

ESTUDIOS, NOTAS, TEXTOS Y COMENTARIOS

ENTRE DIOS Y LOS HOMBRES. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE GEORGE STEINER

DAVID LUQUE

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: La relación ente el mundo judío y la filosofía de la educación va desde la comprensión de la Tōrā hasta los intelectuales actuales. De estos, quien ha ejercido una mayor influencia en los filósofos de la educación es George Steiner. Este trabajo pretende articular su concepción de lo educativo a partir de la lectura sistemática de su obra desde un punto de vista netamente pedagógico. De ahí resulta que el punto de partida para comprender sus propuestas reside en la manera en que el filólogo interpreta la identidad judía. De ahí se puede entender el papel concedido a la memoria, la relación educativa, los libros, las humanidades y la posible política educativa. Todo para ver que, más allá del uso que se ha dado de los argumentos de Steiner, la pregunta sobre la existencia de Dios —de la que nace su teodicea— y la necesidad de una formación teológica planea su filosofía educativa.

PALABRAS CLAVE: Religión; dignidad humana; Filosofía judía; Filosofía de la Educación; Literatura clásica; Humanidades; libros.

Between God and the men. George Steiner's philosophy of education

SUMMARY: The relationship between the jewish world and the philosophy of education ranges from the understanding of Tōrā to the current intellectuals. Of these, who has exercised a greater influence on the spanish philosophers of education is, perhaps, George Steiner. This paper aims to articulate his conception of education based on the systematic reading of his work from a purely pedagogical point of view. Hence, the starting point for understanding his proposals resides in the manner in which the philologist interprets the Jewish identity. From there one can understand the role given to the memory, the educational relationship, the books, the humanities and the possible educational policy. All to see that, beyond the use that has been given of the arguments of Steiner, the question about the existence of God, from which his theodicy is born, and the need for a theological formation plans his educational philosophy.

KEY WORDS: Religion; Human dignity; Jewish philosophy; Educational Philosophy; Classical Literature; Humanities; Books.

JUSTIFICACIÓN

La íntima relación entre el judaísmo y la educación se remonta hasta sus mismos orígenes. «Tōrā», de hecho, «nel suo significato originario significa “istruzione per la vita”» (Gioia, 2008, 14). Desde esta perspectiva, los libros que componen la Biblia hebrea habrían de ser vistos ya no sólo como la expresión de la relación entre Yahveh e Israel, sino, en lo que tiene que ver con la intención del amanuense, también como textos con una clara vocación educativa. El Levítico, por ejemplo, «può essere considerato un vero e proprio codice di formazione e il Deuteronomio è la seconda (la nuova) Tōrā [...] un accorato appello alla giustizia e alla santità, *un manuale per l'educazione dei giovani e degli adulti*» (*Ibid.*). Y esta interpretación se podría mantener con el resto del canon (Gioia, 2008, 14-15). Ahora bien, la relación

entre el mundo semítico y la pedagogía no se puede reducir a la formación religiosa deducida de la Escritura, sino que alcanza también el seno de la filosofía de la educación (FE, en adelante).

Suele atribuirse el nacimiento de esta disciplina a Israel Scheffler, un filósofo judío que llegó a *Harvard University* para desarrollar la facultad de educación (Scheffler, 2008; Curren, 2016). Desde el principio, Scheffler entendió que cualquier aproximación al fenómeno pasaba por su comprensión filosófica. De hecho, publicó en la *Harvard Educational Review* lo que es considerado el texto fundacional desde una postura analítica (Scheffler, 1954). Pero no es en ese artículo donde se evidencia la relación entre la FE y el mundo semítico, sino en su escrito *The Concept of the Educated Person: with some applications to jewish education* (Scheffler, 2003). Ahí, en la primera nota a pie de página, Scheffler escribía que tomó «portions of this chapter, from *Introduction through Conversation*, originally appeared in V. A. Howard and Israel Scheffler, *Work, Education and Leadership* [...] and are reprinted here with permission of the publisher» (Scheffler, 2003, 231). En efecto, la modificación de un texto que ya había sido publicado en un ámbito secular para dirigirlo, ahora, a un público judío revela algo más que una posible economía creativa. Manifiesta que Scheffler intuía que los argumentos que él manejaba en el mundo de la FE, más secular y cuyas conclusiones se dirigían a mejorar la práctica educativa de todas las personas con independencia de su religión, servían como base para proponer una interpretación judía con algunas leves modificaciones.

Desde luego, Scheffler no es el único hombre que profesaba un credo determinado y ha escrito en el ámbito de la fe ni sus propuestas habrían de ser aceptadas sin alternativas puesto que la «[jewish] tradition does not contain a uniform theory of education» (Alexander y Glick, 33). Por ejemplo, Miriam Ben Peretz (Ben Peretz, 1975) y Hanan A. Alexander (p. e. 1999, 2001) han realizado notables contribuciones. Sin embargo, no ha sido su influencia la que ha permeado la reflexión educativa secular en España. Antes bien, el influjo más determinante en este sentido se debe a George Steiner. Sobre él y sobre su pensamiento educativo trata este artículo.

Desde luego, los estudios literarios de Steiner (Steiner, 2002a, 2011, 2013c) así como el resto de su producción ensayística han experimentado una gran recepción en varios ámbitos de nuestro país¹ (Pego Puigbó, 2012; García-Baró, 2001) entre los que quizá destaque la FE. Ahí, probablemente el mejor análisis lo ha realizado el profesor Mèlich, con un ejercicio hermenéutico a partir de *En el castillo de Barba Azul y Presencias reales*. Pero, fuera de los análisis específicos, la influencia del pensamiento steineriano ha tenido que ver más con la recepción de algunos de sus núcleos argumentales que con una escuela de seguidores propiamente dicha —lo cual le ha permitido, por cierto, estar presente en posturas filosófico-educativas antagónicas, lo que retomaré en las conclusiones. Probablemente, el argumentario

¹ También en el contexto internacional. Ahí, acaso las mejores contribuciones sean las de BAYER TAMAYO (2012) y MAGENNIS (2012). Lo cierto es que el primero, más que realizar un análisis de la concepción educativa de Steiner, lo toma como un maestro que ha logrado inocular una serie de enseñanzas en sus discípulos, las cuales giran en torno a la palabra y su incidencia en la formación del ser humano. También Magennis parte de pensar a Steiner «as a teacher» (BAYER TAMAYO 2012, p. 181), pero realiza una aproximación más ortodoxa —pedagógicamente hablando— a su concepción educativa. Quiero decir, que selecciona los textos sobre educación que Steiner ha escrito e intenta ensayar una síntesis de algunos bloques fundamentales.

que mayor acogida ha recibido tiene que ver con la pregunta de cómo educar después de Auschwitz (Karier, 1990; Bárcena, 2001; Mélich, 1998a, 1998b, 2000, 2004; Pagès, 2012). Pero existen también otros núcleos de recepción, como las derivaciones pedagógicas que pueden deducirse de su comprensión del arte, la lectura y la cultura (Ibáñez-Martín, 2010, 2017; Larrosa, 2003a, 2003b)² y el abanico de relaciones que pueden existir entre maestros y discípulos (Wringe, 2009).

Sin embargo, cuando se realiza el ejercicio de reconstruir una posible FE desde una revisión sistemática de todo el *corpus* bibliográfico steineriano, entonces, se observa que el filólogo dispone un ejercicio similar y contrario al de Scheffler —más parecido al de Martin Buber o Franz Rosenzweig, si se quiere buscar una cierta similitud³. Steiner piensa las atribuciones básicas de la identidad judía, que son una preocupación constante en su pensamiento, y deduce consecuencias educativas que, en algunas ocasiones, tienen que ver con una teoría de la educación específicamente semítica, pero que, en la mayoría de las veces, son aplicables a la educación de cualquier ser humano con independencia de su fe. Me parece que, en vista de los estudios que ya se han hecho sobre Steiner y de las numerosas recepciones de su pensamiento en la FE de nuestro país, este artículo aporta justamente eso. Reconstruir la FE de Steiner, a partir de una revisión de su obra, sobre la idea de que el origen de sus principales núcleos argumentales se recorta sobre su interpretación de lo judío.

1. LA IDENTIDAD JUDÍA EN EL PENSAMIENTO DE GEORGE STEINER

Toda la obra de Steiner está cruzada por lo que él mismo llama «la cuestión de Dios» o, más específicamente y también con sus propias palabras, «nostalgia del absoluto» (2014, pp. 107-108)⁴. Esta idea no tiene que ver tanto con una confesión de fe, que en Steiner no se produce, como con la necesidad de preguntarse por la existencia de Dios para comprender todos los elementos de la realidad, lo cual no demuestra esa misma existencia —esta es su manera de sentirse partícipe de la tradición judía. En sus propias palabras, «la gradual erosión de la religión organizada y de la teología sistemática, especialmente de la religión cristiana en Occidente, nos da dejado con una profunda e inquietante nostalgia del Absoluto» (2001a, p. 111). Sin ese anhelo de trascendencia «algunas magnitudes de la poética, del discurso filosófico y de las artes, intuyo, retrocederían» (2008, pp. 229, 231). Pero termina concluyendo que, por «indispensables que hayan sido para nuestra humanidad, por maravillosos que sean en relación con el ascenso humano, ni las artes ni la filosofía,

² También internacionalmente, por cierto (BAILEY, 1989; MEIJER, 2009; CUNLIFFE, 2011).

³ Como Steiner, también Rosenzweig comprendía que el Libro era el elemento central del aprendizaje judío: «Learning —there are by now, I should say, very few among you unable to catch the curious note of Word sound, even today, when it is used in a Jewish context. It is to a book, the Book, that we owe our survival— that Book which we use, not by accident, in the very form in which it has existed for millennia: it is the only book of antiquity that is still in living use as a scroll» (ROSENZWEIG 1965, p. 95). Sin embargo, Rosenzweig pensaba que el movimiento de aprendizaje no consistía en una vida moral deducida de una exégesis de la Tora, sino un aprendizaje que interprete la Tora a la luz de la vida. «It is a learning in reverse order», escribe, «A learning that no longer starts from the Torah and leads into life, but the other way round: from life, from a world that knows nothing the law, or pretends to know nothing, back to the Torah. That is the sign of the time» (ROSENZWEIG 1965, p. 98).

⁴ Cuando se cite sólo el año sin autor me refiero a obras de G. Steiner.

ni la Capilla Sixtina ni las Críticas de Kant resuelven el problema de si hay Dios o no. Quizá tengan mucho que decirnos sobre esperar a Godot. No tienen nada que decirnos de Su llegada. Y la noche se está haciendo larga» (2008, p. 230).

De la confluencia de estos dos matices brota la clave de interpretación que intentaré articular aquí: la identidad judía. Pienso que esta puede concretarse en cuatro núcleos básicos. La relación —casi ontológica— entre judaísmo y Libro. La eterna diáspora semítica y los intentos de explicación del antisemitismo. La necesidad de vivir como un invitado entre los hombres. Y, junto con estas tres atribuciones, la relación entre la educación y el judaísmo. Esta última parte la situaré como un corolario de los otros elementos no porque sea insustancial para comprender la identidad judía, sino porque, dado que el objetivo del artículo consiste en analizar precisamente este punto, prefiero usarlo compositivamente como a modo de transición para analizarlo en detalle en la segunda parte.

1.1. *Del Libro, los libros y las destrezas exegéticas y filológicas del pueblo judío*

Steiner conoce las imágenes antisemitas que han impregnado el imaginario colectivo a lo largo de la historia. Frente a la creencia de que los judíos han estado siempre relacionados con el dinero, recuerda que, según «una antigua máxima judía, morir rico es un fracaso y una estupidez» (2008, p. 130). También sabe de esa imagen del «judío libresco y pedante, que masculla incansablemente los textos rituales y litúrgicos aprendidos de memoria y mecánicamente» (2006b, p. 64). Pero si rechazaba la primera imagen no sucede así con esta última. De hecho, para Steiner, los judíos son el pueblo del Libro. Nacen, ciertamente, de «un intercambio vocal con su Dios» (2008, p. 122), pero toda esa relación oral se consignó por escrito: la Tōrā. En ese preciso instante del Sinaí se produjo un «giro sorprendente» (2008, p. 122): Israel se convirtió en «el pueblo del Libro»⁵ (2006b, p. 61; 2008, p. 122). En «origen, fuente y guardián elegido de las Sagradas Escrituras» (2006b, p. 61). ¿Pero qué supone el Libro en el pensamiento de Steiner?

La primera expulsión que experimentó Israel no tuvo que ver con una porción geográfica, sino con «su tierra natal de la oralidad, del santuario de la alocución directa» (2008, p. 122). Y así el Libro se convirtió en su patria, pues Israel «pudo llevarse consigo las Escrituras, estudiarlas infatigablemente, anotarlas, glosarlas, comentarlas; pudo preservar su identidad, hacerla fructificar. De ahí este verdadero escándalo: el primerísimo y más sagrado de los mandamientos halájicos no es “honrarás al Señor tu Dios” ni “amarás a tu prójimo”, SINO “estudiarás cada día la Torá” (las delicias de Leibowitz). Mientras un judío lo haga, ni él ni su comunidad desaparecerán de la Tierra. Nuestra verdadera patria no es un trozo de tierra rodeado de alambradas o definido por el derecho de las armas; toda tierra de este género es perecedera y precisa de la injusticia para sobrevivir. NUESTRA VERDADERA PATRIA ha sido siempre, es y será siempre un texto» (2006b, p. 62).

Esta situación estaba ya predicha en las Escrituras, cuando «Dios manda a Ezequiel que se coma el rollo donde el profeta ha consignado el dictado divino,

⁵ Dice Steiner sobre esta designación: «Un título que no ha sido atribuido, hasta donde yo sé, a ninguna otra comunidad histórica y étnica. Sin embargo, no es fácil dar a esta noble designación un sentido preciso, con mayor razón unificado» (2006b, p. 61).

cuando le ordena que convierta el texto en una parte de su identidad corporal y mental» (2006b, p. 61). Ahí, y esto es lo que entiende Steiner, Yahveh «hace de la fusión del libro y la persona una obligación para el judío. Por utilizar una palabra secular de la época victoriana dándole toda su fuerza, somos *bookmen*, hombres (¿mujeres?) del libro, tanto como judíos» (2006b, p. 61). En consecuencia, se explica «el mandato establecido por ciertos rabinos, según el cual la lectura diaria de la Torá es de mayor importancia que el amor a Dios, ya que abarca ese amor» (2008, p. 122).

Esta relación —casi biológica, desde luego vital— con el Libro no se quedó en una simple lectura. Escribir sobre las Escrituras hizo que Israel desarrollara un cuerpo ingente de destrezas filológicas que originó «infinitos comentarios, y comentarios de comentarios, como si los márgenes y pies de página fueran el mundo» (2008, p. 122)⁶. Esta enorme prodigalidad hizo que el genio judío ocupara las páginas de la historia filosófica, sociológica y científica (2008, pp. 124-125). El «desiderátum de Walter Benjamin [era] [...] un libro compuesto únicamente de citas» (2008, p. 123). Los corolarios a esta idea es que prefirieron la exégesis a la misma creación literaria, pese a los grandes escritores judíos que casi dominaron el panorama norteamericano reciente —Bellow, Roth, Auster (2008, pp. 123-124). Que se pueda leer el deconstruccionismo y el postestructuralismo —desarrollada por intelectuales con formación semítica (2006b, pp. 37-38)— con «una lógica de rebelión» (2008, p. 124).

Pero que Israel sea el pueblo del Libro tiene un envés que ya ha sido sugerido. Que es un pueblo errante. Que parece vivir en una eterna diáspora.

1.2. *De la eterna diáspora semítica —y algunas razones para explicar el antisemitismo—*

Steiner entiende que la «importancia central del Libro sin duda coincide con la condición del exilio, un exilio que [Dios] también ejecuta» (1997, p. 48). De esta manera, la eterna diáspora semítica estaba ya predicha en las Escrituras como el contrapeso necesario de una tierra prometida que debía entenderse en términos mesiánicos y escatológicos (1997, pp. 357-358). Pero ese mesianismo escatológico contiene una realidad oscura. Que el «sufrimiento milenario» (1997, p. 360) cesará, pero «No *ahora*» (1997, p. 360). Toda la alegría que parecía rezumar la vinculación ontológica entre judaísmo y Libro se convierte para Steiner, aquí, en el origen de su pesimismo. «El precio de esta “teneduría de libros” (de este “atenerse a los libros”) ha sido, literalmente, monstruoso», reconoce: «La idea de que la visión nocturna del judío ha traído consigo de alguna manera, en cierta medida secreta, los tormentos previstos es irracional, si bien inquietante» (1997, p. 361). De esta situación se deducen otras notas fundamentales para comprender la identidad judía que sirven para explicar los orígenes y la pervivencia del antisemitismo. Que la vinculación entre Libro y errancia lleva a hablar de una búsqueda de la verdad

⁶ En línea con la nota a pie de página anterior, y por terminar de evidenciar un argumento que recorre la obra steineriana, también la obra patrística y escolástica la ve el filólogo franco-norteamericano como un ejercicio que solo pretende emular sus orígenes judíos, con resultados inferiores: «Los Padres de la Iglesia y los escolásticos», dice, «imitarán esta cadena de montaje de dilucidación secundaria. Pero ni el cristianismo ni el islam igualan la densidad, las torsiones y las ingeniosidades de fili-grana que hay en la exégesis talmúdica y en la hermenéutica que engendra el Talmud» (2008, p. 122).

eterna, lo que engendró ya casi ontológicamente el antisemitismo. Que el proceso de discernimiento de esa verdad tiene consecuencias morales para la humanidad.

Los judíos deberían comprender que su ser «comporta el destierro» (2008, p. 112) tanto como el deseo de «hallar alguna manera de regresar al hogar» (2008, p. 112). En efecto, el judío no es expulsado de ningún sitio, pues si «el Dios de Israel está, según la exultante definición, *en todas partes*, no es posible ninguna expulsión ontológica de su presencia» (2008, p. 112), pero «dentro de esta ubicuidad puede haber destierro. De uno mismo, antes que nada. Tal vez más que ningún otro tipo étnico, social o incluso mitológico, el judío puede ser un extraño para sí mismo» (2008, p. 112). De esta manera, concluye el filólogo: «Su célebre errar es la representación alegórico-empírica de una búsqueda, de una incesante peregrinación hacia dentro. Es ajeno a sí mismo antes de serlo a los demás» (2008, p. 112). Este vagar de un lugar a otro no es únicamente gnoseológico. El judío busca a Dios también en términos de intimidad espiritual. Y esto genera un recelo respecto de la humanidad que degenera en un incipiente antisemitismo. Cuando abandonaron Ur también abandonaron la humanidad por cuanto sintieron que no había otra cultura ni otra nación que compartiera esa búsqueda incesante de intimidad con Dios en el cumplimiento de la promesa. Todo se volvió hostilidad (1997, pp. 349-350; 2008, p. 134) hasta el punto de evitar incluso mezclarse con los gentiles como en la supuesta pretensión de conservar una pureza de raza⁷.

No solo fue ese rechazo a los demás que les granjeó rencores, sino que el «judío es odiado no por haber matado a Dios sino por haberlo inventado y creado» (2008, p. 136; 2006b, pp. 151-152). Dicho de otra manera, el pueblo del Libro cargó sobre la humanidad la conciencia del deber-ser. En efecto, Steiner señala que, en tres ocasiones a lo largo de la historia, el pueblo judío recordó a la humanidad que debían ser moralmente superiores a su animalidad instintiva⁸. Del «Sinaí a Nazaret, de Nazaret al pacto del marxismo», dice el filólogo: «El judío se había impacientado, sus sueños se habían vuelto rancios. Que el reino de la justicia baje aquí y ahora, el próximo lunes por la mañana. [...] Tres veces nos ha presionado el judío con el chantaje de la trascendencia. Tres veces ha infectado nuestra sangre y

⁷ Steiner cree que el antisemitismo definitivo que condujo al pueblo judío directamente hacia la Shoah nace en el cristianismo paulino. «El cristianismo no pudo perdonar, nunca ha perdonado la negativa de los judíos a entrar en la iglesia por su propia y libre voluntad. [...] La ira de los Padres de la Iglesia, de un clero naciente, contra aquellos que no querían reconocer en Cristo al Mesías prometido y resucitado desencadenó milenios de ocio y persecución» (2008, p. 131). Y concluye: «El antisemitismo se disparó en su venenosa marcha hacia una “solución final”. Las continuidades pueden ser tortuosas y a menudo hallarse ocultas, pero son innegables» (2008, p. 131). Ahora bien, su argumentario reposa más que en una interpretación entre los postulados del canon cristiano y los postulados nazis, en una narración retórica que describe una galería de horrores concatenada. Es la siguiente: «Comprenden las matanzas de los tiempos de las Cruzadas, los pogromos de Europa oriental y central desde la Edad Media hasta la Moderna, la expulsión de España y sus espantosas secuelas inquisitoriales, los innumerables ejemplos de matanzas locales desencadenadas por el “libelo de la sangre” (unas brutalidades que aún se recuerdan como un honor en la Austria rural en el siglo XXI)» (2008, p. 132).

⁸ En *En lo profundo del mar*, Steiner sitúa este argumento en los labios de Hitler. Allí pregunta el Führer: «¿Qué tiranía, qué esclavitud ha sido más opresiva, ha marcado la piel y el alma del hombre de forma más profunda que las enfermas fantasías del judío? No son ustedes asesinos de Dios, sino fabricantes de Dios. Y eso es infinitamente peor. El judío inventó la conciencia y convirtió al hombre en un siervo culpable» (2006a, p. 152).

cerebro con el bacilo de la perfección. Si vas a descansar, la voz del judío grita en la noche» (2006b, p. 153).

1.3. *Ser un invitado en la Tierra*

Pese a todo lo dicho anteriormente, Steiner mantiene un fino hilo de esperanza. Porque Dios prometió una tierra soñada, siquiera escatológicamente, y porque dio su palabra de que generaría una descendencia más numerosa que las estrellas del cielo. Por eso, escribe confiado «que ninguna matanza, ninguna *Shoah*, ninguna deportación, ninguna dispersión a los vientos negros y asesinos puede extinguir a los judíos; mientras Dios exista habrá judíos» (2008, p. 113). Prueba de que la promesa se está cumpliendo es que resisten el paso del tiempo, el antisemitismo y al auge y la caída de otras naciones (1997, p. 371; 2008, pp. 112-114). «Después de Auschwitz, Sión está siendo reconstruida», termina escribiendo, «Hay judíos» (2008, p. 114). En tales circunstancias, la problemática no es tanto si dejarán de existir como la manera en que vivir en la diáspora. Ahí todo pasa por comprender su condición de invitados en la tierra, entre los hombres. Condición que él describe del siguiente modo:

Estoy convencido de que el judío de la Diáspora debe sobrevivir para ser un invitado entre los hombres. Todos nosotros somos invitados de la vida, somos arrojados a la vida independientemente de si lo deseamos o lo entendemos. Ahora nos estamos dando cuenta, penosamente, de que somos los invitados de un planeta que está siendo destruido. A menos que aprendamos a ser invitados los unos de los otros, la humanidad se deslizará a la destrucción mutua y al odio perpetuo. Un invitado acepta las leyes y costumbres de sus anfitriones, pero puede que trabaje por enmendarlas. Aprende la lengua de sus anfitriones, pero puede que intente hablarla mejor. Por encima de todo, si se traslada allí, ya sea libremente ya de manera forzada, tratará de dejar la morada de su anfitrión más limpia, más hermosa de como la encontró. Se esforzará (el *conatus* de Spinoza) por aumentar en algo el valor —intelectual, ideológico, material— de lo que encontró cuando vino a llamar a la puerta (2008, p. 141).

Con todo, el judío debe saber que esta condición es difícilmente sostenible debido a los «prejuicios, la envidia, los atavismos territoriales por parte del anfitrión» (2008, p. 141). Por eso, «el judío hace bien en tener, discretamente, el equipaje hecho. Si se ve obligado a reemprender su peregrinación, no considerará esta experiencia como un lamentable escarmiento. Es también una oportunidad. No hay lengua que no valga la pena aprender. No hay nación o sociedad que no valga la pena explorar. No hay ciudad que no valga la pena abandonar si sucumbe a la injusticia. Somos cómplices de lo que nos deja indiferentes. La contraseña del judaísmo es Éxodo, el acicate de los nuevos comienzos, de la estrella matutina» (2008, p. 141). Y concluye: «sobrevivamos, si es que lo hacemos, como invitados entre los hombres, como invitados de la propia existencia. En su mesa de fiesta, la familia judía siempre guarda un sitio vacío para el extraño que tal vez llame a su puerta. Puede ser un mendigo o un oculto mensajero de Dios. Nunca debe ser rechazado. Ser un anfitrión es ser también un invitado. Éste es el propósito definidor, la justificación de la Diáspora» (2008, p. 142).

* * *

No obstante, las atribuciones fundamentales de la cultura judía no terminan aquí, como advertí con el corolario que incluiría a modo de transición. Citando

a Saul Bellow, Steiner recuerda que «Sin la enseñanza [...] los judíos eran algo imposible» (2004b, p. 144), que el «judaísmo es inflexiblemente pedagógico» (2004b, p. 144). En una clara relación entre escatología y pedagogía, Steiner comenta que el «estudio es salvación: cuando el hombre llegue al otro mundo, le preguntarán: “¿quién fue tu profesor, y qué aprendiste de él?”» (2004b, p. 148). O, en la relación con la errancia, recuerda que «en la totalidad del mundo hasídico y del rabínico, la casa de estudio es también la casa de oración (*Beth ha-Midrash*). El viajero, vagabundo de cuerpo o alma, es bienvenido allí» (2004, pp. 148-149). Las íntimas relaciones entre judaísmo y pedagogía tienen que ver con una interpretación de toda la relación de Dios con su pueblo. En efecto, el «diálogo incesante entre Dios y el judío ha mostrado, desde Abraham, todos los aspectos de la relación magisterial con un pueblo de una naturaleza amantísima, rebelde, recalcitrante, pero sobre todo inquisitiva» (2004b, p. 144)⁹. Y esa relación excede el contacto directo entre Dios y los personajes bíblicos y se propaga hasta el presente en las relaciones educativas que se establecen en los distintos contextos pedagógicos actuales. «En el sentido más concreto, la supervivencia del judaísmo ha dependido de este milenario intercambio en el aula o en la sinagoga, en la escuela talmúdica y en la tutoría, a menudo misteriosamente “binomial”, dentro de la conciencia personal, privada. Como dice el chiste judío, “no me hables mientras te estoy interrumpiendo”. El Dios de Israel es el director de una *shul* [sinagoga] que es el mundo» (2004b, p. 144). Se cumple así lo que ya dije. Que, en las reflexiones educativas de Steiner, late una interpretación semítica de la educación, como un rumor, como un telón de fondo sobre el que se recorta un desarrollo principal elaborado en términos netamente seculares. Es eso, ya sí, lo que estudiaré en el siguiente bloque.

2. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE STEINER

Todo el pesimismo que Steiner revelaba en la Shoah¹⁰, que se extendía a lo que él llamaba «carnaval de la bestialidad»¹¹ (1997, p. 111) o ese sábado entre el viernes de la

⁹ Y continúa, en los mismos términos con que comencé este artículo, así: «La Torá impartida a Moisés y a través de éste, los Salmos inspirados a David, los libros de profecía y proverbios, constituyen un plan de estudios, un manual para la instrucción y uso diarios. El judío es perpetuamente *examinado*, en un sentido diferente del principio de la “vida examinada” de Sócrates. Su educación dura toda la vida. Es peculiar esta relación didáctica la variedad del diálogo. Va desde la adoración extática y la sumisión a la ironía más acerba, a la protesta moral como en Job. Abarca la respuesta del celebrante, que repite la voz de Dios en la liturgia; la disconformidad e incluso la acusación (como en el desesperado “antisalmó” de Paul Celan)» (2004b, p. 144).

¹⁰ Y no solo en ella, por cierto: «El pensamiento es estrictamente inseparable de una “profunda e indestructible melancolía”. [...] La existencia humana, la vida del intelecto, significa una experiencia de esta melancolía y la capacidad vital de sobreponerse a ella. Hemos sido creados, por así decirlo, “entristecidos”. En esta idea está, casi indudablemente, el “ruido de fondo” de lo bíblico, de las relaciones causales entre la adquisición ilícita del conocimiento, de la discriminación analítica, la expulsión de la especie humana de una felicidad inocente. Un velo de tristeza (*tristitia*) se extiende sobre el paso, por positivo que sea, del *homo* al *homo sapiens*. El pensamiento lleva dentro de sí un legado de culpa» (2015, pp. 10-12).

¹¹ «Es el siglo de los campamentos de la muerte y de los “campos de exterminio”, del uso sistemático de la tortura por parte de regímenes políticos y de sociedades de distintas creencias.

cruz y el domingo de la resurrección que no llega (2007, pp. 258-259), es el pesimismo que impregna la manera en que ve la educación en todas sus manifestaciones —llega a preguntarse, de hecho, «¿Con qué legitimidad procreamos, condenamos a una vida de sufrimiento y victimización a seres que no han pedido vivir?» (2001b, p. 48). Porque, en lo que tiene que ver con la pura violencia, la educación colaboró con los regímenes totalitarios (2001b, p. 14; 2013b, pp. 12-14)¹². «No se trata sólo de que la educación se ha revelado incapaz de hacer que la sensibilidad y el conocimiento sean resistentes a la sinrazón asesina. Aún más turbadoramente, la evidencia es que esa refinada intelectualidad, esa virtuosidad artística y su apreciación y la eminencia científica colaborarían activamente con las exigencias totalitarias o, como mucho, se mantendrían indiferentes al sadismo que las rodeó» (2001b, p. 14). Pero va más allá.

La emigración masiva, la progresiva norteamericanización de los discursos y las estructuras educativas, la decadencia de la religión y el auge del mercado de masas (2008, p. 147). Todo ello ha conducido a una mediocridad inherente en la educación, cuyo máximo pecado es, quizá, que no es capaz de infundir esperanza en los estudiantes. «Lo peor de nuestra enseñanza, de la falsa realidad que representa, un realismo brutal y falaz, es que trata de menguar los sueños del niño» (2005a, p. 118). Su máxima expresión se encontraría en una concepción errónea de la democracia igualitaria en términos pedagógicos. «Con el rasante igualitario, mediante la falsa democracia de la mediocridad, matamos en los niños la posibilidad de sobrepasar sus limitaciones sociales, doméstica, personales, e incluso físicas» (2005a, p. 119). La escuela que sueña Steiner, y con ello comienzo ya su análisis, sería «una escuela en la que el alumno tendría permiso para cometer ese gran error que es la esperanza» (2005a, p. 160) —una esperanza, por cierto, que es posible gracias al uso del lenguaje subjuntivo y los verbos en futuro inherentes a los libros (2001b, p. 158).

Como quiera que sea, Steiner comprende la educación dentro de un entramado de esperanza. Los elementos que trataré han de verse así en relación a sus fundamentos en la identidad judía. Trataré la memoria y la relación educativa como recortados sobre ese principio oral que suponía el intercambio con Dios. Trataré la centralidad de las humanidades proyectada sobre la centralidad del Libro y la cadena de comentarios que engendró. Trataré su política educativa como la consecuencia de pensar en el hecho de que Dios escoja sólo un pueblo. Todo esto comprendido no en términos netamente semíticos —recordemos las íntimas relaciones que puse de relieve al inicio—, sino seculares.

La nuestra es una era de mortal y masiva inanición, de deportaciones y de toma de rehenes. La viabilidad de la guerra termonuclear y biológica, la descomposición del planeta, significan que la posibilidad de una autoinmolación humana y el final ecológico no son fantasías macabras. El otoño y el invierno de 1989 han arrojado una inesperada, casi milagrosa, luz sobre algunos lugares de Europa central y Europa del este. El aire se refresca. Pero, antes de este amanecer, y para gran parte del resto de la humanidad, es posible que el veredicto de Kafka (“hay muchas esperanzas, pero ninguna para nosotros”) demuestre ser la dura realidad» (1997, p. 110).

¹² Llega a escribir: «No me parece realista pensar en la literatura, en la educación, en el lenguaje, como si no hubiera sucedido nada de mayor importancia para poner en tela de juicio el concepto mismo de tales actividades» (2013b, p. 13).

2.1. Memoria y transmisión

Como digo, la memoria es fundamental en el ejercicio de hacer presente todo lo que una tradición ha ido recordando sobre sus orígenes y desean transmitir a las generaciones posteriores¹³. La relación educativa se entendía como la continuación de la relación que Yahveh mantuvo con los patriarcas, los reyes, los profetas. De ahí, Steiner defiende algunos atributos fundamentales para la formación de los seres humanos. La necesidad de memorizar para que los estudiantes adquieran estructuras estéticas y que no estén desprovistos moralmente. La responsabilidad de los profesores en el futuro de la humanidad.

a. Memoria

Frente a la educación moderna, que «Sustituye el saber de memoria, “de corazón”, que es también un saber del corazón, por un caleidoscopio transitorio de saberes siempre efímeros» (2011, p. 22), Steiner defiende el papel fundamental de la memoria, pues «todo lo que no aprendamos y no sepamos de memoria, dentro de los límites de nuestras facultades, siempre aproximadas, no lo amamos verdaderamente» (2011, p. 22). No de otro modo se podría justificar un elemento educativo tan denostado, incluso teológicamente. «Después de la Caída», escribe el filólogo, «las memorias y los sueños, que tan a menudo son recuerdos mesiánicos del futuro, se convierten en el almacén de la experiencia y de la esperanza. De ahí la necesidad de releer, de recordar (revocación) esos textos en los cuales el misterio de un principio, los vestigios de una evidencia perdida —el “Yo soy el que soy”—, son corrientes» (1997, p. 353).

En efecto, para Steiner, la memoria tiene un papel educativo primigenio y fundamental¹⁴ por cuanto supone convivir con los textos y sus autores (2005a,

¹³ Steiner recuerda en algunas de sus meditaciones sobre la memoria a los «libros andantes» (2004b, p. 38; 2005a, p. 78): «En los campos de exterminio había hombres, eruditos y rabinos, a los que se les conocía como “libros andantes”. Se trataba de personas a quienes, como sabían tantas cosas de memoria, la gente se acercaba como quien pasa las hojas de un libro, y les preguntaban cómo interpretar determinado texto, o qué cita era la más adecuada. Porque aprender a citar correctamente es una de las grandes condiciones para que haya libertad» (2005a, p. 78).

¹⁴ Él mismo lo relata en su biografía como, prácticamente, el origen de su aprendizaje. Su padre le leía *la Ilíada* y se detuvo en el canto XXI. Como «quien no quiere la cosa, mi padre me hizo una nueva proposición: “¿Qué tal si aprendemos de memoria algunos versos de este episodio?”. Para que la serena crueldad del mensaje de Aquiles, para que su dulce terror no nos abandonase jamás. ¿Quién iba a decirme, además, lo que encontraría sobre mi mesilla de noche al entrar en mi habitación? Salí disparado como una flecha. Y allí estaba mi primer *Homero*. Puede que el resto no haya sido más que una apostilla a aquel momento» (2009a, p. 29). Ahora bien, la vinculación directa de la memoria con la formación humana, tomando como contexto esta experiencia, aparece más adelante. Explica que «Llevar dentro de uno mismo este relato (aprenderlo de memoria) es poseer una guillotina contra la ilusión» (2009a, p. 30). Y habrá de redundar, todavía: «Es imperativa potestad del clásico exigir, generar una réplica activa (repetir), aun cuando tal actividad consista, como me enseñó mi padre, en aprender de memoria. Con respecto a la literatura o a la música, memorizar es dar una primera respuesta. Es comenzar a aprehender lo que los antiguos pensadores y poetas querían decir cuando proclamaban que la Memoria era la madre de las musas. Aprender de memoria es filología en acción. O, dicho de otro modo, debe leerse a los clásicos con lápiz en la mano» (2009a, p. 38).

pp. 77-79), que pasan a formar parte vital de los estudiantes y se erigen como maestros interiores —por usar la imagen agustiniana— que revelan dimensiones estéticas y morales. Estéticas porque «Aprender de memoria significa, en primer lugar, trabajar con un texto de una forma absolutamente excepcional» (2005a, p. 77). Y morales porque lo «que uno ha aprendido de memoria cambia con uno mismo, y la persona se transforma con ello, a su vez, a lo largo de toda la vida. [...] Lo que uno sabe de memoria es lo que le pertenece a uno mismo, a pesar de los indeseables que gobiernan el mundo, de la policía secreta, de la brutalidad de las costumbres, o de la censura que también existe entre nosotros y en todas sus formas. Constituye, pues, una de las grandes posibilidades de la libertad, de la resistencia» (2005a, pp. 77-78). De esta manera, «lo que sabemos de memoria madurará y se desarrollará en nosotros. El texto memorizado se interrelaciona con nuestra experiencia temporal, modificando nuestras experiencias y siendo dialécticamente modificados por ellas. Cuanto más fuertes sean los músculos de la memoria, mejor protegido está nuestro ser integral» (2004b, p. 38). O, todavía más claramente, «Nuestras intimidades con un libro son completamente dialécticas y recíprocas: leemos el libro, pero, quizá más profundamente, *el libro nos lee* a nosotros» (2006b, pp. 56-57).

Ahora bien, la memoria no nace de un ejercicio pelagiano del estudiante, que se enfrenta solo a los textos y los memoriza por lo que pudiera venir, sino que cobra sentido en el contexto de un proceso educativo de naturaleza oral, donde las relaciones entre maestros y discípulos se vuelven fundamentales para transmitir los elementos necesarios para comenzar a formar la identidad personal (2005a, pp. 93-94)¹⁵.

b. De la relación educativa y los maestros

Cuando Steiner trata la relación educativa atribuye tres orígenes a la enseñanza¹⁶. La primera fuente sería teológica. Aquella continuación de la relación que Dios mantuvo con Israel se puede entender como una colaboración con su auto-revelación. Enseñar sería así «un acto trascendente o, dicho con mayor exactitud, divino, de

¹⁵ «El recurso a la escritura merma la capacidad de la memoria. Lo que está escrito, lo que está ya almacenado —como en el “disco duro” de nuestro ordenador—, no necesita ya ser confiado a la memoria. Una cultura oral es la cultura del recuerdo siempre actualizado de nuevo; un texto, o una cultura del libro, autoriza (otra vez este comprometido término) todas las formas de olvido. La distinción atañe al corazón mismo de la identidad humana y de la *civilitas*. Allí donde la memoria es dinámica, allí donde sirve de instrumento para una transmisión psicológica común, la herencia se hace presente. La transmisión de mitologías fundadoras, de textos sagrados a través de los milenios, la posibilidad de que un bardo o un cantor narren relatos épicos muy extensos sin ningún apoyo escrito atestiguan el potencial de la memoria, a la vez en el ejecutante y en el oyente. Saber de memoria —en algunas lenguas, “de corazón”: cuántas cosas nos revela esta expresión. Supone tomar posesión de algo, ser poseídos por el contenido del saber del que se trata. Esto significa que se autoriza al mito, a la oración, al poema a que vengan a injertarse, enriqueciendo y modificando nuestro paisaje interior, como cada una de nuestras incursiones por la vida modifica y a la vez enriquece nuestra existencia. Para la filosofía y la estética antiguas, la madre de las musas era en verdad la memoria» (2011, pp. 21-22).

¹⁶ «...el trasfondo de dicha relación haya sido durante mucho tiempo teológico de alguna manera. Se trata de una autoridad trascendente, religiosa, de la que se desprende una forma secular, que es en lo que consiste la relación con el maestro» (2005a, p. 133).

descubrimiento, de ese desplegar verdades y plegarlas hacia dentro» (2004b, p. 12). Ahí, el «profesor no es más, pero tampoco menos, que un auditor y mensajero cuya receptividad, inspirada y después educada, le ha permitido aprehender un logos revelado, la “Palabra” que “era en un principio”. Éste es, en esencia, el modelo que presta validez al maestro de la Torá, al explicador del Corán y al comentador del Nuevo Testamento» (2004b, p. 12). El otro origen sería secular. Aquí no enseña quien ha escuchado la Palabra —no existe—, sino quien es digno de ser imitado por sus virtudes, quien es ejemplar. Esto conduciría a la cuestión de si la filosofía puede ser enseñada y, más todavía, a la certeza de que la enseñanza moral es factible en el seguimiento de un maestro. «Sócrates y los santos», escribe el filólogo, «enseñan existiendo» (2004b, p. 13). Pero Sócrates aparece más claramente en otra fuente que integra las dos anteriores. El momento en que se dio una vinculación entre la pedagogía filosófica y las artes del rapsoda (2004b, pp. 18-19), donde se encontraría la enseñanza comprendida como una llamada de los dioses (2004b, pp. 22-25).

No obstante, la relación educativa no cuenta solo con el papel del profesor, sino que es dialéctica. «El Maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio» (2004b, p. 15). Siendo así las cosas, la enseñanza no terminaría en la simple imitación de lo que un estudiante ve, sino en el deseo de superarlo (2004b, p. 64). El fin de la pedagogía sería, así, volverse inútil. Que el estudiante no necesite más de ella. Y los profesores deberían saber de esta realidad, pues han de prestar «su aquiescencia a su propia postergación y enorgullecerse de ella» (2004b, p. 64). Ahora bien, más allá de las tramas de relaciones que nacen del papel del eros, el ágape, la sexualidad, la traición, la envidia, los celos, la negativa a enseñar, la ausencia de discípulos (2004b), ¿cuál es la función atribuida a los profesores en el mundo presente?

Steiner considera que el profesor es hoy día una «especie de mártir, sin duda alguna, puesto que hay dificultades, malos ratos, depresiones» (2005a, p. 115). Más allá de esta caracterización, reposa sobre él una gran responsabilidad. En primer lugar, porque un profesor puede matar el amor al aprendizaje y, en opinión del filólogo, esa es posiblemente la situación generalizada en la educación secundaria (2005a, p. 118). «La amargura, la aspereza, la melancolía de profesores mediocres es uno de los grandes crímenes de nuestra sociedad» (2005a, p. 119). Pero, justamente para remediar esto, propone que los docentes enseñen justo lo que les apasiona. Y, entonces, perfila un poco ese maestro que él tiene en la cabeza: «Si un estudiante percibe que uno está un poco loco, poseído de alguna manera por aquello que enseña, es un primer paso. Quizá no esté de acuerdo; quizá se burle; pero escuchará: se trata del milagroso instante en que comienza a establecerse el diálogo con una pasión. Nunca hay que buscar una justificación» (2005a, p. 116). Es así que se puede hablar de un maestro. Alguien, en palabras del filólogo, «que goza de un aura casi física y en quien resulta casi tangible la pasión que desprende. Alguien de quien se puede decir: “nunca llegaré a ser como él, pero me gustaría que, algún día, llegase a tomarme en serio”. Lo que, por otra parte, nada tiene que ver con la pasión, sino que es algo muy parecido al amor, al eros» (2005a, p. 129)¹⁷.

¹⁷ No quiero dejar de terminar esta descripción de lo que es un maestro justo cuando Steiner se pone a sí mismo como ejemplo. «Siempre digo», señala, «que “los verdaderamente maestros no existen”. En Princeton y en Cambridge, estoy rodeado de verdaderos grandes, de Premios Nobel. Incluso

* * *

Ahora bien, como ya dije antes cuando traté la transmisión oral, que exige casi por definición la presencia de maestros y discípulos, y el papel de la memoria, por cuanto supone un aprendizaje de corazón, los libros no son ajenos. Ciertamente, hay una modificación en la comprensión del magisterio y la mnemotécnica con la aparición de los libros. Pero no suponen el fin en la comprensión steineriana. Antes bien, «Saber “de corazón” es estar en relación estrecha y activa con el fundamento mismo de nuestra esencia. Los libros ponen el sello» (2011, pp. 21-22).

2.2. *Las humanidades*

Los libros han de entenderse como el punto central de un sistema steineriano más amplio de elementos relacionados en un universo teológico, filológico y pedagógico. No son solo los libros, sino también la lengua, la lectura, el arte, las ciencias y el plan de estudios que nace de todo ello. Ese será el esquema que seguiré en este epígrafe.

a. La lengua

La enorme variedad de lenguas sería «la ilustración gráfica del enigma más profundo de la individualidad humana, prueba de que, al nivel biogenético y biosocial, no hay dos seres humanos totalmente idénticos» (1981, p. 68). En la Torre de Babel — de nuevo, la Escritura como punto de partida— se constata que lo que aparecía como un elemento de división humana fue, en realidad, el origen de la posibilidad «de una voz totalmente personal, de una “adecuación” perfecta entre los recursos expresivos individuales y su imagen del mundo» (1981, p. 68). Por ello, Steiner entiende la multiplicidad de lenguas como «una bendición y un júbilo» (2008, p. 80). Pero qué son las lenguas para él: «son ventanas abiertas al ser, a la creación» (2008, p. 80). Es decir, distintas aproximaciones a la realidad que ofrecen vías de aproximación ontológicas diferentes y que, en consecuencia, otorgan perspectivas variadas sobre la creación y sobre Dios, incluso. «Cada lengua abre una ventana a un nuevo mundo» (2016b, p. 53) y esto «permite vivir otra vida, lo que es realmente un lujo» (2005a, p. 99). No es difícil deducir que, en consecuencia, propone una educación multilingüe¹⁸, que puede desplegarse en dos atributos fundamentales y una coda.

yo tengo un Premio Nobel menor, concedido por Gershom Scholem, el gran maestro de la Cábala, del pensamiento histórico judío, el amigo de Walter Benjamin, el mismo al que Borges dedica la más hermosa rima del mundo, “Golem, Scholem”, y eso es todo un título de inmortalidad. Acabo de recibir el tercer tomo de su correspondencia general, en el que he descubierto que escribía a un colega suyo: “Steiner no es demasiado estúpido”. Ése es mi Nobel, porque si Scholem dice algo así, eso para mí da sentido a una vida. Eso es lo que entiendo por maestro, aquel en quien hasta la ironía nos produce una sensación de amor: Quizá sea la única definición que pueda darle» (2005a, pp. 129-130).

¹⁸ Él mismo vivió una educación así. «Aunque yo apenas era consciente de aquel esquema, mis lecturas se repartían de manera equilibrada entre el francés, el inglés y el alemán» (2009a, p. 26), recuerda. «Mi radiante madre empezaba una frase en una lengua y la terminaba en otra. Una vez a la semana, una diminuta escocesa venía a casa para leer a Shakespeare conmigo» (2009a, p. 26). Su padre, un hombre que tuvo que escapar de Viena, entendió «que para una familia judía la supervivencia requería saber lenguas, todas las lenguas posibles» (2016b, p. 52). Concluye sus recuerdos con ironía: «Sin darme cuenta de ello, gracias a Hitler, a quien tanto debo en lo que a mi educación se refiere, tuve una suerte loca porque siempre me vi obligado a cambiar de centro escolar, de cultura y de lengua» (2005a, p. 153).

En efecto, aprender una lengua supone vivir otra vida por cuanto es una forma radical de aproximarse al ser de las cosas. Pero eso supone, sobre todo, una apertura al otro. Porque aprender la lengua que habla otra persona, otro pueblo, es tanto como abrirse a la manera en que esos otros pueblos y esas otras personas comprenden la existencia. «Desde los primeros años de vida, el niño debería dominar dos idiomas, lo que haría imposible la aparición de una estrechez espiritual de miras, del desdén hacia el prójimo» (2005a, pp. 152-153) en un «mundo [que] está lleno de inmigrantes, de personas que buscan asilo. [...] Nadie es capaz de predecir la evolución de esta crisis provocada por el desplazamiento de poblaciones y culturas enteras. A lo mejor surge de todo eso un ecumenismo, como por ensalmo» (2005a, pp. 153-154). En cierta línea con este pensamiento nace el segundo atributo. El aprendizaje multilingüe como elemento necesario para promover una justicia social más equitativa. Consta, y esto ya en la propia lengua materna, que una mayor riqueza de vocabulario está asociada a una mejor posición social o económica. «En otras lenguas, la riqueza inmensa del vocabulario define una especie de élite social, una élite de estudios» (2016b, p. 59). La coda, ahora sí, viene casi como una antítesis al aprendizaje de un instrumento que favorece la comunicación. La necesidad del silencio incluso en una educación eminentemente lingüística. «Hoy, el silencio es un verdadero lujo, por el que se paga como si de oro se tratase. En las viviendas modernas, no hay; en la calle, menos... [...] Se asegura que, en la actualidad, casi el ochenta por ciento de los adolescentes no llegan a leer un texto en silencio, sin tener como trasfondo el sonido electrónico de la radio, de la televisión, etcétera. Es terrible, porque el cerebro es incapaz de absorber, de forma simultánea, el ruido y el sentido de algo» (2005a, p. 105).

No obstante, si bien el silencio es el contrapunto necesario para el aprendizaje, incluso en un contexto lingüístico, donde adquiere verdadero sentido es en la fenomenología de la lectura que desarrolla el filólogo. Eso nos lleva, ya sí, al elemento central de su filosofía educativa. El mundo de los libros.

b. Humanidades —y des-humanidades—: de libros y lectura

La importancia fundamental concedida a los libros en la FE steineriana tiene que ver con que todos las obras poéticas, literarias y filosóficas están relacionadas con la Biblia (2004a, p. 13). «No hay otro libro como éste» termina escribiendo Steiner, «todos los demás están habitados por el murmullo de ese manantial lejano» (2004a, 14). Si la Biblia se convirtió en la patria del judío y el resto de las obras producidas por el ser humano participan de ella, por extensión, el pueblo judío se convirtió también en un pueblo libresco. De hecho, Steiner extrapola muchas de las atribuciones otorgadas a las Escrituras a los clásicos. Es decir, que el acto creador del literato habría de comprenderse o como una imitación del supremo acto de la creación o como el oscuro deseo de inmortalidad. «El dramaturgo», escribe el filólogo, «el contador de historias o el pintor de éxito es una gran miniatura de “Dios”. Ellos pueblan el mundo con agentes salidos de lo imaginario, del polvo de la preexistencia, cuyo destino ulterior, la libertad de acción, puede desafiar al creador como en el libre albedrío que Dios otorga a Sus criaturas» (2001b, p. 177). Con una teoría literaria semejante, los libros habitados por el Libro se erigen como el elemento nuclear de la FE steineriana.

Los paralelismos continúan. Así como la teología judía reconoce una presencia especial de Dios en la Escritura, Steiner habla de una existencia real de los personajes de las grandes obras literarias. Y ahí hay un primer punto educativo. Pues los personajes que nos encontramos en la lectura viven como en una realidad alternativa que, por la intimidad del acto mismo de la lectura, tienen una presencia real en nosotros más vívida incluso que las personas que nos encontramos en nuestra vida diaria. Habida cuenta de la entidad real de los personajes de ficción, entonces, la vida personal de los lectores puede alterarse si inician un proceso de imitación, especialmente cuando se memorizan fragmentos de los textos, en los mismos términos en que se daba una relación educativa (1997, pp. 459-461; 2001b, p. 176; 2007, pp. 223-225)¹⁹. «Las libertades que se toma nuestro “inquilino”, en definitiva, «varían de una forma casi ilimitada» (2007, p. 209).

En la complejidad de este proceso, la FE encuentra en el acto de lectura un acto existencial. «Leer bien significa arriesgarse a mucho», escribe el filólogo, que continúa diciendo que «Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos» (2013b, p. 27). En virtud de esta intuición, Steiner llega a escribir que «los libros son nuestra contraseña para llegar a ser lo que somos» (2006b, p. 54). No solo en el sentido de que el lector interpreta los códigos lingüísticos del autor, sino como un desciframiento del ser propio y de la realidad (1997, p. 52; 2006b, pp. 55-56; 2007, p. 211)²⁰. La literatura, así, puede comprenderse como una revelación incluso en su sentido teológico. La revelación genesiaca era la coincidencia ontológica entre la palabra y la cosa nombrada. La revelación aquí es la continuación de ese mismo proceso debido a la capacidad de algunos autores. Que siguen nombrando realidades de modos nuevos y en nuevas relaciones ontológicas entre lo dicho y lo hecho (1997, pp. 462-463). De esta manera, es necesario que el lector lea «*como si*»: como si el texto que tiene entre las manos tuviera realmente un significado (1997, pp. 64-69)²¹. Y sabiendo, y con esto termino este punto, que el

¹⁹ «Se puede argumentar que la presión de los imperativos morales y “credenciales” en las Escrituras es tan única que implica la realización de la acción personal, una transformación en la existencia del oyente o del lector. Pero éste es el efecto de la mayor parte de la filosofía, la literatura o el arte serios» (1997, pp. 459-460). Dice en un lugar; en otro, afirma: «La literatura se ocupa esencial y continuamente de la imagen del hombre, de la conformación y los motivos de la conducta humana» (2013b, p. 20).

²⁰ «El punto al que hemos llegado es éste: cualquiera que sea su procedencia, sea el programa de estudios compartido y público de excelencia, sea el canon privado de recepción elegida, o ambos, el texto, la obra o la estructura musical ha entrado en nosotros» (2007, p. 209).

²¹ No puedo cerrar un análisis sobre la centralidad de los libros en Steiner sin mencionar, aunque ya apareciera previamente, la zona más oscura de la literatura. También aquí le persiguen al filólogo los fantasmas de la Shoah. «Las brutalidades del nazismo, tal como fueron planificadas, organizadas y realizadas en el siglo XX en Europa, fueron perpetradas en el seno de una cultura altamente erudita» (2011, p. 52), denuncia para terminar apuntando que «Ningún país ha honrado tanto como Alemania ni ha apoyado con tanta autoridad la vida del espíritu, la producción de libros, su estudio y el estudio de las humanidades académicas. En ningún momento las fuerzas de la erudición y de la sensibilidad humanista pusieron freno al triunfo de la barbarie» (2011, p. 53). ¿Cómo puede explicarse esta correlación positiva entre cultura y violencia? «Después de casi medio siglo enseñando y escribiendo, de medio siglo de vida consagrada a una continua lectura y relectura (aún no tenía seis años cuando mi padre me inició en la música de Homero, en la de la oración fúnebre de Juan de Gante en Ricardo II, en los poemas líricos de Heine), me asedia —no hay otra palabra— una hipótesis de orden psicológico. Tengo que subrayar que se trata solo de una

encuentro pertenece al orden del azar y es imprevisible: «El canon de lo esencial», dice, «varía de un individuo a otro, de una cultura a otra, pero también de un periodo de la vida a otro» (2006b, p. 55)²².

C. ENTRE PARÉNTESIS: LA TEORÍA DEL *CURRICULUM* STEINERIANA (O UN DIÁLOGO ENTRE DOS MUNDOS)

La reflexión educativa de Steiner sobre el papel de las humanidades, siendo absolutamente central, no se cierra en el punto anterior. Continúa cuando se propone articular un plan de estudios para la práctica educativa actual. Ahí se abre a una consideración más amplia de la educación liberal donde están incluidas las ciencias²³. La aparente contraposición entre las humanidades y las ciencias puede

hipótesis, acaso, *Deo volente*, equivocada» (2011, p. 56). Esa hipótesis es, en realidad, como la unidad de dos afluentes. Por una parte, puede tener que ver con que el artista que es un genio coquetea «con la parte oscura del hombre, prestándole oído y brindándole apoyo» (2011, p. 54). Pero mucho más interesante que esa hipótesis oscurantista es la idea de que los libros ejercen una influencia hipnótica en el sujeto, que lo anestesia ante la realidad y así, cuando vuelve a ella después de haber habitado los paraísos escondidos en las páginas, después de haber conversado con esos personajes que tienen una presencia real en el sujeto, entonces, siente repulsa hacia lo que se encuentra en los corredores del transporte público o en el dormitorio de su casa. Esa repulsa desemboca en una indiferencia ante el dolor ajeno. En definitiva, en este sentido que propone Steiner, las humanidades deshumanizan (2011, pp. 59-60).

²² También aquí, el filólogo se mueve en un lenguaje pretendidamente teo-lógico. «El encuentro con el libro, como con el hombre o la mujer, que va a cambiar nuestra vida, a menudo en un instante de reconocimiento del que no tenemos conciencia, puede ser puro azar. El texto que nos convertirá a una fe, nos adherirá a una ideología, dará a nuestra existencia una finalidad y un criterio podría esperarnos en la sección de libros de ocasión, de libros deteriorados o de saldos. Puede hallarse, polvoriento y olvidado, en una sección *justo al lado* del volumen que buscamos. La extraña sonoridad de la palabra impresa en la cubierta gastada puede captar nuestra mirada: *Zaratustra, Diván Oriental y Occidental, Moby Dick, Horcynus Orca*. Mientras un texto sobreviva, en algún lugar de esta tierra, siempre es capaz de resucitar» (2006b, p. 55). También, en otro lugar, sostiene que «Ningún hombre o mujer necesita justificar su antología personal, sus bienvenidas canónicas. El amor no discute sus necesidades» (2007, p. 208).

²³ Steiner se formó, probablemente, en la escuela de *Liberal Education* más reputada de los años cincuenta del siglo pasado. De la mano de Robert M. Hutchins y Mortimer J. Adler en la Universidad de Chicago. Recuerda: «Lo que muy probablemente decidió mi vida y mi trabajo fue ya simplemente el genio de euforia intelectual, la apasionada electricidad del espíritu que hicieron que la Universidad de Chicago fuera, bajo la dirección de Hutchins, lo mejor que había. Nadie que no experimentara aquel formidable vibrato, que no fuera testigo directo de hasta qué punto la legendaria personalidad de Hutchins, sus mandatos, su embriaguez con la excelencia prendían fuego a todos los aspectos de la jornada de un estudiante, puede captar la grandeza de Hutchins» (2009b, p. 372). Y así, recordando sus años en Chicago y aquél ambiente que le imprimió Hutchins, el filólogo subraya dos ideas fundamentales. Que las «clases gravitaban hacia obras canónicas y talismánicas. Los científicos tenían que leer los documentos clásicos de la historia de su disciplina. Pero lo que Hutchins sabía hacer llegar era el necesario milagro del diálogo personal con los espíritus superiores del pasado y del presente. Hizo de la universidad una casa de lectura viva, donde venían a nosotros voces que brotaban de la página» (2009b, pp. 374-375). Y concluye, ya haciendo suya esta idiosincrasia propia de Chicago, que «es la búsqueda desinteresada, celosamente obsesiva, de la verdad lo que constituye el único propósito auténtico del aprendizaje humano y el sello de la dignidad singular, a menudo regañada, del hombre. Leer, releer apasionadamente, leer “en diálogo” es hacer progresar ese propósito. Una gran universidad es aquella en la que las necesarias artes de la lectura son esenciales» (2009b, p. 375).

deberse a que la «acumulación sin fin de libros, cuyo santuario son las bibliotecas, representa todo el peso del pasado, un pasado muerto pero cuyo veneno continúa infectando» (2011, p. 40) mientras que «las ciencias y la tecnología se mueven hacia delante» (2008, p. 166). Dicho de otra manera, la «diferencia fundamental entre las humanidades y las ciencias es la flecha del tiempo» (2008, p. 166). Sin embargo, esta división, aparentemente tajante, es ficticia. Porque por «sus métodos y por el terreno que abarca, el conocimiento procede técnicamente hacia delante, aunque a la vez busca sus orígenes; identifica y llega a su fuente. Sorprendentemente en ese movimiento hacia lo “primario”, las diferentes ciencias, los distintos cuerpos de investigación sistemática se aproximan unos a otros» (2001b, p. 20).

De esta manera, Steiner reconoce que la «esperanza de preservar o resucitar la alfabetización humanística en cualquier manera tradicional me parece ilusoria» (2008, p. 169). Por este motivo, propone comprender la alfabetización de las generaciones futuras bajo la premisa fundamental de promover «la capacidad para tener participación en lo más desafiante y creativo que hay en nuestras sociedades y responder a ello» (2008, p. 173). Esto pasaría por configurar un *curriculum*²⁴ que se esfuerce por conservar una «correspondencia con las fuerzas latentes de la imaginación, un eje central de conciencia despierta que interactúe con las demandas y fascinaciones del mundo» (2008, p. 174). El resultado de esto es un nuevo *quadrivium* que, lejos de la fenomenología de la lectura que planea por su obra, se centra en la matemática (2008, pp. 174-178), la música (2008, pp. 178-180), la arquitectura (2008, pp. 180-181) y lo que él denomina ciencias de la vida, que se refieren a la biología molecular (2008, pp. 181-182). Y todo en su conjunto, este programa utópico (2008, p. 174), lograría alfabetizar a los hombres y mujeres actuales.

* * *

Con todo, me parece que esta última apertura no es representativa del pensamiento steineriano más genuino, que está cruzado por toda la reflexión anterior. Una teoría educativa conservadora donde priman la memoria, la lectura, los libros, el maestro. Una FE que termina desembocando —da la sensación de que no podía ser de otro modo— en una teoría política elitista que cuestiona las prácticas democráticas de extensión cultural para terminar defendiendo una política educativa que trate de

²⁴ «Un programa fundamental de estudios en matemáticas, música, arquitectura y ciencias de la vida. Que se enseñe, en la medida de lo posible, históricamente. Empezando en la primera enseñanza, el ordenador puede hacer que estos cuatro ámbitos sean contiguos e interactúen con la mente y la imaginación del alumno. Estos cuatro ejes abren la sensibilidad tanto a los retos más inmediatos como a las distancias más remotas a las que puede llegar el pensamiento. Sorprendentemente, también contienen inconmensurables posibilidades de diversión, juego y deleite estético. Se ha incluido al Homo Ludens en el turbulento centro de su existencia. Distinguir el ingenio en matemáticas, el humor en música (Haydn, Satie), la travesura en arquitectura —ese pepinillo que se eleva sobre Londres— o el puro encanto de ciertas estructuras moleculares es participar en una pedagogía para la esperanza. Ningún hombre y ninguna mujer deben considerarse alfabetizados en este nuevo milenio sin alguna noción de las ecuaciones no lineales, sin algún indicio de cómo la música habla una lengua universal, sin alguna identificación de las cuestiones que están en juego, estéticas y prácticas, formales y políticas, cuando surge un nuevo edificio en el horizonte, y sin alguna familiaridad con la reestructuración biogenética de nuestra identidad (el ego de Aristóteles y Descartes ya no es el nuestro). De otro modo, ¿cómo vamos a sentirnos como en nuestra casa, o por lo menos como unos invitados informados, en lo que Martin Heidegger denominó “la casa del ser”?» (2008, pp. 182-183).

seleccionar a los genios. Es ahí donde cobra sentido la democracia educativa: en identificar los auténticos genios.

2.3. Logocracia. En la política educativa de Steiner

Porque ciertos elementos del fenómeno de la lectura, la identidad judía y el genio creativo influyen en la manera en que Steiner articula una política educativa como corolario de su FE. No he tratado antes estos tres aspectos porque pienso que no aportaban tanto en el análisis de la identidad judía como juntos, aquí, ya en el seno de una reflexión pedagógica que culmina en una política educativa tan selecta y escogida como, podría aventurarse, lo fue el pueblo del Libro al haber posado Dios sus ojos en él. Como lo es la genética al escoger a un genio —quizá el genio judío.

a. Aristocracia, genética y creatividad. Selecciones y preeminencias

Porque, en efecto, las condiciones en que debería producirse la lectura que describí en los epígrafes previos son esencialmente aristocráticas. Aparecen representados en la interpretación que hizo del cuadro *Le Philosophie lisant* de Chardin (1997, pp. 19-44). Sobre todo, en el mismo libro, el silencio y el ocio. El mismo libro porque no estaba al alcance de cualquiera poseer una biblioteca con la que pudiera trabajar, más todavía cuando el «trabajo serio a veces requiere varios tomos» (1997, p. 25), lo que demandaba tener la libertad de poder escribir en sus márgenes, tomar notas para refutar, para crear algo mejor. El silencio, que ya apareció en el claroscuro que se dibujaba en el aprendizaje de las lenguas, aparece ahora aquí para recordar que leer, «es un acto silencioso y solitario. Es un silencio vibrante y una soledad poblada por la vida de la palabra» (1997, p. 30). El ocio entendido en su sentido más originario. Todo esto, decía, son los elementos necesarios para poder hablar de lectura²⁵.

Por otra parte, en su análisis de la identidad judía y al hilo de unas reflexiones sobre la proclividad a la exégesis en el pueblo del Libro, ya dije que Steiner subrayó las enormes aportaciones del judaísmo al ámbito de la «prosa histórica, filosófica, sociológica y científica» (2008, p. 124). Pues bien, con este motivo se preguntaba también por la cualidad del genio judío. Si, verdaderamente, se puede decir que «son “más agudos”, “más inteligentes” o “más listos” que sus vecinos gentiles» (2008, p. 125). Reconociendo que los hay estúpidos, semi-analfabetos y desinteresados por la cultura (2008, p. 125) admite que «es probable que las energías intelectuales judías superen la distribución aleatoria o la probabilidad estadística» (2008, p. 125). Es decir, que a «pesar de generaciones de odio a los judíos y de relegación en el Imperio ruso y en la Unión Soviética, los judíos se han obstinado en producir obras de primera categoría en la ciencia, la música y la literatura rusas. Alguna fuerza vital interviene» (2008, p. 126).

²⁵ Pero bien sabe Steiner que no es posible. «La capacidad de leer hoy en día es difusa e irreverente. Buscar una orientación oracular en un libro ha dejado de ser un acto natural. Desconfiamos de la *auctoritas* —el manuscrito o el texto religioso, el núcleo de lo canónico en la profesión de autor clásico— precisamente porque aspira a la inmutabilidad. Nosotros no escribimos el libro. Incluso nuestro encuentro más intenso y penetrante con éste es una experiencia de segunda mano» (1997, p. 34). No es de extrañar que Steiner señale el auge de la clase media y la burguesía privilegiada de Europa como momento de apogeo del libro (2011, pp. 31-34).

Junto con esta «fuerza vital» y esa aristocracia de la lectura convivirían, todavía, las notas básicas de los genios también gentiles. De los que, haciendo suyas las palabras de Heidegger, denomina «pastores del ser» (2006b, p. 27; 2007, pp. 219-220). Un conjunto de personas cuyo talento —cuyo ser mismo, cabría decir— está tan cerca del ser original que, siquiera en los fragmentos que son sus obras, son capaces de traerlos aquí para el resto de la humanidad. Pero hay que reconocer que estas personas excepcionales son escasas. Que «hay un uno por ciento, quizá menos, cuyas palabras escritas alteran la historia, cuyos cuadros cambian la luz y el paisaje, cuya música echa raíces inmortales en el oído de la mente, cuya habilidad para trasladar al discurso matemático mundos coherentes fuera de cualquier alcance sensual recupera la dignidad de la especie» (1997, pp. 341-342).

b. De la incompatibilidad entre excelencia y democracia

La consecuencia —no diría yo que lógica, pero sí natural, desde luego— es que Steiner rechaza cualquier política educativa que busque una pretendida igualdad²⁶. Rechaza, dicho más claramente, la pretensión de que igualar a todos los niños porque les impide «sobrepasar sus limitaciones sociales, domésticas e incluso físicas» (2005a, p. 119). Ello conduce a que no se pueda poner en contacto a los chicos de las periferias con la alta cultura, por ejemplo, pero esto solo como un aspecto más de un catálogo de desolación —así lo llama él— más amplio (2008, p. 160; 1997, pp. 328-335)²⁷: incultura, pseudoalfabetismo, incapacidad de percepción y pensamiento crítico. Sin embargo, ya digo, esto son solo síntomas de una crisis mucho más profunda.

El elemento central de ese problema es el siguiente: hay «discrepancias intrínsecas entre la democracia y la excelencia en la vida intelectual» (2008,

²⁶ «¿Cómo debemos hallar sentido a la abierta injusticia de la distribución de talento entre los seres humanos?; ¿cómo debemos entender que nueve décimas partes de las personas contribuyen en prácticamente nada al avance del conocimiento, a los logros estéticos o científicos, y al legado de quienes son excepcionales, del cual depende la civilización? La palabrería de lo “políticamente correcto” ha hecho imposible entablar un debate serio acerca de la naturaleza y la educación» (2016a, p. 31).

²⁷ No me gustaría dejar de copiar el fragmento en que describe este panorama, que se concreta en Estados Unidos, la cuna de la democracia moderna, por extenso: «Es una trivialidad reparar en el torrente de pseudoalfabetismo que ha sepultado buena parte de la enseñanza media americana. Los testimonios son un tanto surrealistas. No se reconocen las más proverbiales alusiones bíblicas y referencias a los clásicos universales. Fechas trascendentales, incluso de la historia americana, no les dicen nada. Aproximadamente el ochenta por ciento de los que han terminado el instituto no son capaces de decir si Irlanda está al este o al oeste de Gran Bretaña. Hay estudiantes, incluso de *colleges* o universidades acreditados, que no pueden situar a Aquino, Galileo o Pasteur en su siglo. Está disminuyendo la comprensión de las oraciones con cláusulas subordinadas, al igual que el vocabulario que se posee. Para una mayoría en aumento, hasta los rudimentos del cálculo son un arcano misterioso. El catálogo de la desolación se extiende. Las estadísticas de abandono escolar y de analfabetos funcionales empeoran de una década a otra. Las insinuaciones ideológicas agravan los dilemas de lo que ha sido descrito por observadores americanos como “nuestra idiocia”. Está la estupidez y la censura de la “corrección política”; el chantaje del conservadurismo —incluso fundamentalismo— religioso en la “América profunda” pero también en la clase media. La ironía, la indagación escéptica son antipatrióticas. Los intentos de amordazar la teoría de la evolución son sólo el ejemplo más notorio» (2008, pp. 159-160)

p. 220). Porque lo que pretende la democracia —de ascendencia norteamericana²⁸— es extender la alta cultura a toda la población en el sueño de que la animalidad originaria del ser humano —que incluso él concretaba en el mito de la caída—, se transforme en la humanidad de Platón o Mozart (2001b, pp. 329-330). Y claro que ayudarles «a mejorar puede conseguir muchas cosas, pero esto tiene unos límites que no poseen una elasticidad infinita» (2008, p. 161). De esta manera, la opción por la igualdad y la justicia social ha conducido a la mediocridad educativa. Y es aquí que puede comprenderse esa correlación.

La educación clásica es casi por definición elitista. Guarda una relación estrecha con el genio y las condiciones necesarias de la creación artística tanto como con la necesidad de una comunidad ilustrada capaz de recibir y apreciar esa obra. Las condiciones necesarias del genio, en línea con todas las premisas del epígrafe anterior, muy probablemente sean genéticas (1997, pp. 327-328; 2016a, pp. 28-29), florezcan en situaciones trágicas y de extrema soledad (1997, p. 338), exijan una dedicación exclusiva, enfermiza al talento con que han venido al mundo, y estén escondidas (2005a, p. 141)²⁹. «El apoyo del entorno puede añadir algo a la distribución en tal o cual punto», dice el filólogo, «Pero no hay ni la más mínima evidencia de que, si se multiplican en la comunidad las lecciones de piano, surja otro Bach, otro Mozart, otro Wagner» (1997, p. 328). En suma: el genio es minoritario y caprichoso. Tanto como las condiciones en que un público extenso podría apreciar sus producciones. «El argumento se vuelve más esquivo en el nivel, absolutamente indispensable, pero desde luego secundario, de comprensión, ejecución y transmisión», continúa Steiner. Aquí, claro que la elevación de las condiciones sociales puede ampliar el espectro de personas capaces de comprender una gran obra artística o filosófica (1997, pp. 328-329), pero, incluso así, parece que el número «es muy restringido. Es, desde luego, mucho mayor que el número de creadores. Pero no es exponencialmente mayor. Y, cosa aún más desconcertante, si lo aumentamos gracias al apoyo educativo y del entorno, tampoco se trata de un aumento exponencial» (1997, p. 329). Así, en suma, parece cierto que «Separar las fuentes de la civilización del concepto de minoría es un autoengaño o una mentira estéril» (1997, p. 331) y que «hay pocas evidencias de que la civilización civilice a alguien salvo a una minoría, o de que su despliegue sea efectivo fuera del elusivo ámbito de la mejora de la sensibilidad privada» (1997, p. 338). ¿Pero qué queda entonces?

c. La logocracia

Como puede deducirse de todas las premisas anteriores, «una auténtica cultura es aquella en la que existe una búsqueda explícita de la educación en sí misma,

²⁸ Que Steiner, por otro lado, alaba: «La democracia hace un cumplido sin igual a las esperanzas del hombre. Sólo un estúpido podría no saber esto o no valorarlo profundamente» (2008, p. 220).

²⁹ A propósito del genio y las condiciones de su existencia, escribe: «se trata de un sacrificio ambicioso, de la obsesión de perdurar, de sobrepujar a la banal democracia de la muerte. Morir a los treinta y cinco años pero haber compuesto el *Don Giovanni*, saber, como sabía Galois durante la última noche de sus veintinueve años de existencia, que las páginas que estaba escribiendo alterarían las formas futuras del álgebra y del espacio. Quizá se trate de un demente engreimiento, empleando este término en su sentido estilístico, pero un engreimiento que es la fuente trascendente de la cultura clásica» (2013a, p. 92).

fundada en la comprensión, el placer, la transmisión de lo mejor que la razón y la imaginación han producido en el pasado y producen en la actualidad. Una auténtica cultura es aquella que hace de este orden de respuesta una función primordial, moral y social» (1997, p. 330). Y esto, evidentemente, tiene consecuencias de carácter político. «Mis ideas políticas», dice Steiner, «son las de la privacidad y la obsesión intelectual» (2008, p. 222). Y continúa: «Todo lo que espero de cualquier régimen político es que deje respiro a esas obsesiones, respiro a lo que quizá no sea utilitario o colectivamente beneficioso. Que respete la disidencia, también respecto del dinero. Espero alguna salvaguarda para las rebeldes privacidades de ese “partido de uno”. Que toda puerta posible se abra de par en par a los dotados» (2008, p. 222). ¿Pero cómo articular esto a nivel educativo?

Para empezar, como cabía esperar, sería necesario extender las condiciones en las que puede nacer y descubrirse un genio (1997). Pero sería necesario un paso más, todavía. Crear un sistema de escala pública que premiara económicamente las grandes creaciones (1997). Porque lo que parece cierto es que hay una relación intrínseca entre la democracia representativa y el capitalismo, de lo que resulta que el criterio que ordena las aspiraciones de los jóvenes está directamente relacionado con el dinero (2008, pp. 220-221)³⁰. «La democracia populista, tecnocrática, se ha convertido en el derecho a hacer dinero y más dinero al margen de cualquier necesidad racional o dignidad humana» (2008, p. 222). Lógico es, ahí, proponer una escala pública que premie esas creaciones artísticas. Claro que cualquiera podría decir que eso ya existe en los sistemas universitarios norteamericanos. Pero, para el filólogo, los centros de la cultura no se encuentran en las grandes universidades, sino en los «estudios, cafés, seminarios revistas samizdat y editoriales, conjuntos de música de cámara o teatros itinerantes de Cracovia y Budapest, Praga y Dresde» (1997, p. 339; cfr. también 2005b).

Pese a estas orientaciones prácticas, lo que propone es una logocracia³¹. Es decir, un sistema político-educativo basado en la centralidad de los «pastores del habla» de los que ya hablé. Ese conjunto «de personas que están más cerca de la fuente original del *logos* que otras: los poetas y los pensadores» (2006b, p. 27). Ante

³⁰ «La dignidad del *Homo sapiens*», escribe, «es exactamente eso: la realización de la sabiduría, la búsqueda del conocimiento desinteresado, la creación de belleza. Ganar dinero e inundar nuestras vidas de unos bienes materiales cada vez más trivializados es una pasión profundamente vulgar, que nos deja vacíos. [...] No es la censura política lo que mata: es el despotismo del mercado de masas y las recompensas del estrellato comercializado» (2005b, p. 78).

³¹ «Una cultura “viva” es aquella que se alimenta continuamente de las grandes e indispensables obras del pasado, de las verdades y bellezas alcanzadas en la tradición. Contra estas cosas no cuenta la aspereza social ni el sufrimiento personal que tan a menudo generaron o hicieron posible una sinfonía, un fresco, una concepción metafísica. Si es absolutamente honesta, la doctrina de una cultura elevada considerará el incendio de una gran biblioteca, la desaparición de Galois a los veintiún años o la desaparición de una importante partitura pérdidas paradójicamente, pero no por eso menos decididamente, fuera de proporción con muertes comunes, aun cuando éstas se produzcan a gran escala.

Ésa es una posición coherente que puede estar de acuerdo con realidades biológicas profundamente insertas. Por razones perfectamente obvias, sin embargo, es una posición que hoy pocos estarían dispuestos a exponer públicamente o con convicción. Esa posición se opone drásticamente a las dudas sobre la cultura que, según vimos, están justificadas. Está demasiado crasamente fuera de tono con los ideales generales de respeto humano y de preocupación social. Hay algo histriónico y psicológicamente sospechoso hasta en la simple formulación de un canon elitista» (2013a, p. 90).

esta premisa, únicamente «los valores y prácticas pedagógicas del “antiguo régimen” pueden armar a los hombres, o a los mejor cualificados de ellos, para comprender la vida del logos en los maestros del pensamiento elevado y de la poesía» (2006b, p. 26). Pero una cultura educativa así solo puede nacer en «un orden cultural elitista, incluso sacerdotal o mandarinesco» (2006b, p. 26). De manera que es necesario concluir que los «ideales inherentes a una lingüística del logos, el canon de los textos revelados, filosóficos y poéticos a los cuales se refiere una lingüística de este tipo, la interioridad y el ascetismo del recogimiento, del “servicio” a lo ontológico que conllevan estos ideales, por una parte, y el igualitarismo, por otra, son antitéticos. (La política escatológica pero sin duda “humanitaria” de un Walter Benjamín ¿sería una excepción notable?). La rebelión de las masas los ha invertido o reducido a un artificio académico. Como es “pura”, la “logocracia” heideggeriana va todavía más lejos. El “humanismo”, en el sentido cartesiano o liberal, falsea completamente el lugar auténtico del hombre en la totalidad del ser. No está en el centro de esta totalidad. No es el iniciador ni el poseedor del lenguaje y del sentido. Cuando “el lenguaje se habla en él y a través de él” es cuando el hombre está más cerca del ser verdadero» (2006b, p. 27).

* * *

Como acabo de señalar, todo Steiner desemboca en una teoría política que se mueve en la cierta ambivalencia que el plan de estudios que terminó proponiendo. Y, luego, están los excesos en algunas de sus argumentaciones. Las acusaciones continuas de antisemitismo al cristianismo, normalmente basadas en exégesis arbitrarias de los textos bíblicos, son, cuanto menos, tan discutibles como el hecho de que el núcleo de la identidad judía sean los libros y no el precepto del amor al prójimo. Daría la sensación de que Steiner está preso en sus exégesis. Pero el resultado de todo su pensamiento es —ha sido— brillante e inspirador. Por ello, no me parece que deba cerrar un análisis de la obra del filólogo poniendo de relieve sus contradicciones, sino señalando las vías de pensamiento que abre para poder pensar la educación en un contexto como el actual.

CONCLUSIONES

Las aportaciones de Steiner a la reflexión educativa superan con mucho esos elementos controvertidos o contradictorios de su pensamiento y el uso que han hecho de sus argumentos la pluralidad de filosofías actuales. De manera que, en esta conclusión, voy a dar por supuestas esas aportaciones tuyas que se encuentran en las influencias que señalé al principio del artículo y me centraré en dos puntos generalmente más escondidos.

El primero es que la pregunta sobre la existencia de Dios es la condición de posibilidad de una educación verdaderamente humana. La ausencia de esa pregunta, si se quiere ver desde el punto de vista contrario, conduce a una sociedad menos ilustrada que no es capaz de comprender la forma en que se ha desarrollado la historia, se han conformado las discusiones humanísticas y se han generado las grandes creaciones artísticas. Por el contrario, establecer la existencia de Dios como fundamento de origen ofrece a la inteligencia humana una apertura radical

a la totalidad del ser que suscita una espiral de preguntas que es, a fin de cuentas, el elemento básico de la dinámica del conocimiento humano. La existencia de Dios se puede aceptar o se puede negar como la culminación de un proceso de aprendizaje abierto y crítico, pero no se puede apartar desde el inicio si que quiere una educación verdaderamente humana. Esto conduce a la segunda consideración —con la que ya termino este artículo.

El segundo punto a subrayar es que postular la existencia de Dios como elemento fundante lleva inserta en sí la necesidad de una formación básica en las Sagradas Escrituras y las discusiones teológicas en contextos públicos, básicos y superiores. La necesidad de esta formación no se justificaría por la profesión religiosa de las personas, sino por la naturaleza del conocimiento y el desarrollo de la cultura. Lo que tiene que ver con lo estrictamente gnoseológico ya lo señalé. Resta decir aquí que, además, el conocimiento teológico se revela como un conocimiento científico que opera con un vocabulario, un método y un objeto de estudio propio que lo hace una voz más en el conjunto de las disciplinas. Su desaparición no sólo conlleva una estrechez de miras, sino la incapacidad, y he aquí lo que tiene que ver con el desarrollo cultural, de comprender las discusiones filosóficas, literarias y artísticas que se han desarrollado en la humanidad.

En definitiva, me parece que una lectura de la FE steineriana desde la confluencia de toda su obra conduce necesariamente a este principio básico. Que preguntarse por la existencia de Dios es una necesidad humana, que debe ser satisfecha a través de la educación, que la necesita para el desarrollo del pensamiento crítico a través la comprensión de las grandes obras filosóficas, literarias y artísticas.

BIBLIOGRAFÍA

Obras de George Steiner

- Steiner, G. (1981). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Mexico: FCE. [Original de 1975]
- (1997). *Pasión Intacta*. Madrid: Siruela. [Original de 1996]
 - (2001a). *Nostalgia del Absoluto*. Madrid: Siruela. [Original de 1974]
 - (2001b). *Gramáticas de la Creación*. Madrid: Siruela. [2001]
 - (2002a). *Tolstói o Dostoievski*. Madrid: Siruela. [Original de 1959].
 - (2002b). *Extraterritorial*. Madrid: Siruela. [Original de 2002]
 - (2004a). *Un prefacio a la Biblia Hebrea*. Madrid: Siruela. [Original de 1996]
 - (2004b). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela. [Original de 2003]
 - (2005a). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela. [Original de 2003]
 - (2005b). *La idea de Europa*. Madrid: Siruela. [Original de 2005]
 - (2006a). *En lo más profundo del mar*. Madrid: Siruela. [Original de 1996]
 - (2006b). *Los logócratas*. Madrid: Siruela. [Original de 2003]
 - (2007). *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?*. Barcelona: Destino. [Original de 1989]
 - (2008). *Los libros que nunca he escrito*. Madrid: Siruela. [Original de 2008]
 - (2009a). *Errata*. Madrid: Siruela. [Original de 1997]
 - (2009b). *George Steiner en The New Yorker*. Madrid: Siruela. [Original de 2009]
 - (2011a). *La muerte de la tragedia*. Madrid: Siruela. [Original de 1961]
 - (2011b). *El silencio de los libros*. Madrid: Siruela. [Original de 2006]

- (2012). *La poesía del pensamiento*. (2012)
- (2013a). *En el castillo de Barba Azul*. Barcelona: Gedisa. [Original de 1971]
- (2013b). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa. [Original de 1976]
- (2013c). *Antígonas*. Barcelona: Gedisa. [Original de 1990].
- (2015). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. Madrid: Siruela. [Original de 2005]
- (2016a). *Fragmentos*. Madrid: Siruela. [Original de 2016]
- (2016b). *Un largo sábado*. Madrid: Siruela. [Original de 2016]

Bibliografía secundaria

- Alexander, H. (1999). «A Jewish view of learning». En: *International Journal of Children's Spirituality*, 4(2), 155-164.
- Alexander, H. (2001). «God as teacher: Jewish reflections on a theology of pedagogy». *Journal of Beliefs and Values*, 22(1), 5-17.
- Bailey, N. M. (1989). «The importance of teaching poetry». En: *Journal of Aesthetic Education*, 34(4), 51-62.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Bayer Tamayo, A. (2012). Las principales enseñanzas de George Steiner. En: Gil Soeiro, R. (ed.). *The Wounds of possibility*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing, Newcastle, 134-178.
- Ben-Peretz, M. (1975). «The concept of curriculum potential». En: *Curriculum Theory Network*, 5(2), 151-159.
- Chazan, B. (1978). *The Language of Jewish Education*. New York: Hartmore House.
- Cunliffe, L. (2011). «Creative Grammar and Art Education». En: *The Journal of Aesthetic Education*, 45(3), 1-14.
- Curren, R. (2016). *Historicizing Philosophy of Education: A Modest Plea for Analytic History and Philosophy of Education*. Conference on the Relationship between Historical and Philosophical Study of Education, Ohio State University, February 19-20, 2016.
- García Baró, M. (2001). «Lo absoluto es la palabra». En: *Nueva Revista*, 77, 91-97.
- Gioia, F. (2008). *Metodi e ideali educativi dell'Antico Israele e del Vicino Oriente*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos de la acción educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Karier, C. J. (1990). «Humanizing the Humanities: Some Reflections on George Steiner's "Brutal Paradox"». En: *The Journal of Aesthetic Education*, 24(2), 49-63.
- Larrosa, J. (2003a). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes.
- Larrosa, J. (2003b). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Magennis, S. (2012). Steiner as an educator: a challenge to the old critic. En: Gil Soeiro, R. (ed.). *The Wounds of possibility*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing, Newcastle, 179-193.
- Meijer, W. A. J. (2009). «Sloth, Silence, and Concentration: The Reader Between Letter and Spirit». En: *Interchange*, 40(3), 251-268.
- Mèlich, J. C. (2000). «El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?» En: *Enrahonar*, 31, 81-94.
- Mèlich, J. C. (1998a). «El silencio y la memoria. "¿Cómo se puede tocar a Schubert por la noche, leer a Rilke por la mañana y torturar al mediodía?"». En: *Ars Brevis*, 3, 171-189.

- Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (1998b). *Totalitarismo y fecundidad: la filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Pagès, A. (2012). *Sobre el olvido*. Barcelona: Herder.
- Pego Puigbó, A. (2012). «La poética filosófica de George Steiner: una lectura retórica y dramática de Antígonas». En: *Pensamiento: revista de investigación e información filosófica*, 68(256), 315-332.
- Rosenzweig, F. (1965). *On jewish learning*. New York: Schocken Books.
- Sagiv, A. (2012). George Steiner's Jewish Problem. En: Gil Soeiro, R. (ed.). *The Wounds of possibility*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing, 194-213.
- Scheffler, I. (1994). «Toward an Analytic Philosophy of Education». En: *Harvard Educational Review*, 24, 223-230.
- Scheffler, I. Foreword. En: Waks, L. J. (ed.). *Leaders in philosophy of education*. Sense Publishers, Taipei, XI-XVI.
- Scheffler, I. (2003). The concept of the educated person, with some applications to Jewish education. In: Fox, S., Scheffler, I. & Marom, D. (eds.). *Visions of Jewish Education*. Cambridge University Press, USA, 219-232.
- Wringe, C. (2009). «Teaching Learning and Discipleship: Education beyond Knowledge Transfer». En: *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 239-251.

Universidad Complutense de Madrid
dluque@uclm.es

DAVID LUQUE

[Artículo aprobado para publicación en febrero de 2019]