

**Susnik, Martín**

*Educación y democracia*

*Education and democracy*

Prudentia Iuris N° 78, 2014

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Susnik, M. (2014). Educación y democracia [en línea], *Prudentia Iuris*, 78. Disponible en:  
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/educacion-democracia-susnik.pdf> [Fecha de consulta:.....]

## EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA Education and Democracy

Martín Susnik<sup>1</sup>

**Resumen:** Actualmente hay cierto consenso en la preferencia de la democracia sobre otros sistemas de gobierno; sin embargo, a la hora de cuestionarnos sobre su fundamento filosófico el consenso es más difícil de lograr. En la democracia se valora la participación activa de los ciudadanos y su derecho a una opinión libre, por lo cual algunos planteos consideran que el sistema democrático es incompatible con la defensa de verdades y valores absolutos. Ejemplo de ello es el planteo de Kelsen, quien sostiene que la democracia solo puede fundamentarse sobre una filosofía relativista. Sin embargo, posiciones como estas tropiezan con dificultades y contradicciones de orden lógico, gnoseológico, metafísico, antropológico, psicológico, ético y social. Acarrean consecuencias negativas también en el ámbito educativo. Para responder a estos planteos proponemos volver sobre algunas enseñanzas de Sócrates y repensar la relación entre democracia y educación, verdad y libertad.

**Palabras claves:** Democracia - Relativismo - Libertad - Verdad - Educación - Kelsen - Sócrates.

**Abstract:** At present, there is a kind of agreement to prefer democracy over other types of systems of government. Nonetheless, consensus is more difficult to reach upon questioning its philosophical basis. Under democracy, what is valued is active citizen participation and their right to freedom of speech; thus, some assumptions regard the democratic system to be incompatible with the defence of truths and absolute values. A clear example of this is the argument put forth by Kelsen, who supports the idea that democracy can only be based on relativism philosophy. Notwithstanding, such arguments encounter difficulties and contradictions of a logi-

<sup>1</sup> Profesor de Filosofía por la Universidad Católica Argentina, se desempeña como docente de nivel superior en las cátedras de Filosofía Social, Ética y deontología profesional y Antropología Filosófica (Instituto Superior Nuestra Señora de La Paz) y Metafísica I y II (Instituto Superior Marista) y como docente de Antropología Filosófica, Psicología (Colegio Manuel Belgrano) y Filosofía (Instituto San Francisco de Asís). martinsusnik@hotmail.com.

cal, gnoseological, metaphysical, anthropological, psychological, ethical and social nature. Also, they give rise to negative consequences in the education sphere. To provide an answer to these issues, we suggest reconsidering some of Socrates' lessons and rethinking the relationship between democracy and education, and truth and freedom.

**Key-words:** Democracy - Relativism - Freedom - Truth - Education - Kelsen - Sócrates.

## La democracia y el problema de su fundamento

El término “democracia” es, como se sabe, de origen griego y está compuesto por los vocablos *démos* (pueblo) y *krátos* (poder). Etimológicamente *democracia* significa entonces “poder del pueblo” o “gobierno del pueblo”. Según algunos autores, no solo el término es de origen griego, sino la democracia misma, como forma de gobierno, que se desarrolló en Atenas, aunque es de suponer que formas democráticas de gobierno hayan sido también utilizadas en civilizaciones anteriores y en organizaciones tribales. Por extensión, el término “democrático” puede aplicarse también a otras organizaciones sociales que no sean el Estado; puede hablarse así de tomar decisiones más “democráticas” en una empresa, en una institución educativa, en una familia, etc., señalando con ello la posibilidad de que todos puedan emitir su opinión y participar activamente de las decisiones.

Más allá del origen histórico de la democracia en la antigüedad, de las diversas formas que dicho sistema ha adoptado a lo largo de la historia y a lo ancho del planeta, incluso más allá de las dificultades, peligros y desengaños que han acompañado a las democracias modernas, parece cierto que el sistema democrático ha ganado en nuestros tiempos la preferencia y es considerado la mejor forma de gobierno existente (o la “menos peor”, como prefieren decir algunos). Hay razones más que comprensibles para ello. El aspecto más destacable y valioso de la forma de gobierno democrática es, justamente, que permite la participación de los ciudadanos en las cuestiones de la cosa pública, estimulando una convivencia social entre sujetos iguales, libres, comprometidos y respetuosos entre sí.

En lo que posiblemente no encontremos tan sencillo consenso es en la manera en que entendemos la organización democrática y, principalmente, en lo referente a la cuestión sobre su fundamento. *¿Cuál es el fundamento filosófico de la democracia?* ¿En qué base filosófica se cimienta, o bien, debería cimentarse? Al respecto quizás no estemos todos tan de acuerdo y valga la pena reconsiderar la cuestión.

Democracia, como se ha dicho, implica participación, diálogo, debate, pluralismo, respeto por la opinión ajena. A diferencia de un sistema totalitario, en el que hay opresión, censura, intento de imposición de un pensamiento único, en la democracia se destaca la posibilidad de que todos tengamos nuestra propia opinión, que seamos libres de pensar y de expresar nuestro pensamiento propio. Parecería entonces que la defensa de supuestas “verdades absolutas” o “valores absolutos” válidos para todos fuese más bien lejana a la atmósfera democráti-

ca. Parecería que está más cerca del espíritu democrático el sostener que cada uno tiene sus propias verdades, sus propios valores individuales, sin derecho a considerar que la propia opinión sea la única válida. Si alguien se aferrara a las propias convicciones como si se tratara de las únicas (absolutamente) verdaderas, consecuentemente habría de considerar erróneas, y por lo tanto desechables, las demás opiniones. El hombre medio de nuestro tiempo tiende a pensar de esta manera. Desconfía de la idea de “verdades absolutas” como algo objetivo y válido para todos, sospechando que ese tipo de posiciones engendra dogmatismos de tipo totalitario. De ahí que se amigue más fácilmente con la idea de que las “verdades” son subjetivas, creyendo favorecer así la opinión libre de cada cual y la posibilidad de coexistencia de visiones divergentes.

Una tesis de este tipo fue propuesta por el teórico del derecho austríaco, Hans Kelsen (1881 - 1973). Kelsen sostenía que el único fundamento posible de un sistema democrático es el *relativismo*. El relativismo consiste justamente en considerar que las “verdades” y los “valores” son relativos a cada uno y no absolutos; no hay una verdad para todos o valores objetivos según los cuales todos debiéramos regirnos. Si los hubiera no quedaría lugar para el pluralismo. El relativismo sería, por tanto, el único camino posible hacia la tolerancia y esta hacia la democracia.

“La democracia presupone por su parte al relativismo; esta frase la ha fundado Kelsen de modo impresionante y convincente. La democracia constituye la voluntad de otorgar el poder a toda convicción que haya podido ganar para sí la mayoría, sin poder preguntar cuál es el contenido y el valor de tal convicción. Esta actitud resulta solo consecuente si se reconoce a todas las convicciones como dotadas del mismo valor, esto es, sobre el fundamento del relativismo”<sup>2</sup>.

Esta relación esencial entre relativismo y democracia Kelsen la argumenta de varias maneras. En primer lugar sostiene que, desde el punto de vista psicológico, la persona que cree en verdades objetivas y absolutas tiene una mayor tendencia a la imposición de esas verdades a los demás y a la intolerancia. Quien, en cambio, considera que cada uno tiene su propia “verdad”, evidentemente no habría de intentar imponer su propia visión de las cosas a aquellos que tengan una visión diferente de la suya. En consecuencia, una postura relativista según la cual cada uno tiene su verdad o ninguna convicción puede ser tenida como la única o verdadera o mejor sería, a juicio de Kelsen, la única base sobre la cual pueden respetarse las libertades individuales. Esta intuición es reforzada por el autor con argumentaciones históricas: “[...] casi todos los mayores exponentes de la filosofía relativista fueron políticamente partidarios de la democracia, mientras que los seguidores del absolutismo filosófico, los grandes metafísicos, fueron partidarios del absolutismo y contrarios a la democracia”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Radbruch, Gustav (1934). “El relativismo en la filosofía del derecho”. En *El hombre en el derecho*. Buenos Aires. Depalma, 100-101, citado por Squella, Agustín (1984). “Idea de la democracia en Kelsen”. *Estudios Públicos*. N° 13. Disponible en [www.cepchile.cl/dms/archivo\\_1073\\_914](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1073_914) (consulta 10-5-2013).

<sup>3</sup> Kelsen, Hans. *Los fundamentos de la democracia*. Citado en Pintore, Anna (2000). “Democracia

La historia toda, y en particular la de los últimos cien años, ha ofrecido no pocos ejemplos de los cuales podría servirse esta argumentación: nazismo, fascismo, comunismo, imperialismo, terrorismo, sistemas totalitarios de derecha, de izquierda, religiosos, no religiosos, antirreligiosos, dictaduras de oriente, de medio oriente, de occidente, del norte y del sur, todos ellos parecen basar su carácter totalitario sobre alguna “verdad absoluta” elevada al rango de dogma, para así poder imponerse en el amparo de lo supuestamente “verdadero”. No es, en consecuencia, tan extraño que no solo entre académicos, sino en los medios de comunicación y en el común de la gente la idea misma de “verdad” no goce de la mejor prensa (al contrario de lo que sucede con las ideas de “libertad” y “democracia”) y genere sospecha y desconfianza. Y esto, sobre todo, por razones morales, a saber, porque la idea de “verdad objetiva” es considerada opuesta a la libertad y al espíritu democrático.

Si el fundamento de la vida democrática es el relativismo, tal como sostiene Kelsen, una educación democrática, y para la democracia, deberá tener también ese mismo fundamento. Ha de estimularse entonces el pensamiento crítico de los educandos apuntando a que su nivel de crítica sea lo suficientemente lúcido como para no dar nada por absolutamente verdadero, favoreciendo de esta manera el libre pensamiento y la consecuente opinión propia, la libertad de expresión de esas opiniones y el clima de tolerancia y convivencia fraterna entre posiciones divergentes. A la par, habrá que asegurar la eliminación de todo vestigio absolutista y metafísico, de toda búsqueda de fundamentos objetivos, de toda pretensión de “verdad” para no caer en fundamentalismos violentos e intolerantes contrarios al ánimo democrático y la defensa de las libertades.

Más allá de la constatable y extendida vigencia de la opinión descripta en los párrafos precedentes, o incluso urgidos por esa misma vigencia, creemos que se trata de ideas susceptibles de revisión, en particular por algunas contradicciones que surgen a partir de ellas si se profundiza en el análisis.

## **Dificultades del planteo kelseniano**

En primer lugar: si, sobre el supuesto de que el hombre es incapaz de conocer valores absolutos o –más severamente aún– sobre la pretendida inexistencia de dichos valores, el relativismo es propuesto como fundamento con el fin de defender la igualdad entre los hombres y la libertad de cada uno de ellos, ¿no significa esto considerar –contradictoriamente– dicha igualdad y libertad como valores absolutos? Un relativismo coherente debería considerar también la igualdad, la libertad, la paz, la tolerancia, el respeto por el otro, etc., como valores *relativos* y, por lo tanto, susceptibles de ser tenidos o no en cuenta en un sistema democrático. Pero, claro está, con ello quedarían anulados las mismas bases y el sentido de la democracia; es decir, con un relativismo coherente se desmorona la democracia misma que se estaba tratando

---

sin derechos. En torno al Kelsen democrático”. Doxa 23,119-144. Disponible en [www.biblioteca.org.ar/libros/142023.pdf](http://www.biblioteca.org.ar/libros/142023.pdf) (consultado el 10-5-2013).

de defender. Una defensa seria de la democracia no puede, por lo tanto, prescindir completamente de todo valor absoluto so pena de aniquilarse a sí misma. Solo puede sostenerse sobre una concepción determinada (y no “relativa”) del hombre y de su dignidad, de su naturaleza libre y de su derecho a expresar su libre posición en torno a determinados temas. Pretender afirmar la primacía de la constitución democrática del Estado sobre una filosofía relativista resulta contradictorio. Pretender afirmar cualquier cosa sobre una base relativista es contradictorio, incluso cuando lo que se pretende afirmar es la necesidad del relativismo convirtiéndolo en absoluto.

En segundo lugar: además de la crítica de tipo lógico, que desnuda al relativismo como incapaz de ser fundamento de nada, ni siquiera de sí mismo, cabría un análisis de tipo gnoseológico-metafísico, con relevantes consecuencias antropológicas. Sostener que la verdad y los valores son relativos, y que por lo tanto la inteligencia y la voluntad del hombre no están llamadas a descubrir objetivamente el ser, está emparentado con una visión de la realidad que considera a esta carente de un contenido objetivo para descubrir. Si la verdad no es adecuación a las cosas es porque las cosas no tienen en sí ningún *logos* intrínseco con el cual adecuarse. El relativismo es primo hermano del escepticismo y este es, a su vez, la versión gnoseológica de una metafísica nihilista de fondo. Ahora bien, una visión nihilista del mundo, según la cual las cosas carecen de sentido intrínseco y objetivo, puede parecer estimular el pensamiento y la libertad del hombre, pero esto solo a primera vista. En un mundo en el que no hay verdades para conocer porque en el fondo todo es mera opinión subjetiva, ¿qué razones habría para seguir defendiendo y promoviendo el pensamiento? ¿Qué razones habría para sentirse estimulado a conocer si, en definitiva, no hay nada verdadero para conocer? Para ejercer el pensamiento y la reflexión es necesaria la esperanza de que al menos existe la posibilidad de descubrir algo que tenga algún sentido. Pero el relativismo nihilista anula la posibilidad de ese sentido. Algo análogo sucede con la libertad: en un mundo donde nada tiene un valor en sí mismo (tesis necesaria para poder sostener que los valores son subjetivamente relativos), ¿qué razones habría para hacer uso efectivo de la libertad? Para ejercer la libertad es necesario preferir una opción por sobre otras posibles. Para elegir algo necesitamos vernos atraídos por alguna opción más que por otra y considerarla en algún sentido superior a las demás. Pero el relativismo nihilista anula posibilidad de esta superioridad, haciendo que todas las opciones sean consideradas igual de válidas puesto que ninguna es valiosa en sí misma. Dentro de una perspectiva nihilista todo da lo mismo, todas las opiniones son equivalentes y todas las elecciones son válidas por igual. Pero ¿qué sentido tiene seguir eligiendo cuando, en última instancia, todo da lo mismo? ¿Es esto un estímulo para la libertad? Parecería más bien lo contrario, puesto que la libertad no es un fin en sí mismo, sino un medio en vistas a la elección de valores acertados. Como bien lo experimentaba Roquentin, el personaje de la novela de Sartre: “Soy libre: no me queda ninguna razón para vivir, todas las que probé aflojaron y ya no puedo imaginar otras. Todavía soy bastante joven, todavía tengo fuerzas bastantes para volver a empezar. ¿Pero qué es lo que hay que empezar? [...] Solo y libre. Pero esta libertad se parece un poco a la muerte”<sup>4</sup>. El trasfondo

<sup>4</sup> Sartre, Jean Paul (2002). *La náusea*. Buenos Aires. Losada, 175.

nihilista del relativismo quita sentido al pensamiento y a la elección y condena a la inteligencia y a la libertad del hombre a la inutilidad absurda, a pesar de que era esa libertad y ese libre pensamiento lo que justamente se pretendía defender.

En tercer lugar, y en íntima relación con lo antedicho, podemos realizar también una observación antropológico-psicológica: la libertad externa del hombre, su “poder hacer”, es ciertamente algo merecedor de estima, pero poco valor tiene si no se apoya sobre la libertad interior, sobre la capacidad de la persona humana de ser dueña de sí misma. Poco sentido tiene que podamos hacer lo que queramos si en realidad no podemos ser soberanos de nuestros querer. Esa soberanía, que se juega en la profundidad íntima de la persona, exige que justamente haya una verdadera vida interior y que el hombre sea capaz de estar ubicado en el centro íntimo de su yo. Ahora bien, el hombre entra en su profundidad cuando puede establecer una comunión con cosas que calan profundamente en él. Como señalaba el doctor Emilio Komar, el recogimiento viene de la mano del acogimiento. “Todo recogimiento exige acogimiento. Dicho con otras palabras, toda mayor plenitud de la conciencia que resulta del recogimiento implica un mayor consentimiento al ser”<sup>5</sup>. Es el encuentro con lo valioso y atractivo, con lo cargado de sentido, lo que estimula el recogimiento del sujeto en el núcleo de su intimidad, donde puede poseerse a sí mismo y autodeterminar su voluntad. Pero el relativismo y su base nihilista parecen más bien debilitar la vida interior sin la cual no hay posibilidad de una auténtica libertad. Ante un mundo que poco tiene para ofrecer más que la vacuidad, en un mundo donde todo es relativo, donde todo vale lo mismo puesto que nada vale en sí mismo, la respuesta más natural es la paulatina indiferencia —explícita o encubierta, consciente o inconsciente— del sujeto. La reacción más frecuente ante una vivencia tal del mundo suele ser la fuga, la dispersión, el *divertissement*, la alienación y el debilitamiento de los rasgos personales. La existencia en las democracias contemporáneas puede dar suficiente testimonio de ello; no solo de la falta de vida interior, sino también de los efectos que de ello se siguen: la cosificación del hombre y su consecuente instrumentalización y manipulación, i.e., la pérdida de la verdadera libertad<sup>6</sup>. Ciertamente las sociedades contemporáneas han roto no pocas cadenas de antaño, pero bastaría con analizar los numerosos fenómenos de masificación propios de nuestra época para sospechar si el hombre contemporáneo vive de manera realmente libre o, si por el contrario, permanece

<sup>5</sup> Komar, Emilio (2008). *Curso de metafísica*. Buenos Aires. Sabiduría Cristiana. Tomo II, 151 y sigs.

<sup>6</sup> En relación con la despersonalización del hombre, el psicólogo social, Erich Fromm, sostiene que la diferencia entre los sistemas totalitarios y las democracias no reside en que los sentimientos o pensamientos propios se vean impedidos solamente en los primeros. En ambos hay un alto grado de lo que él denomina *conformidad* (uno de los mecanismos de evasión del estado de separación que él denomina *separatidad*; la *conformidad* es una “unión con el grupo en la que el ser individual desaparece en gran medida y cuya finalidad es la pertenencia al rebaño”). La diferencia consiste en que “los sistemas dictatoriales utilizan amenazas y el terror para inducir esta conformidad; los países democráticos, la sugestión y la propaganda” [Fromm, Erich (1998). *El arte de amar*. Buenos Aires. Paidós, 23]. Aclara que en las democracias la no conformidad es posible y no está totalmente ausente mientras que en los sistemas totalitarios son solo unos pocos héroes los que se niegan a obedecer; sin embargo, afirma que “la gente quiere someterse en un grado mucho más alto de lo que está obligada a hacerlo, por lo menos en las democracias occidentales” (ibíd., 24).

prisionero de algunas ataduras con la particularidad de que se ha tornado incapaz de verlas. Este tipo de “esclavitud invisible” es en cierto sentido más dañina y hasta más perversa que la que se da en algunos sistemas totalitarios, puesto que en estos últimos la dominación se da de modo mayormente explícito, mientras que en algunas “democracias” la manipulación se hace de manera encubierta, con sujetos que se consideran libres al seguir lineamientos que les son impuestos sin que sean conscientes de ello<sup>7</sup>.

Si estas observaciones sobre la tesis kelseniana y algunas de sus contradicciones son acertadas, parece quedar claro que la vida democrática no puede fundamentarse sobre un trasfondo relativista y que, por lo mismo, no podemos basar en un cimiento relativista la educación. ¿Habremos de sustentar entonces nuestra interpretación de la educación sobre un trasfondo fundamentalista? No se trata de ello, claro está. El error de las argumentaciones de Kelsen sobre el fundamento de la democracia reside justamente en equiparar la defensa de verdades absolutas con “absolutismo” y la afirmación de fundamentos objetivos con “fundamentalismo”. Pero como ha señalado Maritain,

“[...] si fuese cierto que quienquiera que conoce o dice conocer la verdad y la justicia no puede admitir la posibilidad de una visión diferente de la suya y, por ello, estaría destinado a imponer su verdad por medios violentos, entonces, ciertamente, el animal racional sería la más peligrosa de las bestias. [...] Por un lado, el error de los absolutistas que quisieran imponer la verdad por la fuerza viene del hecho de cambiar del objeto al sujeto sus acertados sentimientos acerca del objeto; y piensan que tal como el error no tiene derechos por sí mismo y debiera ser eliminado de la mente (por medios de la mente), igualmente el hombre en el error no tiene derechos por sí mismo y debiera ser eliminado de la convivencia humana (por medios del poder humano). Por el otro lado, el error de los teóricos que hacen del relativismo, la ignorancia y la duda una condición necesaria de la mutua tolerancia, proviene del hecho de que cambian del sujeto al objeto sus acertados sentimientos acerca del sujeto humano –que debe ser respetado incluso si está en el error–; y así privan al hombre y al intelecto humano del acto mismo –la adhesión a la verdad– en que consiste tanto la dignidad humana como la razón de vivir”<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Los análisis de Fromm dan muestra suficiente de hasta qué punto es esto posible. El autor sostiene que “podemos tener pensamientos, sentimientos, deseos y hasta sensaciones que, si bien los experimentamos subjetivamente como nuestros, nos han sido impuestos desde afuera, nos son fundamentalmente extraños y no corresponden a lo que en verdad pensamos, deseamos o sentimos” [Fromm, Erich (2004). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires. Paidós, 186]. Incluso sostiene que “casi podría afirmarse que una decisión ‘original’ es, comparativamente, un fenómeno raro en una sociedad cuya existencia se supone basada en la decisión autónoma individual” (ibíd., 196). En cuanto a los métodos de la propaganda moderna, tanto en la esfera económica como en la política, sostiene Fromm que “estos métodos de embotamiento de la capacidad de pensamiento crítico son más peligrosos para nuestra democracia que muchos ataques abiertos, y más inmorales –si tenemos en cuenta la integridad humana– que la literatura indecente cuya publicación castigamos” (ibíd., 135) Para ver la propia crítica del autor al relativismo y sus desfavorables consecuencias para la democracia, cf. ibíd., p. 238 y sigs. También analiza la democracia moderna y la enajenación en Fromm, Erich (1962). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México. FCE, 135.

<sup>8</sup> Maritain, Jacques (1957). *Tolerancia y verdad*, conferencia dictada en el Foro de la Escuela de Graduados de la Universidad de Princeton, 4-6. Disponible en [www.humanismointegral.com/LEA\\_JM/1\\_LISTA-DOS/1\\_Listado\\_OB/Descargas\\_OB\\_03.htm](http://www.humanismointegral.com/LEA_JM/1_LISTA-DOS/1_Listado_OB/Descargas_OB_03.htm) (consultado el 15-6-2013).



La educación no podrá hallar un camino fecundo por las vías de posturas totalitarias, intolerantes y fundamentalistas, pero tampoco –hemos intentado demostrar– por las sendas del relativismo nihilista. La educación será capaz de dar sus frutos –por el bien del hombre particular y de la sociedad toda– respetando el derecho al pensamiento libre y estimulando la vida democrática, pero no desechando por ello la búsqueda de verdades absolutas y fundamentos objetivos. ¿Es posible semejante desafío? Tal vez para permitirnos vislumbrar alguna luz al respecto no resulte superfluo volver sobre las enseñanzas del mundo griego y, en particular, sobre uno de sus más enigmáticos exponentes.

### **Sócrates: refutación y mayéutica**

Muchos son los aspectos de este particular filósofo griego que llaman la atención de quien se interna en la aventura de conocer su figura y meditar en torno a su legado. Nos llama la atención su manera de vivir y, ciertamente no menos, también su manera de morir. Nos atrae y nos interpela su pensamiento y su enseñanza, que tan entrelazados van con su vida concreta y también con su llamativa muerte (es más que una suerte que, quienes nos dedicamos a la enseñanza de la historia de la filosofía con estudiantes no iniciados en la materia, contemos con una figura tan atractiva en el comienzo mismo de la historia del pensamiento). Aquí nos detendremos brevemente en su enigmática figura para dejarnos iluminar por su manera de enseñar, relacionándola con el tema que venimos planteando hasta aquí.

El método de enseñanza de Sócrates, tal como nos ha sido transmitido por sus discípulos y por los estudiosos del tema, tiene en su núcleo dos elementos principales: la refutación y la mayéutica. La primera de ellas apunta a la purificación del alma de aquel que cree saber lo que en realidad no sabe. Mediante insistentes interrogantes invitaba Sócrates a su interlocutor a profundizar en las ideas expuestas y creídas por este como verdaderas, hasta el punto en que se veía forzado a reconocer su ignorancia abriéndose así a un conocimiento nuevo y más verdadero<sup>9</sup>. La segunda

<sup>9</sup> Platón describe este procedimiento en el *Sofista*, 230 b-e: “Interrogan primero sobre aquello que alguien cree que dice, cuando en realidad no dice nada. Luego cuestionan fácilmente las opiniones de los así desorientados, y después de sistematizar los argumentos, los confrontan unos con otros y muestran que, respecto de las mismas cosas, y al mismo tiempo, sostienen afirmaciones contrarias. Al ver esto, los cuestionados se encolerizan contra sí mismos y se calman frente a los otros. Gracias a este procedimiento, se liberan de todas las grandes y sólidas opiniones que tienen sobre sí mismos, liberación esta que es placentera para quien escucha y base firme para quien la experimenta. En efecto, estimado joven, quienes así purifican piensan, al igual que los médicos, que el cuerpo no podrá beneficiarse del alimento que recibe hasta que no haya expulsado de sí aquello que lo indispone; y lo mismo ocurre respecto del alma: ella no podrá aprovechar los conocimientos recibidos hasta que el refutador consiga que quien ha sido refutado se avergüence, eliminando así las opiniones que impiden los conocimientos, y muestre que ella está purificada, consciente de que conoce solo aquello que sabe, y nada más”. Asimismo, se añade que este momento purificador reviste un carácter no solamente gnoseológico, sino existencial: “[...] debe proclamarse que la refutación es la más grande y la más poderosa de las purificaciones, y a su vez debe admitirse que quien no es refutado, así se trate del Gran Rey, será un gran impuro, y dejará inculto y afeado aquello que tendría que ser lo más puro y lo mejor para quien aspire a ser realmente feliz” (ídem). El carácter purificador-moral de la refutación socrática también lo testimonia Alcibiades, según lo transmite Platón, en *Banquete* 216: “Tan solo ante este hombre [Sócrates]

parte, la mayéutica, consistía en la ayuda brindada por Sócrates a su interlocutor para que este “diera a luz” la verdad desde su interior. Según los testimonios, Sócrates se consideraba incapaz de comunicar a otros un saber determinado (él mismo se solía declarar ignorante, como es sabido, y había descubierto que su sabiduría consistía justamente en reconocer dicha ignorancia); sin embargo, interpretó como su misión la de ser partero en el proceso durante el cual el aprendiz engendra en sí mismo el conocimiento.

“De mi arte de comadrón vale todo lo dicho para las comadres, pero se distingue del de ellas en que se ejerce para hombres y no para mujeres, y se ejerce para examinar sus almas parturientas, no sus cuerpos. Porque la cualidad principal de mi oficio es la posibilidad de verificar sea como sea si el pensamiento del joven alumbrado es una mentira, un malparto, o bien algo auténtico o fructífero. También aquí me ocurre precisamente como a las parteras: yo no alumbrado sabiduría, y esto que muchos me reprochan que interrogo a los demás sin dar yo mismo respuesta acerca de nada porque yo no poseo sabiduría, en este punto me reprochan merecidamente. Y la causa es esta: el dios me fuerza a ser comadrón, pero me ha impedido siempre que yo mismo alumbrado algo. Yo no soy sabio en absoluto ni poseo un don así que haya salido naciendo de mi alma. Y los que me rodean de buen principio dan la impresión de ser unos ignorantes. Pero cuando avanza nuestra convivencia, da admiración ver cómo progresan todos ellos, aquellos a los que el dios lo concede, al menos según les parece a ellos y a los demás. Y una cosa hay clara: que de mí nunca han aprendido nada, sino que ellos por sí mismos han retenido y poseído muchas y bellas cosas”<sup>10</sup>.

En el planteo socrático el conocimiento brota del interior del sujeto y es cada uno quien tiene que dar a luz la verdad de manera activa. No hace falta subrayar lo opuesta que es esta metodología a una visión conductista de la educación y cómo se opone a la práctica –siempre vigente– según la cual el maestro transmite unos contenidos que el alumno pasivamente recibe y se limita luego a repetir. En comparación con la educación de este tipo, el método de Sócrates resulta indudablemente más “democrático”. Sin embargo, si la verdad es engendrada por cada cual en su interior, ¿significa esto que cada uno tiene su propia verdad? ¿Es el planteo de Sócrates una defensa del relativismo? La literatura de inspiración socrática, desde Platón hasta nuestros días, revela con claridad que semejante conclusión sería errónea.

---

he experimentado algo que no se creería que puede haber en mí: el sentir vergüenza ante alguien. El caso es que yo la siento únicamente en su presencia, pues estoy consciente de que no puedo negarle que no se debe hacer lo que él ordena [...], pero que, una vez que me voy de su lado, sucumbo a los honores que me tributa la muchedumbre”.

<sup>10</sup> Platón. *Teeteto*, 150 b-e. El diálogo platónico en el que de modo más explícito se manifiesta esta labor que Sócrates lleva a cabo con su método es seguramente el *Menón*, donde Sócrates ayuda a un esclavo de Menón a descubrir (“dar a luz”) los fundamentos del teorema de Pitágoras. El diálogo permite así mismo notar la influencia que la mayéutica socrática ha ejercido en la gnoseología de Platón y en su teoría de la *anamnesis*.

El relativismo, en efecto, ya había sido planteado en la Grecia antigua, en la época brevemente anterior a Sócrates, por Protágoras, a través de su principio del *homo mensura*. El célebre axioma del renombrado sofista rezaba justamente que *el hombre es la medida de todas las cosas* y que, en consecuencia, resulta imposible encontrar criterios de verdad universalmente válidos; *las cosas son para mí tal como se me aparecen, y son para ti tal como se te aparecen a ti*<sup>11</sup>. Pero este planteo no es algo con lo que coincida la enseñanza socrática. Platón mismo pone en boca de Sócrates las objeciones a dicho relativismo<sup>12</sup>. Ciertamente es que, en el caso del *Teeteto*, por tratarse de un diálogo de la vejez de Platón, se podría objetar que dicha oposición a la doctrina protagórica es más platónica que socrática; sin embargo, consideramos que esta oposición al relativismo tan presente en Platón se inspira en la fuerte huella que ha dejado su maestro. De haber adherido Sócrates al relativismo de Protágoras carecería de sentido lo que sabemos de sus enseñanzas y, en particular, de su metodología docente. ¿Qué sentido tendría, en efecto, que Sócrates se empeñara tanto en purificar las almas de sus interlocutores a través de la refutación y se esforzara tanto en ayudar a que sus discípulos reconocieran la propia ignorancia si adhiriera a un planteo gnoseológico que convierte a dicho reconocimiento en algo inútil? ¿Si considerara que todas las opiniones fueran igual de válidas que cualesquiera otras, para qué empeñarse en que sus interlocutores tomen conciencia de su no-saber como paso intermedio de su método? ¿Para qué comprometerse tan seriamente, hasta la muerte misma<sup>13</sup>, con su misión de mantener vivo el pensamiento crítico de los atenienses a fin de mantenerlos despiertos<sup>14</sup> y no dejar que sean seducidos por discursos relucientes, si no fuera que daba por cierto que esos discursos entumecen la razón y alejan al hombre de la verdad objetiva? Lo que a Sócrates le interesa es ayudar a que sus conciudadanos, especialmente los jóvenes, puedan descubrir lo que la virtud, la justicia, el bien, la piedad son en verdad, sin dejarse convencer por el brillo de los discursos de los que creen y dicen saber, sin saber en realidad<sup>15</sup>. Sócrates ha dejado en claro que es el conocimiento de la realidad objetiva el antídoto contra un subjetivismo relativista que, lejos de ser una auténtica defensa del sujeto, deja a este a la deriva y lo convierte en víctima de engañosas manipulaciones subsumiéndolo asimismo en la ignorancia y alejándolo de la virtud, del buen obrar que es, a la vez, el buen vivir. Y ha dejado en claro también que ese conocimiento supone una disposición activa del sujeto cognoscente, una vida interior sólida y un autodomínio, por contraposición a una pasividad acrítica que lo aleje de la libertad y lo arrastre a la esclavitud<sup>16</sup>.

<sup>11</sup> Cf. Reale, G. - Antiseri, D. (1991). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona. Herder. Tomo I, 77-78.

<sup>12</sup> Platón, *Teeteto*, 161 d-e, 170 a 171 d.

<sup>13</sup> Cf. Platón. *Apología*, 29 d - 30 b.

<sup>14</sup> *Ibidem*, 30 e.

<sup>15</sup> Aristóteles también señala que el filosofar socrático buscaba descubrir qué son las cosas en sí mismas, por eso afirma: "Sócrates, que se dio al estudio de las virtudes éticas, fue también el primero que buscó acerca de ellas definiciones universales. [...] [Sócrates] buscaba, con razón, la quiddidad; pues trataba de razonar silogísticamente, y el principio de los silogismos es la quiddidad. [...] Dos cosas, en efecto, se le pueden reconocer a Sócrates con justicia: la argumentación inductiva y la definición universal". *Metafísica* XIII, 4, 1078 b 18-29.

<sup>16</sup> Sobre la importancia que Sócrates concedía al dominio de sí mismo, la templanza, la libertad inte-

Las enseñanzas socráticas nos permiten intuir algunas ideas que la época contemporánea parece haber dejado oxidar o incluso sobre las cuales ha tendido una fuerte sospecha. Para Sócrates, al contrario que para no pocos hombres de nuestros días, no hay oposición entre la “verdad interior” y la “verdad objetiva”, así como tampoco hay oposición sino una íntima relación entre una defensa de la verdad objetiva y una defensa de la libertad.

Atendiendo a lo primero, no hay conocimiento de una verdad objetiva, si esta no es experimentada en la interioridad del sujeto. El conocimiento verdadero, que es conocimiento *de la verdad*, es siempre un acto íntimo del sujeto. Que no sea él el fundamento de la verdad no significa que deba esta resultarle ajena o violenta, pues el conocimiento consiste en un encuentro interno con las cosas en el centro profundo de la persona. Solamente a aquel a quien la verdad resulte ajena, le resultará también externa y violenta, pero eso indica que justamente no la ha podido abrazar como verdadera.

Atendiendo a lo segundo, la dificultad estriba tal vez en la costumbre de nuestra época de considerar a la obediencia y a la libertad como mutuamente excluyentes. Una verdad objetiva ciertamente exige obediencia, y si consideramos esa verdad como algo meramente “externo” y ajeno a nuestra intimidad, es comprensible que consideremos también esa obediencia como una imposición violenta que nos viene desde fuera. Pero si, de la mano de la enseñanza socrática, descubrimos que la verdad es (también) algo íntimísimo, notamos que quien le es obediente no actúa en base a la imposición violenta de algo externo, sino en la iluminada inspiración de algo que le es (a la vez) íntimo. El sabio es el que ha logrado hacer suya la verdad, y la obediencia a esa verdad es, en consecuencia, una obediencia a sí mismo, una auténtica posesión de sí, una plena libertad y fundamento de una espontaneidad más iluminada.

La libertad eficiente es aquella que elige correctamente. Y la elección correcta solo es posible en la verdad. Quien vive de la verdad y en la verdad, vive desde lo interior y con lo exterior, y experimenta la inspiración de la que son capaces aquellos que conocen la liberación en la obediencia. “En todo esto se trata de la libertad, que surge cuando la vida marcha en la verdad del ser —señala Guardini. Mas esa libertad presupone siempre una disposición determinada: la voluntad de ver la verdad; la obediencia a ella y el valor para arriesgarse a ella. [...] El verdadero dominio tiene sus raíces en la obediencia al ser de las cosas”<sup>17</sup>.

El mismo Sócrates bien lo sabía. No solo porque luchó por el conocimiento de lo verdadero a través de su enseñanza, procurando que este conocimiento fuera un encuentro fecundo de la interioridad del aprendiz con lo real y estando convencido de que así fortalecía la libertad de sus conciudadanos, sino también porque en el momento crucial dio testimonio de ello. Pudiéndose fugar de la prisión para evitar la pena de muerte a la que había sido condenado, se mantuvo obediente a las leyes de la ciudad, se mantuvo obediente a lo que consideró verdaderamente justo, decidió

---

rior, como bien hermoso y magnífico no solo para el individuo sino también para la ciudad, y la identificación de la libertad plena con el obrar bien, cf. Jenofonte. *Recuerdos de Sócrates*. IV, 5.

<sup>17</sup> Guardini, Romano (1994). *Libertad, gracia y destino*. Buenos Aires. Lumen, 35-36.

no cometer injusticia<sup>18</sup>, decidió no escapar y así mantenerse físicamente en prisión, pero en su interioridad firmemente libre para la virtud.

## Educación para la democracia

Queda pendiente la discusión sobre si Sócrates era en su tiempo un verdadero pensador defensor de la democracia ateniense, o si por el contrario adhería a ideas de carácter más bien aristocrático. La cuestión se hace particularmente dificultosa por carecer de textos de puño y letra del filósofo; en consecuencia, la manera en que se ha transmitido su pensamiento puede haberse visto distorsionada por las ideologías de aquellos que se han ocupado de dicha transmisión<sup>19</sup>. De todas formas, internarnos en semejante debate histórico excede los límites y las intenciones de estas páginas.

En nuestro caso, hemos recurrido a la figura de Sócrates porque intuimos que puede aportar algunas ideas importantes en torno al tema que nos ocupa, que es el de una educación en democracia que a la vez fortalezca la vida democrática y la labor educativa dentro de las democracias contemporáneas. Creemos que a partir de la inspiración socrática podemos volver sobre algunas propuestas, válidas tanto para educadores como para educandos. Desde el pasado remoto nos susurra Sócrates sus enseñanzas, muchas de las cuales no han perdido vigencia en los tiempos que corren; algunas de ellas revelan incluso una particular vigencia e importancia para la vida educativa de nuestra época. Intentaremos resumir esas propuestas a continuación:

- La educación democrática no puede temer o rechazar la intención de llegar a un conocimiento verdadero, por parcial que sea. Ya lo experimentaron los griegos: cuando es eliminada la pretensión de llegar al ser de las cosas, la verdad es suplantada por el consenso, y en una perspectiva consensualista

<sup>18</sup> Cf. Platón. *Critón* 48 c y ss. Las páginas dejan insistentes enseñanzas sobre el carácter absoluto de la justicia, v. gr., “es necesario morir en calma y sufrir cualquier otra cosa antes que cometer injusticia” (48 d), “obrar mal es siempre malo y vergonzoso para el que obra mal [...] Así, pues, de ninguna manera se debe obrar injustamente. [...] Quien recibe injusticia no debe, pues, responder con injusticia, como piensa la mayoría, ya que en ningún caso se debe ser injusto” (49 b). “Entonces no se debe devolver injusticia con injusticia ni hacer mal a ninguno de los hombres, aunque se hubiere padecido por culpa de ellos” (49 c). Los fragmentos dejan en claro, además, la convicción de Sócrates de que la verdad no se fundamenta en la opinión de la mayoría. Al respecto, cf. *Critón* 44 c-d, 47 a - 48 b.

<sup>19</sup> José Solana Dueso, haciendo un análisis del *Critón*, tiende a señalar en Sócrates un estado germinal de una teoría política que luego desarrollaría Platón, y que estaría en oposición con los principios democráticos [Solana Dueso, José (1998). “Sócrates y la democracia ateniense: otra lectura del *Critón*”. *Méthesis* XI, Zaragoza, 7-18 (disponible en [www.unizar.es/jsolana/files/critomethesis2.pdf](http://www.unizar.es/jsolana/files/critomethesis2.pdf) - consulta 5-6-2013). Rodolfo Mondolfo, por su parte, sostiene que en modo alguno es Sócrates un espíritu antidemocrático, sino un defensor de la “democracia de la competencia”. La exigencia socrática de que los magistrados fueran gente capacitada no es, según Mondolfo, un reclamo de leyes aristocráticas, sino un llamado a la conciencia de los políticos; no es una negación de la democracia, sino una exigencia de perfeccionarla para que sirviera mejor al bien público [Mondolfo, Rodolfo (1981). *Sócrates*. Buenos Aires. Eudeba, 39 y sigs.]. Desde esa perspectiva nos parece posible hablar de un reclamo de “democracia aristocrática”, si cabe el término.

es la palabra persuasiva, convincente y seductora la que toma el rol protagónico. La fascinadora charlatanería reemplaza a la sabiduría y la educación, así como la política, se termina orientando hacia la manipulación o el adiestramiento para la manipulación. En ese caso la educación y la política se convierten en herramientas de poder y dominio (explícito o encubierto) que obstaculizan el auténtico ejercicio de la libertad, sobre el cual ha de basarse la vida democrática<sup>20</sup>.

- La educación en democracia y para la democracia ha de girar, respetar, fundamentarse y estimular la libertad de las personas. Pero para poder fundamentarse exitosamente en ello es necesario profundizar en el concepto de libertad, purgarnos de algunas concepciones tal vez parciales, insuficientes o engañosas (aunque a primera vista relucientes) de la libertad del hombre y su finalidad. Y para estimular el crecimiento de los educandos en una libertad auténtica se ha de estimular el conocimiento profundo del ser de las cosas, base sobre la cual puede esa libertad crecer y fortalecerse. Una libertad alejada de la realidad o débilmente cimentada sobre un acercamiento epidérmico y una relación superficial con las cosas queda a la deriva provocando inseguridad y desconcierto desde lo psicológico y ausencia de convicciones sólidas y compromiso fiel desde lo ético y social.
- La educación en y para la democracia implica ciertamente tolerancia, no solo como punto de partida sino también como meta a perseguir para la pacífica y solidaria convivencia social. Pero la tolerancia no puede fundamentarse sobre una concepción relativista del conocimiento ni sobre su antecedente o consecuente concepción nihilista del ser y del hombre. Esa supuesta tolerancia no es más que disfrazada indiferencia que aleja al hombre del hombre. La auténtica tolerancia solo puede sostenerse sobre una visión antropológica que tenga especial consideración por la dignidad de la persona humana como verdad primordial. Con claridad lo expresó Maritain:

“Solamente existe tolerancia real y genuina cuando un hombre está firme y absolutamente convencido de una verdad, o de lo que él cree que es verdad, y, al mismo tiempo, reconoce el derecho a existir de aquellos que niegan esa verdad, que lo contradicen y dicen lo que piensan. Y lo hace así, no porque crea que aquellos estén libres de la verdad, sino porque entiende que ellos solo buscan la verdad a su manera, y porque también respeta en ellos la naturaleza humana, la dignidad humana y los recursos y las fuentes de la vida del intelecto y de la conciencia que los hace capaces, potencialmente, de alcanzar la verdad que él mismo ama, si llega el día en que ellos también logran verla”<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> El mismo Sócrates alertaba ya sobre la retórica y otras prácticas no fundamentadas sobre el buen juicio, es decir, sobre el juicio verdadero. Así lo recuerda Jenofonte: “Sócrates no se daba ninguna prisa para que sus seguidores se convirtieran en elocuentes, prácticos e inventivos, pues pensaba que antes debía infundirles el buen juicio. Porque sin buen juicio, los que poseían aquellas capacidades creía que eran más injustos y más propensos a hacer el mal” (Jenofonte. *Recuerdos de Sócrates*. IV, 3, 1). Sobre la íntima relación entre mayéutica y una filosofía realista, y sobre cómo el abandono del realismo transforma el conocimiento en un acto de dominación y transforma brutalmente la relación entre discípulo y maestro, cf. Migliore, Joaquín (1999). “Ser maestro”. En *Vida llena de sentido*. Buenos Aires. Fundación BankBoston, 213-220.

<sup>21</sup> Maritain, Jacques (1957). *Tolerancia y verdad*. Ob. cit., 6.

- Asimismo, la educación democrática es una educación en y para el diálogo. El diálogo cumplía para Sócrates un papel primordial, puesto que entendía que la educación debía tenerlo como su principal instrumento<sup>22</sup>. Pero el diálogo no podría basarse ni tener sentido sobre una concepción en la que no hay *logos* objetivo hacia el cual podamos acercarnos. Un diálogo sin búsqueda de la verdad termina siendo apenas una negociación o una enmascarada lucha de poder. Como señala el doctor Komar, en el verdadero diálogo “no interesa que ganen ‘mis argumentaciones’, o que yo ‘ceda’ a las argumentaciones del otro. Lo que interesa es que los dos dialogantes descubramos cómo está la verdad de las cosas. Para que sea factible es necesario que la verdad interese. Cuando la verdad en cuanto verdad no interesa porque interesa un efecto, un resultado, allí el diálogo es imposible”<sup>23</sup>.
- La educación en democracia y para el fortalecimiento de la misma debe preocuparse por estimular la vida interior de las personas. Sin la presencia del hombre a sí mismo se torna difícil la posesión de sí mismo, que es en lo que consiste la libertad, y también la fecunda relación con el otro, esencial para una vida social consistente que pueda robustecer la democracia. Por tanto, la actividad educativa está llamada a favorecer el recogimiento y la reflexión profunda; debe centrar al sujeto en sí mismo, no para fomentar cerrazones solipsistas, sino porque solo desde una profunda interioridad es posible también una profunda apertura a la realidad y a los demás<sup>24</sup>. Solo desde ese recogimiento la persona puede educarse de una manera verdaderamente personal, permitiendo que la verdad cale en su intimidad y que pueda producirse un conocimiento y un pensamiento genuinamente *propio*. Esto ya estaba presente en la docencia socrática, pero quizás se torne especialmente relevante en los tiempos que corren. Los educadores tenemos la renovada y desafiante tarea de dejar de ser informadores. La educación ciertamente no consiste en la sola transmisión de datos, cosa que incluso podría perjudicar la verdadera labor educativa en pro del pensamiento personal que la democracia necesita<sup>25</sup>. El fácil acceso a la información que ofrecen

<sup>22</sup> Mondolfo, Rodolfo (1981). *Sócrates*. Ob. cit., 82-83.

<sup>23</sup> Komar, Emilio (2010). *La estructura del diálogo*. Buenos Aires. Sabiduría Cristiana, 10. En el mismo texto señala el pensador que el verdadero diálogo no tiene por qué anular las diferencias legítimas, sino que ha de ser una manera de explicitar la unidad en la diversidad. “Acercándonos a una verdad objetiva, penetrando cada vez más en esa verdad objetiva, nosotros podemos adaptar nuestra posición a esa verdad objetiva, rectificar nuestra posición, purificarla, sin necesidad de anularla, porque el diálogo de ninguna manera anula la diferencia entre los dialogantes. El diálogo se desarrolla entre partes distintas, o seres distintos, y no se puede anular a esos seres distintos con el pretexto de llegar a un acuerdo, porque el acuerdo tiene que ser de esas partes distintas” (ibíd., 11).

<sup>24</sup> “Yo tengo una buena relación con mi prójimo, lo quiero, porque esa relación brota de una decisión de mi corazón, porque la existencia de mi prójimo me afecta interiormente. La relación exterior, social, tiene su vigor en cuanto tiene respaldo interior, yo acojo lo otro en cuanto lo acojo en el centro de mi recogimiento, en mi corazón. Yo estoy presente al otro en la medida en que estoy presente a mí mismo, y estoy presente a mí mismo en la medida en que estoy presente al otro”, Komar, Emilio (2006). *Curso de metafísica*. Buenos Aires. Sabiduría Cristiana. Tomo II, 155.

<sup>25</sup> Al analizar algunos métodos educativos que dificultan el pensamiento original, E. Fromm menciona “la superstición patética de que sabiendo más y más hechos es posible llegar a un conocimiento de la rea-

las nuevas tecnologías subraya esta realidad, pues ha ido convirtiendo al maestro *transmisor de datos* en una realidad prácticamente obsoleta. Lo cierto es que, para adquirir datos, los alumnos casi ya no nos necesitan. Pero tal vez sí nos necesiten para aprender a masticar, a saborear y digerir esa información a la que tan fácilmente pueden acceder. Eso es algo que la tecnología no les puede enseñar. Solo puede enseñarlo, estimularlo y vigorizarlo un docente que, con el ejemplo y a través de su tarea, favorezca la vida interior, el pensamiento original y la voluntad libre de los que están a su cargo. Por eso hoy –como siempre, en realidad, pero tal vez hoy especialmente– los educadores estamos llamados a hacernos cargo de la difícil tarea de ser *maestros de vida interior*.

---

lidad. De este modo se descargan en la cabeza de los estudiantes centenares de hechos aislados e inconexos; todo su tiempo y toda su energía se pierden en aprender cada vez más hechos, de manera que les queda muy poco lugar para ejercitar el pensamiento. Es cierto que el pensar carente de un conocimiento adecuado de los hechos sería vacío y ficticio; pero la 'información' sin teoría puede representar un obstáculo para el pensamiento tanto como su carencia" [Fromm, Erich (1989). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires. Paidós, 238].