

## ***Educación vital***

### ***Propuestas vigentes del Dr. Komar sobre educación***

**Por Martín Susnik<sup>1</sup>**

#### **Educación líquida y misiles «inteligentes»**

El sociólogo polaco Zygmunt Bauman ha caracterizado nuestra época bajo el concepto de «modernidad líquida». Prefiere seguir llamándola «modernidad» y no «postmodernidad» ya que, a su criterio, no se trata de algo completamente nuevo y distinto.<sup>2</sup> La modernidad, tal como Bauman la presenta, ha sido en cierto sentido un proceso de licuefacción desde sus inicios. Sin embargo, la «modernidad sólida», que renegaba de lo dado, del pasado y la tradición, no apuntaba a acabar definitivamente con los sólidos, sino a hacer espacio a sólidos nuevos y mejores. La intención era “reemplazar el conjunto heredado de sólidos defectuosos y deficientes por otro, mejor o incluso perfecto, y por eso mismo inalterable (...) descubrir o inventar sólidos cuya solidez fuera – por una vez – *duradera*, una solidez en la que se pudiera confiar y de la que se pudiera depender, volviendo al mundo predecible y controlable.”<sup>3</sup>

Según su diagnóstico, nuestro tiempo, en cambio, se caracteriza por lo líquido, es decir, por el continuo cambio de formas.<sup>4</sup> Ya no hay puntos

---

<sup>1</sup> Profesor de filosofía por la UCA, se desempeña como docente de filosofía en el nivel medio y superior en varias Instituciones. Su vínculo con Komar, de quien no fue discípulo directo, ancla en lo filosófico, pero también más allá de ello, por ser descendiente de eslovenos. Es co-traductor junto a Catalina Komar, de la versión en castellano de *La salida del letargo*, editado por SC.

<sup>2</sup> “La sociedad que ingresa al siglo XXI no es menos «moderna» que la que ingresó al siglo XX; a lo sumo, se puede decir que es moderna de manera diferente. Lo que la hace tan moderna como la de un siglo atrás es lo que diferencia a la modernidad de cualquier otra forma histórica de cohabitación humana: la compulsiva, obsesiva, continua, irrefrenable y eternamente incompleta *modernización*; la sobrecohedora, inextirpable sed de creación destructiva (o de creatividad destructiva, según sea el caso: «limpieza de terreno» en nombre de un diseño «nuevo y mejorado» ...)” Bauman Z., *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2015, p. 33

<sup>3</sup> *Modernidad Líquida*, p. 9

<sup>4</sup> “En tanto los sólidos tienen una clara dimensión espacial pero neutralizan el impacto –y disminuyen la significación– del tiempo (resisten efectivamente su flujo o lo vuelven irrelevante), los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos lo que

fijos, valores estables, autoridades confiables, fines constantes. Con la idea de progreso iluminista desvanecida, impera hoy el cambio incesante, el desapego, la indeterminación. El nomadismo le ha ganado la batalla al sedentarismo. Ya no se trata de una sociedad de productores, sino de consumidores que, ante las infinitas posibilidades, se apresuran por obtener gratificaciones inmediatas que permitan pasar prontamente a otras gratificaciones (todas ellas insatisfactorias, manteniendo así la sed por los próximos productos). Es una cultura que se ha habituado a comprar-usar-tirar-volver-a-comprar lejos de toda búsqueda de algo perdurable e incluso huyendo de todo lo estable que, por ser duradero, sólido y pesado, pudiese obstaculizar el movimiento. El cambio se ha convertido en un fin en sí mismo y el tiempo ya no es pensado de manera cíclica ni lineal, sino puntillista. La instantaneidad se ha convertido en ideal y el largo plazo es reemplazado por el corto. El consumismo penetra en todos los ámbitos de la existencia: los vínculos sociales son cada vez más precarios, inestables, sujetos a la satisfacción transitoria; los trabajos son a corto plazo y sin pretensiones de perdurabilidad; la vida cultural es reducida a espectáculo y sujeta a las leyes del mercado. Todo se ha vuelto objeto de consumo, incluso el mismo consumidor, que necesita autocrear su identidad para mantenerse atractivo como producto.<sup>5</sup>

Bauman habla del “síndrome de la impaciencia”: la postergación de la gratificación que otrora era considerada una virtud, hoy es vista como un estigma (son los «inferiores» los que tienen que esperar, en cambio los «superiores» son los que obtienen la gratificación sin demoras).<sup>6</sup> Si postergamos una gratificación, podemos perder la oportunidad sin que ésta vuelva a presentarse. En un mundo semejante, el atajo es sinónimo de progreso, comprar es mejor que hacer y toda espera que nos separe de lo deseado debe ser evitada. Lo duradero perdió su encanto e incluso

---

cuenta es el flujo del tiempo más que el espacio que puedan ocupar: ese espacio que, después de todo, sólo llenan «por un momento».” *Modernidad líquida*, p. 8

<sup>5</sup> Resumimos algunas características que Bauman observa en la “modernidad líquida” siguiendo sus observaciones en *Modernidad líquida*, *Vida líquida* (Paidós, Buenos Aires, 2013), *Vida de consumo* (Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2011), *Amor líquido* (Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2011).

<sup>6</sup> Bauman Z., *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2008, pp. 19-22

es visto como algo que dista de ser ventajoso. La solidez y la permanencia son vistas como amenazas, puesto que implicarían compromisos y obligaciones que obstaculizan la libertad de movimiento y reducen las opciones posibles.

¿Cómo afecta esto a la educación? Antes se esperaba que la educación fuera duradera, incluso su valor dependía de ello. Era importante no sólo adquirir conocimientos, sino también conservarlos. En el mundo “líquido”, en cambio, los conocimientos deben ser para el uso instantáneo y también para el inmediato deshecho. El saber es una mercancía más, cuya novedad puede impactar, pero está destinada a desgastarse rápidamente, por lo tanto necesita ser reemplazado por cosas nuevas y mejoradas, que también llevan impresas en sí una pronta fecha de vencimiento. Súmese a esto que la naturaleza errática e impredecible de lo incesantemente cambiante hace tambalear la idea de un orden estable del mundo y de unas leyes sólidas que lo gobiernen. Esas ideas sustentaban en su momento el beneficio de transmitir y recibir conocimiento, pero “el mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje. (...) las confiables sendas de ayer al poco tiempo terminan en callejones sin salida o en arenas movedizas. (...) En semejante mundo, el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan.”<sup>7</sup>

A tono con esta atmósfera de la modernidad líquida, el concepto de “educación permanente” o “educación durante toda la vida” adquiere un nuevo significado. Bauman lo ilustra con la siguiente metáfora: un misil balístico, una vez disparado, recorre una dirección y una distancia establecidas por la forma del cañón, su posición y la cantidad de pólvora. Se puede calcular *a priori* dónde va a caer, y si se quiere cambiar el lugar de impacto habrá que variar la posición del cañón o la cantidad de pólvora. Este tipo de misiles eran eficaces en las guerras de posición,

---

<sup>7</sup> Ibidem, p. 33

donde los objetivos eran inmóviles. Pero resultan inútiles cuando los blancos son móviles, tanto más si su movimiento es errático e impredecible y su desplazamiento es más veloz que el de los misiles en cuestión. En este tipo de situaciones es necesario un «misil inteligente» que pueda detectar el movimiento del objetivo y cambiar su propio curso en pleno vuelo. Este misil necesita recabar información constantemente nueva (aprende «sobre la marcha») y hacerlo rápidamente. Pero no sólo eso, sino que además ha de desechar de forma instantánea lo aprendido con anterioridad, para poder amoldarse al cambio sin el estorbo de una información que se ha vuelto superflua. “No deben tener excesivo apego a la información que han recabado y bajo ningún concepto les está permitido adquirir la «costumbre» de actuar de acuerdo a lo que la información reunida sugiere.”<sup>8</sup> Es más, este tipo de misiles no se limitará a un blanco único y preseleccionado, sino que, considerando qué es lo máximo que según sus capacidades y circunstancias pueden alcanzar, también «escogerán» sus objetivos sobre la marcha. Se trata, dice Bauman, de una racionalidad instrumental a la inversa: “los objetivos se seleccionan mientras el misil está en el aire y lo que decide qué «fin» acaba siendo elegido son los medios disponibles en cada momento.”<sup>9</sup>

Ahora bien, una educación al modo de los misiles inteligentes sin duda está a tono con el estilo de vida líquido que caracteriza a nuestro tiempo. Sin embargo, caben aquí algunos interrogantes. En primer lugar, ¿debe la educación amoldarse a las características de la vida líquida y serle, por tanto, servicial? Claro está que debemos aprender a vivir en este mundo y también debemos ayudar a preparar a otros a vivir en él, pero ¿significa eso adoptar acríticamente sus características y acoplarnos a su liquidez, probablemente convirtiéndolo en un mundo más líquido aún? Nunca faltan las voces que depositan sus esperanzas de un futuro mejor en la educación. Ésta, empero, puede verse envuelta en la lógica de la modernidad líquida: exceso de información, primacía de los medios por sobre los fines, actitud consumista y proverbial ausencia de

---

<sup>8</sup> Bauman Z., *Sobre la educación en un mundo líquido* (conversaciones con Ricardo Mazzeo), Paidós, Buenos Aires, 2013, p. 26. Cfr. *Vida líquida*, pp. 155-156

<sup>9</sup> *Vida líquida*, p. 156

estabilidad. En dicho caso, en lugar de ofrecer una solución a la crisis contemporánea, se convierte en agravante de la misma. De ahí la necesidad de repensar la educación. Pero ¿en qué sentido? ¿En el de hacer que la educación cambie su esencia para adaptarse a los tiempos que corren? ¿O hemos de repensar lo que la educación realmente es para modificar el estilo de vida de nuestro tiempo y hacerlo más humano? ¿Hasta qué punto debemos «actualizar» la educación porque el mundo ha cambiado, y hasta qué punto debemos recurrir a la educación para cambiar el mundo?

En estas páginas intentaremos, guiados por las enseñanzas del Dr. Emilio Komar, ahondar en la realidad de la educación, no epifenoménicamente sino tratando de ganar claridad en la comprensión de su esencia. El Dr. Komar ha sabido, desde su profundo conocimiento de la historia del pensamiento y especialmente de la realidad concreta, no sólo iluminar sobre algunos aspectos esenciales de la educación, sino también alertar sobre posibles desviaciones y sus consecuencias, muchas de las cuales son moneda corriente en la “líquida” cultura contemporánea.

### **Información, formación, encuentro**

Por herencia de la Ilustración y su afán enciclopedista, la educación fue muchas veces considerada y practicada como acumulación de información. Esta concepción incluso persiste en algunas prácticas docentes de nuestro tiempo y no pocas veces los maestros consideran que esa es la manera «tradicional» de educar, sea que estén a favor o en contra de ella. Sin embargo, Komar ha señalado reiteradas veces que no se debe confundir la mera adquisición de información con la educación auténtica. La educación es formativa, no informativa. La mera acumulación de datos no deja de ser algo extrínseco, frío, muerto e incluso violento, y no es equiparable al verdadero conocimiento. “Los datos son instrumentos para el conocimiento, no son el conocimiento.

Uno puede tener muchos datos y no saber disponer de ellos.”<sup>10</sup> La enseñanza meramente informativa es entumecedora, despersonalizante, enajenante. Esto no quiere decir que los datos sean de suyo superfluos, pero indica que no son el fin de la tarea educativa, sino medios que pueden acercarnos a él. Sin embargo, cuando los medios ocupan el lugar que corresponde a los fines, en vez de servir como instrumentos se convierten en obstáculos.<sup>11</sup>

Siguiendo la enseñanza de Komar podemos decir que la educación, en su sentido más profundo, nunca consistió en la sola adquisición de información de parte del educando y, por tanto, tampoco en la mera transmisión de datos de parte del maestro. Esto último se ha hecho especialmente evidente en las últimas décadas, en las que el acceso a la información se ha multiplicado y simplificado. Si la educación debiera ser solamente informativa, ya habría llegado la hora de que los docentes nos buscáramos otro trabajo, pues esa labor es fácilmente reemplazada e incluso mejorada con las nuevas tecnologías.<sup>12</sup> Pero la realidad da suficientes señales de que esa información no alcanza para dar buenos frutos a nivel educativo. Por un lado, porque la cantidad de datos es tal que es imposible de incorporar. Pero no es sólo ni principalmente una cuestión de cantidad; aun si la información no fuese tan descomunal como lo es hoy en día, eso no significaría que con su sola acumulación bastase para hablar de educación. El asunto no es sólo *cuánto*, sino además (y principalmente) *qué, cómo y para qué*. La pregunta por la

---

<sup>10</sup> Komar E., *Enseñanza y vida interior*, Sabiduría Cristiana, Buenos Aires, 2015, p. 53. “Un conocimiento identificado con la mera información externa, es un conocimiento que vale muy poco (si es que vale algo).” señalaba Komar (Ibidem, p. 12)

<sup>11</sup> “Todo instrumento contiene una ambivalencia: es progreso en cierto aspecto y a la vez representa una nueva ocasión para la pérdida de contacto con lo real, si lo tomamos como fin en sí mismo. Por ello se nos impone el deber de procurar siempre una vida intelectual genuina que se nutra con el sentido del orden real y ponga, sin confusión, a los métodos en el sitio que les corresponde.” Komar E., *La vitalidad intelectual*, Sabiduría Cristiana, Buenos Aires, 2000, p. 27

<sup>12</sup> Hablando sobre la educación informativa, decía ya en 1979: “Hoy, debido a los medios técnicos, se puede acceder a la información de manera mecánica, electrónica, con discos, cintas, grabaciones. Se puede prescindir del maestro. Eso corresponde muy bien a la perspectiva de una escuela que se reduce a ser informativa. La información es mejor muerta que viva. Porque el fichero es más fiel que la memoria del profesor; la memoria electrónica es más fiel que la memoria humana. (...) La escuela informativa puede ser perfectamente organizada electrónicamente. En el futuro se llegará a eso.” *Enseñanza y vida interior*, p. 42. Véanse también similares observaciones de 1972 en *Curso de Metafísica*, Tomo III, Sabiduría Cristiana, 2008, pp.74-75.

educación apunta esencialmente a lo cualitativo, que a su vez puede ser vislumbrado desde lo teleológico.

El fin de la educación, según el pensamiento de Komar, es “poner al alumno en contacto con lo real para que experimente el impacto ontológico de las cosas mismas.”<sup>13</sup> No se trata, pues, de recabar información a nivel de la superficie, ni tampoco de elaborar luego conexiones silogísticas con ella, sino de penetrar en la esencia profunda de las cosas, lo cual coincide con la vocación natural de la inteligencia.<sup>14</sup> La educación tiene, entonces, como uno de sus elementos esenciales el encuentro. El encuentro profundo del alumno con la realidad –que es su objetivo primordial– lo cual a su vez supone el previo encuentro del maestro con la realidad y también el vínculo profundo de éste con el alumno. El hecho educativo estriba en este entramado de vínculos, y será tanto más educativo cuanto más hondos sean estos vínculos. “La enseñanza no es sólo información sino que debe estar acompañada por la penetración interior, por la búsqueda de sentido, por la comprensión de lo esencial, por la percepción del conjunto, de lo contrario la enseñanza se empobrece.”<sup>15</sup>

### **Pedagogía y vida interior**

Para que este encuentro con la realidad no quede en la superficie, es imprescindible vivir en y desde la propia interioridad. La profundidad de la ubicación del yo en su interior es directamente proporcional con la profundidad de la relación que éste establece con lo otro, de modo que sólo quien habita en lo hondo de su interioridad podrá penetrar hondamente en lo que es distinto de sí, pues lo otro es recibido en lo

---

<sup>13</sup> *La vitalidad intelectual*, p. 25

<sup>14</sup> “Los registros de datos son superficiales. No se capta el sentido profundo que brota de la penetración interior. *Intelligere* que es el verbo de donde viene inteligencia, significa *intus legere*, es decir «leer adentro». La inteligencia es ante todo una mirada penetrante que se dirige a la esencia de las cosas, al núcleo, no se queda en la periferia, no da vueltas, da en el blanco, no va a lo accidental sino a lo substancial. (...) Esa capacidad de penetrar en lo esencial es inseparable del entendimiento. Lo esencial está en lo más hondo. Con tanto crecimiento cuantitativo y posesivo se debilita la mirada profunda que brota de la penetración interior.” *Enseñanza y vida interior*, p. 31. Es bien conocida la insistencia de Komar por distinguir el *intellectus* de la *ratio* y señalar la primacía del primero (Cfr. *Orden y Misterio*, pp. 21, 34; *La vitalidad intelectual*, p. 23; *Curso de Metafísica*, 2008, Tomo III, pp.14-21)

<sup>15</sup> *Enseñanza y vida interior*, p. 16-17

profundo y por tanto es recibido profundamente. Y a su vez, la captación profunda de la realidad potencia esa presencia del yo en el núcleo íntimo de su interioridad. Komar señalaba la correlatividad entre recogimiento y acogimiento: “La condición para que yo capte lo otro es que esté en lo mío. Este es el punto de partida: que todo acogimiento de lo otro se hace en el centro del recogimiento. Si yo no estoy en ningún lugar para recogerme, entonces no puedo acoger al otro.”<sup>16</sup> Y a su vez, todo recogimiento, toda presencia en sí mismo es una apertura al otro con todo lo que uno es.

Una vida desde la superficie, en cambio, es correlativa a una relación superficial con la realidad (y viceversa, una relación superficial con lo real descentra al sujeto obstaculizando la posibilidad de una vida interior profunda):

“Si tengo una mirada profunda hacia los seres también la tendré para conmigo mismo. Por el contrario, si me repugna mirar mi interior y escrutar mis intenciones tampoco experimentaré mucha atracción para penetrar y escrutar en el sentido de las cosas. Porque aquél que tiene una mirada chata en relación a sí mismo es chato también en su mirada hacia los demás.”<sup>17</sup>

Por eso Komar hacía hincapié en la “pedagogía del corazón”,<sup>18</sup> utilizando el término *corazón* no en el sentido romántico de una afectividad desvinculada de lo cognoscitivo, sino en el sentido bíblico, que es también el sentido patrístico y pascaliano. El corazón es el núcleo del ser personal, la interioridad profunda, el centro íntimo de visión, reflexión, afectividad e iniciativa, sede de las primeras intenciones y lugar de las opciones fundamentales de la persona.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> *Curso de Metafísica*, Tomo II, p. 166.

<sup>17</sup> *Enseñanza y vida interior*, p. 10. “Cuando uno se instala dentro de su centro se hace perspicaz, penetra la interioridad de las cosas y de otras personas. Desde lo interior alcanza lo interior. La chatura por parte del sujeto provoca chatura de parte del objeto. El que vive en la periferia roza con la periferia de las cosas, de los acontecimientos y de otras personas. El que mira adentro busca la interioridad. Entonces está en condiciones de captar el sentido y el valor de las cosas.” *Ibidem*, p. 57.

<sup>18</sup> “*Pedagogia cordis*” fue el título del curso que el Dr. Komar dictara en los años ochenta en el Sagrado Corazón de Almagro.

<sup>19</sup> Cfr. Komar E., *Orden y Misterio*, Fraternitas/Emecé, Buenos Aires, 1996, pp. 38-39, 130, 154; *Modernidad y postmodernidad*, Sabiduría Cristiana, Buenos Aires, 2001, p. 14; *Curso de Metafísica*, Tomo II, pp. 69, 113; *Enseñanza y vida interior*, p. 39

En este rescatado sentido clásico, el corazón no excluye la inteligencia, sino que es la sede de la intuición intelectual (*intellectus*, *nous*, *Verstand*), es decir de la capacidad intelectual de ver, de penetrar hondamente, de captar el sentido de lo real.<sup>20</sup> Este encuentro íntimo, a su vez, no nos deja indiferentes, sino que nos permite captar su valor intrínseco, su bien ontológico, despertando nuestra respuesta afectiva, que será proporcionalmente profunda a la captación de su sentido.

“Si yo he percibido el sentido de algo y ese sentido no repercute sobre mí, si me resbala, entonces no he penetrado en realidad en él. Pero si he pescado el sentido y valor de la cosa, éste repercute necesariamente en mi interioridad. Cuanto más profundamente uno ha penetrado en el sentido, más profundamente le golpea dentro de su mente, dentro de su corazón.”<sup>21</sup>

De modo que la afectividad está en íntima relación con el intelecto. El amor necesita del conocimiento, ya que “sin verdad no hay amor genuino”<sup>22</sup> y a su vez el conocimiento se ve potenciado por el amor: “lo que amamos lo queremos conocer mejor, y al conocerlo mejor, lo podemos amar más.”<sup>23</sup> “El corazón es un conocimiento que siente o un sentimiento que ve lúcidamente”<sup>24</sup> enseñaba Komar. Así como la verdad y el bien coinciden en su raíz, puesto que son convertibles e identificables con el ser, así también coinciden en su destino: el corazón como centro de la persona, donde conocimiento y afectividad se entrelazan íntimamente.<sup>25</sup>

Al entrar en contacto con lo real desde el corazón, la persona es interpelada, está llamada a responder con su decisión y sus acciones. Por ello el corazón es también sede de la libertad personal. Sin vida interior es muy difícil hablar de verdadera libertad. En primer lugar porque si la persona no habita en su centro, está de alguna manera ausente a sí misma y ese vacío que deja es fácil de ser colonizado por agentes externos. Además, si por la falta de vida interior no hay captación del valor de lo real, no llega a romperse la indiferencia y por tanto no hay razones para

<sup>20</sup> Cfr. *Orden y Misterio*, pp. 21, 34; *Curso de Metafísica*, Tomo III, pp. 14-21

<sup>21</sup> *Enseñanza y vida interior*, p. 10. Cfr.

<sup>22</sup> *Curso de Metafísica*, Tomo III, p. 19. Cfr. *La vitalidad intelectual*, p. 57

<sup>23</sup> *Ibidem*

<sup>24</sup> *Curso de Metafísica*, Tomo II, p. 69

<sup>25</sup> Cfr. *La vitalidad intelectual*, p. 49

ejercer la libertad.<sup>26</sup> Y, finalmente, aun si la decisión fuese llevada a cabo, es muy difícil que ésta esté ajustada a lo que la situación realmente solicita, dado que la persona se mueve entre sombras sin ver lo que realmente corresponde y conviene. Queda obstaculizada la posibilidad de una libertad eficiente que potencie la autoposición.<sup>27</sup>

Komar sostenía que toda educación –familiar, escolar, cívica, moral, religiosa– para ser verdadera, debe ser educación del corazón. “Si falta la interioridad, la enseñanza no sólo se hace difícil sino imposible.”<sup>28</sup> Por eso, para que la educación se reencuentre con su sentido y se reoriente a su fin, hay que volver a lo interior, a lo esencial, al corazón.

En el aspecto cognoscitivo, esto implica que la educación debe volver a centrar su esfuerzo en la formación del *intellectus*, en la capacidad de visión contemplativa de las cosas. Algunas disciplinas, claro está, poseen por su misma naturaleza mayores posibilidades para ello, y otras tienen una orientación principalmente práctica. Pero la primacía de la contemplación, tantas veces subrayada por Komar, no va en desmedro de la práctica. Por el contrario, es la primacía de la praxis, la mirada meramente instrumental y utilitaria de la realidad (que hoy se traduce frecuentemente en actitud de consumo) la que –debilitando la capacidad de apertura al ser– ha producido una «mala praxis» del ser humano sobre la naturaleza y sobre el hombre mismo. La mirada utilitaria es siempre parcial y soslayante; recorta la realidad para ver en ella solamente lo útil y, en consecuencia, impide que la inteligencia se alimente con el ser, causando embotamiento intelectual, asfixia existencial, cosificación y –paradójicamente– desacierto en la misma práctica.<sup>29</sup> Urge entonces superar la actitud pragmática e instrumental que prevalece en la educación y recuperar la mirada desinteresada, silenciosa y abierta a lo

---

<sup>26</sup> Cfr. *Enseñanza y vida interior*, pp. 23-24

<sup>27</sup> *Curso de Metafísica*, Tomo II, p. 165-166. Por contraposición, la relación superficial con la realidad debilita la libertad: “Si nuestra adhesión es superficial nuestro afecto o decisión por la cosa no es pleno, y lo que falta de adhesión en este sentido tiene que estar en otro lugar. En esto consiste precisamente la falta de libertad interior. La gente no procede libremente porque adentro está trabada en la medida en que no alcanza una coincidencia consigo mismo.”

<sup>28</sup> *Enseñanza y vida interior*, p. 39

<sup>29</sup> Cfr. *Modernidad y postmodernidad*, p. 38; *La vitalidad intelectual*, p. 54 y ss.

que es, favoreciendo así un conocimiento sabroso y –por añadidura– también una praxis que sea *ars cooperativa naturae*.

Aplicada a la vida afectiva, la educación del corazón apunta a la capacidad de descubrir los valores desde el núcleo de la propia interioridad. Se trata de promover la docilidad ante esos valores.<sup>30</sup> De lo contrario, las únicas opciones a nivel energético serán o bien la indiferencia y la experiencia del absurdo, o bien el inmanentismo afectivo que pretende darse fuerza a sí mismo mediante querer y apasionamientos artificialmente generados y, en última instancia, desgastantes para la persona.<sup>31</sup> Ambos producen un vacío que luego intenta ser llenado con experiencias cada vez más excitantes, desordenadas y paulatinamente más aceleradas y fugaces.<sup>32</sup>

Desde el punto de vista moral (que en educación se relaciona con lo disciplinario), esta falta de captación íntima de los valores no deja lugar para otra cosa que no sea la mera represión y el adiestramiento conductista. Ambos aplastan la espontaneidad personal y generan rebeldías desordenadas que surgen como respuesta a la despersonalización. En cambio, la afectividad que se deja sacudir hondamente por la captación de un valor auténtico logra superar las supuestas –aunque falsas– dicotomías entre espontaneidad y orden, obediencia y libertad, poder (fuerza) y pasividad. Sólo la voluntad que es receptiva a los valores tiene reales fuerzas, pues ha sido movida (“motivada” suele decirse hoy en día, “arrastrada” podríamos decir si nos basamos en la etimología de *axios*<sup>33</sup>) por la atracción de lo que es bueno. Obedecer al llamado de esa atracción no va en desmedro de la libertad,

---

<sup>30</sup> “La educación de la voluntad no debe limitarse a la voluntad deliberada, sino que debe atender también al primer movimiento espontáneo de la voluntad, a su poder ser atraída por el valor de las cosas. Las buenas decisiones no arrancan de la nada sino de la atracción de los valores, de la repercusión del ser sobre nuestra afectividad. Cuando el hombre se cierra a lo real, disminuye la atracción de los valores que es la verdadera fuente de vida afectiva.” *La vitalidad intelectual*, p. 57

<sup>31</sup> Cfr. *Curso de Metafísica*, Tomo I, pp. 40-46.

<sup>32</sup> Cfr. *Enseñanza y vida interior*, pp. 49-50

<sup>33</sup> Cfr. *Orden y misterio*, p. 150. “Si desde el corazón descubrimos el genuino sentido de las cosas, desde allí experimentamos también los valores, esto es la bondad atractiva de las cosas. Y dado que la voluntad humana no se mueve ella misma, sino que es movida por el bien (Santo Tomás, *De divinis nominibus*, 439), al corazón abierto a lo real no le faltarán energías volitivas y afectivas: por eso, el corazón resulta ser también sede de la vida fuerte.” *Orden y Misterio*, p. 131

sino que la potencia, porque la persona responde libremente a esa invitación del bien y es en dirección hacia él donde su libertad encuentra sentido y cumple con su finalidad. Esa libre obediencia por la interiorización del valor, que se encarna en la persona como una segunda naturaleza dando lugar a la formación de hábitos virtuosos, permite entonces una espontaneidad ordenada y madura.<sup>34</sup>

Por último, esta pedagogía del corazón fortalece también la vida comunitaria. Es evidente que estas exhortaciones a la vida interior de ninguna manera son invitaciones al individualismo, a la separación, al encierro. Todo lo contrario, son invitaciones a la apertura y al encuentro, puesto que la vida interior tiene una vocación intencional de entrega y recepción, y es además el requisito indispensable para que ese encuentro con lo otro y con los otros pueda ser fecundo. Vivir desde el corazón, reviste una fundamental importancia en la educación de la persona como ser social.<sup>35</sup> En cambio, si no hay vida interior, si no hay vínculo de corazón a corazón, no puede haber verdadera relación social ni por lo tanto patria. Donde la vida personal es débil, también lo son los vínculos interpersonales y el individuo –instrumentalizado, cosificado, lánguido, líquido– termina diluyéndose en un supuesto todo social que, en lugar de verse fortalecido, se debilita y agoniza por carecer de la única fuente posible de su vitalidad.<sup>36</sup>

### **Educación e irradiación**

Para que la educación del corazón sea posible, no hay métodos ni técnicas, decía Komar.<sup>37</sup> Los métodos y las técnicas pueden aplicarse en publicidad, en la manipulación, en el adoctrinamiento, en el

---

<sup>34</sup> Cfr. *La vitalidad intelectual*, pp. 34-40

<sup>35</sup> “Hay sociedad en la proporción que hay vida interior. (...) La interioridad no es lo opuesto a lo social. Eso es falso. La interioridad es la condición de la sociabilidad.” *Enseñanza y vida interior*, p. 19-20

<sup>36</sup> “Donde todo es «social» no hay sociedad. Esta es una evidencia que se desprende de la tremenda experiencia de la masificación. En la masificación lo social se llevó al extremo produciendo la muerte de lo social.” *Modernidad y Postmodernidad*, p. 36. Cfr. *La verdad como vigencia y dinamismo*, Sabiduría Cristiana, Buenos Aires, pp. 40-42

<sup>37</sup> “No hay técnicas de meditación, no hay métodos de vida interior. Primero tiene que haber vida interior y a continuación están los métodos.” *Enseñanza y vida interior*, p. 36

entrenamiento del efecto externo, pero nunca llegan a la profunda interioridad del corazón humano. Para llegar al corazón hay que partir del corazón: *cor ad cor loquitur*.<sup>38</sup> Por eso el educador está llamado a vivir en y desde el corazón. En la medida en que lo haga, será capaz no sólo de una luz interior, sino de poder iluminar mediante la irradiación de dicha luz a los demás.

“Lo que internamente se agudizó no puede sino reflejarse afuera. Es una especie de irradiación. (...) Cuando el hombre se acepta y vive desde la interioridad lo rodea un cierto resplandor. La enseñanza también necesita interioridad. Si no es vivida interiormente no se produce la irradiación. La pedagogía es en gran parte irradiación. A la vez donde no hay irradiación no hay fuerza formativa. La formación exige irradiación, una presencia personal.”<sup>39</sup>

La propia contemplación del docente posibilita el *contemplata aliis tradere*, que es en lo que consiste la educación según Santo Tomás,<sup>40</sup> y estimula la mirada contemplativa del alumno. La propia encarnación de los valores hace posible que éstos resulten también atractivos para aquellos que nos rodean y/o están a nuestro cargo, y sólo así querrán ellos también vivirlos en carne y sangre.<sup>41</sup> La propia vida interior llega a la interioridad del otro y sólo ella puede despertar un interés que tenga sede en lo profundo y por tanto apunte a lo profundo también.

Muchos aspectos del estilo de vida de nuestra época “líquida” conspiran contra lo que, siguiendo a Komar, venimos proponiendo en estas páginas. Ya hemos mencionado algunos: la trastocada relación entre medios y fines, el utilitarismo y la primacía de la praxis, la despersonalización de la vida humana, la propagación del trato consumista para con la realidad toda, la tiranía del cambio incesante y

---

<sup>38</sup> “El corazón habla al corazón”, lema cardenalicio del Cardenal J. H. Newman (1801-1890)

<sup>39</sup> *Enseñanza y vida interior*, p. 51. Cfr Ibidem, p. 59; *La vitalidad intelectual*, pp. 16-18, 24, 26, 37.

<sup>40</sup> Cfr. *Enseñanza y vida interior*, p. 53

<sup>41</sup> Cfr. *Orden y misterio*, pp. 149-161. “Si no hay ejemplo viviente que atraiga, no hay formación. La formación es un proceso vital. Implica progreso, crecimiento Requiere de una ayuda personal. No cualquier profesor ayuda a la formación. Es necesario que posea mucha vida interior para que sea capaz de formar en lo suyo.” *Enseñanza y vida interior*, p. 42

la idolatría de lo fugaz, la disolución de las identidades, el desapego y la precariedad de los vínculos, la primacía de lo cuantitativo por sobre lo cualitativo, el achatamiento de la cultura, la falta de autoridades que ejercieran realmente su rol de tales, y la lista continúa... Se podrá decir que el desafío plantea un camino demasiado escarpado. Pero también podemos sostener que es lo escarpado del camino lo que hace que sea urgente encarar el desafío.

Es por la proliferación excesiva, aplastante, descontrolada e incontrolable de datos informativos que resulta imperioso propiciar una mirada penetrante que capte la unidad y permita asimilar, jerarquizar y discernir críticamente. Es por el manifiesto aburrimiento y consecuente desgano, desinterés y tendencia a la dispersión que padecen los estudiantes que se necesita favorecer un contacto íntimo con lo real, su sentido y su valor, que fomente el entusiasmo intelectual y afectivo.<sup>42</sup> Es por el carácter distante y aséptico de los pseudo-vínculos que se multiplican en nuestros días que hay que fomentar la presencia íntima de la persona en sí misma, desde la cual pueda relacionarse profundamente con los demás.

Podríamos decir que las pocas probabilidades de éxito hacen mermar las fuerzas. Pero podemos decir también, siguiendo a Komar – tanto en sus ideas como en la irradiación de su magistral ejemplo–, que al maestro que transmite el sentido profundo de lo que enseña, no le pueden faltar, en virtud de su misma profundidad, energías para conducir al alumno al corazón de la verdad y del bien. “Hace falta mucha energía, pero esta energía está, no falta para quien la busca donde hay que buscarla.”<sup>43</sup>

### **Educación vital**

La vida del ente finito –ya en sus estratos más básicos y tanto más en los superiores– consiste en esa asombrosa dinámica entre lo interno y lo externo, la presencia en sí y la apertura al otro. Se desarrolla de modo aparentemente paradójico, pues cuanto más el individuo está en sí

---

<sup>42</sup> Sobre el entusiasmo y la vida intelectual cfr. *La vitalidad intelectual*, pp. 48-49

<sup>43</sup> *Orden y misterio*, p. 31

mismo, más y mejor puede penetrar en lo distinto de sí, y cuanto más permeable o “vulnerable” sea a la presencia de lo que le es dado, tanto más sale fortalecido.

A medida que subimos en los grados de vida, notamos que es creciente la perfección y la espontaneidad. Pero esta mayor espontaneidad vital no se debe a que haya menos vínculo con la realidad, sino que dicho vínculo se manifiesta también creciente, en cantidad y calidad. La mayor capacidad de dar algo de sí y de ser fuente de la propia actividad está en relación directa con la capacidad receptiva que nos relaciona con lo otro. No una capacidad receptiva inerte, por cierto, sino *vital*, transformadora. Se trata de un tipo particular de pasividad que implica una elaboración, una incorporación de lo recibido en el propio ser para alimentarse con ello y transformarlo en algo nuevo desde la propia interioridad. Una educación que pretenda ser vital ha de apuntar entonces, en primer lugar, a esa apertura a lo real que sale a nuestro encuentro.

No se trata de una educación «rígida» que olvidase o negase el aspecto temporal de nuestra existencia fijando contenidos estáticos y conceptos sistematizados y embalsamados. Ese aferrarse a un «orden establecido» y rutinario es señal de debilidad espiritual y manifiesta una soberbia que construye mundos artificiales y que, en el fondo, intenta compensar una profunda inseguridad y el temor de subordinarse a la realidad.<sup>44</sup> Pero tampoco se trata de una educación «líquida» en la que todo es puro cambio alterativo. La *cupiditas novi* tan característica de nuestro tiempo, heredera tanto de la filosofía hegeliana como del pensamiento positivista y tecnocrático, también manifiesta debilidad de espíritu de parte del individuo, que necesita estímulos constantes para moverse y sentirse vivo o corre tras lo novedoso para vanagloriarse, llamar la atención, sembrar envidia<sup>45</sup> o simplemente – más propio de nuestros días – no quedar «afuera». Pero si incesantemente se pasa a otra cosa, la dinamicidad es tan solo aparente porque continuamente se

---

<sup>44</sup> Cfr. Komar E., *La salida del letargo*, Sabiduría Cristiana, Buenos Aires, 2014, pp.18-22

<sup>45</sup> Cfr. *La salida del letargo*, pp. 12-18

está en un punto de partida que, en definitiva, no se dirige a ninguna parte. La vida –al menos en la naturaleza– implica cambio, pero también permanencia. Eso hace posible el crecimiento, pues sólo crece el que avanza en una misma dirección, que es la de su perfeccionamiento. Una educación vital no puede cerrar los ojos al carácter cambiante de la existencia humana, pero debe tener la profundidad como para encontrar en lo cambiante las semillas de eternidad.<sup>46</sup> Una educación vital debe incluso favorecer el cambio, pero un cambio que sea *eidopoiético*.<sup>47</sup> En sentido objetivo: no cambiando permanentemente de tema, sino adentrándose e intentando progresar cada vez más profundamente en lo mismo.<sup>48</sup> En sentido subjetivo: favoreciendo la fidelidad a sí mismo, para que la persona crezca actualizando las propias potencialidades, desarrollando los propios talentos. Allí hay cambio, pero también estabilidad, por eso hay crecimiento.<sup>49</sup> Un crecimiento que consiste en la adquisición de hábitos buenos que permitan una verdadera dinamicidad (los hábitos se desarrollan en un devenir ordenado, manteniendo y potenciando la unidad del individuo) y sean fuente de vivificación. “No hay expansión humana sin formación y no hay formación sin hábitos, sin rasgos permanentes y dinámicos.”<sup>50</sup>

No se trata tampoco de una educación memorística que sólo sirve como fachada debajo de la cual no se produjo el verdadero aprendizaje. Pero tampoco de una educación en la cual la memoria sea considerada un obstáculo que impide el absoluto (des-ligado) acomodamiento, pasivamente homeostático, a las situaciones incesantemente cambiantes. Se trata de una educación que, por estar cargada de sentido

---

<sup>46</sup> “En lo temporal y cambiante descubrimos y abstraemos los principios eternos y las esencias permanentes. (...) En la facticidad transitoria e inestable encontramos el reflejo de la permanencia y la atemporalidad. ¿Acaso no consiste justamente en esto la sabiduría, que es la mayor de las virtudes?” *La salida del letargo*, p. 29

<sup>47</sup> El concepto de *eidopóiesis* o *kínesis eidopoiós* ha sido también un tema recurrente en la filosofía de Komar. Cfr. por ejemplo: *La verdad como vigencia y dinamismo*, pp. 24-26; *El tiempo y la eternidad*, Sabiduría Cristiana, Buenos Aires, 2003, pp. 17 y ss; Índice de Materias en *Curso de Metafísica*, Tomo VII-VIII, p. 121, voz “*kínesis eidopoiós*, fidelidad a la propia esencia”.

<sup>48</sup> La cuestión está íntimamente ligada a la *studiositas* como virtud anexa de la templanza, opuesta a la *curiositas*. Cfr. “La formación intelectual” en revista *Criterio*, 14 de junio, 1956.

<sup>49</sup> “Así como en la física no hay estática sin dinámica, lo mismo ocurre en cuestiones de educación y crecimiento humano.” *La vitalidad intelectual*, p. 40

<sup>50</sup> *La vitalidad intelectual*, p. 39

profundo, penetra y conmueve hondamente a la persona y por lo tanto imprime huellas que son conservadas a pesar del paso del tiempo, no como algo inerte y meramente pretérito, sino como enseñanzas perennes que, aunque aprendidas en el pasado, siguen vivas y echando luz sobre el presente y el porvenir.<sup>51</sup> La fragmentación y desvinculación de las tres dimensiones temporales de nuestra existencia hace imposible el auténtico desarrollo, mientras que su unidad favorece el crecimiento y la perfección. Por eso Komar invitaba a reflexionar sobre el símbolo del árbol, que no permanece inmóvil, año a año se renueva, pero su crecimiento es discreto, silencioso, carente de exhibicionismo, lleno de paz y de fuerza (“en cambio nosotros somos inquietos, inestables, vivimos agitados y afebrados. Estamos apurados y ese apresuramiento, hijo de la concupiscencia, se instala arrogantemente en nuestras almas” diagnosticaba ya en 1961<sup>52</sup>). El árbol es símbolo de la síntesis entre lo viejo y lo nuevo, síntesis que sólo puede darse desde el arraigo y que supera la falsa oposición entre pasado y futuro. Es símbolo de esa unidad orgánica y dinámica, en última instancia de una vitalidad verdadera, de la que nuestro tiempo tiene particular necesidad.<sup>53</sup>

No se trata tampoco de una educación «sólida» de supuestas verdades impuestas extrínsecamente, estandarizante, masificadora, que reduce al alumno a un repetidor de fórmulas y conceptos prefabricados en busca de un orden en última instancia artificial, regular, previsible, «racionalmente» normado y panópticamente vigilado.<sup>54</sup> Pero tampoco de una educación que se ha rendido ante un mundo que deja a la libertad huérfana de todo referente, que renuncia a la renuncia y promete satisfacciones inmediatas que deben ser consideradas irrechazables y

---

<sup>51</sup> “No se trata de la memoria sino de la interioridad. Lo que penetra hondamente, lo que golpea fuertemente adentro es difícil que sea olvidado. A aquello que se le descubre el sentido, donde se capta el valor, es difícil olvidarlo. Pero si lo recibimos como mera noticia, muy fácilmente se olvida.” *Enseñanza y vida interior*, p. 41

<sup>52</sup> “El árbol como símbolo”, publicado por primera vez en *Zbornik Svobodne Slovenije* 1962 y rescatado en *Pot iz mrtvila*, 3ª edición ampliada, Družina (colección Sidro nº 36), Ljubljana, 2012, pp. 171-180. La traducción es nuestra.

<sup>53</sup> “Desde las raíces es posible crecer pacífica y vigorosamente, conservar la unidad personal y llevar a cabo un florecimiento armónico. Esto es lo que más necesita la sociedad de hoy, que con demasiada frecuencia se asemeja a unas arenas movedizas en el desierto.” *Ibidem*, p.180. La imagen de las arenas movedizas también es utilizada por Bauman para referirse a la modernidad líquida (Cfr. *Vida líquida*, p. 155)

<sup>54</sup> Cfr. *Vida de consumo*, p. 48 y 79.

que, por ser insatisfactorias, conducen a un círculo vicioso cada vez más veloz que no hace más que llenar a diario los tachos de basura.<sup>55</sup> En nombre de esa «libertad» (fallida, en última instancia, pues es hija y madre de la superficialidad que engendra indiferencia y dificulta así el ejercicio de la libre elección y toda posibilidad de pensar en la libertad como medio hacia el bien), la verdad ha pasado a ser mirada con sospecha y temor. Una educación vital debe recuperar el amor por la verdad que es connatural al ser humano, mediante maestros que, en lugar de imponer o relativizar, sepan «mostrar» y guiar mayéuticamente.<sup>56</sup> De esta manera, como había *mostrado* Sócrates, se supera la alternativa entre «verdad interior» y «verdad objetiva». El conocimiento de la verdad objetiva sólo es verdadero conocimiento si esta verdad es experimentada y abrazada en la interioridad de la persona. Que ésta no sea su fundamento último no significa que la verdad deba resultarle extrínseca, ajena o violenta (si es así, es justamente porque no ha sido captada como verdadera). Esa verdad ciertamente exige aceptación y obediencia, pero en cuanto se convierte en algo intimísimo de la persona, esa obediencia no es una imposición externa sino inspiración interna, de modo que es también una «obediencia a sí mismo» que mantiene y fortalece la auténtica posesión de sí y favorece la espontaneidad vital.

No deja de ser llamativa la proliferación en las últimas décadas de textos que señalan la crisis de la vida y la cultura contemporánea, pero que no hayan respuestas satisfactorias para la superación de esa crisis, ya sea por falta de coraje o de visión. A Komar no le faltó ni la una ni la otra. Señaló con claridad que la solución está en la vida interior, en ese recogimiento que es a la vez acogimiento y apertura. Esa apertura – frecuentemente ausente en los planteos filosóficos de la modernidad

---

<sup>55</sup> Cfr. *Vida de consumo*, p 70-72

<sup>56</sup> “Enseñar significa mostrar. La enseñanza es una comunicación de luz. Uno «ve» y su luz, su juicio, lo comunica a otros, ayuda a que los demás vean. (...) El que tuvo una experiencia de sentido, de valor, comunica esa experiencia al otro, le ayuda para que él con sus propios ojos vea, interprete. No hay riesgo de que pierda la independencia porque cuando la enseñanza se desarrolla con profundidad espiritual no puede perjudicar la independencia.” *Enseñanza y vida interior*, p. 24

tanto «sólida» como «líquida»– es en lo que con tanto ahínco y entusiasmo ha insistido el Dr. Komar, siendo éste uno de los núcleos de su filosofía y una de las cardinales herencias de su magisterio.