

ALGUNOS DE LOS APORTES DEL DR. EMILIO KOMAR A LA CULTURA CATÓLICA ARGENTINA

Area 1: I. La persona humana: genealogía, biología, biografía.

Tema c: Pensadores y promotores que contribuyeron en el área.

Tipo de trabajo: Ponencia de autoría múltiple

El Dr. Emilio Komar nació en Eslovenia y tuvo que huir de su patria por el avance del comunismo. En 1947 llegó a nuestro país y, luego de unos comienzos difíciles, se convirtió en un maestro ejemplar del pensamiento católico a lo largo de medio siglo. Enseñó en el Seminario de San Isidro, en el Instituto de Cultura Religiosa Superior, en el Instituto de Cultura Hispánica, en el Instituto Superior del Sagrado Corazón, en CONSUDEC, en la UCA y en numerosas instituciones. Por esa inmensa labor de enseñanza filosófica profunda y por su fidelidad al Magisterio y a la Tradición de la Iglesia fue reconocido con diversos premios y distinciones: Premio Divino Maestro, CONSUDEC, Buenos Aires, 1988, Comendador de la Orden de San Gregorio Magno otorgado por S.S. Juan Pablo II, 1992; Condecorado por el Arzobispo de Ljubljana, Dr. Franc Rode, 1988

En el presente trabajo nos proponemos destacar dos temas de sus aportes a la cultura católica: la propuesta de reperiodización de la filosofía moderna, y algunos aspectos de su filosofía de la educación.

LA REPERIODIZACIÓN DE LA FILOSOFÍA MODERNA

Dr. Héctor J. Delbosco

Uno de los aportes más interesantes y originales del Dr. Komar es su enseñanza acerca de la necesidad de una reperiodización de la filosofía moderna. Esta necesidad le fue apareciendo cada vez más evidente a partir de sus estudios e investigaciones desde su cátedra de Historia de la Filosofía Moderna en la Facultad de Filosofía de la UCA.

Entre los primeros autores a los que se dedicó entonces sobresale Christian Wolff. Fruto de esta dedicación fue el artículo sobre *La virtud de la prudencia en la ética de Christian Wolff*, publicado en la revista Sapiencia en 1962. La profundización en el estudio de este autor lo fue convenciendo de la importancia de librarse de los esquemas dominantes acerca de la historia de la filosofía moderna. En efecto, hemos recibido una versión de la modernidad que depende de un esquema previo y sesgado, que hace falta cuestionar a fondo para lograr acercarnos más a la verdad histórica en este vasto campo.

Es así como él se dedicó a indagar sobre las raíces de este esquema, que se remontan primeramente a P. Bayle y los iluministas franceses, y luego a los autores de la filosofía clásica alemana (Kant, Fichte, Schelling, Hegel).

Pierre Bayle (1647-1706) puso las bases de esta concepción, al afirmar que la Modernidad debe entenderse como un proceso de progresiva rebeldía ante la autoridad, proceso que se despliega en tres momentos históricos:

(...) la del protestantismo que se rebela a la autoridad eclesiástica y en favor del libre examen; la del cartesianismo que se rebela contra la autoridad de las filosofías anteriores y en favor de la duda metódica; la del libertinismo erudito (*libertinage érudit*) que se rebela a las creencias religiosas y morales. (Komar, 1996, p.101)

Tengamos en cuenta que el libertinismo erudito francés del siglo XVII era el último residuo de la irreligiosidad paganizante del Renacimiento.

La idea es retomada, adaptada y ampliamente difundida por D'Alembert quien, en un pasaje de sus *Elementos de filosofía*, identifica a la modernidad como la transformación espiritual que comienza en el Renacimiento – entendido como paso desde una concepción medieval teocéntrica a una antropocéntrica propia del Humanismo –, continúa en la Reforma protestante – como protesta y sublevación contra la autoridad eclesiástica – y se perfecciona en Descartes – en cuanto rebelión contra la autoridad de las filosofías anteriores y a favor de la duda metódica. A partir de aquí esta formulación se convirtió en base fundamental del iluminismo, que la adoptó y desarrolló ampliamente, logrando imponer la idea de que lo moderno es lo que coincide con esta concepción, y que por este camino la humanidad marcha irreversiblemente hacia su progreso y maduración. La humanidad adulta es la que desarrolla una razón autónoma y libre de toda subordinación a la fe, a los dogmas, y a toda instancia sobrenatural.

Esta es, en síntesis, la componente iluminista francesa del esquema de lo moderno. La componente germánica le agrega algunos matices propios: el pensamiento moderno representa el pasaje de una filosofía todavía subordinada a la idea de un Dios personal, transcendente, mítico, confesional y popular a una filosofía de lo divino inmanente, de una religión natural y puramente racional, desmitizada y adulta, propia de sabios e intelectuales.

El hecho de que esta concepción de la modernidad se impuso ampliamente, al menos en Occidente, parece fuera de toda discusión. En el ámbito cultural de nuestro país todavía hoy sigue siendo muy fuerte. De aquí se siguen algunas consecuencias en las que el Dr. Komar solía insistir desde sus cátedras, y de las cuales quisiéramos explicitar tres principales: primeramente, una visión estrecha y reductora de la filosofía moderna; en segundo lugar, la imposición de una dictadura cultural que hace muy dificultoso el desarrollo de una vida intelectual independiente frente a estas cuestiones; y tercero, un impacto negativo en la teología cristiana, enfrentándola a un dilema de imposible solución.

1 – La primera consecuencia consiste en considerar como moderno sólo lo que coincide con estos esquemas, y rechazar entonces como anticuado y reaccionario lo opuesto. De esta manera, se fue construyendo una versión “oficial” de la historia de la filosofía de esta época que excluye injustamente autores y escuelas de valor, y que a otros los incluye solamente en la medida en que es posible integrarlos – a veces con ciertas deformaciones – en este itinerario.

La primera víctima de este esquema fue la cultura barroca de la Reforma católica (Contrarreforma) que evidentemente no entra en este esquema interpretativo. Por esto, la gran escolástica española no tiene cabida en los manuales de la filosofía moderna a pesar de su gran influencia sobre el pensamiento moderno. Lo mismo pasa con la caudalosa corriente agustiniense, fuerte en las culturas

francesa e italiana (...)

La segunda gran víctima son las figuras y corrientes filosóficas que unen inseparablemente lo nuevo con lo antiguo, lo moderno con lo medieval o la Contrarreforma con el Renacimiento, o la Reforma con la auténtica tradición cristiana, porque rompen el esquema y ponen de manifiesto su arbitrariedad. Esto pasa con Leibniz, (...) Wolff, (...) Campanella, (...)

La tercera gran víctima son las culturas filosóficas nacionales: el pensamiento español, que tiene un marcado ritmo propio, que de ninguna manera coincide con la periodización del "esquema franco-germánico"; el pensamiento italiano (...); el pensamiento inglés (...); el pensamiento ruso (...)

Pero son también víctimas las mismas filosofías francesa y alemana, dentro de las cuales queda marginado todo aquello que no coincide con el esquema dominante, (...) (Komar, 1977, p. 1-2).

Hasta aquí la cita acerca de la reducción de la filosofía moderna a aquellas corrientes que coinciden con el esquema iluminista-idealista.

2 –Una segunda consecuencia consiste en que el mencionado esquema establece una especie de dictadura de lo moderno, entendido éste a su manera, imponiendo universalmente los criterios del iluminismo francés y del idealismo alemán y tachando como enemigo de la modernidad a todo aquél que no se le somete.

Es que el esquema de lo moderno supone concebir el devenir histórico como un proceso que avanza necesariamente en una dirección prefijada, a saber, la de una progresiva e inevitable maduración de la humanidad. La *modernidad* aparece entonces como algo más que la caracterización de una época; se vuelve un concepto axiológico, un modelo al que hay que ajustarse necesariamente si no se quiere quedar afuera de la historia. Por lo cual en esta concepción el historiador se ve frecuentemente obligado a forzar los acontecimientos, para hacerlos entrar dentro de un molde preconcebido que no respeta su sentido. Desde ya, esta concepción de la historia debe ser sometida a un cuestionamiento crítico de sus supuestos filosóficos. Sólo así puede ser posible la independencia cultural, indispensable para intentar una visión más objetiva de la historia.

3 – Una tercera consecuencia tiene la particularidad de afectar no sólo al campo de la vida académica, sino al ámbito más amplio de toda la cultura y la vida del catolicismo. En efecto, esta concepción de la modernidad coloca al creyente cristiano frente a un dilema: o aceptar la modernidad así entendida y buscar entonces la adaptación de su fe a esta visión, deslizándose hacia un inmanentismo incompatible con la auténtica fe cristiana, o rechazar la modernidad en bloque, en un actitud implacablemente anti-moderna, dejando como única salida posible una vuelta a la Edad Media.

La primera opción es la propia del modernismo, y de algunas formas de la llamada "teología progresista". Responde a la preocupación clásica de la teología católica de conciliar fe y razón, sólo que interpretando ahora la razón según la fórmula de "*lo moderno*": cuestionamiento radical, nominalismo subyacente e

inmanentismo, sea en su versión idealista o positivista. El error de esta postura no consiste en el anhelo de un auténtico progreso, ni en su deseo de estar a la altura de los desafíos de su tiempo, sino en interpretar a su tiempo siguiendo un esquema prefabricado que, por un lado, no responde a la realidad histórica, y por otro lado, termina abandonando o deformando las verdades esenciales de la fe.

La opción contraria, por su parte, la del integrista anti-moderno, se esfuerza por mantener intactas estas verdades, pero a costa de resignarse a abandonar en manos de sus adversarios todo el campo de la modernidad, y de predicar un retorno al pasado que es históricamente imposible.

La única salida posible de este dilema consiste en cuestionarse sus presupuestos. En efecto, esta concepción de lo moderno, como hemos visto, parte de un esquema elaborado ideológicamente, y que puede y debe ser sometido a una profunda revisión crítica. Vamos a esbozar ahora en sus líneas esenciales las observaciones del Dr. Komar al respecto.

El nudo central de la cuestión es que el esquema de Bayle y D'Alembert reúne en un solo bloque homogéneo tres movimientos culturales de espíritu muy distinto, y no compatibles entre sí. Para ello, el esquema selecciona de cada uno un aspecto parcial y sesgado, a fin de poder alinearlos en la misma dirección preconcebida. Veamos por partes.

- La tesis de que el humanismo renacentista significa un giro desde el teocentrismo medieval hacia un antropocentrismo de carácter inmanentista no puede sostenerse ni desde un punto de vista histórico ni desde un ángulo teórico. Por comenzar, un análisis sereno y sin prejuicios de los autores y sus textos nos encamina en dirección opuesta. Desde Petrarca hasta Marsilio Ficino y Pico della Mirandola, pasando por los sabios bizantinos emigrados a Italia, podemos observar que el humanismo se sustenta en una perspectiva metafísico-teológica de clara y explícita inspiración cristiana. En todos ellos se ve, de una manera u otra, que la dignidad de la persona humana se fundamenta en su vocación a la trascendencia; y en la mayoría encontramos una apelación explícita a la tesis bíblica de la creación del hombre *a imagen y semejanza de Dios*. Si hay tendencias paganizantes en esta época, se encuentran más bien entre los averroístas, que son los adversarios doctrinales de los humanistas.

Es que el verdadero humanismo no sólo no se opone al teocentrismo, sino que lo supone, es metafísicamente solidario de él. La dependencia del hombre respecto de un Creador personal y providente, que lo llama a participar de la misma vida divina en un destino de felicidad eterna, es la razón más radical y profunda de su grandeza.

Por todo esto es claro que no se puede asimilar el humanismo renacentista al *subjetivismo* de ciertas corrientes modernas, que partiendo del *espíritu crítico* del iluminismo y a través de la *revolución copernicana* de Kant, desemboca en el *pensamiento autónomo* del idealismo alemán: radical inmanentismo gnoseológico y metafísico. Se trata de dos perspectivas teóricas bien distintas, cuya afinidad es meramente externa y superficial.

Por otro lado, esto nos exige replantear a fondo la muy reiterada idea de la oposición radical entre Modernidad y Edad Media, y del lugar particular que tocaría al Renacimiento como gestación y comienzo de dicha oposición. Entre el Medioevo

y la Edad Moderna hay tanto elementos de continuidad como de ruptura, que deben evaluarse de manera más serena y objetiva.

- La Reforma protestante, segundo componente de la trilogía de D'Alembert, también fue deformada en su auténtico significado para poder integrarla en el esquema iluminista e idealista. En efecto, si bien es innegable que ella representa una rebelión frente a la autoridad eclesiástica, no debe soslayarse que la misma no fue hecha en nombre de un supuesto racionalismo que intente minimizar lo sobrenatural; por el contrario, tanto en el luteranismo como en el calvinismo encontramos un claro reconocimiento de la dimensión sobrenatural, y consecuentemente de la primacía de la fe, así como también una fuerte afirmación de la trascendencia divina. Estamos en las antípodas de todo racionalismo e inmanentismo.

- También la filosofía de Descartes, tercer componente de la trilogía, es forzada a integrarse al esquema iluminista cuando se la entiende solamente en su aspecto crítico de rebelión contra la filosofía escolástica y se omite la finalidad explícita del planteo cartesiano, que es la búsqueda de una certeza firme que permita fundar una filosofía sólida y segura, enfrentando el escepticismo y el relativismo de las corrientes libertinas y ateizantes de su época.

En síntesis, las tres corrientes de pensamiento señaladas por D'Alembert, si son tomadas en su integridad y en su sentido auténtico, nunca podrían formar un conjunto convergente.

- Ahora bien, también la versión idealista del esquema de lo moderno debe ser sometida a crítica. Pues el rápido avance del ateísmo contemporáneo está demostrando que el mencionado proceso que viene de la “religión fantástica de la divinidad trascendente” no se detiene en la “religión racional de lo divino inmanente”, sino que continúa una marcha que lleva a la irreligiosidad total.

- Finalmente, podemos decir que el esquema de lo moderno supone concebir el devenir histórico como un proceso que avanza necesariamente en una dirección prefijada, a saber, la de una progresiva maduración de la humanidad. Lo que en la versión iluminista es un supuesto no declarado, en la versión idealista aparece explícitamente fundamentado por el proceso dialéctico del Espíritu Absoluto, que justifica todo acontecer desde su lógica inmanente. La *modernidad* aparece entonces como algo más que la caracterización de una época: se vuelve un concepto axiológico, un modelo al que hay que ajustarse necesariamente si no se quiere quedar afuera de la historia.

Pero la historia humana no tiene una dirección única y necesaria; sus caminos son muchos y variados, porque son el resultado de las acciones libres de personas singulares y concretas. Esto no impide reconocer en ella una cierta unidad de sentido: es la que proviene de una Providencia que puede gobernarla según sus designios, pero respetando siempre el libre albedrío de los hombres.

Lo cual nos acerca quizás al fondo del problema. Se trata de cuestionar los supuestos metafísicos mismos desde los que se mira la historia. La concepción de *lo moderno*, ¿no se asienta sobre una metafísica inmanentista?; ¿no supone, en última instancia, la afirmación de un Absoluto Inmanente que marcha necesariamente hacia su auto-realización, anulando en su devenir dialéctico a los seres particulares? Es aquí donde se debe plantear la verdadera discusión última.

Es por eso también que la verdadera oposición a la filosofía de *lo moderno* no está representada por la del *anti-moderno*. Pese a las apariencias, el planteo *anti-moderno* resulta una oposición débil e insuficiente, ya que acepta la misma concepción de la modernidad de sus oponentes, cambiando solamente la valoración. Desgraciadamente, son muchos los intelectuales católicos que no han sabido disolver el falso dilema; así, por negarse a entrar en el camino del *modernismo* acaban rechazando en bloque y acríticamente la modernidad toda, con las consecuencias teóricas y prácticas que son fáciles de advertir. Estas enseñanzas del Dr. Komar nos permiten, en cambio, una opción independiente y crítica que, a nuestro entender, sigue manteniendo, hoy en día, toda su validez. ◇

LA EDUCACIÓN DEL SÍ MISMO SEGÚN EMILIO KOMAR.

Dr. Alberto Berro

El pensamiento del Dr. Emilio Komar resulta en cierto sentido inabarcable, dado que escribió muy poco en relación con la vastedad de su enseñanza oral. Esto vale también para su pensamiento educativo, extremadamente rico y variado. Vamos a tomar por lo tanto sólo un aspecto de este pensamiento, referido a la educación del “sí mismo”.

Según la concepción cristiana del hombre que Komar profundizó durante toda su vida, cada uno de nosotros es más que un mero “individuo de la especie humana”: es, como decía San Juan Pablo II, alguien “eternamente ideado y eternamente amado” en su singularidad por el Creador, una “persona” única e irrepetible, llamada a llevar esta condición a su plenitud. Esto implica, entre otros aspectos, que la persona llega al mundo trayendo en cierta medida dado, junto con su ADN biológico, un “ADN espiritual”, un incipiente “sí mismo” profundamente *original*, que constituye su “programa nuclear de desarrollo”, como solía decir. Este “programa” inscripto en cada alma singular constituye una realidad dinámica, esencialmente incompleta y en devenir, que requiere una *eidopóiesis*, término creado por él a partir de un pasaje de San Máximo el Confesor, que significa la *realización de la esencia*. La misión de cada persona en su vida consistirá en desarrollar lo más libre y plenamente posible esa “esencia” individual, ese *sí mismo* que el creador diseñó amorosamente para ella. Y la educación no puede consistir en otra cosa sino en ayudarla a lograrlo.

Komar valoraba especialmente la psicología del *self*, de Hans Kohut y otros, por haber encontrado este “sí mismo” mirando la realidad humana no desde un ángulo religioso ni filosófico, sino desde la experiencia psicoterapéutica, y por haber definido la tarea de la psicoterapia como un ayudar a desarrollarse a este *self* original, cooperando con el paciente en la tarea de hacer frente y superar los innumerables obstáculos que surgen desde dentro y desde el entorno de la propia personalidad en el arduo camino de su realización.

A la luz de estos principios, la educación, *ex-ducere*, consistirá esencialmente para Komar en el esfuerzo de “sacar fuera”, en ayudar al educando, hijo o alumno, a descubrir y desplegar este “programa nuclear” que nosotros no ideamos ni construimos. En las fases tempranas de la vida la tarea está confiada al entorno

íntimo de la familia, fundamentalmente a la madre y al padre, imágenes indispensables. Luego este círculo educador se va ampliando hacia el ámbito de la educación formal, y con el tiempo la persona debe volverse su propia educadora a través de la vida ética, autoeducación cuya consigna esencial, como la formulaba el pensamiento clásico que Komar tan bien enseñaba, radica en dos principios inseparables: “conócete a ti mismo” y “sé lo que eres”. La tarea esencial para con la persona, sea de la educación, como de la psicoterapia y de la propia vida ética, siempre es la misma: ayudar a este “sí mismo” original y único que es cada uno de nosotros –maravilloso regalo del creador- a crecer en autenticidad, en fidelidad a su propia esencia, hacia la mayor plenitud posible.

Este desarrollar su “programa nuclear” en todas sus potencialidades será también el camino de cada uno hacia Dios, el hacer su voluntad. Es deber de los educadores ayudar a los educandos a ir descubriéndolo entre claridades, vislumbres y oscuridades; colaborar con su crecimiento, apuntalarlo para que se vaya perfilando poco a poco con mayor nitidez.

Ahora bien, para la realización cabal de esta tarea maravillosa de ser cooperadores del plan divino inscripto en cada educando, Komar indicaba algunas actitudes fundamentales que un hijo o un alumno *necesita* que broten del interior, es decir del *corazón* de su madre, de su padre, de sus educadores. Sin ellas, la plantita, el retoño, el *filius*, es decir el ser no crecido que necesita ser nutrido para poder crecer y fortalecerse; el *alumnus* que necesita ser alimentado en su mismidad, no pueden crecer sanos, como enseñaba en su ensayo “Para una filosofía de la filiación”, que tenemos muy presente en este escrito. (Komar, 1996, pp. 141-148)

1) Komar insistía en primer lugar en la *atención*, esa actitud vital que según el artículo 448 de la *Enciclopedia* de Hegel que solía citar, no es nada “fácil”, a pesar de depender de nuestra libre voluntad, sino que “exige, antes bien, un esfuerzo, porque el hombre, cuando quiere comprender un objeto, debe hacer abstracción de todas las cosas que a miles se mueven en su mente, de sus intereses habituales, hasta de su propia persona, para dejar dominar en él sólo a la cosa”. En este caso el “objeto” es justamente el educando en su mismidad profunda que no siempre logra manifestarse con facilidad, especialmente si los educadores cultivamos la tendencia a “imponerle” las cosas que “a miles se mueven en nuestra mente”, a plasmarlo según nuestros “intereses habituales”, según nuestros propios proyectos. Debemos mirarlo inteligentemente y dejar que él “domine” en nosotros. Nuestro “interés” tiene que estar puesto en él. Nos tiene que “interesar” nuestro educando en sí mismo, por sí mismo. No por otra cosa, nunca por una razón periférica y ajena a lo que él es, como podría ser nuestro propio ego, o nuestros propios proyectos, o para asegurar la continuidad de algún tipo de herencia. Nunca jamás compararlo, *nolite comparare*, insistía permanentemente.

Gustaba citar a Malebranche cuando definía la atención como “la plegaria natural del alma”, es decir, la actitud de veneración, de piedad, de devoción hacia lo existente en su hondura y en su misterio: en nuestro tema, dedicación orientada hacia el núcleo esencial de nuestro educando que quiere manifestarse y desarrollarse. Nuestro educando necesita una “mirada penetrante llena de amor”, como decía Edith Stein, que ante todo lo acepte, lo “deje ser” –no a sus caprichos, no a su deseo de agradar o de agradarnos, no a sus artificialidades o falsificaciones, sino *a su sí mismo original y único*-. Debemos estar atentos a la plantita real y fecunda que quiere crecer, y que se encuentra rodeada por las malezas del desordenado *amor sui* que todos necesitamos superar para ser realmente nosotros mismos. Sólo desde la atención sabremos qué cortar o podar, qué es aquello que en

nuestro educando necesita ser reprimido, desalentado, no favorecido, para que pueda brillar aquello que en él requiere de nuestro aliento, nuestro respeto y hasta veneración, y no nuestra ironía disolvente, que destruye toda posible seguridad del sí mismo. Komar criticaba mucho esa ironía disolvente de algunos padres y maestros. La fórmula completa sería: límites a las “malezas”, juntamente con el aliento permanente al núcleo auténtico. Para poder hacer efectiva esta conjunción entre límite y aliento es necesario que hagamos un esfuerzo por ir descubriendo lentamente *quién* es nuestro educando -hijo o alumno- a medida que su identidad se va desarrollando, y éste es el papel de la atención, que debe ser paciente y perseverante, ya que el desarrollo y manifestación del “sí mismo” de una persona, ante sí misma y ante quienes lo rodean, es un proceso lento, no se trata de ese tipo de realidades que se nos abren de un día para otro.

2) Una segunda actitud es la de *obediencia*. No se refería a la obediencia del hijo hacia los padres, o del educando al educador, sino a una obediencia previa, la que los padres deben prestar a su hijo, y los educadores a sus educandos: no a sus órdenes, no a sus caprichos, no a las malezas que falsifican, ocultan y dificultan el crecimiento de la planta verdadera, sino a ese núcleo esencial del que hablamos. Obediencia a la esencia de aquél que nos ha sido encargado: “hacerle caso”, seguir sus indicaciones precisas, manifestadas a la atención. La esencia de nuestro educando “habla”, debemos aprender a oír (*audire*) y entonces a obedecer (*ob-audire*), es decir, a escuchar lo que está frente a mí hablándome desde su ser. Porque si no somos capaces de escucharlo –que no es otra cosa que escuchar la voz del Creador que nos habla a través de su ser-, entonces deberá *gritar* –es decir, enfermarse, tener problemas, para manifestar de alguna manera que no lo estamos escuchando. Porque su núcleo íntimo no sólo es verdadero y digno, también es poderoso –en él actúa el vigor originario de la creación divina- y ese poder “puja” por realizarse, como solía decir. Si no lo puede hacer por caminos rectos y sanos lo hará de otras maneras –no otra cosa es nuestra enfermedad psicológica sino un esfuerzo errante para ser y para preservar nuestra esencia-.

Sólo esta actitud de “obediencia” ofrece fundamento a nuestro derecho, o mejor, a nuestro deber de ejercer la “autoridad” sobre nuestros educandos, así como a su obligación de obedecernos: “autoridad” que es “autoría”, *auctoritas*, cualidad del *auctor*, es decir de aquél que ayuda al *augere*, de aquél que hace crecer: la obediencia les resultará mucho más fácil a nuestros hijos y alumnos cuando nuestra autoridad sea atenta y obediente en el esfuerzo por cooperar con el desarrollo de su identidad, y su rebelión en estos casos será siempre muy superficial y pasajera. La autoridad genuina, nos enseñaba, no suele padecer la rebelión.

3) Una tercera actitud consideraba Komar indispensable para este “realismo vital” sin el cual no existe verdadero “educar”: es el *acierto*, citando un pasaje célebre de la *Ética* a Nicómaco (1094, a). No se trata de ningún azar o carambola sino de algo muy serio, de esforzarnos por hacer en cada caso lo adecuado, lo que la situación pide, lo que corresponde, lo que conduce mejor a nuestro hijo o alumno hacia sí mismo. La acción acertada es por su misma naturaleza fecunda, porque da en el blanco, al realizar justamente aquello que el sentido de la situación exige. También es económica: no se trata de hacer muchas cosas, sino lo justo y necesario, guiados por la atención y la obediencia a su ser. La planta no necesita ni mucha ni poca agua, sino la medida justa a su naturaleza. Lo que es acertado para con un hijo o un alumno no lo es para con el otro. Y por los frutos de nuestra acción, positivos o negativos, iremos aprendiendo qué es lo que en cada caso él o ella necesitan de nosotros. Con una actitud atenta y obediente que guíe e ilumine

nuestra acción, seguramente podremos aprender también de nuestros “errores”, palabra que viene del verbo “errar”, es decir, no dar en el blanco.

Los límites son ciertamente indispensables. Ellos constituyen el ser mismo de cada ente particular, de manera que el que excede sus límites, sus “términos”, corre el riesgo de *ex-terminarse*, enseñaba este maestro. Debemos procurar recortar las malezas de la falsificación de su ser, de su egocentrismo, de sus envidias, de su competencia desmedida hacia los demás, que son todas maneras de salirse de su centro. Pero insistía en que un hijo o un alumno se vuelcan a menudo hacia sus deformidades porque no están creciendo tranquilos dentro su “forma”, “cobijados” por su propia esencia, como decía también Edith Stein. Si alimentamos su esencia podremos ir experimentando cómo se tranquiliza y deja de mirar con inquietud hacia el costado, hacia lo que tiene el otro y él no; dejará de llamar la atención, es decir, de pedirla, porque ya no la necesitará, porque se experimentará fuertemente atendido.

* * *

Esto y no otra cosa era para Komar el verdadero “amor”. La esencia de la educación no es finalmente otra cosa que el amor hecho obra, pero el amor verdadero no puede ser un sentimiento vago y dulzón, genérico y autocomplaciente. Debe ser un amor lúcido *al sí mismo* de nuestro educando, un amor que aprende a tomar su forma de su objeto, es decir que *es configurado y diferenciado por la identidad de ese hijo o de ese discípulo*. Es necesario que desarrollemos para cada hijo un amor distinto –no mayor ni menor, distinto- al que tenemos por el otro, un amor “apropiado” a él o a ella, y por ello incomparable. *Nolite comparare*. Esta configuración de nuestro amor por la esencia de nuestro hijo se gesta a través de largas horas de atención, de obediencia y de acierto. Debe ser un amor real, lúcido, a él o a ella, no la proyección de nuestros deseos, expectativas o frustraciones. Y aunque siempre debe partir de la *aceptación*, debe ser incluso un amor *exigente*. Pero debo exigirle justamente ser cada vez más y mejor él mismo, y no otra cosa que yo quiero que sea. Este amor también debe ayudar al hijo o al alumno a conocerse a sí mismo, para que a partir de allí se encamine a ser lo que es. Debe ser un amor *confirmador* del valor esencial de su ser, (Cf. Pieper, 1976, p. 436 y ss) y para esto debe ser un amor a *su verdad*. Cabe subrayar que Komar no sólo predicó esta doctrina sobre la educación, sino que la practicó con nosotros, sus discípulos, con una entrega inmensamente generosa.

* * *

Este maestro enfrentaba a menudo una objeción a su enfoque: ¿no es éste un planteo demasiado “individualista” de la educación? ¿No es cierto también que debemos educar a nuestros educandos, a la vez, tanto para ser ellos mismos como para vivir en comunión con otros? Sin duda. Pero la pregunta es si esta educación para la vida en comunidad consiste exclusivamente en una educación paralela y complementaria de la educación personal. Sin negar el valor de esta educación específica para lo comunitario, Komar enseñaba más bien lo siguiente: cuando la alimentación de la mismidad de cada uno sea eficaz, traerá siempre como consecuencia concomitante el aprendizaje casi connatural de los valores de la convivencia. Identidades débiles e inseguras no forman una verdadera comunión. Ésta fluye entre identidades sanamente vigorosas, que por eso mismo no necesitan imponerse las unas sobre las otras. Dando a cada uno lo suyo se fomenta indirecta pero eficazmente la armonía, tal como sucede con el ejercicio de la justicia en la sociedad política.

La persona crecida en el apoyo, en la seguridad, en la serena conciencia del valor de ser “ella misma”, será necesariamente “sociógena”, nos decía, es decir, buscará naturalmente reproducir y multiplicar sus experiencias positivas de atención, de obediencia, de acierto, de amor verdadero, en su relación con los “otros” que la vida va poniendo en su camino. Y si esto no sucede, no será tanto señal de que no la hemos educado en su sociabilidad, sino de que no hemos dado en el blanco en la educación de su mismidad y será necesario corregir rumbos. Nadie puede amar al otro si no se ama sanamente a sí mismo, y será muy difícil para una persona amarse recta y sanamente a sí misma si no ha experimentado aquel amor atento, obediente, acertado y confirmador de su mismidad esencial.

Bibliografía:

- Aristóteles, (1954) *Ética a Nicómaco*, Universidad Nacional Autónoma de Méjico
Hegel, G.F. (1974) *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas* Juan Pablos Ed., Méjico
Komar, E. (1977). *Presentación del curso sobre “El espíritu de Viena”*. Inédito.
Komar, E. (1996). *Orden y misterio*. Buenos Aires: Emecé-Fraternitas.
Pieper, J. (1976). *Las virtudes fundamentales*, Madrid, Rialp