopedistas, guiado por Diderot y D'Alambert, y la sátira sonriente y demoleadora de Voltaire, preparaban un completo plan pedagógico apoyado en estos principios: 1) eliminación en el campo educativo de todo lo que es sobrenatural y reducción de la religión a un significado meramente racional, natural, terreno y mundano; 2) aceptación del realismo pedagógico (las lenguas modernas en sustitución de las antiguas, las disciplinas técnico-científicas en sustitución de las literarias y retóricas); 3) necesidad de una "escuela de Estado", laica, aconfesional, que substituya definitivamente al clero y a las congregaciones religiosas de la actividad educativa".

ducet propone la gratuidad y laicidad de la enseñanza propulsada y controlada por el Estado, y el pedagogo jacobino Lepelletier propone, entre otras reformas la introducción de “internados obligatorios” del Estado, que reemplacen la misión pedagógica de la familia, o el incorporar el trabajo manual y agrícola al currículum clásico de estudios o el celebrar, con fines educativos, las fiestas cívicas. Propuestas que más tarde ya entrado el siglo XIX retomarán algunos de los representantes más conspicuos del socialismo utópico francés. Mientras tanto la Ilustración estrictamente dicha era dejada atrás por otras corrientes de la época, como fueron el Romanticismo y el Idealismo, donde Herder, Kant, Schiller, Goethe, Fichte, Schleiermacher, Hegel, para no citar más que algunos de los más grandes pensadores de esa época, con sus doctrinas filosóficas, influyeron grandemente en la orientación de la ciencia pedagógica²⁴. Pero esta historia del concepto de “paideia” no fue sólo obra de filósofos. En ella también intervinieron los “pedagogos” de vocación, como Pestalozzi, que a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX abre la escuela al pueblo y concibe una educación con base psicológica que lo injerte en su propia cultura y le permita el desarrollo armónico de sus facultades intelectuales, técnicas, artísticas, morales y religiosas²⁵. Otro de los grandes pedagogos del siglo XIX fue, sin lugar a dudas, Herbart, que sobresale sobre sus contemporáneos por ofrecer el primer tratado sistemático acerca de la educación²⁶. Su influencia se extenderá a todo el siglo XIX, a pesar de la entrada en escena en ese siglo de la pedagogía positivista de un Comte y la evolucionista de un Spencer, y sus escuelas, que hacen con sus postulados científicistas un corte abrupto con lo obtenido por lo mejor de la Paideia clásica (la griega, la latina y la cristiana) y la paideia moderna (en algunos de sus más grandes exponentes, a saber, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart). Tendencias positivistas que tuvieron gran auge en nuestra América a fines del siglo pasado y comienzos de éste²⁷. La superación de la pedagogía po-

²⁴ Cfr. Larroyo, op. cit., p. 484 y ss.; Morando, op. cit., p. 253 y ss.

²⁵ Con Pestalozzi se continuó y perfeccionó la tendencia psicológica inaugurada con Rousseau, por la que se procuraba conocer la específica psicología del niño a fin de poder educarlo convenientemente. “Mientras precedentemente la educación se preocupaba sobre todo de establecer *qué cosa es enseñar* y el *fin para qué enseñar*, olvidando el *cómo enseñar*, ahora tiende a afirmar la capital importancia de conocer la realidad infantil para poder decidir la forma de enseñanza” (cfr. Morando, op. cit., p. 229).

²⁶ Cfr. Morando, op. cit., p. 236 y ss. Para Herbart la pedagogía dependerá tanto de la psicología como de la ética.

²⁷ Para las influencias positivistas en América, cfr. Larroyo, op. cit., p. 578 y ss. Respecto de la influencia positivista sobre la pedagogía en

sitivista lleva en sus entrañas los gérmenes de la pedagogía contemporánea que llega hasta nuestros días, en muy variadas direcciones. Nos referiremos aquí suscitadamente a aquellas corrientes que va a afirmar una convergencia y complementación en la diferencia de educación y cultura. Y esto promovido desde variadas posiciones filosóficas. Así Dewey, uno de los más ilustres representantes del pragmatismo americano y de los más activos propulsores de la “escuela nueva”, preconiza la educación como un “proceso de vida” y no “para la vida”, como lo quería el positivismo pedagógico, a la vez que reafirma la vinculación activa del educando con el medio cultural, hasta tal punto que Kilpatrick, uno de sus discípulos, llegará a decir que la cultura es el “principal instrumento educativo, mucho más poderoso que la escuela”²⁸. Este aspecto socio-cultural fue también subrayado

Argentina, cfr. E. M. Manganiello, “La pedagogía argentina en la encrucijada”, Ed. Librería del Colegio, 1973, p. 89.

²⁸ Sobre Dewey, cfr. Morando, op. cit., p. 372 y ss. Sobre Kilpatrick, cfr. Larroyo, op. cit., p. 630. Dewey es un caso interesante para ver cómo una concepción educacional puede estar en función de un ethos cultural, en este caso el ethos cultural norteamericano, fundado pragmáticamente en la ciencia, la técnica y la democracia. Así lo sintetiza Morando (op. cit., p. 374) al decir: “La vida social actual, según Dewey, se apoya esencialmente sobre tres pilas: La ciencia, que ha determinado con su progreso una verdadera revolución intelectual, la técnica, que ha provocado una verdadera revolución industrial en el campo del trabajo y de la economía, y la democracia, que ha puesto en movimiento una revolución social, efecto en gran parte de las dos primeras revoluciones. Por eso la educación, para llegar a su meta, que es la inclusión de la actividad individual en la sociedad presente, deberá seguir el mismo camino del progreso humano: fundarse en el método experimental, como la ciencia, sobre el trabajo y la democracia. De ahí los criterios prácticos del activismo americano. El niño es una actividad viviente, y por esto exige una escuela en la que pueda aprender actuando y viviendo la propia vida: es el “aprender obrando” (*learning by doing*) puesto de moda. Y así como la acción que tiene un valor individual y social es al mismo tiempo trabajo, éste se introduce en la escuela como el medio más eficaz para una educación personal y social. Además, la escuela misma deberá ya ser una “comunidad en germen”, según el sistema de la escuela ciudad y el principio de autogobierno”. Para una crítica de esta concepción “pragmatista” de la educación véase las atinadas observaciones de Morando (op. cit., p. 376 y ss.) que no oculta lo defectivo de esta concepción, al negarle Dewey a la vida humana valores últimos y absolutos: “Dewey cree ser un realista porque se funda en la realidad del progreso científico, económico y político social. Pero, sin embargo, no es más que un ingenuo optimista cuando piensa que la vida humana mejora solamente con tal progreso, y está completamente fuera de la realidad cuando, contentándose sólo con los resultados obtenidos y por obtener en el campo de la ciencia, de la técnica y de la organización social, no se da cuenta de que la humanidad ha efectuado bien pocos progresos morales... Y ello porque el verdadero progreso, que es el moral, no puede ser confiado a la educación

por Natorp, neokantiano de la Escuela de Marburgo, quien en su "Pedagogía social" sostiene que la educación al tomar al hombre en todas sus relaciones debe asumir la totalidad de la cultura, en la que emergen los valores de verdad y belleza, bondad y justicia, salud y utilidad, objetos predilectos del neokantismo marburguense proclive a considerar la filosofía como filosofía de los valores²⁹. A una orientación socio-cultural de la educación converge también la filosofía vital e historicista de Dilthey, que será el primero en pensar la pedagogía como ciencia del espíritu, diferente en objeto y en método a las ciencias naturales, y a las que el positivismo quería subordinarla³⁰. La analítica de la vida histórica, que instaura Dilthey, inspirará el surgimiento de pedagogías, que tematizan de modo explícito su dimensión cultural, por lo que han sido llamadas "pedagogías de la cultura"³¹. Estas

científica, económica o social, sino sólo a una educación esencialmente moral, que atesore los desarrollos alcanzados por la ciencia como medios para la consecución de un orden superior en el que la bondad del corazón, la justicia y el amor triunfen en el individuo y en la vida civil" (op. cit., p. 380).

²⁹ Sobre Natorp, cfr. Larroyo, op. cit., p. 688 y ss. A diferencia de Dewey, Natorp señala como buen neokantiano la importancia de los valores —verdad y belleza, bondad y justicia, salud y utilidad— como objetivos trascendentales de toda tarea educativa, y a diferencia de Herbart, el fundamento de la pedagogía ya no residirá sólo en la psicología y en la ética, sino en todas las disciplinas filosóficas a saber, lógica, estética, ética, filosofía de la religión, filosofía de la historia, psicología. Otro de los importantes representantes del neokantismo de Marburgo es Cassirer, que aunque no escribió tratados sobre pedagogía, sin embargo, su concepción de la razón simbólica como complementaria de la razón científica, al recuperar el mundo del mito, de la religión y del arte, no ha dejado de tener una grande repercusión en las más variadas orientaciones pedagógicas y muy especialmente en aquellas vinculadas a la cultura (cfr. E. M. Manganillo, "Introducción a las Ciencias de la Educación", op. cit., p. 77 y ss.). Otro neokantiano, pero de la Escuela de Baden, Jonas Cohn desarrolla todo un sistema de pedagogía axiológica en íntima vinculación con la cultura. La educación, para Cohn, sólo es posible en la medida en que el hombre se apropia de bienes culturales, lengua y derecho, ciencia y arte, moralidad y religión. Tanto el educador como el educando viven en común estos bienes culturales, de tal modo que ellos son así "bienes culturales vividos" en una comunidad educativa cultural (cfr. L. Luzuriaga, "La pedagogía contemporánea", ed. Losada, Bs. As., 1947, p. 142 y ss.).

³⁰ Sobre Dilthey, cfr. Luzuriaga, op. cit., p. 146 y ss. Dilthey al titular a la pedagogía como una "ciencia del espíritu" distinguiéndola de las "ciencias de la naturaleza" ya por sus objetivos como por su metodología permite darle su propia autonomía. Dilthey hace objeto de lectura a la vida, como si esta fuera un texto, que debe ser asumido (historia) e interpretado (hermenéutica). Este historicismo Diltheyano inspirará variadas corrientes pedagógicas entre las cuales se distinguen las de Spranger, Nohl, Krieck, Litt, etc. (cfr. Montoya, p. 68 y ss.).

³¹ Entre los cultores más insignes de estas "pedagogías de la cultura"

pedagogías de la cultura coinciden con las así llamadas "pedagogías de la personalidad"³², cuando se toma conciencia que los bienes culturales arraigan en la personalidad misma de los individuos que constituyen un pueblo y que la educación no puede ser un proceso de mera inculcación de bienes culturales, sin la debida apropiación, elaboración, y creación de nuevos bienes por parte de ese sujeto, que es el pueblo. Con estas posiciones ya se superaba a las pedagogías behavioristas del comportamiento, que ignoraban la dimensión subjetiva e intencional de la acción humana y sólo atendían a registrar lo que era observable y objetivado de esa acción, con lo que se reducía la interacción humana a un simple modelo mecánico de estímulo-reacción, y donde la educación era concebida como una técnica de aprendizaje efectivo por la que un receptor —educando— puede recibir bajo ciertas condiciones un transpaso masivo de conocimientos u otros bienes informativos proporcionado por un emisor —educador—³³. Como reacción a estas tendencias objetivizantes del comportamiento humano surgieron ciertas pedagogías preocupadas en salvar lo específico de la acción humana, por las que se las denominó "pedagogías de la acción". Algunas de ellas, como aquellas que asumen el racionalismo-crítico popperiano, logran evitar esa mio-

merece citarse a E. Spranger. Así nos lo dice su discípulo Juan Roura y Parella: "Entre los investigadores contemporáneos que toman la cultura como punto central de sus investigaciones filosóficas y pedagógicas, Spranger es, sin duda, el que más ha influido en el pensamiento pedagógico de nuestro tiempo. Con Spranger, la pedagogía de la cultura llega a su pleno desarrollo" (cfr. E. Spranger, "Las ciencias del Espíritu y la Escuela", trad. y prólogo de J. Roura y Parella, Ed. Losada, Bs. As., 2da. Ed., 1946, p. 7). Para Spranger la "cultura de un pueblo" es como "una vida que engendra constantemente educación" (op. cit., p. 123), y agrega: "Todo dominio cultural lleva en sí la tendencia a la propagación. *Crece* por el hecho de que de las almas aisladas, en innumerables generaciones y enlaces sociales, se desarrollan valores en el mundo objetivo de la cultura. *Se conserva vivo* porque estos valores producidos se transforman a su vez en vivencias y conducta subjetiva. Toda creación cultural desata automáticamente una voluntad de educación. Se puede decir que allí donde se reúnen tres personas hay también un estilo de vida que quiere propagarse. Pero con este nacimiento originado en la cultura objetiva se introducen también en la vida de la educación oposiciones, antinomias y complicaciones enormes: se despierta la lucha de los poderes educativos-culturales (Bildungsmächte)" (Ibid).

³² Así, por ejemplo, la "pedagogía noológica" de R. Eucken, o la orientación cultural y personalista, a la vez, de un Max Scheler o un Hans Freyer (cfr. Luzuriaga, op. cit., p. 26 y ss.; p. 165 y ss.).

³³ Cfr. L. Wigger, "Acción y Educación - Un análisis crítico de las concepciones de acción en las teorías educativas", en *Educación* (Tübingen) 30 (1984), pp. 30-59.

pía behaviorista recurriendo a un concepto funcional de acción, al concebir la educación como un proceso interactivo, por el cual unas personas (los educadores) a través de su comportamiento humano no desvinculado de un sentido subjetivo e intencional, influyen, modifican o afirman, por apropiados medios pedagógicos, diversas estructuras psíquicas de otras personas consideradas como valiosas (los educandos). De este modo se da aquí una "interacción social" dentro del esquema fin-medios, y no del mecanicista "causa-efecto" o "estímulo-reacción" tal como lo propugnaba el behaviorismo. Pero, sin embargo, esta concepción al no contar con una comprensión más profunda de la comunidad intersubjetiva que se establece entre educador y educando no pasa de ser una "tecnología educativa", en la que el comportamiento del educando resulta empíricamente controlable y reformable en el mejor sentido popperiano³⁴. Muchas de estas teorías pedagógicas a pesar de los progresos que han aportado a las ciencias y a la práctica pedagógicas en dominios muy determinados padecen una insuficiencia radical que las incapacita para comprender en toda su hondura y extensión la esencia del acto educativo. Esa insuficiencia proviene, a nuestro entender, de la exclusiva comprensión moderna del yo como autodeterminante y efectuante concebido dentro de un modelo "monadístico" de lo social. En la actualidad se están desarrollando toda una serie de intentos en orden a superar estas limitaciones y que en general están ligadas a comprender lo educativo desde las perspectivas de la "comunicación" misma o desde la "comunidad de comunicación"³⁵, que sería el apriori de todo proceso cultural o educacional. Así como Husserl puso en evidencia a través de su Fenomenología que no hay conciencia sin mundo, del mismo modo ahora se parte del supuesto que no hay sujeto humano sin otro sujeto humano, que la misma "comunicación" humana es el presupuesto, el apriori, del que se debe partir, y no a lo que se debe llegar luego de suponer dos o más egos solitarios, separados por el mundo. En este horizonte surge la necesidad de comprender en qué consiste esa "comunidad de comunicación" interpersonal y cómo se reintroduce la cuestión de concebir posmodernamente no una sucesión de yoes, o una generalización de ellos en un sujeto trascendental,

³⁴ Así v. gr. la teoría pedagógica de W. Brezinka (cfr. Wigger, art. cit. en nota 33, p. 44 y ss.).

³⁵ Así v. gr. la teoría pedagógica de K. Mollenhauer (cfr. Wigger, art. cit., p. 52 y ss.), que se basa en la teoría de la comunicación de P. Watzlawick et al. ("Menschliche Kommunikation", Bern/Stuttgart/Wien, 1974) y en la teoría crítica de J. Habermas.

sino la presencia de un "nos-otros" ético, histórico y cultural³⁶. Pero el análisis de esta riquísima problemática nos llevaría demasiado lejos. Nos basta, por ahora, el haberla señalado. Hagamos, para terminar, una brevísima síntesis de la interrelación hallada entre educación y cultura, entre comunidad educativa y comunidad cultural.

1.3. Comunidad educativa y comunidad cultural

Ya esta extensa aproximación al concepto de "educación" tanto en su acepción teórica, como en su formulación práctica y más allá de que nos pongamos de acuerdo sobre su definición más propia, nos muestra ciertamente que la educación como proceso continuamente adaptado de intercomunicación dialógica entre educador y educando, se perfila y se desenvuelve dentro de un proceso mucho más amplio y complejo como es la cultura de un pueblo. La comunidad educativa que integra al educador, al educando y todos los elementos sociales y vivenciales que constituyen la matriz misma de esa intercomunicación dialógica de enseñanza y aprendizaje, no puede ignorar su propio humus en el cual está plantado, no puede prescindir de la comunidad histórica que como "nosotros ético-cultural" la sostiene y le da su último sentido. Ignorarlo sería descapacitarse seriamente para ejercer el acto educativo, ya que tanto el educador como el educando están plasmados en su realidad por ese "nosotros ético-cultural", como así también los fines mismos de ese acto educativo. Esta común plasmación del ethos o comunidad cultural respecto de la comunidad educacional no significa inmovilidad y normatividad extratemporal de aquella. El ethos cultural es una realidad histórica, sujeta a la perfección o la degradación, a asumir nuevos valores o desvalores, que en cada momento deben ser discernidos. Le corresponde a la comunidad educativa hacer ese discernimiento y proponer las pautas y metodologías, que a su parecer son más

³⁶ Cfr. J. C. Scannone, "Filosofía primera e Intersubjetividad - El apriori de la comunidad de comunicación y el nosotros ético-histórico", *Stromata* 42 (1986), pp. 367-386. Este trabajo de orientación ontológica, no explícitamente pedagógica, permite sin embargo pensar la problemática pedagógica-cultural desde nuestra perspectiva latinoamericana y en diálogo con aquellas orientaciones actuales de la filosofía, como la de K. - O. Apel, que intenta superar las concepciones "egológicas" de la modernidad, por una vuelta o recuperación de una comunidad de sujetos hablantes y actuantes, que participan simultáneamente de una comunidad "real" e "ideal" de comunicación, o como la de Levinas, que abierto a la irreductible presencia ética del otro, no llega a aprehender el sentido de la plena comunicación y comunidad del "nosotros".

adecuadas, para ejercer con eficacia el acto educativo. Por este camino la comunidad educativa se injerta creativamente dentro del ethos cultural y lo recrea según sus propias convicciones, que también son realidades espirituales constitutivas de la cultura de un pueblo. Una filosofía de la educación que se quiera genuinamente inculturizada, es decir, atenta a esta plasmación cultural del acto educativo no podrá menos que atender a esa realidad, a ese ethos, fuente de todo sentido. Elucidar este aspecto será nuestro próximo paso.

2. ETHOS CULTURAL Y ETHOS RELIGIOSO SAPIENCIAL

Nos toca, ahora, adentrarnos en el segundo paso de nuestra reflexión, que nos invita a ver la íntima vinculación, que presentan la religiosidad y sabiduría populares en nuestro ethos cultural, en vista a comprender, que una correcta filosofía de la educación verdaderamente inculturizada no puede dejar de tenerlas en cuenta como máximas instancias de sentido. La religiosidad y la sabiduría populares manifiestan en nuestras culturas latino-americanas una compleja y riquísima amalgama de actitudes, valores, símbolos, y obras, que no se dejan separar arbitrariamente y que, además, varían notablemente de pueblo en pueblo. Sin embargo, desde el punto de vista conceptual pueden establecerse diferencias entre el dominio de la sabiduría popular y de la religiosidad popular, que permiten su tratamiento por separado. Además, nuestra experiencia de campo en contacto directo con expresiones genuinas de religiosidad y sabiduría populares propias de una cultura determinada nos ha enseñado que esas expresiones, con ser tan peculiares, no están exentas, sin embargo, de cierta universalidad, que las hacen comprensibles y asimilables en muchos aspectos a otras experiencias semejantes vividas por otros pueblos y culturas. Es por ello que nos referiremos a la religiosidad y sabiduría populares no en la abstracción de una universalidad, que separa lo común a muchos rasgos individuales, sino en la concreción singular, que en su misma singularidad tiene ya aspectos universalizantes y que pueden ser reconocidos como propios por otra experiencia religiosa-sapiencial bien diversa. Nuestra fuente de referencias religiosas y sapienciales será aportada, en su mayor parte, por la cultura criolla quichua-santiagoña, ligada a la devoción del Señor de los Milagros de Mailín, que se venera desde fines del siglo XVIII en la zona de Mailín, provincia de

Santiago del Estero, Argentina³⁷. En primer lugar, explicitaremos algunos rasgos característicos de la religiosidad popular en ese medio y, luego, algunos otros que definen a la sabiduría popular, tal como hoy todavía se la vive allí mismo. Realizada esta doble exposición estaremos mejor preparados para apreciar la riqueza de contenido, que tanto la religiosidad como la sabiduría populares pueden ofrecer a una filosofía de la educación inculturizada.

2.1. Religiosidad popular en nuestra cultura

La religiosidad de un pueblo no debe ser identificada a su cultura. Entre ellas se dan diferencias. Ya el DP decía que lo “esencial” de una cultura, es decir, lo que la inspira, lo que la proyecta hacia lo más profundo y le hace alcanzar con sentido sus límites más externos, es la “actitud con que un pueblo afirma o niega una vinculación religiosa con Dios” o por “los valores o desvalores religiosos” que sustenta³⁸. De este modo la religiosidad de un pueblo expresa no la “esencia” de una cultura, en el sentido de que todas las otras manifestaciones culturales sean sólo “accidentes más o menos perimibles, sino lo “esencial”, lo cual es muy distinto, en cuanto esa “religiosidad” es inspiradora y conformadora de sus actos propios, los ligados al “culto divino”, y como dice también el DP de los “restantes órdenes de la cultura —familiar, económico, político, artístico, etc.— en cuanto los libera hacia lo trascendente o los encierra en su propio sentido inmanente”³⁹. Esta vinculación de la religiosidad con la vida del pueblo fue subrayada también en el DP al afirmar que la “religiosidad del pueblo, en su núcleo, es un acervo de valores que responden con sabiduría cristiana a los grandes interrogantes de la existencia”⁴⁰. La religiosidad popular no es, pues, la mera afirmación de una creencia en Dios sin ningún compromiso con la vida, sino que por el contrario está íntimamente vinculada a ella y pervade todas las instancias existenciales desde el nacimiento

³⁷ Cuenta la tradición que un anciano, llamado Juan Serrano, lugareño de Mailín, atraído en la noche por una luz que emergía de un algarrobo del monte halló una pequeña cruz de madera, sobre la cual estaba pintada una hermosa y devota imagen de Cristo crucificado. Desde ese entonces esa Cruz fue objeto de veneración y adoración, y las gracias y milagros que la acompañaron hicieron que su culto se afanzara más y más en el pueblo, mayoritariamente santiagueño, que hoy lo tiene, después de dos siglos, como su principal patrono.

³⁸ Cfr. DP N° 389.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Cfr. DP N° 448.

hasta la muerte. Es así que la religiosidad popular celebra el nacimiento como un acontecimiento y lo reviste de su signo sagrado, el bautismo, celebrado si es posible en la iglesia y ante el sacerdote, o de lo contrario, como se hace en muchos de nuestros medios rurales, confiriendo el "agua del socorro" por medio del "rezador" o "rezadora" del lugar y con la presencia de padres, padrinos y otros familiares. Del mismo modo la muerte de algún familiar no es abandonada a su facticidad natural. La alegría del nacimiento se torna en la muerte llanto, profundo y lastimero, pues los lazos humanos anudados por muchos años de existencia vivida en común no se pueden desatar de golpe, sin desencadenar ese lloro, que busca también su signo religioso y su consuelo en la celebración del velatorio, donde junto a los deudos se reúne en señal de duelo la vecindad toda, que acompaña al rezador o rezadora en sus ruegos. La presencia y participación del poblado en el velatorio, o en las nueve noches, que le siguen, o en el recuerdo de su aniversario, es reveladora de la consistencia del tejido social y comunitario que caracteriza a ese pueblo. Un rezador de nuestra campaña santiagueña⁴¹ nos decía que él sentía disminuir la religiosidad en su zona porque cada vez venía y se quedaba menos gente de los alrededores en los velatorios. Tal era su acertada observación al medir la religiosidad más por la solidaridad que ese pueblo expresaba a los familiares del difunto, que por la expresión de los sentimientos más o menos intensos o el mayor o menor número de oraciones, que en el velatorio se efectuaban. Justamente el culto de los difuntos no es todavía en nuestras campañas un culto de muerte, sino de vida en cuanto significa y actualiza la presencia viva en ese pueblo de aquellos que pasaron. Es allí donde se recupera la "memoria" como recuerdo actualizado de los "mayores" lleno de respeto y del poder de Dios que es Señor de la vida y de la muerte. Por ese "culto" el pueblo agranda sus fronteras. Un pueblo que olvida a sus antepasados es un pueblo sin historia, sin "mayores", sin "paradigmas", y que se recorta peligrosamente en la inmediatez de un presente, también ausente de futuro. Pero la vida de nuestro pueblo entre estos dos toques de la vida y de la muerte, que se van sucediendo interminablemente y que hacen al recambio generacional, vive otros hechos a los que también celebra religiosamente en una variedad muy grande de símbolos y ritos sagrados. Esas situaciones brotan de la vida misma y hacen a la vida misma de los individuos en sus relaciones personales, familiares, pueblerinas, etc. o a las relaciones de las mismas familias, pueblos

⁴¹ De la zona cercana a Mailín.

entre sí, o instituciones sociales, económicas o políticas que los nucleen. Toda esta trama interviene de diferente forma en cada una de las etapas históricas que viven tanto los individuos, como las familias, los poblados y las instituciones. Y puede verse su impronta en las diversas formas y expresiones de la religiosidad popular. Un signo más de que la vida cultural está íntimamente ligada a la religiosidad del pueblo. Pero debemos precavernos de ver esta unión como idílica y ajena al conflicto. Muy por el contrario esta unión no es pensable sin el conflicto, más aún la religiosidad crece y se desarrolla gracias al conflicto que la vida concreta presenta constantemente a la conciencia creyente. Y más aún puede suceder —y ¡cuántas veces sucede!— que la conciencia creyente perezca o se extravié en ese conflicto, lo que a su vez da la oportunidad —también experimentada por nuestro pueblo— de la conversión, como movimiento de vuelta a Dios y al prójimo, lo cual a su vez no deja de ser sumamente conflictivo. A este conflicto la tradición cristiana lo ha llamado "combate espiritual". Señalemos desde ya, que dicho combate no es privativo del antiguo ascetismo cristiano, que buscó en el desierto el lugar estratégico para entablar la lucha espiritual por la perfección cristiana, ni es tampoco privativo de aquella selecta pléyade de hombres y mujeres de todos los tiempos, que en la vida religiosa o en el mundo extremaron su vida por la ascética o la mística para alcanzar aquella perfección a la que Cristo exhortaba en su Evangelio. Este combate es un hecho espiritual que pertenece con propiedad a la totalidad de nuestro pueblo creyente y en él radica a nuestro parecer la nota más característica de la religiosidad de nuestro pueblo, en el que se aúna sin separar piedad y vida, devoción y compromiso, trascendencia e inmanencia. Es a este "combate espiritual", como signo característico de la religiosidad popular, al que ahora nos referiremos en una sucinta descripción⁴². Podríamos comenzar diciendo que este combate

⁴² Esta caracterización de la religiosidad popular como "combate espiritual" no la hemos extraído solamente de nuestra experiencia pastoral en la campaña santiagueña, sino también la hemos visto confirmada por la frecuentación pastoral de otros medios, como son los del cinturón suburbano del Gran Buenos Aires, donde en estos últimos 35 años se ha dado un vasto asentamiento de migraciones provincianas y de países limítrofes, de las más variadas procedencias. Véase en particular nuestra experiencia de "Ejercicios espirituales ignacianos" dados en medios populares (cfr. J. R. Seibold, S. I., "Ejercicios en la vida cotidiana", Boletín de Espiritualidad, N° 47, Octubre 1976, Compañía de Jesús, Buenos Aires, Argentina, pp. 1-13) donde se encontrará un buen número de testimonios de gente sencilla y humilde, con vivencias muy ricas de combate y discernimiento verdaderamente espirituales.

espiritual es una lucha donde los contendientes no tienen definidos sus rostros en la figura de un único perfil válido para siempre. Los rostros no se muestran en una definitiva y clara nitidez, sino en un borroso claroscuro, que adquiere diversas tonalidades y matices a medida que el combate se desarrolla. La percepción de la gracia y de la tentación se halla embebida de discernimiento. La luz en el combate no es símbolo sin más de Dios, ni la oscuridad es símbolo del mal que acosa. La luz puede ser diabólica y la sombra divina. En cada caso la luz y la tiniebla deben ser discernidas a fin de avanzar en la verdad, que como flecha descubre la genuina libertad, ávida de justicia y pródiga de misericordia, y que se efectiviza en el mundo concreto de la vida humana. En este combate a veces se vence y a veces se gusta la derrota. En él nunca se sale indemne. Es la ley del combate espiritual. La victoria hace crecer, la derrota hace disminuir. Pero mientras haya vida, ni victoria ni derrota son situaciones definitivas. Nada es seguro y cierto. Todo puede trastocarse. Esta polícromía del combate espiritual puede verse a cada paso en la experiencia espiritual de la gente sencilla de nuestro pueblo, así como en otro tiempo y espacio cultural lo mostró abundantemente también el pueblo de Israel al dejar estampada para siempre esa su experiencia en los salmos. Dios para el salmista, a veces, aparece como el Dios "bueno" y "protector", otras veces, como lleno de "enojo destructor" o inflamado en "cólera" (cfr. Ps 106). Aquí hay algo más que el empleo del lenguaje metafórico. Aquí hay una rica experiencia espiritual, expresada, luego, en lenguaje metafórico. El salmista y a través de él todo el pueblo vive su vinculación con Dios en una sucesión de rostros trastocados. En ese mismo sentido puede interpretarse el tema del abandono de Dios, como lo expresa admirablemente entre otros el Ps. 42-43: "¿Por qué me olvidas? ¿Por qué he de andar sombrío por la opresión de mi enemigo?", etc., etc. Son las quejas del justo abandonado o perseguido, patrimonio de los salmos y de la experiencia continua en nuestro pueblo fiel, que reproduce constantemente esa misma experiencia bíblica. Hemos sido testigos en la campaña santiagueña de verdaderos enojos y recriminaciones al Señor por situaciones de vida difíciles de llevar y que para su resolución era necesario un tiempo que no se podía apurar, del mismo modo que no se puede reestablecer inmediatamente un diálogo normal, después de una discusión muy acalorada. Del mismo modo situaciones de vida muy críticas como la de una abuela y su nietita, que perdidas en el monte, ponían toda su confianza en el "Señorcito" de Mailín, pero que no dejaban de caminar y que después de una noche llena de sobresaltos

y peligros fueron encontradas sanas y salvas. O el conflicto que experimentaba aquel ciego, que habiendo aceptado su ceguera, no se resignaba de ningún modo a quedar inválido en su silla y sujeto a crueles dolores en sus articulaciones, lo cual al mismo tiempo que lo oponía en su enojo al Señor, que no lo socorría, por otro lado se sentía atraído por los "evangelios", que visitaban su casa prometiéndole su pronta curación. Esas situaciones y otras muchas que podríamos señalar ligadas a miedos, sobresaltos, expectativas, dificultades, carencias, pero también gozos, alegrías, reencuentros, reconciliaciones entre personas o entre familias, revelan en el pueblo creyente la dramaticidad de la existencia con todas sus causales psico-socio-económicas, pero donde también está presente la significación religiosa de esas experiencias humanas. Nuestra experiencia de campo nos indica que la referencia religiosa en general no encubre las otras referencias. Cuando se trata de una situación de explotación, como puede ser la del hachero en un obraje del monte santiagueño, el hachero bien sabe de donde proviene la situación de injusticia que vive. No necesita hacer ninguna deducción de orden teológico. En el centro de su vida están las 12 o 14 horas de trabajo, sin sábados ni domingos, y un magro salario. En esa situación de vida de extrema injusticia se da también la vivencia religiosa, del mismo modo que se da el recuerdo de la casa y de la familia, del "pago" donde se ha nacido y se vive, donde todavía se puede tomar una guitarra y cantar una copla, donde todavía se vislumbra lo que se puede cambiar por medios propios y lo que no se puede cambiar a no ser por una acción externa. Todo esto que parece romántico o fatalista es, sin embargo, la base de la resistencia cultural que no acepta el vasallaje total y espera el tiempo oportuno para el cambio. La situación de injusticia, la ajena o la propia, siempre lleva una connotación religiosa, que de no ser aparente, siempre entraña un juicio contra esa injusticia y de ningún modo puede coexistir con ella, a no ser que quiera negarse como genuina experiencia religiosa. Todo este enorme proceso espiritual tiene, como se ve, por sujeto a nuestro pueblo fiel que se debate constantemente entre la gracia y el pecado. Tal es su combate espiritual. Gracia que lo abre hacia Dios y en acción solidaria al prójimo, a la familia, a la comunidad. Pecado que lo esclaviza sobre sí y lo cierra a Dios y a esa comunidad que es su razón de ser y de crecer. Pero esta vida que despliega todas sus energías en el combate espiritual necesita de sus reabastecimientos, de instancias referenciales a las cuales siempre se puede acudir a fin de no perder el rumbo y encauzar estratégicamente la lucha. Esas instancias son a nuestro parecer fundamentalmente cuatro. La de-

voción, la doctrina, la práctica, entre la que se encuentra la ritual y sacramental, y finalmente el consejo. Nos referiremos brevísimamente a cada uno de estos aspectos.

a) *La devoción*

Es una predisposición afectivo-espiritual por la que el creyente demuestra su afecto y su búsqueda de lo sagrado. La devoción no es solo posesión, es también búsqueda. El devoto incansablemente busca a Aquel a quien ya ha encontrado. Lo vemos así acercarse a venerar las imágenes santas del Señor, de la Virgen o de los santos. Su devoción está llena de sensibilidad y cercanía, por eso las toca lleno de fe con sus manos y las besa con sus labios, reproduciendo así aquel gesto de aquella anciana del evangelio que padeciendo un flujo de sangre se acercó por detrás al Señor y tocando con fe su manto, quedó curada. Esa devoción moviliza al devoto a peregrinar a los santuarios a ofrecer y a cumplir sus votos y promesas, que como puntos terminales no se entienden si se desvinculan de las alternativas y desafíos vivenciales que le dieron lugar. La devoción es una actitud de vida que se aprende ya en el hogar. Está presente cuando la madre le enseña a su hijo a juntar sus manitos y a hacer el primer gesto reverencial delante de la imagen tutelar, que preside el hogar, está en la bendición que todavía en nuestras campañas piden los hijos a sus padres, está en el encendido de las candelas y en las oraciones que por alguna razón de vida o de muerte se elevan. Pero la devoción también se escapa del marco familiar y se adentra en el mundo adulto de la población al participar el devoto en las fiestas patronales o en otros acontecimientos o fiestas religiosas, donde suele cambiar su vestir, y ofrece su canto, su música, su danza al Señor, a la Virgen, o a su Santo protector. Las formas de devoción pueden ser muy variadas. La piedad popular sabe en cada tiempo rescatar aquello que tiene vigencia y dejar lo que no tiene vida o es práctica meramente externa y donde el espíritu ya no está presente. Por eso la devoción de esta piedad popular como predisposición afectivo-espiritual varía con el tiempo, esa es ley de su vida, y es signo de una religiosidad popular siempre nueva que no se anquilosa en formas estereotipadas o en formas intelectualizadas de vida espiritual, desde las que se mira desdeñosamente desde lejos, como hacía el fariseo orgulloso del Evangelio, todo compromiso de la fe con la sensibilidad.

b) *La doctrina*

La doctrina es la instancia mediadora de la "palabra", que

ilumina y ayuda a resolver los antagonismos que se presentan en la vida del pueblo creyente. Dice el salmista: "Lámpara es tu palabra para mis pasos, luz en mi sendero" (Ps. 119, 105). En los comienzos de nuestra evangelización americana era frecuente la instalación de "doctrinas", dirigidas por "doctrineros", que enseñaban el catecismo de la "doctrina cristiana" por separado a españoles, indígenas, negros y mestizos. Hoy después de casi cinco siglos de evangelización esa mediación de la "palabra" en forma de "doctrina" se ha extendido en múltiples formas, desde la palabra del padre o de los mayores, que guarda el acervo familiar y que se transmite de generación en generación, la palabra bíblica, asimilada en la lectura personal del Libro sagrado, o proclamada y explicada en medio de la Comunidad cristiana, hasta las diversas formas doctrinales catequéticas adaptadas a los más diferentes estratos y edades de nuestra sociedad, o finalmente en las formas doctrinales que presenta el magisterio eclesiástico en sus diversos niveles. Toda esta "doctrina" en mayor o menor grado según sea el caso es necesaria como momento clarificador y como ayuda práctica para la conciencia creyente de nuestro pueblo, que muchas veces se debate en plena crisis de vida y de valores opcionales, y en donde la mediación de esa palabra puede ayudarle a resolver su inmediato desarraigo y desamparo. Ahora bien, es importante destacar que esa doctrina, por más importante que fuere, no puede reemplazar a esa misma vida en su propio dinamismo, sino que siempre será una ayuda, nunca un sustituto. Esto tiene importantes consecuencias para la educación, tal como, luego, veremos en la tercera parte de este trabajo. La doctrina debe estar al servicio de la vida cristiana asumida en plenitud de fe y de compromiso y no puede ocultar o suprimir la rica policromía de la piedad popular revistiéndola con una isocromía doctrinaria de corte ideológico de cualquier tipo que fuere.

c) *La práctica*

Pero nuestro pueblo cristiano lleva en sí mismo un dinamismo que lo lleva a ejercitar lo que siente, intuye y sabe. Esa es su práctica. Las formas más universales de su práctica son eminentemente de naturaleza ético-religiosa. A partir de ese núcleo se dibuja toda una serie de prácticas, que nacen y se desarrollan del mismo fondo vital en el que se desenvuelve la vida del pueblo, como son el trabajo, el ocio, el arte, la política, etc. Los espacios de convivencia solidarios suscitan la emergencia de prácticas que ayudan a desanudar los conflictos en los que la vida de los individuos se empecinan. Eso crea en el medio humano una atmósfera de solidaridad que es más sensible cuanto más humilde y caren-

ciado es ese medio. La falta de práctica o la efectivización de una práctica contraria a su dinamismo ético-religioso es sentida y condenada por la conciencia del pueblo fiel, que si bien puede tener también sus altibajos, porque es pecador, sin embargo por lo general jamás suele errar en su juicio. Nuestro pueblo fiel lleva adelante una práctica más ligada al sentir y a la intuición que al discurso, y en donde el mundo de las personas es más importante que el mundo de las cosas. Este valor singular, que es preciso retener, no deja de tener, sin embargo, su contrapartida al mostrarse por allí algunas falencias o ciertas inercias para adentrarnos en los adelantos, que nos ofrece hoy la cultura urbano-industrial y que mal asumidos nos puedan llevar a actitudes totalmente contradictorias con las anteriores, tal como ya lo señalaba Puebla (cfr. DP 421 y ss.). Si nuestro pueblo, en general, experimenta un atraso en la implementación de prácticas productivas, que sigan los requerimientos de la ciencia y de la tecnología contemporánea su evaluación no puede ser un problema de comparación externa, como si todos los pueblos del orbe debieran manejarse con un mismo nivel. Este tema requiere especial reflexión cuando se quiera pensar en los niveles que nuestro pueblo debería poseer en cuanto a su formación científico-tecnológica. Respecto de la práctica ritual y sacramental nuestro pueblo ha sufrido sobre todo a partir del último siglo una verdadera descapitalización, debido en gran parte a la carencia de una adecuada evangelización. Sólo recién en esta última mitad del siglo se ha salido a paliar esta situación. El pueblo, sobre todo aquel que habita nuestras extensas campañas, ha estado durante años sin sacerdotes estables, ni culto eucarístico. Su fe, impregnada de devoción, subrayó fuertemente el bautismo como signo de identidad cristiana, y que era conferido por rezadores, y guardó en su piedad el culto a la Virgen y a los santos, a quienes gustaba celebrar en sus fiestas patronales o peregrinaciones a Santuarios de su devoción. A esas prácticas se agregan las celebraciones de los difuntos y los casamientos que son los acontecimientos en los que generalmente, al menos en nuestra campaña santiagueña, participa todo el pueblo, o buena parte de él. Todo ello y otras prácticas rituales, que omitimos por brevedad, son la ocasión para que la comunidad se afirme en su fe y las personas, que en ella participan, puedan ser consoladas o congratuladas por la presencia ritual de la misma comunidad.

d) *El consejo*

Otra de las mediaciones que posibilitan al pueblo fiel la

reelaboración de sus conflictos con la vida es el consejo. Es una actividad ejercida habitualmente por alguna persona de la comunidad, que presta su ayuda a otra persona o a varias, en orden a resolver sus propios problemas de vida. Aquí no nos referimos al consejo profesional, que brota de un arte adquirido tras largos y profundos estudios, sino más bien a un oficio que surge espontáneamente en diversos miembros de la comunidad y según sus carismas apropiados. A veces es un simple familiar, o el padre de familia, que interviene para pacificar una situación surgida en el seno de la familia o con otros vecinos o extraños. Otras veces ese rol lo cumple el sacerdote, el catequista, el maestro, el rezador, o el simple hombre de "sabiduría" práctica, que siempre puede encontrarse en cualquier comunidad, como lo veremos mejor en el próximo apartado. Aquí la mediación está dada por esa persona que con su "consejo" permite indicar caminos nuevos, que puedan transitarse, o puertas, que puedan abrirse, para aquél que vive situaciones extremas y que no sabe atinar por dónde conducirse. Este oficio puede profesionalizarse y desvirtuarse en mezquinos intereses como sucede con frecuencia con los "adivinos" o "videntes". Pero no cabe duda que ese oficio de aconsejar tan frecuente en nuestro medio cultural es el que transmite y transvasa de generación en generación todo un bagaje de doctrina sapiencial en base a la cual se interpreta la vida y se toman resoluciones. La tradición cristiana gestó en base a ellos al "abba" espiritual, que ayudaba a sus discípulos a conocer los ardides del enemigo y a obtener la victoria en el combate espiritual. En este caso el "padre espiritual" no tanto aconseja sobre lo que debe hacerse, sino más bien ayuda a discernir a su discípulo lo que él por sí mismo debe decidir. Este don del consejo en la tradición cristiana está ligado a la virtud de la prudencia o sabiduría práctica a la que perfecciona. Es esta sabiduría del pueblo fiel que debemos ahora examinar más de cerca.

2.2. La sabiduría popular en nuestra cultura

El DP afirma, en un meduloso texto, que la cultura impregnada de fe se traduce en una "sabiduría popular con rasgos contemplativos, que orienta el modo peculiar cómo nuestros hombres viven su relación con la naturaleza y con los demás hombres; en un sentido del trabajo y de las fiestas, de la solidaridad, de la amistad y el parentesco. También en el sentimiento de su propia dignidad, que no ven disminuida por su vida pobre y sencilla" (DP 413). La sabiduría al igual que la religiosidad popular no se identifica totalmente con la cultura de un pueblo, pero designa

uno de sus rasgos más sobresalientes y que lo distingue con propiedad de otros pueblos. El DP tiene un excelente resumen de la misma al decir que la “sapiencia popular católica tiene una capacidad de *síntesis vital*” (DP 448), por la cual se conjugan los extremos más antagónicos en una forma realmente creativa.

Nosotros aportaremos a esta descripción general la presencia de un testimonio vivo de un hombre sencillo y sabio de nuestra campaña santiagueña, que nos muestra de un modo directo y concreto qué se entiende por sabiduría popular⁴³. Transcribiremos para ello las partes principales de una entrevista que mantuvimos con él en su propio rancho del poblado de Breayoj, muy cerca de Mailín, a comienzos de 1987. Presentaremos, en primer lugar, lo que podríamos llamar su “discurso ontológico” acerca de lo que es la vida, y, luego, expondremos algunas de sus máximas o dichos éticos de cómo comportarse en la vida. He aquí cómo define la vida:

“Hay gente que dice: la vida es un tango.
Yo digo que la vida no es tango, señores.
Todo se lo digo, ahora, por decirlo bien,
(si) lo digo mal perdonen.
Yo soy un hombre campesino y analfabeto, poquito sé y leo y la vida no es el tango, la vida tiene muchos recovos...
La vida... sabe, que si fuera tango, todos estarían bailando, nadie con pesares, ni con dolores, ni con penas, ni con aflicciones, ni con asombros, ni con nada.
Le voy a decirles, señores, la vida, si puedo decirles bien,
Les voy a decir cuál es la vida en las palabras de Antonito.
La vida es una pista, demasiado lo sabés, unos ganan al galope, a los otros ni los ves.
Pero la vida, lo natural que uno vive, y todo ser en la vida ha nacido para amar, para reconocer lo que es uno en otro.
Y bueno, la vida es lampo, es luz.
La vida es soplo, es viento.
La vida es un pensamiento de infinita magnitud, tiene pureza y virtud, desengaño y realidad,

⁴³ Su nombre es Antonio Gil Olivera y tiene actualmente 76 años.

tiene amor, falsedad,
tiene dolor, tiene penas,
la vida es una cadena
que cuesta para arrastrar...

.....
Eso es así, m'hijo...
Por eso yo digo que la vida es así,
tiene mucho recovo...”.

Antonito Gil define la vida a la manera del sabio, que sin ser letrado, pues es “campesino y analfabeto”, resume admirablemente bien su concepto de lo que es la vida, extraído de su misma experiencia, puesto en lenguaje sentencioso, lleno de sugerentes metáforas, que hacen de ese lenguaje, un lenguaje pensado, meditado, y expresado por momentos en forma poética. El contenido de este concepto sapiencial de vida nos retrotrae a lo que dijimos en el apartado anterior al situar la religiosidad popular en la misma problematidad de la vida que se desenvuelve como combate espiritual.

La vida no tiene nada de lineal, a no ser su sentido teleológico inscripto naturalmente en ella, pues “todo ser en la vida ha nacido para amar, para reconocer lo que es uno en otro”. Pero ese sentido no se dibuja, ni se perfila, sin la duplicidad, sin el “recovo”, sin la contraposición, sin la fragilidad, sin entrar en la “pista”. Por eso la vida no puede ser un “tango”, es decir, danza que al bailarse deja en la penumbra los “pesares” y los “dolores”, las “penas” y las “aflicciones”. La vida, por el contrario, tiene “recovos”. Palabra difícil de traducir, pues nos explicará el mismo Antonito a nuestro requerimiento, esa palabra, como otras que él usa, es una de esas palabras “desiderias”, es decir, que fijan decires, no halladas en los diccionarios, y cuyo sentido debe ser buscado únicamente en su mismo uso. Al decir que la vida “tiene muchos recovos”⁴⁴ es probable que se diga que la vida es compleja, no asible por única determinación, de ahí que se busque el ámbito de múltiples metáforas para expresarla, tales como, “pista”, “lampo”, “luz”, “soplo”, “viento”, “pensamiento”, “cadena”, o también se acuda al ámbito de las contraposiciones, tales, como “pureza y virtud”, “desengaño y realidad”, o “amor, falsedad”, o aquella bien visualizable “unos ganan al galope, a los otros ni los ves”. En estas contraposiciones, sin em-

⁴⁴ La palabra “recovo” aparece en el diccionario, contra el parecer de Antonito. La “Enciclopedia del Idioma” de Martín Alonso (p. 3539) la trae como un andalucismo en lugar de “recoveco”, lo cual significa: “vuelta y revuelta de un callejón, pasillo, arroyo, etc.”.

bargo, se expresa más el entretejido contradictorio de la vida, que su definición misma, cuyo peso es llevado por las metáforas. Las metáforas expresan el “ser” mismo de la vida. La vida “es pista”, no en el sentido de “rastros” que debe ser interpretado o seguido, sino en el sentido llano de “cancha” donde se juega y se compite, “pista” donde se baila. La vida es así el ámbito en el que se desarrolla una carrera donde hay ganadores y perdedores. No es un ámbito previo que debe ser indagado, sino que desde el vamos es un ámbito que ya está jugado en la exterioridad de una competencia. Pero ese ámbito donde se da el juego del todo o nada no tiene en su totalidad una consistencia absoluta, al contrario, es suma fragilidad y fugacidad. Por ello se dice que la “vida es lampo, es luz, es soplo, es viento”. Estas cuatro metáforas deben ser leídas a continuación unas de otras como si fueran explicitaciones con suaves matices de un mismo significado. La metáfora “lampo” es otra palabra “desideria”, que es preciso captar bien, porque de ella depende el significado de las otras metáforas. En otro momento le preguntamos a Antonito qué significaba “lampo” y nos respondió:

“Lampo, es como decir cualquier cosa así, lampo, como el aire, como cualquier cosa, que no es nada, es como al terminar esta ilusión, la vida se vuelve nada, la vida es luz, es soplo, es viento...”

.....

 “Lampo es algo que se hace y se deshace, es ilusiones, todo, como nada, como nada, se deshace, se terminó, nada, por eso yo sé decir que al concluir esta ilusión la vida se vuelve nada...”

El sentido, pues, de “lampo” está ligado a lo efímero, a lo fugaz, a lo frágil, y desvanescente, y por eso se lo vincula a las otras metáforas “luz”, “soplo”, “viento”, “pensamiento”, que deben ser interpretadas en el mismo sentido. A pesar de lo que dice Antonito la palabra “lampo” también se halla en el diccionario⁴⁵ y está registrada como voz literaria de origen muy antiguo y significa “resplandor repentino y fugaz”, de ahí viene la expresión “lámpago”, previa a nuestra actual “relámpago”. Pero lo propio que debe ser retenido en esta metáfora no es tanto el fenómeno luminoso a que hace referencia, sino más bien a su

⁴⁵ Cfr. la palabra “lampo” en el “Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua”. También la hemos encontrado en las primeras páginas de la novela “Ariel” del autor uruguayo Enrique Rodó, con el mismo significado de “resplandor repentino y fugaz”.

carácter transitorio y fugaz. Este es el ser mismo de la vida en su radical precariedad ontológica. Es en ese ser, en ese ámbito, en esa arena, donde se sitúa el combate de la existencia y donde se dan cita las fuerzas más antagónicas. Mostrados esos antagonismos la vida comienza a tener cierta espesura, consistencia y peso, pues la vida al tener pureza y desengaño, amor y falsedad, dolor y penas, se hace, mirada desde su misma interioridad, como “cadena, que cuesta para arastrar”. Pero la vida no es mera contradicción, es también tarea investida de un sentido y finalidad, que le da el hombre. Y es aquí donde aparece la sabiduría práctica, que enseña al hombre cómo ha de comportarse en esa espesura de muchos rostros y matices, que es la vida. Esta enseñanza la da el sabio, el que tiene experiencia de lo que es en verdad la vida y el que habla para brindar su consejo o enseñanza. Don Antonito, así nos dijo, no es propiamente un rezador, aunque ocasionalmente lo puede hacer, ni es un simple narrador de leyendas, ni siquiera un cantor, o un músico, que toca su instrumento en una reunión. Es primariamente un hombre de experiencia de vida, que ha descubierto ese sendero escarpado de sentido, a él se atiene y desde él expone su enseñanza o su consejo, sin pretensiones, y con humilde simplicidad. Veamos, para terminar, algunas de sus enseñanzas que tocan a las más diversas materias y que muchas veces las dice en “quichua” a fin de que las entienda la paisanada de la campaña santiagueña, como por ejemplo esta breve copla, que presentamos en su versión castellana:

“Desde tu casa a mi casa
 una huella dibujé
 los pastos la van borrando
 desde que no me querés”.

Otras veces habla en prosa cuando improvisa y responde a nuestra pregunta de cómo se vive en esta tierra:

“Nosotros vivimos aquí trabajando, trabajando, trabajando, por los obreros. Trabajando, Santa Fe, provincia, en las [papas, Santa Fe, provincia, en el maíz, y Buenos Aires, provincia, [parte norte en las estancias, en las chacras grandes, en las colonias, juntando maíz. En eso vivimos”.

Pero no se queda en esta constatación de hechos. Tiene auto-
 ridad moral por haber sido hombre de trabajo, para aconsejar así:

“Yo he dicho siempre:
No tengan miedo al trabajo,
hay que saber trabajar,
y trabajando vive de ese modo,
no pasar todo el día sentado en la silla,
y apoyado en la mesa con los codos”.

Su enseñanza está dirigida a mostrar el correcto sentido de la vida, por eso su decir es fundamentalmente ético:

“Yo le he dicho, amigo,
antes de andar peleando,
háganle el servicio a cualquiera,
hacer el bien nunca es perdido,
las malas acciones son las que merecen el castigo.
Si uno hace el bien a uno,
el otro se lo va a devolver,
no el que está servido. Es así”.

Pero esa eticidad está embebida en una profunda religiosidad, de la cual pende el último sentido del hombre y de su hacer en el mundo:

“De Dios hay que recordarse,
uno no dice: que tengo que hacer,
yo soy dueño de mi vida, no.
Dios lo dispone”.

Pero esa afirmación en la providencia divina no excluye de ninguna manera la decisión y la actividad humana:

“Por eso dicen muchos:
Dios es ingrato, le da el pan
al que no tiene dientes.
Yo tengo dientes y no me da.
Que le va a dar, si no trabaja”.

Esta inmersión en la vida a través del trabajo y de las condiciones en el que ese trabajo se desenvuelve es fuente de conciencia social y política:

“Vive uno del trabajo,
cualquier trabajo,
tiene Usted trabajo, como comuniones, como santuario
¿no es cierto?
También, nosotros trabajamos por ahí, por ahí, por ahí,
[por ahí...]
no sé adónde, a veces sin comer también,

como cuando estábamos en el obraje...
Hemos tenido que pasar la vida así.
Y en Santa Fe no, porque les dan todo lo necesario
de provista, pero antes en los obrajes era imprevisión.
Si no fuera por Perón,
nosotros íbamos a seguir tirados.
En la Argentina, todas las madres, en Santiago del Estero,
nadie tenía sus documentos, una señora,
Perón le hizo sacar todo, se ha cristianado.
Hizo conocer los derechos de trabajar.
Por eso nosotros hemos sido peronistas,
porque éramos pobres, azotados,
por la oligarquía.
Aquí nosotros debíamos trabajar muy mucho,
para ganar algún pan,
para conseguir algunos animalitos,
hemos trabajado en los obrajes,
en achiadas, en lodiadas, en apiladas,
en todos esos trabajos del monte,
y en la juntada del maíz,
en la juntada de papas,
juntada de algodón.
Sí, pues sufriendo se vive.
Uno debe cantar ahora, de lo que ha vivido,
de lo que ha pasado en los años.
Por eso yo le he dicho:
“Yo no he de aflojar manija,
ni aunque el diablo cante misa.
Yo he de seguir con versos,
aunque no tenga camisa.
El diablo sabe por diablo,
pero más sabe por viejo,
al diablo lo gano lejos...
pero peligrando mi pellejo”.

La lucha a la que expone el trabajo lleva a una consciente evaluación de la situación vivida, de los enemigos eventuales causantes de esa situación, de la liberación producida a nivel político, y lleva también a mantener una firme actitud espiritual, para no ceder ni dejarse engañar por los rostros enmascarados, que la realidad siempre presenta en su hostigamiento. Ese “no he de aflojar manija, ni aunque el diablo cante misa” es todo un símbolo de esa disposición espiritual de claro discernimiento. La pobreza, ese “no tener camisa”, no es la verdadera desgracia, sino el quedarse sin canto, sin sabiduría vivida. Para no perder

ese espíritu, que vive en el pueblo, no hay otra solución válida que la de arriesgar la vida, que la de hacer peligrar el “pellejo”, es decir, perder la propia vida, para salvar el sentido de la vida, que está siempre en la relación al otro, en la justicia, en el amor, y por el cual se recupera esa comunidad de vida que se llama el “nosotros”. Es así como la palabra de un hombre sencillo del campo nos comunica la forma y contenido de esta sabiduría popular, que vive y perdura a través de muchos otros “Antonitos”, en el seno mismo de nuestro pueblo como una de sus mayores reservas culturales impregnadas de sentido. Visto esto, podemos comprender mejor la importancia que esta religiosidad y sabiduría populares tienen para la conformación de nuestras culturas y para la elaboración de una filosofía de la educación que quiera en verdad ser inculturizada. Es a este último tema, que, ahora, debemos prestar atención.

3. EL ROL DE LA RELIGIOSIDAD Y SABIDURIA POPULARES RESPECTO DE UNA FILOSOFIA DE LA EDUCACION INCULTURIZADA

Rehagamos ahora un silogismo recapitulatorio de nuestro discurso y reexaminemos más en detalle su consecuencia. Si la práctica y la teoría pedagógica como partes fundamentales del proceso educativo no pueden estar desconectadas de la cultura viva en la cual emergen y a la que modifican en cuanto proceso explícitamente autoconsciente (cfr. 1ra. parte). Y si la religiosidad y sabiduría populares aparecen como el núcleo más profundo de sentido que poseen las diferentes culturas de nuestros pueblos latinoamericanos en los que se muestra su ser y su deber ser, en sus conflictos, sus desafíos y su destino (cfr. 2da. parte). Se concluye, por consiguiente, que toda educación que quiera ser tal, y a posteriori toda filosofía de la educación, no sólo no podrá ignorar el hecho actualmente vigente de la religiosidad y sabiduría populares, sino que deberá abocarse a reformular sus principios desde esa perspectiva fundante de sentido, so pena de permanecer en una mera abstracción, o lo que es peor de convertirse en una peligrosa ideologización (cfr. esta 3ra. parte). Es esta conclusión la que ahora debemos reexaminar más detenidamente.

La conclusión de un silogismo no es un hecho histórico. De esto debemos estar bien conscientes. Las cosas no se hacen por sí solas. Es preciso no reiterar el error que produjo la Ilustración en el siglo de las Luces al desconocer la verdad de la piedad

popular tal como nos lo mostró admirablemente Hegel en la Fenomenología del Espíritu⁴⁶. Pero también hay que evitar los errores de la conciencia creyente que no se animó a reconocerse en el puro pensar y en la conciencia efectiva de la realidad mundana. Ese doble peligro no es quimérico. Nosotros, al menos en la Argentina, ya lo hemos experimentado a través de la geografía sarmientina de civilización y barbarie. Pero no basta sacudirse el yugo. Hay que conquistar la libertad, pues uno, sin yugo, puede ser más animal que antes. Y esta es la tarea que nos compete, para nuestra generación y para las venideras.

Ahora bien, para reformular conveniente esta tarea de la libertad de pensar una filosofía de la educación en íntima vinculación con la experiencia religiosa y sapiencial de nuestro pueblo, es preciso que nos preguntemos primero en qué consiste eso que llamamos filosofía de la educación. En términos generales podemos decir que la Filosofía de la educación tiene por objeto el acto educativo en su sentido integral y cultural, y se pregunta por los principios que lo hacen viable, manifiesto y plenamente humano. Como Filosofía especial la filosofía de la educación vive en su mismo objeto y se alimenta exclusivamente de él. Como filosofía aplicada atiende a otras determinaciones generales o específicas del ser que le compete, e integra esos otros saberes en orden a comprender mejor su objeto propio. Así la Filosofía de la educación debe estar abierta a los aportes de otras disciplinas como la metafísica, la antropología, la psicología, la informática, etc. Pero esta variedad de atenciones a las diversas disciplinas no la debe distraer de su objeto primordial que será siempre el acto educativo, la elucidación de su naturaleza y la explicitación de sus principios. Es esta vocación exclusiva la que la convierte a su vez en un aporte para las otras disciplinas, ya que sus descubrimientos pueden ser orientadores para ellas. Para ello la filosofía de la educación debe moverse en la rigurosidad de su propio nivel y en el que capta a su objeto, el acto educativo, en su ser y en sus principios. Ese nivel es el del concepto, que al coincidir con el ser se hace necesariamente especulativo. El concepto debe seguir, por así decirlo, todos los vericuetos del ser y por consiguiente toda su real problematicidad. No olvidemos lo que nos decía el viejo y sabio Antonito de que la vida es “recovo”. Esto nos evita caer en fáciles y rápidas generalizaciones, donde no está el verdadero concepto, que desvirtúan la esencia misma del

⁴⁶ Cfr. J. R. Seibold, S. I., “El combate de la Ilustración y la Fe del pueblo fiel en el Siglo de las Luces, según la Fenomenología del Espíritu de Hegel y sus implicancias para la cultura latinoamericana”, *Stromata*, 37 (1981), pp. 197-273.

acto educativo y lo vacían de real significatividad. Plasmar una filosofía de la educación que tenga en cuenta a la educación como un hecho cultural y connotado esencialmente por su dimensión religiosa-sapiencial, significa, en primer lugar, detenerse largamente en la explicitación de la propia naturaleza de este hecho singular, de revelar las conexiones profundas de su acontecer y de los valores que pone en juego. No se trata de reproducir empiria, sino de atreverse a dar una razón de esa empiria y de demostrar su significado integrador o destructor. Para ello debemos aprender a entrar en el laberinto del ser, del acto educativo hecho de enseñanza y aprendizaje, donde la libertad se recorta siempre sobre un trasfondo de oscuridad nunca jamás dilucidado, y que hace al propio misterio de la persona, pero que más que impedir, solicita el juego comunicativo, que de ser bien conducido lleva a la intercomunicación del saber y del ser, pero que bien puede también frustrarse o terminar en la más brutal represión o imposición, por lo cual no sólo se quiebra la interioridad de la libertad, aunque ésta es muchas veces hábil para no claudicar al retirarse a su interioridad más profunda donde no llega la represión, sino que también —y es lo más lamentable— se compromete la realización de la libertad en la exterioridad de un compromiso creativo, que aporte a la cultura de su tiempo. En este sentido tanto la religiosidad como la sabiduría populares por cultivar tanto en su interioridad como en su exterioridad el espíritu ético-religioso de un pueblo son aptísimas para ayudar a dilucidar la naturaleza misma del acto educativo, ya que aportan libertad y gratuidad. El acto educativo necesitará de otras consideraciones, v. gr. psicológicas, antropológicas, didácticas, etc., en orden a determinar su naturaleza, pero no podrá prescindir de aquellas, ya que sin libertad y gratuidad no puede concebirse a nuestro entender el acto educativo, por más que se atiende con razón a otras consideraciones como las apuntadas. La gratuidad apunta a la experiencia fundacional de que la vida es dada como don. La religiosidad popular identifica al dador de ese don, del cual pende nuestra vida, y que es Dios. La libertad apunta a la experiencia adulta de que la vida se realiza a su vez en el compromiso ético con los demás. La sabiduría popular expone la naturaleza de esa vida, la exigencia de ese compromiso y alerta de un modo sencillo y directo sobre sus posibles extravíos. Ahora bien, el hecho de poner en relieve la gratuidad de la vida no significa que uno recibe solamente los dones de la naturaleza en general, sino también los dones de la cultura en la que uno nace y de los desafíos en los cuales esa cultura se encuentra. Esto significa que no nos podemos acantonar en un tiempo pretérito.

Nuestra América no puede ser pensada solamente en su ser indígena, con prescindencia del impacto evangelizador y colonizador, ni nos podemos situar con preferencia en la herencia hispano-lusitana, con desprecio por lo indígena o lo moderno, ni nos podemos situar en la América cosmopolita y contemporánea ignorando nuestras vivientes raíces iberoamericanas. Todas estas riquísimas herencias culturales con lo que tienen de positivo o negativo son parte nuestra y constituyen el don con que venimos a la existencia. Negarlo sería privarnos de nuestro ser. Es a partir de la asunción de este don como gratuidad, que se extiende nuestra tarea de crecimiento en la vida como libertad. Por eso lo que nos dice la religiosidad y sabiduría populares no puede circunscribirse a un mero folklorismo típico de medios rurales, pero que no tiene vigencia más allá de los marcos de esa geografía cultural. A la libertad de nuestro compromiso que hace crecer la vida de nuestra sociedad le compete la tarea inmensa de transvasar creativamente a todos los niveles de nuestra cultura política, económica, artística, científico-tecnológica, etc., el espíritu viviente de una religiosidad sapiencial que tiene actualidad y vigencia en nuestros pueblos. Transvasamiento que no es avasallamiento. Los diversos niveles de la cultura deben conservar su propia autonomía, y por lo tanto subordinarse al respecto de sus propias leyes, sin embargo, los diversos órdenes deben conservar un espíritu común, justamente ese que los hace conspirar a una por el bien del pueblo, y que no es otro que el espíritu ético-sapiencial, que se expresa en ese mismo pueblo. Por eso una educación, que se inspire en esta comprensión de nuestra inserción y tarea cultural, y por consiguiente, una filosofía de la educación, que le sea solidaria, no podrán circunscribirse a la transmisión de meros valores tradicionales, por más óptimos que ellos fueren, sino que debe estar atenta a los desafíos de los tiempos y a las exigencias que ellos ya plantean sobre nuestras generaciones y las venideras, a fin de dar al menos una palabra o esbozar una estrategia. Es esta situación la que lleva a formular a niveles locales, nacionales o internacionales los así llamados "proyectos educativos". Proyectos que a veces en su desmesurada ambición se vuelven quiméricos e ineficaces, pero que bien proporcionados, diagramados y evaluados, pueden ser de mucha utilidad en la confección de las políticas educativas estatales o privadas. La educación es sólo un aspecto del proceso cultural del que somos sujetos y protagonistas. Esto no debe olvidarse. La liberación de la que es portadora una educación que tenga en cuenta nuestra herencia religioso-sapiencial como núcleo esencial de nuestra cultura no puede instrumentarse, como ya lo decía

Puebla (DP 1021), para servir a un mezquino interés utilitario-individualista en orden a asegurar el porvenir, ni como simple medio de concientización y praxis política, en orden a afirmar ciertas hegemonías de poder, de cualquier signo que fueren. Todo ello es reductor, e incluso, desfigurador del mismo acto educativo. La política y la profesionalidad de la vida son frutos maduros, que no se alcanzan con recetas, ni con inmediatismos, y que necesitan, por el contrario, todo el peso mediador de la cultura y las pautas de sentido que le da su núcleo religioso-sapiencial. Una genuina filosofía de la educación no podrá eludir ese tránsito.

Hace casi veinte años la Iglesia Latinoamericana reunida en Medellín lanzaba la propuesta de una “educación liberadora” (Doc. Med. 4, 8), como respuesta al drama y al reto que la educación de todo el continente le presentaba a la conciencia creyente. El marco general con el cual Medellín manejó la problemática surgió de una analítica socio-cultural o económico-cultural y su propuesta de “educación liberadora” quedó envuelta en esos moldes. La praxis educativa derivada de esa formulación sufrió de la misma limitación. Se consideró que los “analfabetos” son los “marginados de la cultura” y los que deben ser “liberados de sus prejuicios y supersticiones...” (Doc. Med. 4, 3). Surgieron así diversas experiencias pedagógicas con fuerte contenido concientizador, pero que partían de principios iluministas y despreciativos de lo que en verdad es el pueblo y su cultura. Junto a ello se inició en la Iglesia una fuerte autocrítica sobre el sentido de la educación católica y su función en la sociedad, hasta tal punto que surgieron movimientos descolarizantes, se cerraron no pocas instituciones escolares y otras muchas se desplazaron a otros sectores de la sociedad menos elitistas.

Diez años después de Medellín la Iglesia Latinoamericana reunida ahora en Puebla comprobaba por un lado, que la situación educacional en América Latina no había cambiado substancialmente (cfr. DP 1014 y ss.), pero, por otro lado, reconocía la persistencia de “cuestionamientos” dentro de la educación católica (cfr. DP 1019), advierte la presencia creciente de laicos comprometidos con el quehacer educativo en todos los campos de la educación (cfr. DP 1020), detecta “influencias ideológicas” tanto las de “corte utilitario-individualista”, como las que intentan instrumentar la educación “al servicio de un determinado proyecto socio-político, ya sea de tipo estatista, ya colectivista” (cfr. DP 1021), señala la dificultad para coordinar la labor educativa de las diversas instituciones católicas entre sí y con los Obispos, como así también la deficiente planificación educacional existente (cfr. DP 1022), y por último reconoce la vigencia creciente

de la idea de formar una “comunidad educativa” donde escuela y familia estrechen sus filas (cfr. DP 1023). Pero al mismo tiempo Puebla aporta sobre Medellín una nueva comprensión en la que se supera el marco socio-economicista, sin desconocerlo, al ubicarse en una perspectiva pastoral de fuerte raigambre histórico-cultural. Eso le permite a Puebla pensar a la educación dentro de una comprensión de la cultura latinoamericana mucho más positiva que aquella elaborada en Medellín (cfr. DP 1027 y ss.).

Ahora nos encontramos a pocos años de celebrar el V Centenario del comienzo de la Evangelización de América Latina y Juan Pablo II en su ya famoso discurso del 12 de octubre de 1984 en Santo Domingo nos ha invitado a una “nueva evangelización”, que reedite y lleve adelante con renovado espíritu y métodos aquella evangelización de los orígenes, que nos dejó, a pesar de sus limitaciones, tantos buenos frutos. Uno de los modos de preparar los caminos a esa “nueva evangelización” se sitúa en el plano educativo. Pero la estrategia a desplegar para obtener algún éxito en este dominio a mediano y largo alcance, ya no pasa —a nuestro entender— por la sola defensa y consolidación de la enseñanza privada y confesional de la Iglesia frente a la enseñanza pública y laica del Estado, por más necesario que fuere dentro de un sano principio de libertad de enseñanza, sino pasa por un serio y mancomunado esfuerzo de todos los sectores de la comunidad educativa para elevar cuantitativa y cualitativamente los beneficios de la educación a todos los niveles de la población y muy especialmente a los más carenciados, de tal modo que a la mayor brevedad posible pueda revertirse la gravísima situación educacional que padece América Latina, tal como en su oportunidad lo denunciara el Documento de Medellín. El trabajo que aquí hemos presentado quiere ser un humilde aporte en esta línea, ya que descubre en la religiosidad y sabiduría populares de nuestros pueblos una nueva instancia de sentido, que más allá de su mera confesionalidad vertebraba valores universales, que hacen a la identidad y solidaridad de nuestros pueblos y que conforman el meollo mismo de toda educación. Es aquí donde se inscribe la tarea de una filosofía de la educación inculturizada, que ha de acicatear a la práctica y a la teoría educativa para que tomen en cuenta, dentro del acto educativo, los valores y símbolos de nuestra viva herencia cultural en su trascendencia religioso-sapiencial, y esto no de un modo meramente folklórico y accidental, sino como una dimensión esencial y permanente, que de ningún modo puede ser obviada. Por otro lado esta misma práctica y teoría educativa desplegada en variados contenidos y metodologías, irá a su vez a acicatear a la misma filosofía de la educación, que por estar

inculturizada, deberá atender a las nuevas modalidades, que las nuevas experiencias pedagógicas le ofrecen. Y esta nueva situación reabrirá el ciclo. Que la cercanía de la celebración del V Centenario de la Evangelización de América Latina aliente en el campo educativo los más variados esfuerzos a fin de que todos mancomunados por una misma voluntad y objetivo podamos resolver los acuciantes problemas que la educación continental nos presenta y podamos con ello preparar el campo a una más fructuosa y renovada evangelización.

INTRODUCCION A LA LECTURA E INTERPRETACION DE LOS "TRACTATUS IN IOHANNIS EVANGELIUM" DE SAN AGUSTIN *

por Francisco José WEISMANN, O. S. A. (Buenos Aires)

I. CUESTIONES HISTORICO-ESTILISTICAS

1 a. El texto

Las 124 Homilias de los "Tractatus" son una obra de plenitud en la vasta literatura agustiniana, fundamental para comprender algunas de sus actitudes teóricas y prácticas tendientes a la comprensión del texto sagrado.

Su concepción cristológica lo condujo al comentario del Evangelio de Juan. El Cuarto Evangelio considera teológicamente la figura de Cristo, Dios y Hombre verdadero. Por eso, no es extraño escuchar hablar de una afinidad entre la espiritualidad de Agustín y el mensaje joánico¹.

Los temas de Cristo Maestro; Camino, Verdad y Vida; las referencias trinitarias, etc., no podían dejar de impresionar entrañablemente la sensibilidad y la inteligencia de Agustín para estimularlo a la especulación teológica.

Los "Tractatus" son el fruto maduro y espléndido de este contacto con el Evangelio de Juan. La tradición manuscrita de los "Tractatus" nos indica su gran difusión y, por tanto, su enorme influjo en la teología y espiritualidad posteriores².

Con relación al texto en sí mismo, debemos tener en cuenta lo siguiente. Agustín, a veces, dictaba sus Sermones³. En otras ocasiones los improvisaba y eran reunidos por los "notarii".

Agustín corregía estas compilaciones de las que finalmente

* Artículo basado en una tesis de Doctorado en Teología presentada en la Facultad de Teología de los PP. jesuitas (San Miguel).

¹ Le Landais, M., *Deux années de prédication de S. Augustin*, Paris, 1953, 1-89.

² Cf. Bruyne, D. de, O. S. B., "Une liste de lectures tirées de 'Tractatus S. Augustini in Evangelium S. Ioannis à Rome au IX siècle'", *Rev Bénéd*, 43 (1931) 246-248; Id., "Le 'dies festus Ianuariarum' du 'Tractatus V S. Augustini in Joannis Evangelium'", *Rev Bénéd*, 43 (1931) 347; Wilmart, A., O. S. B., "Operum S. Augustini elenchus", *MA*, II, Roma, 1930, 181.

³ *Retract*, II, 6, 7: PL 32, 590-91.