

**DIÁLOGOS CON MONTAIGNE
Y LA FORMACIÓN HUMANA**

Editora Appris Ltda.

1ª Edição - Copyright© 2022 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte

Elaborado por: Josefina A. S. Guedes

Bibliotecária CRB 9/870

D579d Diálogos con Montaigne y la formación humana / Andrea Díaz
2022 Genis (compiladora). 2022 - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2022.
271 p.; 23 cm. - (Filosofia e educação).

Inclui bibliografía.
ISBN 978-65-250-0843-1

1. Filosofia. 2. Educação. Montaigne, Michel de, 1533-1592.
I. Díaz Genis, Andrea. II. Título. III. Série.

CDD - 107

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Appris
editora

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 - Mercês
Curitiba/PR - CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Andrea Díaz Genis
(compiladora)

**DIÁLOGOS CON MONTAIGNE
Y LA FORMACIÓN HUMANA**

Appris
editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia - UFPR Edmeire C. Pereira - UFPR Ireneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - UP
ASSESSORIA EDITORIAL	Manuella Marquetti
REVISÃO	Bruna Fernanda Martins
PRODUÇÃO EDITORIAL	Raquel Fuchs
DIAGRAMAÇÃO	Jhonny Alves dos Reis
CAPA	Julie Lopes
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira Karla Pipolo Olegário
LIVRARIAS E EVENTOS	Estevão Misael
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

DIREÇÃO CIENTÍFICA	Gláucia Figueiredo
CONSULTORES	Ana Godoy (CCS/SP) Antonio Carlos Amorim (Unicamp) César Leite (Unesp) Elisete Tomazetti (UFSM) Ester Heuser (Unioeste) Leonardo Maia (UFRJ) Nildo Avelino (UFPB) Pedro Pagni (Unesp) Renata Lima Aspis (UFMG) Rodrigo Gelamo (Unesp) Samuel Mendonça (PUCCamp) Silvio Gallo (Unicamp) Simone Gallina (UFSM) Walter Kohan (Uerj)

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Expressar os trajetos realizados pela “Filosofia da Educação” na atualidade não é tarefa fácil. No entanto, esta coleção apresenta ao público outro olhar acerca do encontro entre estas duas áreas do conhecimento – Filosofia e Educação. Os processos de interpenetrações e distâncias que tiveram lugar desde as origens – tanto da Filosofia quanto da Educação – demonstram a força produtiva de um pensamento pedagógico em ação. Se o ato de pensar sempre esteve relacionado à Filosofia e à qualidade do Pedagógico articulada a uma determinada Educação, o produto dessa conexão é a diversidade de filosofias retroalimentadas por distintas práticas pedagógico-educativas.

A Filosofia da Educação devém como um espaço profícuo para expressar as consonâncias diagonais entre o campo da educação, compreendido como um campo aberto e plural, e o ato de pensar filosoficamente, melhor dito, problematológica e inventivamente, mundos e vidas. Portanto, para além do pretensso movimento de estabelecer limites epistemológicos à Filosofia da Educação, os textos selecionados apresentam frutos advindos de variadas investigações e pesquisas que demonstram a potência do pensar filosoficamente o pedagógico e atuar pedagogicamente no interior do filosófico.

Os textos apresentados nesta coleção são de natureza híbrida e versátil, demonstrando características genuínas da conjunção em foco.

Gláucia Figueiredo

*Dedicado a todos aquellos amores verdaderos, hermanos del alma y amigos
que hacen de la vida, una vida más hermosa y digna de ser vivida.*

AGRADECIMIENTO

A todos los profesores que hicieron posible este libro y contribuyeron de una manera valiosa y altamente competente al contenido del mismo: Diogo Mesti, Hubert Vincent,

Nadja Herman, Neiva Afonso Oliveira, Letícia Maria Passos Corrêa, Fausto dos Santos,

Benedetta Bisol, Lúcia Schneider Hardt, Rosana Moura, Gláucia Figueiredo, Lucía Falero, Ivan Maia, Gabriela Ferreira.

Agradezco muy especialmente la cuidadosa revisión de las profesoras María José Gomes, Romina Hortegano, Gláucia Figueiredo y Cristina Sena.

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	13
---------------------	-----------

Andrea Díaz Genis

DIÁLOGOS ENTRE MICHEL DE MONTAIGNE Y ÉTIENNE DE LA BOËTIE: EL VALOR FORMATIVO DE LA AMISTAD PARA LA LIBERTAD.....	27
--	-----------

Andrea Díaz Genis

FORTIS IMAGINATIO: MONTAIGNE ENTRE SÓCRATES E O ESTOICISMO.....	47
--	-----------

Diogo Norberto Mesti

MONTAIGNE ET L'USAGE DU MONDE.....	81
---	-----------

Hubert Vincent

MONTAIGNE E SÊNECA: A ARTE DE VIVER.....	107
---	------------

Nadja Hermann,

DIÁLOGOS POSIBLES ENTRE MONTAIGNE Y DESCARTES: DOS TRADICIONES SOBRE FORMACIÓN HUMANA COMPLEMENTARIAS.....	123
---	------------

Andrea Díaz Genis

PARADIGMAS FORMATIVOS NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE: MONTAIGNE E ROUSSEAU REVISITADOS.....	143
---	------------

Neiva Afonso Oliveira, Leticia Maria Passos Corrêa, Fausto dos Santos Amaral Filho

A MATÉRIA DO MEU LIVRO: MONTAIGNE E A FORMAÇÃO DE SI.....	155
--	------------

Benedetta Bisol

NIETZSCHE – SOBRE O MARTÍRIO DA COERÊNCIA.....	179
---	------------

Lúcia Schneider Hardt

A FINITUDE INCONTORNÁVEL: ENSAIANDO COM MONTAIGNE E HEIDEGGER	201
<i>Rosana Silva de Moura</i>	
DELEUZE-MONTAIGNE: POR UNA DEFENSA DE LA PLÁSTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN	221
<i>Gláucia Figueiredo, Lucía Falero</i>	
MONTAIGNE, OSWALD DE ANDRADE E A ANTROPOFAGIA	237
<i>Ivan Maia de Mello</i>	
PENSAR EL ENSAYO COMO PROYECTO VITAL. UN ESTUDIO EN MONTAIGNE	253
<i>Gabriela Ferreira Olaso</i>	
SOBRE OS AUTORES	269

PRÓLOGO

Andrea Díaz Genis

*Que un hombre semejante haya escrito ha
aumentado el placer de vivir en esta tierra*

(Nietzsche)

Este es un libro publicado en el marco de mi plan de trabajo de investigación para el año sabático durante 2021 como docente en régimen de Dedicación Total del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, sobre la idea de Formación humana desde una perspectiva filosófica en la obra de M. de Montaigne.

Es un texto que pretende ser único en su especie, dado que hace dialogar a un filósofo -de por sí dialógico como era Montaigne y sus ideas de formación humana- con diferentes filosofías o temáticas de la tradición occidental europea y latinoamericana. Compila una serie de textos de colegas especializados en cada tema, filósofos/as de la educación de diferentes países y en tres idiomas (portugués, francés y español¹). Todos ellos forman parte o colaboran (como es el caso del Prof. Hubert Vincent de la Universidad de Rouen, Francia) en la *Red Sur Paidea*² fundada en el 2017 que vincula el trabajo de investigación en filosofía y educación de varias universidades estatales y federales del Sur de Brasil con la Universidad de la República del Uruguay³. En este libro, hemos respetado un cierto orden de acuerdo a épocas y filosofías, comenzando por el diálogo entre Montaigne, Sócrates y la tradición estoica, continuando con el diálogo entre Montaigne y la tradición escéptica, el diálogo con Séneca a partir del arte de vivir y los diálogos con Rousseau, Descartes y Pascal, Nietzsche, Heidegger, y, finalmente, con la tradición latinoamericana a partir de Oswald de Andrade.

¹ Hemos decidido no traducirlos, dado que nos parece que hay un diálogo de la Red Sur Paidea que se ha hecho a partir de que cada uno se expresa en su propio idioma y es entendido por el otro, adicionalmente, dado que estamos ante un autor francés como Montaigne, hemos querido respetar el idioma francés como parte de un diálogo con un autor de esa procedencia cultural.

² Para ver algunas actividades del Red Sur Paidea ver: <https://www.facebook.com/surpaidea/>, o el canal de youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCCW-ggtJrXuABupMJTRM1Hg>.

³ A este grupo se fueron integrando otros países como Argentina y Chile.

Comencemos explicando la forma que tenemos de entender la filosofía de la educación a través de este libro. Hay una forma de hacer filosofía de la educación que aquí expresamos, que implica interpretar la tradición filosófica para leer allí, a partir de una relectura contemporánea, valores y pensamientos que son fundamentales para repensar la formación humana en nuestros días. Esto implica una concepción hermenéutica tal como G. Gadamer nos enseña⁴; la lectura de un texto supone un encuentro horizontal entre el texto y su intérprete. Hay una “autonomía semántica” del texto, el texto nunca nos dice lo que hubiera querido decir el autor. Y si bien hay una materialidad del texto y no cualquier interpretación es válida (hay que dejar hablar la alteridad del texto), todo texto se lee desde un lector y desde una época que es la actual. En este caso partimos de la lectura de Montaigne y de lo que Montaigne dice acerca de la formación humana en diálogo real o posible con otros autores y temáticas. Es decir, no sólo se trata del tema de lo educativo, entendiendo por ello todo lo que tiene que ver con la educación formal, no formal o informal, sus fines, fundamentos, contenidos, métodos, etc; sino en un sentido mucho más amplio, todo aquello que “cra” en definitiva lo humano, lo forja e incluso lo inventa de alguna manera a través de una idea o práctica de formación. Esto incluye lo que tiene que ver tanto con la trasmisión cultural como con la novedad y la recreación de la cultura⁵.

Como sabemos, el ser humano es un animal desprovisto de armas para sobrevivir por sí solo en su medio ambiente material, social y cultural sin el aporte de la formación. Esto implica crear y criar lo humano a través de la trasmisión de una herencia cultural y la incorporación de los nuevos a un viejo mundo, y la posibilidad de reapropiación y recreación de ese mismo mundo a partir de la novedad. Dentro de todos los elementos que crean lo humano, hay uno sumamente importante, que es la formación para la vida, más precisamente para una vida buena, o lo que se hace llamar, desde esta tradición, como ética o arte de existencia, es decir, un formarse o forjarse para poder pensarse a sí mismo, al otro y al mundo, de tal manera de obtener de esta formación, elementos para mejorar la vida.

Lo primero que tenemos que decir es que este autor debe ser colocado dentro de una tradición filosófica que entiende a la filosofía como forma de vida, comprendiendo que antes que teoría y reflexión racional sobre

⁴ GADAMER. *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme, 1977.

⁵ Tal y como lo planteó en su momento Hanna Arendt en su texto “La crisis de la educación” en *Entre el Pasado y el Futuro*. Barcelona: Ariel, 2016. p. 303-347.

el mundo, es, sobre todo, un arte de existencia⁶. Es un proyecto de formación humana para la vida buena, es decir, un proyecto ético- existencial y político que implica la inquietud, el cuidado de sí y de los otros y el autoco- nocimiento. Esta forma de concebir la filosofía y su aporte a la formación humana ha sido trabajada ya en nuestra investigación y publicado en 2016, a partir de la lectura del último Foucault y de P. Hadot⁷. Ser filósofo quiere decir tener un modo de vida, realizar ejercicios espirituales, éticos, o exist- enciales (según los diferentes nombres que le pone Hadot, aunque tanto él como Foucault prefieren el nombre de espirituales). Es decir, ejercicio espiritual o psicagógico (de transformación de sí) que tiene como finalidad prepararnos para la vida, para las vicisitudes de la existencia, implicarnos en asuntos que nos lleven a reflexionar, a conocernos, a inquietarnos y en definitiva a cuidarnos, a partir de nuestra relación con los demás y con el mundo. Es decir, estamos hablando de una formación para la vida, como dice Séneca, y no sólo para la escuela. Formar lo humano quiere decir tener en cuenta desde nuestro cuerpo, nuestra alimentación hasta nuestras repre- sentaciones e imaginación; tener en cuenta nuestras ideas, pero también nuestras pasiones y afectos, el medio que nos rodea y hasta una visión más amplia del Cosmos. Vincularnos con el conocimiento, pero no como fin en sí, sino como medio para un mejor vivir.

Montaigne pertenece indudablemente a la tradición de la filosofía como forma de vida y cuidado de sí. Recuerdo que en uno de mis viajes a Francia, por cuestiones de investigación (2011-2012), vi con gran sorpresa cómo Montaigne estaba más que vigente y hasta se había popularizado como si fuera una especie de “sabio” con quien contar en todo momento ante diferentes dificultades de la existencia. El tema Montaigne estaba en los programas de radio, en los titulares de las revistas de divulgación. Me acuerdo de una de estas revistas que se titulaba “Montaigne nuestro con- temporáneo”; también de un programa de radio, que se hizo famoso, que fue emitido en el verano de 2012 en el que Antoine Compagnon (investigador francés especializado en el autor) hablaba unos minutos cada día sobre Montaigne para dar un consejo sobre diferentes asuntos. Tuvo tal éxito

⁶ Sobre la relación de la filosofía de Montaigne con el arte de existencia, ver el capítulo de mi libro titulado “La escritura de sí: tradición y actualidad y su importancia para la formación humana”. En Díaz Genis, Andrea. **La formación humana desde una perspectiva filosófica**. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento. Buenos Aires: Biblos, 2016.

⁷ En este sentido, es fundamental **La Hermenéutica del Sujeto** (2006), de Michel Foucault. En cuanto a Pierre Hadot, cito aquí por lo menos dos: **Ejercicios espirituales y Filosofía Antigua**. Madrid: Biblioteca de Ensayo Siruela, 2006 y, **La filosofía como forma de vida**. Alpha Decay: España, 2009.

ese espacio, que dio lugar a un libro del propio Compagnon titulado: *Un verano con Montaigne* (Barcelona: Paidós, 2014).

No podría dejar de mencionar también el extraordinario trabajo realizado por Sarah Bakewell titulado: *Cómo vivir. Una vida con Montaigne* (Barcelona: Ariel, 2011). En este libro, presentado como un falso texto de autoayuda, a partir de una gran rigurosidad y conocimiento de la vida y la obra del autor en forma entrelazada, se despliegan diferentes preguntas que involucran la pregunta general y filosófica sobre ¿cómo vivir? Y diferentes respuestas que tienen que ver con la tradición de la sabiduría filosófica, inspiradas en Montaigne a partir del consejo de los antiguos filósofos como Sócrates, Plutarco, Séneca, Epicuro, entre otros, o de la tradición griega, helenístico- romana de la que parte.

Sabemos perfectamente que, además de su maestro Sócrates y otras filosofías del período, Montaigne utilizó en las diferentes épocas de su obra monumental y con más o menos énfasis en diferentes períodos⁸, los consejos y la sabiduría práctica de las escuelas escépticas, epicúreas y estoicas de la antigüedad greco- romana. No como alguien que construía doctrina a partir de ellas, sino como alguien que las “tenía a mano” (especie de *logoi*) para su uso cotidiano con el fin de practicar un arte de existencia, que diera aporte a su propia medida sobre el arte de vivir. ¿Cómo vivir? pregunta Sarah Bakewell y contesta, entre otras cosas, de una forma creativa y a partir de *Los Ensayos* de Montaigne: “no te preocupes por la muerte”, “presta atención”, “lee mucho y olvida parte de lo que has leído”, “sobrevive al amor y a la pérdida”, etc. Todas estas respuestas, derivadas de un estudio minucioso y erudito de la obra y de su tiempo, de sus relaciones y su vínculo con el mundo, crean una biografía creativa de altísimo nivel. A la vez que se va constituyendo una actualización de su pensamiento, como una forma de valorar la importancia de Montaigne, su originalidad, y su relevancia para la actualidad, pues, en definitiva, los problemas a los que se enfrentaba Montaigne desde un punto de vista existencial, su proceso de autoformación que son *Los Ensayos* y sus posibles respuestas, siguen siendo válidos y pertinentes hasta hoy día.

Y así podríamos seguir, es realmente muy importante el cúmulo de los aportes y las relecturas que en los últimos años se están haciendo

⁸ A veces más escéptico (Que sais je? era el acápite que lideraba las demás frases que a modo de “logoi” de la antigüedad, que había inscripto en las maderas que sostenían el techo de su escritorio de su Castillo). Vista del escritorio en la Torre del Castillo de Montaigne con inscripciones en el techo: <https://i.pinimg.com/originals/c5/ef/3f/c5ef3f39f4939fec87888e771e5da2cd.jpg>.

sobre la obra de Montaigne⁹. Nosotros creemos que ha influido enormemente la constatación de que Montaigne además de ensayista, escritor o literato, puede ser tomado y retomado como filósofo del arte de vivir. Esto tiene que ver justamente con la impronta y la fuerza que ha tenido la relectura en Francia de la filosofía antigua como forma de vida y ejercicio espiritual a partir de P. Hadot, que ha sido retomado, entre otros, nada menos que por M. Foucault en la última etapa de su vida. En definitiva, de una forma absolutamente original y única, Montaigne retoma la idea de que la filosofía cura el alma, que debe ser entendida como una forma de vida, que ayuda a vivir mejor, y a partir de la lectura y sobre todo del uso práctico de los grandes filósofos que él admira, va recorriendo su propia vida, va examinándose a sí mismo en forma de ensayo o experimentación, componiendo así un ejercicio espiritual de autoconocimiento *sui generis*, con resultados sorprendentes, a la vez muy singulares, que terminan siendo universales, válido para todos y para diferentes épocas (qué otra cosa es, sino un clásico).

Los Ensayos, además de género literario, deben ser entendidos, desde esta tradición, como la creación y recreación realizada por el propio Montaigne de un ejercicio espiritual de autoconocimiento, inquietud y cuidado de sí mismo. La filosofía no es sólo un saber, sino un camino de la sabiduría, que ya sabemos desde su origen y etimología, no es algo que se alcance, pero no se deja de buscar, y ese es el camino que elige Montaigne y que lo lleva a plantear una cura de sí a partir del cultivo de sí, una forma de cuidado y de mirada de los otros y del mundo. Los *Ensayos* son el ejercicio espiritual de autoconocimiento y cuidado del propio Montaigne, y a la vez son el testimonio que nos deja de su propio proceso de autoformación.

Lo que estamos diciendo aquí, creemos que es lo fundamental cuando hablamos de la postura acerca de la formación humana de M. de Montaigne. Su proceso de autoformación, tal como lo vive y lo muestra, atravesado por la idea de la filosofía como forma de vida y proceso de autoconocimiento, cuidado e inquietud de sí (en griego, *gnothi seauton* y *epimeleia heautou* respectivamente), que constituyen la expresión de lo que es formarse para Montaigne.

⁹ Es extraordinario el número y la importancia de los libros escritos sobre Montaigne. Acá sólo voy a mencionar algunos que quisiera destacar por su importancia y valor para construirnos una idea sobre la vida y obra del autor: Comte-Sponville, André. **Montaigne y la filosofía**. Barcelona: Paidós, 2009. Navarro Reyes, Jesús. **Pensar sin certezas**. Montaigne y el arte de conversar. México: FCE; 2007. Manent, Pierre: **Montaigne. La vie sans loi**. Paris: Flammarion, 2014. ZWEIG, Stefan. **Montaigne**. Barcelona: Acanalado, 2008.

Pero hablemos mínimamente del autor, quién es, cuál es su proyecto para *Los Ensayos*, y por qué los escribe. Montaigne nació en Burdeos el 28 de febrero de 1533 y falleció el 13 de septiembre de 1592. Se le considera un escritor, filósofo y humanista del Renacimiento, y creador de *Los Ensayos*. Dichos *Ensayos* tienen pues desde el siglo XVI hasta nuestra época una larga vida, llena de interpretaciones y lectores, muchos de ellos célebres seguidores y amantes de su lectura: Shakespeare, Pascal, Rousseau, Quevedo, Goethe, Nietzsche, Emerson, Gide, Proust, etc¹⁰. Nada mejor que el epígrafe de Nietzsche colocado en este Prólogo para expresar el enamoramiento y la admiración que ha producido y produce este clásico de la literatura universal en muchos grandes autores.

Es interesante saber que en 1676, *Los Ensayos* de Montaigne fueron introducidos en el *ÍNDICE DE LOS LIBROS PROHIBIDOS* debido a la tendencia erasmista¹¹ que el autor detentaba. Recibió de su padre Pierre Eyquem una educación muy particular y extremadamente cuidadosa y pensada, influida por el Humanismo sobre todo de Erasmo de Rotterdam. Recién nacido, por ejemplo, fue a vivir con los campesinos de una de las aldeas vecinas para que conociera la simplicidad y la pobreza desde pequeño. Posteriormente, a pocos años de vida, lo despertaban cada mañana con una pequeña orquesta de música. Para que aprendiese latín, que era la lengua de culto y de acceso a la tradición latina de la antigüedad, su padre contrató un preceptor alemán que no hablaba francés, que era la lengua vernácula, y sólo le hablaba en latín, y prohibió a los sirvientes que se dirigieran al niño en su propio idioma. Así que por sólo tener como primera lengua el latín, antes que la lengua propia, llegó a dominarla mucho mejor que sus propios maestros. Luego se le enseñó también el griego. Esto hace que su cultura inicial sea ciertamente muy diferente que la de sus congéneres, extemporánea en cierto sentido, dado que estaba en una época, pero su cultura y su formación eran de otra muy diferente.

Recién en 1898 podremos encontrar una traducción completa de *Los Ensayos* de Montaigne. Existen varias ediciones, dado que nuestro autor fue

¹⁰ Cada generación va encontrándose con su propio Montaigne y eligiendo su cercanía e interpretación de los Ensayos que dialogan con su vida. Pascal enfrentó a Montaigne en su *Conversación con De Sací*. Malebranche juzgó que debía refutarle en la *Investigación sobre la verdad*. Para dar un ejemplo más actual, Francois Mitterrand se hizo retratar en la Biblioteca del Palacio del Eliseo sosteniendo un ejemplar de *Los Ensayos* en la mano. André Gide consideró que el escritor francés representa lo más alto de la cultura, al lado de Goethe para Alemania o de Cervantes para España. Shakespeare le debe el personaje de Calibán de *La Tempestad*. Emerson, Nietzsche, Walter Pater y Stephan Zweig dialogan con él como su hermano y gran referente espiritual.

¹¹ Nos referimos al gran humanista Erasmo de Rotterdam (1466-1536).

escribiendo su obra en diferentes etapas, y reescribiendo continuamente. Existe una edición de 1580, una de 1588 y otra de 1595. Pero también tenemos, y esta es una de las ediciones centrales de la obra de Montaigne, el llamado “ejemplar de Burdeos” que es un ejemplar de 1588 con notas manuscritas por Montaigne y la indicación del propio autor de dónde debían ser intercaladas. Nosotros manejamos la edición de Acantilado que es la producida póstumamente por su heredera espiritual, nombrada por el mismo Montaigne como “fille d’alliance”: Marie de Gournay¹² y traducida por Jordi Bayod.

Sería interesantísimo hablar de esta relación entre Montaigne y Marie de Gournay; se conocieron cuando Montaigne tenía 55 y ella apenas 23. Primero Gournay había leído su obra y se había sentido absolutamente identificada y apasionada por ella, y pensó en la posibilidad de conocerlo y entablar un vínculo con él, es así que se hicieron grandes amigos. Él decidió hacerla heredera de sus *Ensayos* y su edición póstuma. Una escritora que posteriormente se transformaría en una filósofa y escritora, y haría el primer tratado feminista de Occidente realizado por una mujer, titulado *Escritos sobre la igualdad y en defensa de las mujeres*¹³. La edición de Gournay es una edición póstuma de 1595 donde se incluyen las ediciones de los tres libros de *Los Ensayos* y fue reeditada tradicionalmente hasta finales del siglo XIX, ésta fue la edición que leyeron Pascal, Renan, Rousseau, Emerson y Nietzsche. Hasta que aparece compitiendo con esta edición, una realizada por la iniciativa crítica de Fortunat Strowski a inicios del siglo XX que parte de la edición de Burdeos de 1588 y que aparece con muchos añadidos del mismo Montaigne.

Luego Pierre Villey, quien fuera un gran erudito montañista y que se especializó en las fuentes antiguas de *Los Ensayos*, retomó esta iniciativa realizando una edición más accesible del ejemplar de Burdeos con las adiciones realizadas por Montaigne. En lo sucesivo esta sería la base de todas las ediciones realizadas de la obra de Montaigne hasta fines del Siglo XX (por ejemplo, de la Pléiade realizada por Albert Thibaudet y Maurice Rat¹⁴). Según Antoine Compagnon, para reivindicar la edición de Gournay que

¹² Poco sabemos sobre la verdadera relación entre ellos dos. Esto ha dado lugar a la imaginaria literaria que podemos encontrar, por ejemplo, en el libro de: EDWARDS, Jorge. **La muerte de Montaigne**. Barcelona: Tusquets, 2015.

¹³ Nosotros contamos con una traducción al español publicada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid en 2014.

¹⁴ Para un desarrollo más completo de todos estos temas ver la introducción de Antoine Compagnon a la traducción de **Los Ensayos** de Montaigne realizada por Editorial Acantilado y basada en la edición póstuma realizada por Marie de Gournay según la traducción de Jordi Bayod.

en la actualidad se ha vuelto a tomar en cuenta, basta decir que se basó en la copia establecida por Montaigne. Esta copia hoy perdida, fue facilitada por la edición de Marie de Gournay. El ejemplar de Burdeos es en realidad un “manuscrito de trabajo” que no representaría las últimas intenciones de Montaigne. Hasta aquí algunas precisiones sobre las ediciones de *Los Ensayos*, a tomar en cuenta.

Finalmente diremos que, si bien el proyecto de los *Ensayos* **debe ser entendido como el proyecto educativo y de formación del propio Montaigne**, el autor se dedicó específicamente al tema educativo en diferentes ensayos. Nosotros nos basamos principalmente en la selección y el estudio que hace Joan Lluís de Llinás en su compilación titulada *Ensayos sobre educación* publicado en Madrid, Biblioteca Nueva, 2015. Allí aparecen compilados los siguientes títulos vinculados a la educación (que pueden tener variantes en el nombre según la traducción, estos son los propios del libro de Llinás): “Del Magisterio”, “De la Educación de los Hijos”, “Del Amor de los Padres por los Hijos”, “De la Experiencia”. No nos compete ahora, debido al espacio breve que tenemos en esta edición, desarrollar las temáticas específicamente educativas tal y como las piensa Montaigne: nos remitimos para ello al estudio hecho por Joan Lluís Llinás en la edición antes citada (ver “La educación según Montaigne”, en Llinás, 2015, pp. 11-35). En nuestra obra no se trata de analizar los aspectos educativos de Montaigne (aunque también se hace en cada uno de los capítulos de este libro), sino realizar un diálogo inédito con Montaigne sobre la formación humana, a partir del intercambio con otros autores y temáticas de la tradición filosófica y educativa. No sólo se trata de Montaigne, sino a partir de Montaigne, en diálogo con él.

Ya que hablamos de diálogo, debemos destacar que Montaigne le dio una importancia total en el proceso de formación. Al diálogo con él mismo frente a sí mismo que son *Los Ensayos*¹⁵, tal y como hacían los antiguos; el diálogo con los otros (donde tienen total importancia las experiencias cotidianas, los viajes, entendiendo los viajes a la manera pedagógica de Montaigne)¹⁶; y la relación dialógica con la naturaleza y el mundo. Es de particular importancia, además del diálogo que tuvo en su madurez con Marie de

¹⁵ Dice en el comienzo de su capítulo titulado “Al Lector”: “Lector, éste es un libro de buena fe. Te advierto desde el inicio que el único fin que me he propuesto con él es doméstico y privado [...]. Porque me pinto a mí mismo [...] Así lector, soy yo mismo la materia de mi libro, no es razonable que emplees tu tiempo en un asunto tan frívolo y tan vano” (*Los Ensayos*. Barcelona: Acantilado, 2011. p. 5).

¹⁶ Montaigne viajaba, tal y como se muestra en su libro, hablando con la gente, entendiendo su psicología y sus costumbres, intercambiando con el otro, a partir de la escucha atenta. Ver: “Diario de viaje a Italia”. Madrid: Cátedra, 2016.

Gournay, la amistad con Étienne de La Boétie, autor del *Discurso sobre la servidumbre voluntaria o contra el uno*¹⁷. Montaigne tenía 21 años cuando conoció a Étienne, aunque los dos habían escuchado mucho sobre el otro antes de conocerse. Los dos trabajaban en el Parlamento de Burdeos y Étienne era dos años mayor. El escrito de La Boétie en forma de manuscrito había sido leído por Montaigne y le había llevado a su autor. En su ensayo sobre la amistad escribe en honor a su gran amigo de una forma totalmente conmovedora. Allí dice lo siguiente:

En la amistad que yo hablo, se mezclan y confunden entre sí con una mixtura tan completa, que borran y no vuelven a encontrar ya lo costura que los ha unido. Si me instan a decir por qué le quería, siento que no puede expresarse más que respondiendo: porque era él, porque era yo. Hay, más allá de todo mi discurso, y de cuanto pueda decir de modo particular, no sé qué fuerza inexplicable y fatal mediadora de esta unión. Nos buscábamos antes de habernos visto y por noticias que oíamos uno del otro, las cuales causaban en nuestro afecto más impresión que la que las noticias mismas comportaban, creo que por algún mandato del cielo. Nos abrazábamos a través de nuestros nombres (2011, p. 250-251).

La amistad con La Boétie es absolutamente fundamental para la vida y la obra de Montaigne. La idea de amistad, en la propia obra de La Boétie, también ocupa un lugar central. Tanto es así, que podemos decir que la verdadera forma de contrarrestar la tiranía para Étienne, está dada por el propio valor político de la amistad¹⁸. Quiero resaltar el hecho de que la relación entre ellos había comenzado seis años antes de la muerte de La Boétie, y era tan fuerte¹⁹ que podemos animarnos a decir que los *Ensayos* de Montaigne son una continuación del diálogo mantenido en esos años con el gran amigo fallecido.

Hemos decidido, salvando todas las diferencias, darle oportunidad en este texto que ahora ponemos en manos del lector, a continuación de ese diálogo que trae otros diálogos posibles con la obra de Montaigne, en un trabajo en definitiva resultante de una semiosis ilimitada. Entendiendo

¹⁷ Ver LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso sobre la Servidumbre Voluntaria**. Barcelona: Virus Editorial, 2016.

¹⁸ En relación al valor de la amistad como forma política recomiendo el escrito de CHAÚÍ Marilena titulado **Amistad: Rehusarse a servir**, publicado junto al **Discurso sobre la servidumbre voluntaria** de La Boétie en Buenos Aires: Editorial Las cuarenta, 2011. Sobre las particularidades de la amistad con La Boétie tenemos el ensayo escrito por Sara Bakewell antes mencionado (2012) y el libro de Jean Luc Hennig titulado **De la amistad extrema**. Barcelona: Editorial Planeta, 2016. También el primer artículo, de mi autoría, que inaugura este libro.

¹⁹ Bakewell, por ejemplo, Henning y otros.

que una obra intertextual da lugar a muchas obras y encuentros infinitos, a derivas insospechadas, que siempre nos ofrecen nuevos sentidos. Esperamos estar a la altura de tales propósitos, pues estamos ante un gran clásico de la filosofía y la literatura universal. Que mucho nos ha dado qué pensar y qué decir, pues es clásico precisamente porque nos sigue interpelando en infinitos diálogos posibles, porque no sólo no nos es indiferente y nos enamora, sino que nos habilita un nuevo pensar sobre nosotros mismos y el mundo que nos rodea. También decimos como los otros: es nuestro contemporáneo. Hay, sin embargo, otra razón poderosa que nos hace dialogar nuevamente con él. Mucho nos ha de decir, acerca de la formación humana, que puede ser recuperada para el aquí y ahora y que aún no ha sido dicho.

Vamos ahora, entonces, a ver de qué se tratan los diálogos que inauguran este libro que tenemos entre manos.

El primer artículo del libro es el de **Andrea Díaz Genis**, y en él intenta incursionar en las profundidades de la idea de amistad y su aporte formativo para la libertad, a partir del diálogo que tuvieron en vida, Montaigne y Étienne de La Boétie. Ésta fue una amistad modélica, que marca una idea de libertad individual positiva, libre de dominación de la tiranía que puede estar enmarcada en un proyecto educativo, el del propio Montaigne. *Los Ensayos* constituyen la forma de entender la libertad del propio Montaigne a través del papel fundamental que tendrá la filosofía como formadora de juicio y de “cabezas bien puestas”, como forjadora de vidas donde hay concordancia entre sentido y existencia. Este primer artículo que abre el libro, quiere ser también un homenaje a la amistad entre ellos, al valor de la amistad en general para el desarrollo del pensamiento y la libertad, y una forma de presentar al aporte fundamental que tuvo para el pensamiento y las luchas posteriores por derechos, las ideas sobre libertad y servidumbre del joven Étienne de La Boétie.

En el segundo artículo, de **Diogo Mesti**, se investigan los vínculos existentes entre Montaigne y los antiguos, incluyendo la delimitación de encontrar los lazos con Sócrates y los estoicos y más específicamente comprender cómo la conexión entre ellos se da a partir de la imaginación. Se pretende tomar como centro de la investigación la posición de Montaigne sobre la imaginación en *Los Ensayos* (en especial el capítulo 1, 20) y a partir de esto intentar percibir en qué momento se aproxima o se distancia de las concepciones de la imaginación de Sócrates o de los estoicos.

El texto de **Hubert Vincent** parte de la idea de que fue en el comienzo del ensayo “Los Cojos”²⁰ cuando Montaigne afirmó que somos “usuarios” del mundo y no productores. En particular, deduce a partir de esta constatación, consecuencias para el conocimiento. Pretende arrojar luz sobre esta noción según los diversos problemas que Montaigne aborda. Su objetivo es preparar un examen de este concepto para ver si puede ser para nosotros hoy un asunto importante y susceptible de ser retomado según nuestras preocupaciones. ¿Qué significa ser usuario del mundo? ¿Hasta qué punto podemos construir una crítica de nuestro mundo a partir de esta noción y lo que dice de nosotros?

El artículo de **Nadja Hermann** trata sobre el modo de Montaigne de ver la vida, entendido como un aprendizaje que fluye en la sucesión de los acontecimientos, en constante transformación que desafía las certezas, pero también de un modo de escribir que se entiende como una meditación ligada directamente a la vida y a la búsqueda de conocimiento de sí. Todo esto hace de su filosofía un ensayo del vivir. De esto emerge una pregunta por la proximidad de su pensamiento con el arte de vivir, inspirada en muchos de los pensadores antiguos, entre los cuales se destaca la influencia de Séneca. Para demostrar la proximidad sugerida se presenta, en un primer momento, el sentido de la filosofía como arte de vivir, para posteriormente rastrear en *Los Ensayos* posibles influencias y vestigios del pensamiento de Séneca en lo que respecta al buen vivir, particularmente las *Cartas a Lucilio*. Finalmente, se sugiere que la filosofía de Montaigne reinventa el arte de vivir, entendido como una forma de vida filosófica, en el que la búsqueda del bien compartido con Séneca y reinterpretado mediante la ambigüedad de la condición humana es una articulación entre vivir, conocimiento y escritura de sí.

Andrea Díaz Genis realiza un recorrido por dos paradigmas de formación humana, a través de dos tradiciones del pensamiento de la modernidad: el pensamiento de Montaigne y el de Descartes, donde dos modelos cognitivos están en juego, por un lado cartesiano: el pensamiento lógico-matemático, el saber de las ciencias, la gnoseología, el sujeto abstracto, la verdad objetiva y universal, la duda como camino a la certeza; y, por otro lado montaigneano: el saber narrativo, ensayístico, la verosimilitud, el yo singular, el dominio de la ética para una vida buena, la incertidumbre, el saber de las humanidades y principalmente de la filosofía como forma de

²⁰ **Los Ensayos** (segunda edición de Marie de Gournay de 1595): “Los Cojos”, capítulo XI del Libro III, p. 1529-1545, Barcelona: Acantilado, 2011.

vida. Frente a la geometría, la ciencia y el saber basado en certezas, nos encontramos con el ensayo y la incertidumbre. Compara estas improntas con la propuesta de Pascal en su lectura de Montaigne y en su distinción acerca del saber de *finesse* frente al de *geometrie*. Se trata de resaltar dos modernidades, pero también dos tipos de formación y mucho más aún, dos ideas de formación que suponen valoraciones, dos ámbitos de saber perfectamente válidos y complementarios, absolutamente fundamentales que influyeron e influyen en la formación humana hasta nuestros días.

Neiva Afonso Oliveira, Leticia Maria Passos Corrêa y Fausto dos Santos, presentan en formato de seis tesis, un texto sobre las coincidencias entre las ideas de Rousseau y Montaigne. Se trata de las propuestas de educación de dos paradigmas formativos próximos recurriendo a sus circunstancias históricas. Temas como la autenticidad, razón y emoción son tratados por los dos pensadores como envolturas esenciales de la sociabilidad humana imprescindibles para el tratamiento de la educación innovadora que proponen, cada uno en su tiempo, y para la comprensión que tenemos hoy en relación a los modelos de educación que tratan del sujeto en todas sus dimensiones. El texto concluye que los dos autores nos ofrecen llaves de lectura suficientes para comprender nuestra condición, lo que nos autoriza a pensar en ellos como paradigmas de formación humana muy relevantes en la historia del pensamiento.

Benedetta Bisol presenta la dualidad de Montaigne en el debate contemporáneo sobre formación, enfatizando elementos muy actuales. En su artículo desarrolla la noción de que su pensamiento montaigneano está en el origen de este debate y al mismo tiempo expone un Montaigne que va en contramano del concepto de formación moderna. El texto va en dirección a la defensa de un tipo de formación (aunque Montaigne no utilice esta palabra) que va en contra de la idea de ‘educación’ y en contra del pedantismo. La autora explica que Montaigne no creía en los cánones como bases formativas a largo plazo. La formación es una relación compleja entre el material de una educación y lo que cada individuo hace con este material. Enfatiza también que Montaigne no defiende una perspectiva autodidacta, criticando la idea de que cada sujeto pueda tener control sobre su propia formación. Para él, la formación es una lucha contra la naturaleza y contra algunas de nuestras pasiones, sin defender una educación natural, más bien resalta la importancia del permanente duelo entre lo institucionalizado y el movimiento interno de cada individuo.

Lucia Schneider Hardt propone una reflexión que incluye tanto el campo de la filosofía como el de la literatura. Presenta una diversidad de itinerarios y una multiplicidad de lenguajes para desentrañar el tema y sus desdoblamientos. Propone al lector, prioritariamente, el ejercicio de mirar el tema mediante algunos escritos de Montaigne y Nietzsche. Al elegir el tema de la coherencia, se implica también en el tema de la moralidad que aparece en el escrito de los filósofos y en un texto literario complementario de Thomas Bernhard. Su intención es acompañar el deslizamiento de los referidos abordajes filosófico- literarios en dirección de una transfiguración estética formativa para, eventualmente, librarlos del martirio de la coherencia y afirmar la vida escapando a una determinada moral sin dejar de alcanzar presupuestos éticos.

Rosana Moura nos propone pensar la finitud en cuanto a una cuestión filosófica que se liga a otra formación humana. ¿Cuál es la perspectiva de formación que puede emerger de la escucha de la finitud? Delimita su esfuerzo hermenéutico a la luz de dos de los horizontes filosóficos situados en distintas épocas, a saber: Michel de Montaigne y Martin Heidegger (pasando por Hans-Georg Gadamer). Si el texto clásico lleva a una constante actualización, esto tiene que ver con lo que este conserva: la escucha del tiempo (Heráclito se presentó a los hombres con su sensibilidad perceptiva sobre el juego de aquello que permanece mudando). A partir de lo expresado, tenemos en vista una ensayística del concepto de formación mediante el elemento de la facticidad y por consiguiente de la finitud orientando filosofías, tiempo, en fin, finitud.

Gláucia Figueiredo y Lucía Falero presentan un texto que tiene como objetivo realizar articulaciones filosóficas y pedagógico-educativas a partir del pensamiento de Michel de Montaigne (1533-1592) y Gilles Deleuze (1925-1995). La conexión filosófica y pedagógica se desplegará a partir de tres obras – *Los Ensayos* de Montaigne²¹, *Diferencia y repetición/Proust* y *Los Signos* de Deleuze. Los principales conceptos a ser analizados y a su vez articulados son: memoria e identidad/diferencia, aprender y experiencia. De ese modo, buscan esbozar algunos tópicos relevantes del pensamiento de ambos filósofos a fin de defender una innovadora noción de lo pedagógico en la contemporaneidad.

²¹ El trabajo tomará como referencia tres ensayos de Montaigne: “De la Educación de los Hijos”, “De la Pedantería” y “De los Libros”.

Ivan Maia, parte de la consideración del ensayo “De los caníbales” de Michel de Montaigne como un punto de partida que fertiliza la concepción de la antropofagia como perspectiva filosófica de Oswald de Andrade (en un sentido ético, estético y político). A partir de allí, se discute la relación entre estas concepciones de la antropofagia y su poder crítico de descolonización de la subjetividad, tanto en relación con el pasado, como la reapropiación de la historia, a través de narrativas que se oponen y deconstruyen los discursos de la colonialidad, y en relación con el futuro, como apropiación de los medios (saberes y prácticas) para crear nuevas posibilidades de vida, particularmente en el campo de la literatura, las artes y el conocimiento.

Gabriela Ferreira, para centrar un abordaje de la elaboración del ensayo como proyecto vital, entiende que es pertinente observar la reflexión de sí mismo como otro, pues en la exploración el autor piensa y se piensa desde el cuerpo. En tal sentido Montaigne se percibe, se experimenta y se ensaya desde su cotidianidad corpórea, desde algunas contingencias diarias y fundamentalmente, al vivenciar el tiempo en su cuerpo, así como la materia, el espacio, las relaciones y también cuestiones cotidianas como el ánimo y las enfermedades. De esa manera, se ubica en su condición criatural y humana, mortal, al fin, (AUERBACH, 1996) para pensar y pensarse, para leer, escribir o ensayarse y es eso lo que se selecciona para tratar aquí.

DIÁLOGOS ENTRE MICHEL DE MONTAIGNE Y ÉTIENNE DE LA BOÉTIE: EL VALOR FORMATIVO DE LA AMISTAD PARA LA LIBERTAD

Andrea Díaz Genis

Este libro quiere comenzar con una de las relaciones fundamentales que ocurrieron en vida de Montaigne. Me refiero a la amistad de Montaigne con Étienne de La Boétie. Este último fue considerado por nuestro autor como su más grande amigo, se conocieron cuando eran jóvenes y con una diferencia de edad de dos años aproximadamente entre ellos (Étienne era mayor). Étienne nació en 1530 en Germignan, comuna cerca de Burdeos en Francia y murió en 1563 en su lugar de nacimiento, producto de la Peste que azotó Europa en aquella época. Se lo considera un gran humanista, estudió Derecho en la Université d'Orléans. Tuvo un interés apasionado por los clásicos griegos que lo llevaron a traducir a Plutarco y Jenofonte. Su primera y principal obra, de la que hablaremos aquí, se titula *Discurso de la Servidumbre Voluntaria*, o²² *Contra el Uno*, como se llamará luego, y que fuera conocida primeramente gracias al impulso de los hugonotes.

A partir del conocimiento previo de esta obra por parte de Montaigne, ambos caballeros, que luego trabajarán juntos en el Parlamento de Burdeos, se conocieron. Es interesante que sea la lectura de su libro, lo que despierta curiosidad e interés a su lector y posterior amigo. Pero vayamos a esta amistad tan particular que se constituirá en una amistad “modélica”²³. Cuando se conocieron Montaigne tenía unos veintiún años y La Boétie unos veintitrés, trabajaban en el Parlamento de Burdeos y Montaigne de alguna manera había escuchado mucho de este joven y ya se sentía previamente atraído por sus ideas, por su espíritu. La lectura de Montaigne del manuscrito sobre la *Servidumbre Voluntaria* fue realizada en 1550. Parece que se encontraron por casualidad en una fiesta de la ciudad y al comenzar a hablar se quedaron prendados uno del otro. El ensayo sobre “la amistad” es la fuente más preciada de la que

²² Nosotros usaremos la edición de Étienne de La Boétie: **Discurso de la Servidumbre Voluntaria**. Barcelona, Virus Editorial, 2016.

²³ Nos basaremos en mucha de la información aludida por Sarah Bakewell en su libro: **Cómo vivir. Una vida con Montaigne**. Barcelona: Ariel, 2012.

partimos, para enterarnos de lo que significaba para Montaigne la amistad, y lo que implicó para nuestro autor la relación y la pérdida de su amigo²⁴.

Sabemos que *Los Ensayos* para Montaigne son el proceso de autoformación del sí propio, su forma de ejercicio espiritual²⁵, a partir del autoconocimiento, inquietud y cuidado de sí (siguiendo aquí a P. Hadot y al último Foucault, tal y como lo trabajamos en nuestro libro, ver: Díaz Genis, Andrea, 2016). Pero la amistad, también puede entenderse en este contexto como ejercicio espiritual de transformación de sí mismo para una vida buena. Es decir, la amistad es formativa desde un punto de vista ético porque tiene que ver con la respuesta a la pregunta de ¿cómo vivir? Y sabemos que esto era lo que más le interesaba a Montaigne, el valor educativo y ético-práctico de la filosofía. La filosofía es una forma de vida que nos ayuda a ser mejores.

En el ensayo sobre la amistad habla de que solo pasaron algunos pocos años juntos y cómo fue enfrentar la muerte del amigo que le había nombrado su heredero espiritual. Muerte que le deparó un dolor inmenso, algo de lo que nunca pudo recuperarse del todo. A La Boétie, entonces, lo conocemos a través de la mirada de Montaigne, una mirada llena de admiración, pero también a partir de la perspectiva de la cultura clásica compartida por ambos. Montaigne compara esta amistad con la relación entre Sócrates y Alcibíades. Es interesante, porque esta amistad es comprendida y relatada en el *Banquete* de Platón (estudiada por nosotros en 2016), un libro donde se describe un acontecimiento fundamental en la historia de la erótica- pedagógica griega y occidental, donde emerge o acontece un eros que supera la relación sexual con el alumno, cuestión habilitada en la antigua pederastía griega. Allí, el eros pedagógico se transforma en “deseo de lo que no se posee”, es decir, amor a la sabiduría, en una amistad implicada en una actividad filosófica atravesada por ese deseo, y esto, no otra cosa, es el **amor platónico**. Un amor que transforma al alumno de ser un amado pasivo (**erómeno**), a un amante activo (**erastés**)²⁶. **Un amante inspirado por la belleza, el bien, y la verdad**, en una búsqueda que no termina.

²⁴ El Ensayo titulado “La Amistad” es leído por nosotros en la edición de Marie de Gournay de 1595: **Los Ensayos**. Barcelona: Acanalado, 2011.

²⁵ Ejercicio espiritual, ético o filosófico, como prefiera llamársele, son todos los ejercicios tanto imaginarios como de la vida real, que se realizan precisamente para ayudar al sujeto a transformarse a sí mismo, y de esa forma prepararse para la verdad, o conquistar para sí una forma de cuidado y autoconocimiento que le permite tener una forma de vida filosófica. Esto ha sido definido por P. Hadot, así como el último Foucault, sobre todo en **La Hermenéutica del Sujeto** (2006).

²⁶ Tema trabajado por M. Foucault en la **Historia de la Sexualidad**, tomo II, principalmente en el V capítulo titulado “El verdadero amor” (FOUCAULT, 2003).

Pero vayamos a la interpretación montaigneana de la amistad, inspirada en parte en Platón, pero mucho más en Aristóteles y en Cicerón. Lo primero que hace Montaigne es referirse a su conocimiento del libro de La Boétie sobre *la Servidumbre Voluntaria*, la gran admiración que le tiene al autor y lo mucho que nos podría haber aportado, de haber podido vivir más. Nos dice del amigo: “...sobre todo en cuanto su talento natural, no conozco ninguno que le sea comparable” (2011, p. 241). Habla brevemente de la muerte del amigo y cómo pudo recuperar su escrito, cómo le heredó sus “reliquias”, es decir: su biblioteca, sus papeles, y la edición de su libro que intentará publicar. Califica su amistad de “tan entera y tan perfecta”.

¿En qué consiste esta perfección y qué le hace pensar a Montaigne que se trata de un tipo de amistad que ni siquiera es “mucho si la fortuna la alcanza en tres siglos” (p. 242)? Los elementos que hacen al significado de la amistad y a su diferencia con otro tipo de amor, los señalaremos aquí. Por un lado, la amistad se nutre de la **comunicación** (p. 243). Una comunicación que de forma igualitaria no se da entre padres e hijos. Es por eso que, por otro lado, la amistad exige **paridad o igualdad**. De hecho, es una relación tan fuerte que los amigos se llaman entre sí “hermanos” y así La Boétie llamará a Montaigne en su testamento. Por último, es un producto de la **libertad**, de una **elección voluntaria** (siendo esto un elemento fundamental como veremos, que vincula la amistad con *el Discurso de la Servidumbre Voluntaria*). No es producto de la relación natural y se vincula con valores, que, muchas veces, con la familia, al ser una relación natural y/o por obligación, no los compartimos.

En la amistad se produce un “calor general y universal”, “templado y regular”, sin tener nada de “violento e hiriente”. No es tampoco amor erótico-sexual, el amor se trata del deseo de lo que nos rehúye, que es el amado; aquí no se trata de esto, no se trata de constituirnos en cazadores de una presa que se nos escapa. Si la amistad es acuerdo de voluntades, allí el deseo languidece entendido como deseo erótico-sexual entre activo y pasivo. No se trata de un goce corporal, sino espiritual y, si hay deseo, no es del tipo carnal, dado que la amistad se goza mientras se desea, y no se pierde porque se está gozando nos dice Montaigne. Es espiritual y se purifica con su uso. Los deseos del cuerpo, en definitiva, están sujetos a saciedad, mas no ocurre así con los del espíritu. “La licencia griega”, o sea la pederastia, no llega a ese concepto de amistad perfecta de la que habla Montaigne con La Boétie.

Es interesante y esperable, dado su época, y pensando en la posterior relación que tendrá con Marie de Gournay, que **no atribuya la amistad**

al sexo femenino. En el ejemplar editado y trabajado por Marie de Gournay (no en el ejemplar de Burdeos), o sea en la edición póstuma de 1595 dice sobre Marie de Gournay: “Esta alma será capaz algún día de las cosas más bellas y, entre otras, de la muy santa amistad a la que, según los libros, su sexo no ha podido elevarse aún...” (COMPAGNON ANTOINE cita a MONTAIGNE, 2011, p. 247, nota 32).

Esas cosas más bellas que hará una mujer excepcional como Marie de Gournay, en una época heredera de la costumbre grecolatina, se entienden desde un concepto de amistad filosófica preferentemente masculina. Las mujeres no llegan a la altura de la comunicación y el diálogo que nutre este “santo lazo”, nos dice Montaigne, cuando aún no había conocido a su gran discípula y posterior amiga, a quien llamará “hija de alianza”²⁷.

Es interesante recalcar características sobre la amistad que aparecen en Aristóteles²⁸, como indagaremos luego con más profundidad, y en Cicerón (tomadas del mismo Aristóteles). La amistad puede dar placer y puede tener utilidad, pero no se busca por eso, pues es tal, porque **tiene valor por sí misma**; y sólo las personas **íntegras**, que tienen afecto recíproco y condiciones de paridad, pueden tener amigos; **a los tiranos**, por ejemplo, como va a decir Aristóteles, y como lo ratifica La Boétie en su *Discurso*, no les es posible tener amigos. La amistad no es asimétrica (como la relación entre maestro y discípulo desde el modelo de amante y amado). Una relación puede comenzar con un componente erótico a modo de juego o acercamiento a la bello, como comenzó la amistad entre Sócrates y Alcibiades, pero lo importante es que a partir de esa “apariencia de belleza” se pase a una amistad donde lo percedero, lo útil, lo material, el deseo carnal, no es lo que cuenta, sino lo imperecedero, lo permanente y lo espiritual. La amistad de Montaigne implica aspectos afectivos también. Escuchemos sus hermosas palabras donde define a la amistad a partir de lo inefable:

En la amistad de la que yo hablo, se mezclan y confunden entre sí con una mixtura tan completa, que borran y no vuelven a encontrar y la costura que las ha unido. Si me instan a decir por qué le quería, siento que no puede expresarse más que respondiéndolo: porque era él, porque era yo (p. 250).

²⁷ Le llamó su “*fille d’alliance*”. Hija espiritual que escribirá, nada menos, que un escrito que anticipará el feminismo en Occidente: **Escrito sobre la Igualdad y en Defensa de las Mujeres**. Madrid, CSIC, 2014. La amistad y la libertad, si han de vivirse y conquistarse, serán masculinas. Pero por lo menos, inaugurará grandes conquistas para alguien que va a brillar a pesar de todo, y siendo mujer, en el siglo XVI.

²⁸ Aristóteles habla sobre la amistad en su **Ética a Nicómaco** (2019) en su Libro VIII y Cicerón en su tratado sobre **El arte de cultivar la verdadera amistad** (2020).

Y sigue diciendo: “Hay más allá de todo discurso de cuanto pueda decir de modo particular, no sé qué fuerza inexplicable y fatal mediadora de esta unión” (p. 250)

Una fuerza inexplicable, que le hace decir, éramos amigos **porque era él, porque era yo**. Algo único, irrepetible, algo muy especial y profundo. Una mixtura que los hace uno de a dos, o dos siendo uno. Se borran los límites de la subjetividad en una amistad que los ensancha, los hace ser más. Es hermoso, sin lugar a dudas, esta forma de expresar algo que mucho tiene de inexplicable. Esos dos seres se encuentran y conforman esta amistad modélica, que, si bien toma elementos de Aristóteles o Cicerón, o sea del mundo clásico, aparece dibujada desde un desborde emocional que va más allá de los modelos aprendidos de la cultura griega. Hay una implicación afectiva, un modo de vida que conmueve, una experiencia que acontece, completa, y que, por cierto, implica singularidad, expresada por un Montaigne que no sabe ni quiere escribir sin implicación, a la que vez que nos presenta un retrato de sí mismo y de una época, de una idea de amistad que no olvida las marcas de tal experiencia. Se quieren porque es Étienne, y porque es Michel. Étienne amplifica su mirada sobre el mundo. Aprenden que lo que más vale no tiene precio.

Como en el epicureísmo, la amistad se trata de eso, resalta el mero hecho de ser y el valor de existir²⁹. La fuerza de la amistad, es una fuerza inexplicable, “fatal mediadora de esta unión”. Ellos se buscaban antes de haberse visto y por noticias que oían uno del otro, su amistad se convierte en un destino, una fatal coincidencia, una atracción de fuerzas que inevitablemente ocurriría. Aquí se habla de atracción irrefrenable, camino que necesariamente habría de cruzarse, incluso de un “encuentro divino”, dado por un “mandato del cielo”. Ellos se abrazan a través de sus nombres antes de conocerse, se conocen por “casualidad” y desde ese momento no se separan, y cuando se despiden, lo hacen sin quererlo, pocos años después de conocerse, a partir de la muerte lamentable del amigo Étienne. Una mezcla especial, un amor que confluye por elección en una total entrega. Una voluntad que se funde en la otra de forma escogida y libre. Una amistad conmovedora, atravesada por afectos muy profundos. Un encuentro que reúne a dos seres de una forma paradójica: una forma determinada e irrenunciable, a la vez que escogida y libre. Aquí no hay interés ni necesidad de pedir favores, todo es común. Pensamientos, juicios, bienes, honor, vida. Según la certera noción de Aristóteles (2019, p. 255) se trata de una sola alma en dos cuerpos, todo

²⁹ Elementos que definen la filosofía Epicúrea según P. Hadot (2006, p. 31).

debe ser de los dos y no hay nada que repartir entre ambos. No hay reserva, los motivos son honorables, son claros y seguros.

Cuatro años, aproximadamente, compartió Montaigne con una de las relaciones más significativas de su vida, la relación que más menciona al lado de la de su padre (ni la de su mujer o la de sus hijas, ni la de otros amigos o relaciones llegan a ser equivalentes³⁰). Dada la importancia trascendental que para su vida tuvo el tener su amigo, cuando lo perdió, toda la vida buena que pudo haber vivido y apreciado, le pareció oscura al lado de la que había gozado con su amigo. Nos cuenta que desde que no lo tiene, “no hace más que arrastrarse lánguidamente” (2011: 259). Si iban a medias en todo, ahora le arrebatan su parte, solo por el mero hecho de existir.

Los Ensayos pueden ser pensados como un ejercicio espiritual, pero también como ese lugar que se abrió en el interior a partir del conocimiento del amigo. Un lugar que partió de la igualdad, el reconocimiento y que le permitió ser más él mismo. Según lo que cuenta Bakewell, en su lecho de muerte, La Boétie le pidió a su amigo que le diera un lugar, en ese momento Montaigne no lo entendió (2012, p. 119-133). Ese era un lugar simbólico, algo que quedaría dentro de él y que terminaría expresándose en su libro. *Los Ensayos* pueden ser entendidos como un diálogo interno de Montaigne consigo mismo que continúa el diálogo que tuvo con el amigo que ya no está, que le dan ese espacio que el amigo exigía antes de morir. Le enseña una libertad que va de la mano del significado de la amistad.

Recuerdo en este punto una intervención que hace Byung Chul Han, filósofo surcoreano sobre la amistad y la libertad en uno de sus libros: “...*ser libre, significa estar entre amigos*. “Libertad” y “amigo” tienen en el indoeuropeo la misma raíz. La libertad es, fundamentalmente, una *palabra relacional*. Uno se siente libre en una relación lograda, en una coexistencia satisfactoria” (BYUNG CHUL HAN, 2014, p. 13, las cursivas no son nuestras).

¿Aprendieron mucho, acaso, del concepto de libertad, de la vivencia de libertad de estos grandes amigos? Creemos que sí. Lo que nace de un encuentro, potencia al otro y lo libera. Les genera la posibilidad de autenticidad, de búsqueda de la verdad a través de la *parrhesía*³¹, es decir, del hablar franco, que no implica el agravio y la violencia, sino simplemente

³⁰ Asunto mencionado por Sarah Bakewell en su libro (2012, p. 119-133).

³¹ **Parrhesía** como hablar franco, hablar que se asocia con la Filosofía y el riesgo de decir la verdad. Tema profundizado por Foucault en su libro **El Coraje de la Verdad** (2011).

poder ser el que se es frente al otro, poder construir y desplegar lo que se es o se puede llegar a ser de una manera relacional.

Para La Boétie, la amistad es una forma de recordarnos la libertad que es nuestra por naturaleza. Así lo menciona en su *Discurso sobre la Servidumbre Voluntaria* (2016). La amistad es la forma ético-política de la libertad³². La palabra **philía**, menciona Chauí, surge tardíamente en el pensamiento griego como *isotés philotés*, es decir, “estar a mano”, no deberle nada a nadie. En definitiva, lo que se pierde en la tiranía, y lo que nos recuerda la amistad es **que no le debemos nada a nadie**, que solo debemos aprender **a decir no**, a soltar la servidumbre, a no cargarla, pues hemos nacido libres y toda servidumbre es **voluntaria** y esa es la gran paradoja de la servidumbre y ese es el gran descubrimiento del joven La Boétie. Cada uno es dueño de sí, no es siervo de nadie, en eso los seres humanos somos iguales. Es algo así como nuestra condición de nacimiento, nuestra condición natural. Esa es la **dimensión política** de la amistad según Chauí, **rehusarse a servir** o sea **dejar de sostener al tirano**. Dice Plutarco: “La naturaleza nos coloca a la intemperie, en plena libertad; somos nosotros que nos encerramos, nos llenamos de cadenas, y nos aprisionamos en el pequeño rincón que elegimos como morada” (CHAUÍ cita a PLUTARCO, 2011, p. 116).

O como dice Montaigne:

Las amistades puras que supimos ganar valen ordinariamente que aquellas otras que la comunicación del terruño o la sangre procuraron. La Naturaleza nos echó a este suelo libres y desatados; nosotros nos aprisionamos en determinados recintos (p. 117).

Los atractivos de la tiranía y los lazos de la servidumbre

¿Por qué?, ¿cuál es el atractivo fatal de la tiranía?, ¿por qué hemos de pagar tan altos costos?, ¿cómo hace para sostenerse? Es interesante saber. Uno de los fundamentos de la tiranía es **la costumbre**. Decimos: “siempre fue así y será así”. Nos acostumbramos a ella como si fuera una segunda naturaleza que nos hace olvidar nuestra propia condición libertaria. Por otra parte, **la educación** ayuda y mucho a la costumbre. Hay una educación que nos hace siervos, que nos enseña a obedecer, que nos vuelve opacados y tristes, que nos hace pasivos, dado que nos hace saber el alto costo que

³² El aspecto político de la amistad como ayuda para no servir, es un aspecto que los recuerda Marilena Chauí: **Amistad: Rehusarse a servir** (2011).

ocasiona hacer que las cosas fueran diferentes. Claro que hay otra educación que nos hace “sabios”, que nos hace libres, que nos permite mirar para todos lados y aprender de la memoria, para construir realidades diferentes. Una educación, que como luego dirá también Montaigne en sus *Ensayos educativos*³³, nos permite tener la “cabeza bien puesta”, antes que bien llena. Mas la tiranía trata de no educar en este sentido, trata de impedir pensar, expresarse, y si uno de estos sabios que piensa intenta seguir haciéndolo, hace que su ámbito sea difícil de llevar a cabo, directamente lo elimina, o hace que solo quede como una libertad puesta en la imaginación³⁴.

El otro elemento que tiene que ver con mantener la seducción de la servidumbre, pues la servidumbre es algo que seduce, es el mundo de **los entretenimientos** que adormecen, que nos distraen, que nos hacen olvidar de nuestra situación, de nosotros mismos y nos impide luchar para transformar nuestra realidad. En esa época podría haber juegos, circos, peleas, etc. Otro elemento son **las jerarquías** que atraviesan los hilos que mueven y dependen del tirano, el conjunto de personas que son cercanas, que lo apoyan, lo adulan, lo consienten, que constituyen cadenas de mando que vigilan a la plebe. Personas que son incapaces de tener amigos, que obtienen beneficios a cambio de la alcahuetería, de la adulación, de la servidumbre. Que no poseen nada propio, que deben intentar pensar como el tirano, replicarlo, adelantarse. Los tiranos no tienen amigos, pues la amistad requiere de integridad y de virtud, de igualdad y reciprocidad, de sinceridad sin riesgo. Otra vez, los tiranos son incapaces de tener amigos. Los pies, los ojos, las manos del tirano terminamos siendo todos los súbditos que voluntariamente le otorgamos poder. El “uno” es débil, se llena, se repleta, adquiere su esqueleto y su fuerza de la suma de individuos que lo alimentan y lo sostienen.

También **la religión** ayuda, no solo porque diviniza al tirano, sino porque genera una lógica de sumisión, de obediencia incuestionada del profano hacia el divino. También la religión enseña a no pensar, enseña a obedecer lo que no se entiende, pero se venera. En definitiva, lo que hace al cuerpo del tirano y su proyección en los individuos es muy diverso. Pero la fuente es el individuo, la suma de los individuos que entregan su libertad a cambio de tiranía.

³³ Estudiados por nosotros en la selección hecha por Joan Lluís Linás (2015).

³⁴ Estaba acá pensando en la contracara de la modernidad según Kundera, expresada en el personaje del Quijote de Cervantes, alguien absolutamente libre en la imaginación (KUNDERA, 1986).

Sabemos que ese libro, que en principio era el libro de un joven libertario, fue el punto de partida de muchos movimientos y filosofías de liberación sumamente importantes en la historia, precursor, nada menos, que de la idea de desobediencia civil y del anarquismo³⁵. Todo esto es sorprendente, si pensamos que es un texto de un joven entre dieciséis y dieciocho años. Un texto para espíritus libres, que reconoce la fuerza de la libertad y de la asociación entre los individuos que deciden no sostener más la tiranía. El problema es que, si no trabajan juntos los sujetos “sujetados” y solo viven de conjeturas, estas sociedades no podrán ser liberadas de sus tiranías. El componente altamente revolucionario de tales pensamientos tendrá sus consecuencias intertextuales a través de su influencia en otros textos y en diferentes manifestaciones y movimientos de la sociedad. Sin lugar a dudas, allí se plantó una semilla que no tendrá vuelta atrás.

¿Quién me gobierna?

Con La Boétie, emerge un acontecimiento teórico que no tendrá revés y que venía evolucionando históricamente desde la antigüedad. Aquí claramente, estamos hablando de individuos libres de dominación, de la libertad en sentido individual, aunque también de la posibilidad de la asociación entre los hombres para retomar y recuperar el sentido de la libertad, de una libertad no solo entendida en un sentido negativo, como no injerencia, sino en un sentido positivo, como afirmación de sí frente al poder arbitrario, como respuesta a la pregunta de ¿quién me gobierna?: ¿no somos acaso nosotros mismos?³⁶

¿Por qué ceder ese poder al tirano?, ¿es esto legítimo? Algunas preguntas que se hace este gran filósofo político del siglo XX en relación al concepto de libertad que fue Isaiah Berlín, no podrían haber sido hechas si antes no las hubiera pensado el joven La Boétie: ¿Por qué debo yo obedecer a otra persona?, ¿por qué no puedo vivir como quiera?, ¿tengo acaso que obedecer?, si no obedezco, ¿puedo ser coaccionado?, ¿por quién? ¿Hasta qué punto, en nombre de qué, con motivo de qué? Isaiah Berlín se hace esas preguntas y nos dice que **la libertad negativa** debe ser entendida

³⁵ Ver la interpretación libertaria de una sociedad sin Estado a partir de Pierre Clastres en su texto **Libertad, desventura, innombrable** (2016, p. 103), el concepto de desobediencia en Simone Weil a partir de La Boétie en *Meditaciones sobre la obediencia y la libertad* (2016, p. 149). El concepto de desobediencia civil en Thoreau (2012).

³⁶ Sobre la diferencia entre libertad negativa y libertad positiva, conceptos totalmente fundamentales esclarecidos por Isaiah Berlin en: “Dos conceptos de libertad” (en **Sobre la Libertad**. Barcelona: Alianza Editorial, 2017).

como el espacio donde al sujeto (persona o grupo de personas) se le deja hacer lo que es y hace, sin la interferencia de otras personas. **La libertad positiva** es la respuesta a la pregunta de quién manda allí, quién determina que alguien haga o sea una cosa u otra. En definitiva, es la pregunta por la posibilidad y legitimidad de gobierno de sí y de los otros³⁷.

Si hay gobierno de sí o posibilidad de ser el mismo individuo el que manda sobre sí y su vida, puede pensarse también esto dividido en dos hacia la propia interioridad: hay algo que manda en mí y otra cosa que obedece (la teoría de los dos yo que menciona Berlín, por ejemplo, manda la razón, y obedecen los instintos o ciertos impulsos)³⁸. El tema es que cualquier libertad que se digne llamarse a sí misma libre en un sentido positivo, debe **implicar ausencia de dominación**. Si no, ¿de qué estamos hablando? Tema complejo que no podremos desarrollar aquí. Cuando La Boétie y Montaigne hablan de libertad, y Montaigne alcanzaba cierta libertad de pensamiento, de sentidos e imaginación e incluso pudo divulgar esos pensamientos y llegar a miles de personas en ese momento al escribir y publicar su gran libro, podemos decir claramente que esa libertad era solo para hombres, nobles, educados y estaban excluidos una gran mayoría de sujetos: las mujeres y el pueblo, por ejemplo. Era una libertad para occidentales, europeos, blancos, etc. Las libertades y sus posibilidades de ampliación y generación en términos de igualdad y justicia³⁹ han costado ríos de sangre, han sido conquistadas y vueltas a perder a través del tiempo, y aún siguen siendo puestas en duda y limitadas de muchas maneras concretas, sutiles y hasta invisibles para muchas personas (la pregunta de ¿qué vidas pueden ser lloradas y cuáles no? es una pregunta ético-política más que pertinente que nos recuerda hoy día Judith Butler⁴⁰, no se debería poder pensar la ética sin la política, la libertad sin la igualdad y la justicia social). Incluso podemos hablar de que en la actualidad (a través del neoliberalismo entendido como ideología que encubre una realidad, como dice Byung Chul Han), estamos en

³⁷ Un desarrollo interesante de este tema lo encontramos en Michel Foucault: **El gobierno de sí y de los otros**. México, FCE, 2009. Un tema que se venía gestando desde la antigüedad.

³⁸ Esas cuestiones sobre quién manda pueden ser también pensadas en forma plural e inestable como lo hace Nietzsche. Si pensamos en este autor, por ejemplo, al preguntar quién manda, podría decir la voluntad de poder, y finalmente terminará hablando no de voluntad, como esencia, sino de puntuaciones de voluntad" (DÍAZ GENIS, ANDREA, 2008). Hay distintas pulsiones que pueden estar en lucha dentro de un mismo sujeto queriendo dominar y mandar. Más que una unidad, somos una pluralidad en movimiento que implica una lucha constante e inestable.

³⁹ No se puede pensar la libertad sin igualdad y justicia social.

⁴⁰ Judith Butler: ¿Se puede llevar una vida buena en medio de una vida mala? En **Cuerpos Aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea**. Buenos Aires: Paidós, 2017.

un momento en el cual la libertad, como falsa libertad claro está, como apariencia de libertad, coincide con la coacción⁴¹. El neoliberalismo hoy, incluso como forma “religiosa” de entender los poderes del mercado⁴² es una forma de sometimiento total, que se alimenta de una manera más que inteligente de nuestra propia libertad y termina siendo un sistema de explotación que se vale de una nueva forma de “servidumbre voluntaria” y que es poderosa, en cuanto más invisible es.

Es interesante de cualquier manera ver la evolución histórica de la palabra libertad y ver cómo el libro de La Boétie, y su relación de amistad como formación para la libertad, marcan un hito histórico. Allí aflora con fuerza, algo que se venía forjando, pero nunca había existido con tanta fuerza y claridad: la libertad individual frente al poder despótico del tirano. Benjamín Constant⁴³ y el mismo Isaiah Berlín, basándose en Constant, aclaran que existe una libertad de los antiguos muy ligada al ejercicio político de la ciudadanía (que estaba garantizada solo por aquellos que podían ser ciudadanos, es decir, los hombres, griegos, atenienses, con ciertas condiciones económicas etc), y la libertad del individuo con respecto al Estado o al Gobierno de turno, que es propio de la modernidad, que se va perfilando desde la antigüedad a partir del siglo IV AC, toma fuerza y definición en el Renacimiento y se construye a partir de la Modernidad⁴⁴.

Para los modernos, como dice Benjamín Constant, la palabra libertad es el derecho a no estar sometido más que a leyes, no poder ser sometido a un poder arbitrario. Es el derecho a expresar opinión, a tener pensamientos, a disponer de una propiedad, a ir y venir sin permiso, a reunirse con otros sujetos, etc. Todos elementos que constituirán la base de los Derechos Humanos de la primera generación y que tienen su conformación fundamental durante la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos* (1776) y la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano* a partir de la Revolución Francesa (1789). Más allá de esto, que podamos hablar de individuo, de esfera privada, de libertad de conciencia y determinación, con respecto a un poder arbitrario y tiránico, es algo que no se podía decir de esta manera en la antigüedad y que sí está pudiendo decir La Boétie en el siglo XVI, sin que fuera consciente

⁴¹ Ver Byung Chul Han, dos de sus libros principalmente: **Psicopolítica** y **Sociedad del Cansancio**.

⁴² Cuestión que va a desarrollar la obra de Franz Hinkelammert.

⁴³ CONSTANT, B., 2019; BERLÍN, I., 2017.

⁴⁴ Sobre este punto ver Isaiah Berlín: “El nacimiento del individualismo griego” en **Sobre la Libertad** (2017, p. 332-333).

él mismo de las grandes consecuencias que esto tendría⁴⁵. A la manera que hablará luego Foucault en relación al texto *¿Qué es la ilustración?* de Kant⁴⁶, su *Discurso sobre la Servidumbre Voluntaria* no es un texto cualquiera, es un acontecimiento histórico y filosófico que tendrá grandes consecuencias.

¿Quién manda? Si la respuesta es el mismo individuo sobre sí mismo, esta respuesta no era posible en el siglo IV antes de Cristo, de tan unido que estaba el ciudadano a su Polis. En el siglo IV, a partir del epicureísmo, ya no se habla más de ciudadanos, ya no se deduce la moral individual de la moral pública, ya no se trata más a la moral como parte de la política, la idea de satisfacción, como algo que siempre es público y es social, no existe en la era de la suficiencia individual, de la autarquía y la ataraxia, de la fortaleza interior. Del Epicureísmo, el Escepticismo y el Estoicismo, se irá forjando esa fortaleza interior como algo separado de, como algo que podrá resistir y dividirse de un afuera que se impone (BERLÍN, 2017, p. 341). Claro que la libertad en La Boétie es más que un refugio interior que reclama una libertad para sí. Es reconocimiento de un poder inviolable que deberá justificar grandes cambios políticos y que pretenderá poner límites a los despotismos.

La Boétie ya no lo supo. Parecía una obra inocente, de un joven idealista, así lo veía Montaigne, pero terminó siendo parte de la larga lista de los libros prohibidos por la Inquisición⁴⁷. Su *Discurso* se inscribió en la llamada rebelión contra el monarca francés. Fue incluido en varias publicaciones protestantes, en varias ediciones incendiarias. Cuando Montaigne intentó publicar el libro de su amigo La Boétie sobre *la Servidumbre Voluntaria*, ya no pudo, ya se había convertido en un libro revolucionario, ya que su publicación hubiera constituido una provocación al poder. Dijo:

Como he encontrado que esta obra desde entonces ha sido llevada a la luz, con torpes intenciones, por aquellos que buscan alterar y cambiar el estado de nuestro gobierno sin preocuparse si lo mejorarán o no y como se ha mezclado su obra con alguna de sus propias invenciones, he cambiado de idea y no lo pondré aquí (BAKEWELL cita a MONTAIGNE, 2012, p. 128).

¿Dónde quedará la fuerza de la rebeldía de La Boétie en Montaigne?, ¿Acaso tuvo que callarla porque su gran amigo se volvió ya en su época un amigo

⁴⁵ Trabajado por Foucault en su libro *el Coraje de la verdad* (2011).

⁴⁶ KANT. *En Defensa de la Ilustración*. Madrid, España: Alba Editorial, 2017.

⁴⁷ No nos sorprende, también lo van a ser *Los Ensayos* de Montaigne.

peligroso para el *statu quo* imperante? Lo cierto es que Bakewell explora esa posibilidad y nos dice que Montaigne tornó la libertad exigida por La Boétie en una posibilidad y desarrollo interior. Algo que en sí mismo podía ser inofensivo, pero que era la base misma de una revolución posterior, los derechos del hombre y del ciudadano de la Revolución francesa, la defensa de los derechos de la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

¿Y en la educación?, pensemos ahora en aquello que dejó entrever La Boétie, la importancia que tiene para el reconocimiento de la libertad una educación que genere **cabezas bien puestas** y no solo bien llenas, elemento que será el punto fundamental de la propuesta pedagógica de Michel de Montaigne.

Educar para la libertad en Michel de Montaigne

El diálogo interno con su amigo constituyó una apuesta por la libertad de pensamiento y expresión. Una vez que tuvo la posibilidad económica, debido a la herencia otorgada por su padre, dejó su trabajo como jurista en el Parlamento de Burdeos y se retiró a su Castillo para cultivarse y conocerse a sí mismo. Varios *logoi*⁴⁸, pensamientos que le ayudaban al buen vivir o le recordaban el asunto que generaba pautas para el buen vivir, estaban inscriptos en las maderas que sostenían el techo de su escritorio en el Castillo. El que inaugura todos sus pensamientos era de carácter escéptico: «*Que sais-je?*». No sabemos nada, dirá Montaigne, no hay una verdad, pero no debemos dejar de buscarla. Y grandes orientaciones, si hay algo importante de conocer es conocerse a sí mismo. Dirá al final de su ensayo: “Estúdiome más que cualquier otro tema. Ésta es mi metafísica, ésta es mi física” (2015, p. 135).

Ese es el saber más importante al que uno ha de dedicarse: escucharse, conocerse, cultivarse a sí mismo. Obvio que ese cultivo de sí está lleno de otros, no sólo de lecturas, sino del conocimiento que dan la experiencia y los viajes. La filosofía que acompaña ese conocimiento de sí, adquiere la forma de cuidado a través de la inquietud de sí (*epimeleia heautou*) y del autococonocimiento (*gnothi seauton*) como forma de vida. La filosofía es una forma de vida para Montaigne, igual que para los antiguos. No es un conjunto de discursos o razonamientos que ayudan a ganar batallas argumentativas sin ninguna búsqueda de correlato vital que las acompañe. Este es un error que

⁴⁸ *Logoi* del griego que deriva de la palabra *logos*, son las palabras que nos animan, convencen a seguir modo de vida, son palabras que tiene un significado terapéutico, que nos recuerdan cómo debemos vivir. Todos asuntos trabajados por Foucault en **La Hermenéutica del Sujeto** (2006).

advierde Platón en su carta VII cuando habla de aquellos que solo quieren el “barniz de la filosofía”, pero no son verdaderos filósofos⁴⁹.

El alma en la que habita la filosofía, debe por su salud, hacer también sano al cuerpo, Debe rezumar reposo y bienestar, debe dar forma en su molde al porte externo dotándolo por consiguiente de un natural orgullo, de una actitud activa y alegre y de un aspecto contento y bondadoso (2015, p. 76).

La parte de la filosofía que más le importa a Montaigne, como a los antiguos, es la ética. Es la que dicta la forma de vivir, la que nos da sabiduría, la que consigue tranquilizar el alma, o simplemente, como decían los epicúreos, afirma la alegría por el hecho de vivir: “Es absoluta perfección y como divina el saber gozar lealmente del propio ser. Buscamos otra condición por no saber usar de la nuestra, y no salimos fuera de nosotros por no saber estar dentro” (2015, p. 181). Tener un juicio propio es aprender a pensar por sí mismo y a decidir sobre sí, con libertad. Para esto, el “libro del colegial” será el mundo, y todo lo que comporta. Serán las palabras del maestro, los pocos libros sustanciales que le enseñarán el buen vivir, los grandes ejemplos de la historia que son el esqueleto de la filosofía, los viajes, y la propia experiencia que se muestra a través de los hechos cotidianos si se sabe aprender de ellos.

Para aprender a pensar, cualquier situación es buena, cualquier experiencia que nos saque del sitio cómodo, acostumbrado, que desnaturalice lo que está naturalizado. Como dice en su ensayo sobre los “Caníbales”⁵⁰ que inspirará al Shakespeare de *La Tempestad*, no es bueno mirar la vida de los otros con la vara propia y sentirse el centro del mundo, hay que aprender a desarmar la mirada, a poder mirar con ojos nuevos lo ajeno. Por eso el viaje, entendido como viaje-pedagógico, es un viaje para entender una cultura, sus diferencias, para entender a sus gentes, su psicología, para descentrarse. Cuanto más diferente es el país, mejor; cuanto más diferente sea su lengua, mejor⁵¹.

⁴⁹ Ver Platón, Carta VII en **Diálogos VIII**. Madrid: Gredos, 1992.

⁵⁰ Uno de los primeros textos contra el etnocentrismo que nos ha dado la historia, ver en **Los Ensayos**, “Los Caníbales” (2011, p. 273).

⁵¹ Recordemos que el mismo Montaigne realiza un viaje a Italia donde muestra cómo viaja, cómo comprende al otro, sus costumbres y su psicología, cómo dialogó con las personas para tratar de comprenderlas. Un texto escrito por su secretario relatando todo lo que veía y cómo lo veía y en parte escrito por él mismo. **Diálogo del Viaje a Italia**: por Suiza y Alemania (1580-1581). Madrid: Acanalado, 2020. Introducción, notas y traducción de Jordi Bayoid.

La filosofía, que es la disciplina esencial para aprender a pensar con cabeza propia, hay que enseñarla, según Montaigne, desde la niñez (nosotros hemos dicho que la propuesta de una “filosofía para niños” nace con Montaigne). Es importante que el niño aprenda a guiarse por la razón y pueda abdicar de su razonamiento si el de su compañero es mejor. Los padres no son buenos educadores, pues son blandos y le quitan autoridad al maestro y a la escuela. Los niños aprenderán con cabeza propia si se alejan, en términos contemporáneos, de las razones privadas, de las costumbres, de las obligaciones que dictan una manera de ver el mundo que les viene impuesta. No se trata en ningún sentido de llenar la cabeza de conocimientos. Así como las plantas, nos dice Montaigne, que se ahogan con mucha agua, lo mismo le sucede al ser humano si se le llena la cabeza de conocimientos. No se trata de repetir, se trata de asimilar, de absorber lo fundamental de lo que el otro me dice, lo valioso, y pensarlo y decirlo a partir de una voz propia. Incluso está permitido el “plagio” como metáfora de la absorción de la alteridad que se convierte en propia (“antropofagia” diría Oswald de Andrade). “Me como al otro”, de tal forma que lo hago mío. Y el pensamiento del otro, cuando lo hago propio, es tan mío como del otro.

El pensamiento no solo ha de hacernos más inteligentes, sino sobre todo mejores personas. Mejorar nuestra vida, nuestra manera de vivir. No es buena una educación que nos haga solo más inteligentes, pero no mejores personas. Hacernos mejores implica también encarar el deseo de saber o conocer, como un hecho que nos potencia la vida, que nos torna más alegres, a la vez que más sabios. Todo habla sobre quiénes somos y cómo pensamos, cómo nos relacionamos con nuestro cuerpo y nuestra alma, con los demás y con el mundo, en definitiva, cómo vivimos. Y claro que todo aprendizaje va a tientas y es siempre incompleto e inacabado. La vida, tal y como la piensa Montaigne, es un ensayo continuo. “Me pinto a mí mismo” dice. “Mis defectos se leerán al natural, mis imperfecciones y mi forma genuina” “Así lector, soy yo mismo la materia de mi libro” (2011, p. 5). Un yo mismo en un proceso de formación del juicio, un ensayo vital que tiene la forma del autoconocimiento. Experimentación de sí mismo, ensayo que nunca ha de tener forma definitiva, proceso de formación que no encuentra un final, aunque la muerte nos llegue inevitablemente, aun así, nos encontrará como seres no formados del todo. Nuestros juicios serán

bamboleantes, irán tropezando y vacilando en islas de certezas en medio de archipiélagos de incertidumbre⁵².

Hemos de suplir sin remordimientos las falencias propias con la genialidad de los grandes. Esto está habilitado hacerlo, pues son patrimonio de la humanidad y por ende son también propias si ayudan a “mejor expresarse a sí mismo” (p. 66). Un sí mismo lleno de otros en los que se reconocen y obtienen ganancias espirituales. Una alteridad cultural bien entendida, que nutre, debe mejorar la vida y fortalecer también el cuerpo. Pues Montaigne es también un filósofo del cuerpo. Si el alma funciona bien debe fortalecer el cuerpo, si el cuerpo está fuerte, debe alimentar el alma (p. 67). Somos seres no solo de nuestro mundo, sino del mundo. Fortalecer los músculos con el ejercicio del cuerpo y el alma con el ejercicio del viaje. También con el gran mundo de las experiencias, lo que no me lo da el razonamiento, me lo puede dar la experiencia, aquello que acontece, sucede de pronto, y me transforma. También se debe aprender de la experiencia, aprender a pensar con ella, a partir de ella, o en contra de ella. Aprender a saber pero sobre todo a ignorar, a afirmar esta forma tambaleante, nunca definitivamente segura, aprender a preguntar. Preguntarme a mí mismo, a los otros y al mundo. La filosofía es nada menos que el arte de preguntar qué nos hace y lo hace ejercitándose en la duda, alimentando el deseo de conocer, que es algo bien repartido entre los seres humanos⁵³.

Pues la filosofía, tal y como la entiende Montaigne, es una forma de vida, que nos enseña a conocernos, a vivir y a morir, nada menos. Tener la cabeza bien puesta no es solo razonar bien, sino razonar bien para mejorar la vida. Si no, no sirve de nada. Aprender a morir es aprender a no servir también, como decían los filósofos antiguos y Montaigne.

Para el nuestro, un gabinete, un jardín, la mesa y la cama, la soledad, la compañía, la mañana la tarde, todas las horas serán iguales, todos los lugares le serán de estudio, pues la filosofía como formadora de juicios y de las costumbres, será su principal lectura, tiene ese privilegio de mezclarse con todo (2015, p. 79).

Más importante, como decía Kant, aprender a filosofar que la filosofía misma. Todo es un medio para aprender a filosofar, todas las situaciones, todo el día, durante toda la vida. Como bien dijo Platón en *el Laques*:

⁵² Edgard Morin lo dijo en relación al conocimiento.

⁵³ “No hay deseo más natural que el deseo de conocimiento” (2015, p. 17).

Me parece que ignoras que, si uno se halla cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aún si empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no despegarse, arrastrado por él en el diálogo, hasta que lo sopesen bien y suficientemente todo. Yo estoy acostumbrado a éste; sé que hay que soportar estas cosas, como también que estoy a punto de sufrir tal experiencia personal.

Y termina diciendo algo muy importante referido a aquellos que se acercan a él.

[...] está deseoso de aprender mientras viva y no cree que la vejez por sí sola aporte sentido común. Para mí no resulta nada insólito ni desagradable exponerme a las pruebas de Sócrates, la charla no sería sobre los muchachos sino sobre nosotros mismos (188c).

La filosofía es una apuesta por la formación humana durante toda la vida, obliga a examinarse a sí mismo, a conocerse, a cuidarse, a sopesar muy profundamente todo. Su materia de estudio, como formadora del juicio, es el examen de sí mismo, para hacernos mejores, toda la vida, durante toda la vida. Tiene la forma del ensayo y no llega a resultados absolutos. El espejo de nuestro ensayo vital es nuestra propia vida (p. 83). El ensayo de Montaigne es la vida -ensayo de Montaigne. Un ensayo que ama la vida, la serenidad, un ensayo que no quiere hacer nada sin alegría. Nos dedicamos a glosarnos unos a otros, mas hay que interpretar las cosas mismas y tratar de pensar por nosotros mismos, así lo hagamos a través de otros. De cualquier manera, esa interpretación no tendrá fin, esa vida propia llena de otros es una forma de experimentar y aprender. Hijo de Heráclito y contrario a Parménides, tanto Montaigne como Nietzsche, y otros de esta estirpe espiritual, muestran el paso, nunca la permanencia.

Los Ensayos de Montaigne, conforman su ciudadela interior, una de las formas que adquiere la libertad interior⁵⁴. Una ciudadela interior que en la historia del pensamiento occidental marca un antes y un después. Montaigne nos dio más libertad, se permitió y nos permitió la singularidad, nos permitió en el tanteo y la experimentación hacer experiencia, mostró en los hechos un modo libre de filosofar, creó el primer gran individuo y el más singular, a la vez presentándose como uno más, tan individuo y tan singular como cualquier otro. Montaigne es el primer moderno y a la vez

⁵⁴ Así le llamó Pierre Hadot al trabajo interior del gran antecesor de Michel de Montaigne, Marco Aurelio. Ver Hadot. **La ciudadela interior**. Barcelona: Alpha Decay, 2013.

la otra cara de la Modernidad, la que aún no ha desplegado todas sus posibilidades, la que aún no se realizó, ni dominó. Montaigne, a partir de La Boétie y otros grandes maestros, habilitó una libertad interior que posteriormente se constituirá en derecho humano inalienable que defender para todos.

La amistad de la mano de Aristóteles

Aristóteles habla de la amistad en el libro VIII de *la Ética a Nicómaco* en el 1155a y siguientes. La define como virtud, o algo que es acompañado por la virtud y como la cosa más necesaria de la vida. No hay nada más necesario para la vida ni más fundamental que tener amigos. ¿De qué serviría tener todos los bienes del mundo, si no se tiene amigos?, ¿si no se tiene con quién compartir?, ¿qué se les da o se les hace a los amigos? Definitivamente, la respuesta es clara, **el bien**. Los amigos constituyen el mayor bien, son el gran refugio frente a las grandes tribulaciones de la vida. Este libro, más que una reflexión, es una oda a la amistad. Es más, una persona que tiene amigos está más capacitada para pensar, para tener juicio. Por esto, también la amistad es formativa. Los amigos nos permiten ser mejores pensadores y tener mejores existencias. Recordemos que la amistad para Aristóteles vale por sí misma y si otorga placer o utilidad lo hace como consecuencia secundaria. Lo amable es la amistad y solo se ama lo amable. La amistad es recíproca, exige reciprocidad, una reciprocidad donde cada uno desea el bien del otro.

Para los virtuosos y para los buenos existe la amistad en su más alto grado de excelencia. Pero esto es lo más raro, es lo más infrecuente. Se va amasando de a poco, requiere del tiempo, trabajo y confianza. Los malos se complacen en sí mismos y buscan provecho, por eso los malos no tienen amigos. En la amistad no hay calumnia ni hay violencia, pues el que ama a su amigo solo aspira su bien. Requiere igualdad, elección, trato, convivencia y genera disfrute. No somos entonces amigos de muchos, si hablamos de esa clase de amistad. Si lo amable es amable por su virtud, cuanto más mérito en lo referente a las cualidades humanas, resulta más amable. Con tal clase de amigos compartimos todo y esto incluye los bienes. Si la distancia es muy grande entre amigos, no se puede amar, por eso, además del tirano, tampoco los dioses entre los hombres tienen amigos. La Filosofía, como búsqueda de sabiduría incompleta, no es ni cosa de dioses, ni de tiranos, es cosa de amigos.

¿Acaso la amistad entre Boétie y Montaigne no fue esa clase de amistad de la que hablaba Aristóteles? “No sé qué fuerza inexplicable” dice, “porque era él, porque era yo”. Montaigne va a pedir que “la muerte le encuentre

plantando coles y cultivando su jardín imperfecto⁵⁵, haciendo lo que tenía que hacer, como cualquiera, en la intensidad del momento y en la demora de la presencia de lo que disfrutaba, a sabiendas que nunca estaría terminado. Quizás, imaginamos, de haber podido, le hubiera gustado estar acompañado de La Boétie en ese momento. En su retiro interior, nos imaginamos a Montaigne en su “cuarto propio” en su Castillo, tranquilo, apacible y alegre mirando la Biblioteca. En la inscripción de la misma dice:

Miserablemente privado del apoyo, tan precioso para su vida, de Étienne de La Boétie, el más dulce, agradable e íntimo de los amigos, el hombre mejor, más docto y más encantador, y ciertamente más perfecto, que se ha visto en nuestro tiempo, Michel de Montaigne, que ansiaba que subsistiera algún recuerdo singular de su amor mutuo y de su alma agradecidísima hacia él, y no desmemoriada, en cuanto ha podido hacerlo de manera significativa, le ha consagrado este mueble erudito y extraordinario, que constituye su placer (MONTAIGNE, 2007, p. 1672-1673).⁵⁶

Nosotros somos herederos de la Biblioteca de Montaigne y La Boétie. Cuánto le hemos de agradecer a estos filósofos su gran legado a la humanidad, donde se acercan amistad y libertad. Regalos que nos restituyen a un ideal donde lo humano adquiere toda su plenitud en vinculación con los otros y el mundo. Mucho más en tiempos en que nada parece tener valor por sí mismo, donde el valor predominante es la utilidad, el rendimiento, la productividad, donde la razón instrumental y la lógica neoliberal parece invadirlo todo.

Bibliografía

ARISTÓTELES. **Ética a Nicómaco**. Madrid: Gredos, 2019.

BAKEWELL, Sarah. **Cómo vivir**. Una Vida con Montaigne. Barcelona, España: Ariel, 2012.

BERLIN, Isaiah. **Sobre La Libertad**. Madrid: Alianza, 2017.

LA BOÉTIE, Étienne. **Discurso de la Servidumbre Voluntaria**. Barcelona: Virus Editorial, 2016.

BYUNG, Chul Han. **La Sociedad del Cansancio**. Barcelona: Herder, 2012.

⁵⁵ “Filosofar es aprender a morir” en Los **Ensayos** (2011, p. 96).

⁵⁶ Esta parte constituyen las Sentencias que estaban en el Escritorio del Castillo de Montaigne, recogidas en la edición de **Ensayos** de Montaigne de Marie de Gournay (2011).

- BYUNG, Chul Han. **Psicopolítica**. Barcelona: Herder, 2014.
- DIAZ GENIS, Andrea Marta. **El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia**. Montevideo: Editorial Ideas, 2008.
- DIAZ GENIS, Andrea. **La formación humana desde una perspectiva filosófica**. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento. Buenos Aires: Biblos, 2016.
- CHAUI, Marilena. **Amistad**. Rehusarse a servir. Buenos Aires: Ediciones las Cuarenta, 2011.
- CICERÓN. **El arte de cultivar la amistad**. España: Koan, 2020.
- CONSTANT, Benjamin. **La libertad de los modernos**. Madrid: Alianza Editorial, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Historia de la Sexualidad, 2**. El uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **La Hermenéutica del Sujeto**. México, DF, 2006
- FOUCAULT, Michel. **El Coraje de la Verdad**. México DF: FCE, 2011
- GOURNAY, Marie de. **Escritos sobre la Igualdad y en Defensa de las Mujeres**. Madrid: Csic, 2014.
- HADOT, Pierre. **Ejercicios Espirituales y Filosofía Antigua**. Madrid: Siruela, 2006.
- KUNDERA, Milan. **El Arte de la Novela**. Barcelona: Tusquets, 1986.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensayos** (según la edición de 1595 de Marie de Gournay). Prólogo de Antoine Compagnon. Madrid: Acentilado, 2011.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensayos sobre Educación**. Edición de Joan Llinás. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.
- NUSSBAUM, Martha. **Crear Capacidades**. Propuesta del Desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 2012.
- PLATÓN. **Laques en Diálogos I**. Madrid: Biblioteca Clásicos, Gredos, 2003.
- PLATÓN. **Carta VII**, Dudosos, Apócrifos, Cartas, Madrid: Biblioteca Clásica, Gredos, 1992.
- PLATÓN. **El Banquete o del Amor**. Madrid: Aguilar, 1966.

FORTIS IMAGINATIO: MONTAIGNE ENTRE SÓCRATES E O ESTOICISMO

Diogo Norberto Mesti

*Mes fantaisies se suivent, mais parfois c'est de loin, et se regardent,
mais d'une vue oblique.*

(Montaigne, *Essais*, III, 9, 994)

Introdução

O objetivo mais amplo deste texto é investigar os laços existentes entre Montaigne e os antigos, incluindo aí a delimitação de tentar encontrar os laços com Sócrates e os estoicos, e mais especificamente tentar compreender como essa conexão entre eles se dá pela imaginação⁵⁷. Pretende-se tomar como centro de nossa investigação a posição de Montaigne sobre a imaginação nos *Ensaio*s (em especial o capítulo I, 20), e a partir disso tentar perceber em que momento ela se aproxima ou se distancia das concepções de imaginação de Sócrates ou da concepção de imaginação dos estoicos.

Isso é fundamental para a defesa da ideia que orienta nosso projeto filosófico recente: o de investigar que existem duas tradições em filosofia da educação que podem ser opostas (contrapostas e também reunidas) a partir do papel atribuído para a imaginação na educação da juventude, uma mais ligada à retórica e à tópica e outra mais ligada à crítica e à análise⁵⁸. É claro que a existência dessas duas tradições deve ser vista como um *tópos argumentativo* no sentido clássico de lugar comum, pois visa orientar o debate filosófico a partir do confronto entre tradições que não podem ser vistas de um modo totalmente independente uma da outra, mas que por estarem em confronto estão interconectadas.

⁵⁷ Este texto está ligado a um projeto de pós-doutorado com Andrea Díaz Genis na UdelaR sobre a imaginação em Montaigne. Trata-se de uma primeira versão de um trabalho de investigação sobre a relação de Montaigne com os antigos.

⁵⁸ A oposição entre essas categorias pode ser encontrada no pensamento de Giambattista Vico, que é um filósofo do século XVIII que está pensando no avanço do cartesianismo (que ele chama de crítico-analítico) contra o humanismo (que ele chama de tópico-retórico). Essa oposição pode ser encontrada no texto de sua *Ratio studiorum del tempo nostro*, em que ele opõe a *ratio* dos antigos à *ratio* dos modernos. Nessa discussão, a imaginação tem um papel fundamental porque ela seria abandonada pela corrente crítica-analítica e elogiada pela corrente tópica-retórica.

A história da filosofia da educação parece atestar que existem essas duas tradições e o conceito de imaginação pode ser o critério de acesso a uma oposição fundamental entre elas, sendo inclusive a valorização ou desvalorização da imaginação um pêndulo histórico intermitente que começou a oscilar já na antiguidade. Nesse sentido, é inevitável refletir sobre o papel da imaginação na vida e também no ensino, repensando os laços tecidos pela imaginação entre nosso modo de vida e nosso modo de ensino. E se aceitarmos a existência dessas duas tradições podemos pensar que elas constituem também dois modos de ensino e dois modos de vida que aparecerão ao longo de toda a história da filosofia da educação.

O livro *Ensaio* de Montaigne apresenta-se como um cume a partir do qual podemos ver esse embate que será aqui analisado, e a visão privilegiada acontece porque o confronto entre elas também se manifesta ali de onde observamos as coisas. Montaigne não escolhe uma em detrimento da outra, não adota a outra e joga fora alguma. Ele propõe uma síntese do passado em que consegue equilibrar aquilo que merece elogio em uma tradição ao mesmo tempo que critica algo da outra, avaliando respectivamente o que merece elogio e crítica em ambas as tradições. No caso específico da imaginação, como veremos, Montaigne mostra justamente essa dinâmica envolvendo os benefícios e os inconvenientes da imaginação, adotando ora uma postura de valorização de seu poder, ora de controle de seu poder.

Dito isso, precisamos compreender a atualidade dessa posição equilibrada e ponderada de Montaigne. Em tempos de pluralismo axiológico em que temos inúmeras respostas para a pergunta sobre o que significa viver bem, ele deve ser tratado como um contemporâneo, pois está plenamente consciente do papel ético dessa postura na educação das crianças. A educação das crianças para uma vida prática implica que a educação também deve ser em grande medida aplicada cotidianamente, e não se pode separar discurso teórico ético de sua prática. É na aplicação e na prática que se configuram as discussões dos clássicos, dos temas mais importantes da literatura, das histórias mais interessantes do passado e da mais preciosa filosofia, seja ela platônica, estoica, aristotélica ou socrática, conforme as determinações exigidas pelo momento que se vive. Como fica claro no pensamento de Montaigne, não há uma só filosofia para a vida e sua multiplicidade de faces, de modo que o grande quadro filosófico dos antigos tem um papel fundamental nessa multiplicidade.

Sobre a imaginação nos antigos: entre Sócrates e o estoicismo

Antes de abordar especificamente o papel da imaginação nos *Ensaio*s de Montaigne, a partir do capítulo sobre a Força da Imaginação (I, 20), faremos uma longa digressão a respeito do papel da imaginação no próprio Sócrates e também uma breve digressão sobre a imaginação nos estoicos. Como se verá ao fim, a justificativa para essa digressão é imanente ao próprio Montaigne, ou seja, o próprio Montaigne se refere ao Sócrates e aos estoicos atribuindo importância à imaginação de ambos.

Sócrates

A maioria dos estudiosos do pensamento platônico o conecta a uma dimensão racional fundante e se esquece de que ele estava tentando também repensar o modo correto de imaginar e de lidar com as imagens, opondo-se à fantasia daqueles que acreditam saber sobre algo que não sabem. A tese socrática “Só sei que nada sei” tem claramente dois níveis vinculados a uma mesma coisa. O saber sobre o próprio limite do saber precisa assim de uma dinâmica imaginativa fundamental, porque ela é uma metáfora e não deve ser lida diretamente sob o risco de contradição. Admitir que ele seja mais sábio porque sabe a respeito do que não sabe é um exercício mesmo de imaginar corretamente sobre o saber, distinguindo-se de uma fantasia equivocada sobre um saber que não se sabe, tal como a crítica aos sofistas.

Por isso Sócrates trata as imagens pelo que elas são como marca desse seu não saber assumido, anunciando logo no centro da imagem da caverna e na segunda navegação do *Fédon* sobre a imortalidade da alma, que são desvios, recuos, palavras possíveis sobre o que ele não tem certeza absoluta e sobre o que ele não acredita saber completamente. E é no solo da linguagem, sedimentado por essas imagens icônicas, que Sócrates tenta falar sobre as coisas em si mesmas como o bem na *República* e a própria alma no *Fédon*. O contrário disso seria agir como um sofista e dizer que sabe muitas coisas sobre o bem e também sobre a alma, sem admitir o limite da linguagem que está no meio da diferença entre coisas em si mesmas e o nosso discurso sobre elas.

Nesse sentido, não há uma oposição absoluta da filosofia contra a retórica, o que pode ser provado pela abrangência de uma concepção de *eikonologia* no ambiente grego, que pode ser aplicada à retórica, às matemáticas — geômetras — e também à alfabetização e à própria filosofia. Assim, a *eikonologia* que aparece no *Fédro* (267c1) de Platão em referência

aos sofistas, como se fosse um tipo de uso adequado de imagens, pode em certa medida até mesmo implicar em uma iconologia de caráter também filosófico. Isso pode ser provado se observarmos a frequência do uso do conceito de ícone no *corpus platonicum*, o que nos permite perceber o uso reiterado que Sócrates faz desses conceitos ao longo dos diálogos.

O desenho matemático também aparece como fundamental no recorte educacional apresentado no diálogo *Mênnon* (854b), em que Sócrates conduz, por meio do desenho, um escravo a concluir seus raciocínios de modo correto a respeito da quadratura do círculo. A imagem icônica matemática é, portanto, um elemento do exercício da descoberta de um conceito matemático importante, assim como a imagem da caverna pretende ser o retrato de um movimento dialético da alma e do pensamento. Estamos diante de uma imagem da caverna que tematiza o movimento de um filósofo que encontra dentro e fora da caverna inúmeras imagens.

A *atopia* de Sócrates marca sua diferença frente à multidão, mas essa *atopia* não diz respeito somente a uma dimensão política de sua diferenciação, nem tampouco se trata de um estranhamento em relação aos valores mais importantes que ele defendia em termos de virtudes, justiça e bem. Esse estranhamento é também um estranhamento discursivo e inclui uma dimensão retórica inevitável de sua linguagem dialética, dialógica e, como mostraremos, imagética. Apesar de ele ser reconhecido como aquele que critica os sofistas e a retórica, é inevitável assumir que Sócrates também elaborava suas imagens retóricas, ainda que a finalidade e intenção fossem a busca da verdade, e não a disputa propriamente.

A mais famosa imagem da *República* não é um mito da caverna, nem uma alegoria, ela é uma imagem icônica estranha (*átoton, éphe, légeis eikóna*, VII 515a), assim como são estranhos os prisioneiros no interior da caverna. Então temos imagens estranhas sendo produzidas por Sócrates, que não tem o hábito de utilizá-las ou de recorrer a elas. Outros momentos do ícone que merecem destaque na própria *República* têm relação com a alfabetização e com a educação, em especial no livro III, na medida em que as imagens das letras colocadas acima do quadro são chamadas também de ícones e servem para a familiarização dos jovens com elas, tal como se espera que possa ocorrer com relação aos valores mais importantes, como a virtude, a justiça e o bem. E também merece destaque que as imagens dos matemáticos são chamadas de ícone, o mesmo termo para imagem da caverna⁵⁹.

⁵⁹ Para uma ampla discussão sobre as imagens em Platão, ver: MESTI, 2017a, 2017b, 2018.

Voltando à imagem da caverna, merece destaque também que Sócrates, ao fim do livro VI, evita falar do bem em si mesmo e apresenta um filho muito semelhante a ela, um ícone do bem que é o sol e então insere esse sol no interior de outro ícone, o da caverna. Mostrando uma grande intertextualidade e a possibilidade de pensar nessas imagens a partir de níveis não estáticos, mas dinâmicos e que se sobreprojetam⁶⁰.

Temos então duas imagens icônicas. Uma primeira imagem do sol para compreender o papel e o poder do bem e uma segunda imagem que é a da caverna, no interior da qual a primeira imagem do sol é colocada e dentro da qual também encontramos inúmeras outras imagens para mostrar como a alma se comporta em relação a elas. A metalinguagem aparece quando no interior do ícone Sócrates justifica todo o procedimento feito por ícones, porque se recorre aos ícones da linguagem para falar das coisas em si pelos mesmos motivos que se olha para o reflexo do sol na água antes de tentar olhar diretamente para ele.

Por isso, é fundamental nos perguntarmos sobre o papel das imagens na compreensão das formas dos valores na *República*. O contato de um jovem com as formas das virtudes (da temperança, da coragem, da liberdade e da magnanimidade) em um momento em que na *República* está sendo discutida a alfabetização de crianças por imagens (ícones) das letras (III 402a ss.) implica em algum tipo de saber dessas formas? A utilização do conceito de forma em um contexto pedagógico, ligado a uma comparação entre a familiarização dos jovens com as formas das virtudes e o ensino do alfabeto, fez com que esse contexto não epistemológico não recebesse muita atenção entre os comentaristas. É preciso destacar que a familiarização com as formas não depende da posse da ciência ou de um saber sobre elas, mas pode estar ligada a um modo de reconhecimento delas que seja diferente daquele apresentado no contexto ontológico da República, mas nem por isso impossível.

Seriam modos distintos de se aproximar da mesma coisa? Qual é o papel do ícone nessa familiarização? Reformulando a pergunta acima: é possível crianças de 7 anos na escola se familiarizarem com as formas das virtudes que aparecem nos corpos e também nas ações, por um caminho que não seja exatamente o científico, mas que se estruture em torno de outros afetos (*páthos*) que não sejam exclusivamente o do entendimento dito “puro”? Talvez por meio de uma narrativa repleta de imagens? Talvez pelo próprio ícone da caverna? O ícone é a imagem socrática preferida no exercício de sua educação

⁶⁰ Mais detalhes podem ser vistos em trabalhos recentes publicados sobre as imagens, em especial sobre a *República*: MESTI, 2017.

dialógica e um dos grandes elementos recorrentes em seu exercício dialético de busca da verdade. Em muitas ocasiões, como no caso do bem na *República*, Sócrates apresenta um ícone como a imagem possível à qual temos acesso.

É preciso destacar que não temos um único termo para imagem, mas quatro: *eidōlon* (imagem em geral), *phántasma* (simulacro ou reflexo), *eikón* (ícone) e também é possível tomar o *parádeigma* (paradigma ou modelo) como imagem. Nesse contexto de revisão das leituras platônicas que marcaram o século XX como a dualista (que por definição é separatista e separa as formas de tudo que é sensível incluindo das imagens), pautando-se na divisão entre mundos inteligível e sensível, é importante retomar o papel das imagens na concepção formativa da filosofia socrático-platônica no seio mesmo de sua ontologia. A hipótese é que no ensino do alfabeto, da matemática e da própria dialética as imagens possuem um papel relevante que não é facilmente distinguível e que em função disso o papel da imaginação precisa ser revisto no estudo do pensamento socrático-platônico.

O que acontece é que muitas vezes esse papel foi ignorado. A palavra que geralmente traduzem por *mundo é topos*, de modo que a implicação e o sentido atribuídos são muito mais próximos de uma posição ou até mesmo uma perspectiva inteligível e sensível em vez de um mundo como um local determinado e marcado em uma divisão. Nesse sentido, as imagens estão transitando entre esses *topoi* e por isso mesmo são atópicas. Mas o que significa essa *atopía* das imagens?⁶¹

⁶¹ A dimensão atópica da imagem icônica é algo que aparece também no diálogo *Sofista*, que procura resolver o problema sofístico da negação de se dizer o falso ou a chamada *impossibilidade de dizer falso*, mas essa é uma outra discussão que não será destacada aqui. O problema do falso no Sofista pode ser considerado como uma verdadeira encruzilhada, por onde passam inúmeras teorias de Platão, envolvendo a linguagem, a ontologia, a política, a educação e os prazeres. No caso do Sofista, os dois principais caminhos que nos levam ou que saem dessa encruzilhada são o da linguagem, fundado na pergunta: como dizer o não-ser? E o da ontologia: como o não-ser pode ser? Sobre a linguagem, as interpretações mais linguísticas tentam transformar todo o diálogo em um exercício proposicional puro, sem levar em consideração o estatuto da imagem enquanto tal; em certa medida, o mesmo ocorre com a vertente ontológica, que vislumbra na discussão sobre o não-ser um exercício abstrato dos grandes gêneros. Devemos incluir aqui uma discussão sobre as imagens, sobre a questão da imagem tanto na linguagem como um reflexo das coisas e das essências, bem como a ontologia da imagem, na medida em que ela é algo, mas não é o que é. Em outros termos, só tem sentido discutir a alteridade no Sofista se essa discussão incluir e passar pela ontologia da imagem, ou seja, o problema do mesmo e do outro está diretamente conectado ao problema da imagem. A ontologia do falso, na medida em que pesquisa o que ele é e se ele é e se falar nele não implica em contradições, é devedora da ontologia das imagens, na medida em que também se investiga se ela é, e qual seu ser. Do contrário, se não for levada em conta a imagem, nem a produção de imagens, em uma resposta sobre o problema do falso, daí sim poder-se-ia dizer que uma resposta sobre o paradoxo do falso está incompleta ou insuficiente. Acontece que a impossibilidade de dizer o falso para o sofistas acaba negando a existência mesma das imagens, de modo que tomar o caminho de fundar a possibilidade de dizer o falso precisa fundar o ser da imagem (em especial do ícone). E essa resolução da aporia do falso é uma resolução atópica, estranha, porque a imagem possui uma dimensão mista, ela é, mas não é o que é, sendo ela que funda a possibilidade mesma de dizer o não sem cair em contradição.

Pretendo defender que em geral os comentadores não tratam muito do papel das imagens no pensamento platônico e assim deixam quase sem comentário os trechos em que Sócrates trabalha com as imagens atópicas. Uma das passagens talvez mais discutidas no *corpus platonicum* é o da segunda navegação no *Fédon* para falar da alma. Trata-se do famoso diálogo socrático sobre a morte.

Muito já se discutiu sobre qual seria o método da segunda navegação, sobretudo sobre o papel das hipóteses e sua relação com a dialética platônica apresentada na *República*⁶². Delcominete apresenta sua tese pensando no argumento clássico em que Platão estaria se conectando à recusa do sensível como fonte de verdade, sem desconectar as imagens do sensível ou do uso sensível que faríamos dela, e por isso como algo distante da dialética. Sua perspectiva está conectada aos separatistas, que separam o sensível do inteligível e desprezam os usos das imagens. Porém, esse argumento se esquece de que tanto no caso da *República* quanto no do *Fédon* o argumento de Sócrates faz um desvio para as imagens icônicas da linguagem.

Assim, para compreender a alma, o único rumo possível e mais estável é refugiar-se nos discursos icônicos sobre a alma, em grande medida imagéticos, que nos permitiriam ver a claridade das coisas sem nos cegarmos ao olharmos diretamente para a coisa mesma. Seja olhando para o sol-bem, seja olhando para alma, precisamos das imagens como mediações dialéticas sem as quais não é possível olhar para as coisas inicialmente. Toda a impetuosidade de Sócrates se dirige para a elaboração de discursos imagéticos, pois já sabemos pelos textos da também icônica imagem da caverna, e também pela vida, que não se pode olhar para o sol diretamente e se o fizermos não poderemos fazê-lo por muito tempo.

Em razão disso, para tratar da alma, Sócrates prefere olhar para as imagens na água que são representações da própria linguagem e de seu fluxo intermitente. A analogia é a mesma que justifica todo o desvio pelas imagens. O paradoxo está em falar de coisas estáveis mediante algo que é movimento, como o som da palavra e do discurso, paradoxo esse que não é diferente de todas as outras discussões sobre valores no pensamento socrático-platônico. Assim Sócrates pretende mostrar a imortalidade da alma a partir da relação existente entre as coisas que são em si mesmas e as coisas que participam dessa beleza, apontando para a relação entre as coisas que são em si mesmas imutáveis, como a alma e sua relação com o corpo.

⁶² Sobre isso, ver: DELCOMMINETTE, 2016.

Vejamos a famosa passagem:

E então depois de tudo isso chegamos a ser entrelaçados pelo exame das coisas que são e me parece que eu devo prestar atenção para não sofrer o mesmo acidente que aqueles que observam e examinam um eclipse solar, pois eles corrompem seus olhos por não terem observado a imagem na água do astro que eles estudam ou não utilizarem um meio desse tipo. E é sobre esse tipo de acidente que reflito. Acredito que minha alma não se torne totalmente cega em função de observar as coisas com meus olhos e de tentar compreendê-las por cada um dos meus sentidos. Eis aqui o que devo fazer: refugiar-me junto aos argumentos e no interior desses raciocínios examinar a verdade dos seres. Pode-se pensar que, em um sentido, minha comparação não seja plausível: pois eu não acredito que ao examinar os seres no interior dos argumentos nós atingimos somente as imagens em vez de examiná-los na experiência direta (*Fédon*, 99d-100a).

O que está em jogo no procedimento de Sócrates no *Fédon* e na *República* é uma analogia estruturada como pensamento imagético, que acredita tomar algo que é aceito pelo interlocutor para provar aquilo que ele pretende e que estava faltando no argumento. Navegar pelas imagens icônicas da linguagem é um recurso filosófico-imagético recorrente de Sócrates, que não é muito lembrado pelos comentadores que focam em geral em aspectos *formalistas* da discussão sobre as formas.

Estoicismo

Nos aproximaremos da discussão sobre o papel da imaginação no estoicismo de uma discussão mais ampla, seguindo os passos de Watson (1988). Antes de falar do estoicismo é preciso falar do ambiente comum em que quase viveram Platão, Epicuro e Zenão, que é considerado como primeiro estoico. Platão morreu em 348 a.C. e Epicuro nasceu em 341 d.C., começando a ensinar por volta de 307-6. É preciso mencionar que um dos fundadores da escola estoica, Zenão de Cítio, nasceu em 334. Podendo existir até mesmo certo diálogo entre os pensamentos de Epicuro e dos Estoicos e dos platônicos mesmo antes dessas figuras aparecerem⁶³.

⁶³ Por falta de espaço, ainda que ciente da importância dessa discussão, o estoicismo imperial será tratado em outro momento.

Em Epicuro temos uma famosa teoria dos ídolos (*eidola*), que saem dos corpos e mantêm certa corporeidade enquanto flutuam por todos os lados. Watson defende que: “Eles nos fornecem a *phantasia* de uma coisa única continua, preservando a similaridade do efeito do objeto existente” (WATSON, 1988, p. 39). Há no pensamento de Epicuro uma dimensão importante para a noção de *prolépsis*, que significa conceito prévio ou antecipação. Há um processo partindo dos dados sensíveis, formando *phantasiai* e depois havendo reconhecimentos das coisas percebidas. Isso ocorre porque “nos casos normais a *phantasia* é armazenada na mente. A partir de um número de *phantasiai* do mesmo tipo de objeto, cavalo, formamos uma figura generalizada” (WATSON, 1988, p. 39).

Isso influenciará a compreensão da percepção e da abstração segundo os estoicos. Tanto em Cícero quanto em Diogenes Laércio, essa antecipação é algo armazenada conosco e nos permite reconhecer as coisas que são produzidas na experiência. É por meio dela que teríamos condições de reconhecer a diferenças entre as formas de um homem e de uma vaca. O nome e a nomeação aparecem como derivados dessa concepção prévia das coisas, daí então: “a *prolépsis* se torna clara, *enargeis*” (WATSON, 1988, p. 40). A associação entre *prolépsis* e *enargeis* já ocorre em Epicuro, é preciso destacar.

Nesse contexto, temos que pensar nos caminhos escolhidos por eles para permitir a possibilidade de percepções falsas. Quais suas condições ou caminhos? Toda a *phantasia* seria verdadeira? Se sim, onde estaria a falsidade?

Eles atribuem à doxa, à opinião ou à crença a relação de falsidade em relação às coisas. Epicuro explica isso na *Carta a Heródoto*:

[...] o erro só pode acontecer quando experimentamos em nós mesmos algum outro movimento conectado a *phantasia* registrada, mas contendo um julgamento; e de acordo com esse movimento, se não for confirmada ou for contradita, a falsidade emerge; mas se é confirmada ou não contradita, a verdade se manifesta (51 *apud* WATSON, 1988, p. 40-41).

As *phantasiai* também desempenham um papel importante no pensamento estoico, sendo essenciais ao desenvolvimento da linguagem, mas não sendo um atributo unicamente humano, pois os animais também possuem fantasia, ainda que marcada pela irracionalidade. Além disso, as *phantasiai* são formadas pela sensação ou pela ausência de sensação (WATSON, 1988).

Diógenes defende que a fantasia que é sensação advém do órgão sensitivo, e a sem sensação a partir do pensamento, como no caso de dados incorpóreos. Eles não mantêm a tese de que tudo que existe é corpo (como os epicuristas) e chegam a defender espécies de *phantasiai* sem sensação, geradas pela mente. E isso é crucial para compreender ao mesmo tempo a defesa de uma imaginação sobre algo e os riscos mesmos da imaginação. Também podemos perceber nessas discussões sobre a imaginação o risco e a necessidade de controlá-la, podendo as imagens nos levar para onde bem entenderem. Sendo inclusive necessário desenvolver um certo ascetismo em relação a elas para cuidarmos com atenção daquilo que nós imaginamos sob o risco de sermos demasiadamente afetados e movidos por nosso imaginário.

No caso dos estoicos, temos alguns conceitos distintos em jogo no processo da percepção mental de um objeto. Temos os conceitos de *sugkatathesis*: aprovação, acordo ou concórdia e *katalepsis*: atingir, tocar ou apreender. O exemplo de Zenão para explicar o processo é o seguinte:

Ele abria a palma da mão com os dedos esticados e dizia: *phantasia, visum*, é como isso. Ele então apertava os dedos esticados: isso é o assentimento (concordância). Isso é a apreensão (compreensão, segundo Cícero) (WATSON, 1988, p. 45-46).

O processo de ver um homem e constatar que é um homem perpassa todos esses conceitos. Vemos um homem e incorporamos sua imagem (*phantasia*), quando pensamos que é um homem aquilo que vemos, estamos concordando ou assentindo, e então apreendemos que se trata de um homem e temos certeza disso. Depois disso é que iremos julgar⁶⁴ se nossas percepções são falsas ou se há algum equívoco na percepção.

O estoicismo e o desenvolvimento da teoria da imaginação no helenismo tardio e helenismo romano se dão aparentemente sem a diversidade de imagens que existia no pensamento platônico. Os estoicos não falam mais de ícone, ídolo, paradigma, mas sobretudo de *phantásma*. Há nesse sentido uma cisão que é operada por Aristóteles em relação às imagens. Marcado por certo sensualismo o *phantásma* seria a dimensão de uma percepção na alma de um dado externo, e pensar é sempre pensar por meio desses dados da sensação, mas não só isso, pois os estoicos defendem alguns tipos

⁶⁴ Isso é uma certa herança platônica nos estoicos, como se pode perceber a partir do que defende Watson: “A discussão de Platão sobre a *phantasia* no Sofista impressionou os estoicos. A *phantasia* para os estoicos que revela tanto a si mesma quanto aquilo que a causou consegue com isso que cada fato dado informado sobre o mundo externo que é contido e comunicado em um julgamento falso e verdadeiro. Ele é, então, como a *phantasia* de Platão, uma mistura de sensação e julgamento” (1988, p. 55).

de imagens que são geradas pela própria alma, mas sem recorrer para isso à riqueza do vocabulário das imagens em Platão. Há um papel da fantasia tanto em Platão quanto em Aristóteles, mas no caso deste a partir de uma dimensão quase fisiológica, que poderia ser ajustada a uma teoria materialista da experiência, que era o que interessava tanto a Epicuro quanto a Zenão, guardadas as devidas diferenças entre eles.

Montaigne

Chegamos a Montaigne. O que tentaremos mostrar é que existe uma pluralidade de posições sobre a imaginação utilizadas em função do contexto argumentativo em jogo e que são herdadas dessas posições gerais socráticas e estoicas.

O capítulo “A força da imaginação” (I, 20) vem depois do capítulo mais famoso e conhecido dos *Ensaios*⁶⁵ de Montaigne: “Que filosofar é aprender a morrer” (I, 19). Se pudermos estabelecer alguma oscilação entre ambos os capítulos, alguma divergência ou oposição que precisa ser vista por uma perspectiva de ponderação, talvez então possamos encontrar os dilemas de Montaigne para decidir entre uma ou outra escola: a socrática ou estoica, ou na verdade esse dilema não existe porque ambas seriam apenas uma só.

Antes de rever a conexão entre esses dois itens pensando na aproximação ou distância entre Sócrates e estoicismo, gostaria de passear pelos ensaios e apresentar posições espalhadas sobre a imaginação em diversos capítulos⁶⁶.

O primeiro é “Sobre a ociosidade” (I, 8). Nesse capítulo ele diz que mesmo na ociosidade é importante delimitar certo rumo do pensamento, não deixando que ele tente vagar para todos os lugares por intermédio da imaginação. A ideia da concentração sobre si mesmo está ligada à imagem de algo fixo em si mesmo, como um pião estável girando ao redor de seu próprio eixo sem cair para os lados ou sem andar para os lados. A ociosidade parece ter a mesma matriz da imaginação, pois tem um “espírito instável”, dirá Montaigne, e a fantasia se encarrega de desestabilizar qualquer intenção de concentração.

No capítulo sobre “As orações” (I, 56), ele também inicia do mesmo modo, dizendo que o exercício livre da fantasia é o principal motor não só

⁶⁵ Faço referências à paginação da edição francesa do texto, com tradução própria.

⁶⁶ O melhor resumo do papel da imaginação em diversos ensaios é de Lyons (2005).

de sua escrita, mas também de suas reflexões, e por isso ele não deveria ser culpado de heresia por escrever o que ele escreve:

Eu proponho fantasias sem formas e hesitantes, como fazem aqueles que publicam questões doudas para debater nas escolas, não por procurar ou estabelecer a verdade, mas para pesquisá-la. E as submeto ao julgamento daqueles que dirigem não somente minhas ações e meus escritos, mas meus pensamentos (MONTAIGNE, 1984, p. 438).

Nesse caso, ele atribui ao exercício da fantasia alguma desculpa prévia de impiedade ou heresia, mencionando na sequência dessa passagem questões envolvendo a providência e uma defesa do suicídio como uma discussão da liberdade de pensamento sem querer afrontar a autoridade inquisitória da Igreja. Afinal, os próprios doutos da Igreja também utilizam esse recurso quando procuram fazer discussões sobre casos abstratos e até mesmo fantasiosos, digamos assim, sem o risco da heresia.

Feito esse resumo de pequenas doses sobre o papel da imaginação e da fantasia no pensamento de Montaigne, podemos falar de como a questão da imaginação aparece justamente no capítulo sobre aprender a morrer (I, 19), servindo quase como o paradigma prático de um exercício que se deve aprender: imaginar a morte durante o cotidiano para deixar de temê-la. Diante da imprevisibilidade da morte e de sua inevitabilidade, é melhor treinar a imaginação com a possibilidade da morte para se acostumar com ela. Recorre-se ao exercício estoico da *praemeditatio malorum* com o intuito de premeditar e pensar nela antes que ela aconteça. Isso constrói a possibilidade de uma vida marcada pelo controle do medo da morte, permitindo que mediante esse exercício obtenha-se algo como a vida boa.

Não ser atormentado pela morte possui estreita relação com a possibilidade mesma de viver uma vida prazerosa, como quando Montaigne afirma: “ora, um dos principais benefícios da virtude é o desprezo pela morte, o que fornece à nossa vida a mansa tranquilidade, dá-nos seu gosto puro e benfazejo sem o qual todo outro prazer está extinto” (p. 143). Ele critica a ideia de que não se deve pensar na morte e coloca como alternativa ao caminho em geral escolhido pela maioria, defendendo o seguinte:

Tiremos-lhe a estranheza, frequentemo-la, acostumemo-nos com ela, não tenhamos nada de tão presente na cabeça como a morte: a todo instante a representemos em nossa imaginação e em todos os aspectos. No tropeção do cavalo, na queda de uma telha, na menor picada de alfinete, repisemos

subitamente: pois bem, e se fosse a própria morte? E diante disso nos enrijeçamos e nos fortaleçamos. Entre as festas e a alegria, tenhamos sempre esse refrão da lembrança de nossa condição, e não nos deixemos arrastar tão fortemente pelo prazer que por vezes não nos volte à memória de quantos modos essa nossa alegria está na mira da morte, e por quantos golpes ela nos ameaça. Assim faziam os egípcios, que no meio de seus festins e entre seus melhores banquetes mandavam vir a anatomia seca de um homem para servir de advertência aos convivas (MONTAIGNE, 1984, p. 148-149).

Esse exercício de destemor implica também em um exercício de libertação desse que é o maior medo que temos. Por isso, bem lembra Montaigne, cemitérios estão ao lado das igrejas. Compreendendo que a morte não é um mal, atingiremos a possibilidade de que meditar previamente sobre a morte é também refletir sobre a liberdade⁶⁷, nas palavras dele. É claro que a imaginação não controlada⁶⁸ pode ser vista como uma ferroada que instaura o medo da morte e nos aprisiona, de modo que é necessário domesticar e levar a imaginação para um caminho correto.

O presente já terá passado e nunca mais poderemos chamá-lo de volta. Não franzia mais a fronte com esse pensamento do que com outro. É impossível não sentirmos desde o início *as ferroadas dessas imaginações*, mas manejando-as e repassando-as, pelo longo caminho, sem dúvida as domesticamos. Do contrário, de minha parte estaria em contínuo pavor e frenesi, pois nunca um homem desconfiou tanto de sua vida, nunca um homem se iludiu menos com sua duração (1984, p. 150, grifo nosso).

Como lidamos com a morte é uma questão de primeira ordem, pois faz parte do bem viver e é condição de um exercício reflexivo livre também, porque quem ensinar os homens a morrer os ensina a viver, sendo “a premeditação da morte a premeditação da liberdade. Quem aprende a morrer, desaparece a servir” (p. 149). Citando o caso dos egípcios, que apresentavam aos seus convivas uma grande imagem da morte e depois

⁶⁷ Há na morte também elementos de igualdade, já que ela é eterna e distribuída a todos igualmente. Percebe-se isso quando ele diz: “A igualdade é a primeira peça da equidade. Quem pode se queixar de ser incluído quando todos são incluídos? Assim, por mais que viverdes, não suprimireis nada do tempo durante o qual estareis morto: nada adianta; estareis naquele estado que temeis por tanto tempo como se tivésseis morrido ainda bebê” (p. 158).

⁶⁸ Sobre a imaginação controlada, as palavras de Lyons são representativas: “Nesse sentido, a imaginação controlada em conexão com vontade e julgamento pode navegar pela experiência humana e localizar a identidade própria do filósofo em um quadro mais amplo, até mesmo pintando e sentindo algo completamente fictício e alternativo à realidade conhecida como no caso do intolerável detalhe de uma vida privada de morte” (LYONS, 2005, p. 39).

diziam: “bebe e alegra-te, pois morto serás como este”, ele volta a falar da imaginação: “assim peguei o costume de ter a morte não apenas na imaginação mas continuamente na boca” (p. 152).

Um exercício da imaginação⁶⁹ também é o de pensar na ausência de morte ou na impossibilidade de morrer, que é também repleta de coisas insuportáveis. Não morrer é carregar um fardo muito maior do que morrer. Quem consegue imaginar uma vida perpétua imortal sem sofrimento? – indaga Montaigne.

Tendo o papel que tem a imaginação no exercício de premeditação da morte e dos males, não é por acaso que o próximo capítulo será sobre a “A força da imaginação” (I, 21), que inicia com a citação “*Fortis imaginatio generat causum*”, que em uma tradução livre poderia ser: “a força da imaginação faz coisas acontecerem”, “uma imaginação forte gera o acontecimento”, ou ainda “uma imaginação fortemente preocupada com um acontecimento pode provocá-lo”. Como indica Abecassis, “o que se percebe rapidamente é que a qualidade da representação, da realidade, depende da intensidade do instrumento que gera e dimensiona o acontecimento, que é a imaginação” (ABECASSIS, 1995, p. 185).

Nesse capítulo, a imaginação tem um papel agente, dominador, que atinge, derruba, persegue, carrega, transporta, como no caso do capítulo sobre o ócio, mas agora tendo como ponto a questão mesma da empatia e da saúde. A dor alheia que eu também sinto fisicamente é carregada até meu espírito pela imaginação, como Montaigne diz: sofro de sentir que alguém sofre. Parece haver já aqui uma dimensão importante da alteridade na constituição e formação mesma da identidade do “Eu”, como “um lugar verdadeiro de osmose entre Eu e outro, espaço onde a distinção entre o meu e o teu se torna indeterminável, a imaginação se constitui como a ranhura pela qual o outro se insere no Eu” (ABECASSIS, 1995, p. 192). Os laços entre Eu e outro são marcados pela imaginação, porque é ela que permite certo espelhamento de outro que é imagem do eu e o eu que é também certa imagem do outro.

Mas não é somente isso. O que está em jogo é aquilo que ficou conhecido como somatização, imaginar uma doença de modo tão forte que chego a criá-la. Nesse sentido, o descontrole da imaginação pode gerar febre, eu

⁶⁹ “Quíron, informado das condições da imortalidade pelo próprio Deus do tempo e da duração, Saturno, seu pai, a recusou: com efeito, imaginai como uma vida perpétua seria menos suportável para o homem e mais sofrida do que é a vida que vos dei. Se não tivésseis a morte, me amaldiçoaríeis sem cessar por dela vos ter privado” (p. 160).

posso começar a imaginar em mim mesmo as doenças que eu estudo e pela imaginação posso até morrer. Podemos nos tornar vítimas simplesmente pela identificação com alguma história de uma terceira pessoa narrada por um amigo, vítimas da imaginação fértil, é claro. Trata-se de mais um desdobramento daquilo que pode ser compreendido como compaixão.

Esse capítulo se apresenta por uma dimensão oscilante que salta de um lugar ao outro, quase como a própria imaginação do humano em toda sua contradição. Pode até ser visto como um retrato “do comportamento humano”, em função desses saltos e contradições (ABECASSIS, 1995, p. 192).

Os casos citados são variados. Desde Galo Vibio que estudou tanto as causas da loucura até se tornar louco. Ou o caso do condenado perdoado que morreu momentos antes de lhe cortarem a cabeça. A *causa mortis*? “Fulminado pela imaginação”, diz Montaigne. Ele passa a relatar inclusive inúmeros casos de transformação de sexo (ou gênero, em vocabulário contemporâneo, que recriam a si mesmos por meio da força dessa imaginação)⁷⁰. Desses tipos de metamorfoses aos exercícios de São Francisco, a imaginação desempenha função essencial: “sob a influência da imaginação pode o corpo humano erguer-se por vezes do seu lugar”. Menciona também casos que poderíamos compreender como “o reconhecimento do simbolismo fálico da imaginação” nos casos de impotência e “a crítica do pensamento mágico” (ABECASSIS, 1995, p. 186). A imaginação é a explicação de Montaigne para os milagres em geral, sendo sua força a causa daquilo que os crentes acham que veem. Trata-se de uma discussão que suspende a predominância do papel da racionalidade no exercício da vida cotidiana e atribui um papel concomitante à imaginação, como se entre imaginação e racionalidade não houvesse domínio de uma sobre a outra.

Dos exemplos apresentados por Montaigne, percebe-se que a imaginação é ao mesmo tempo veneno e remédio, que como tal deve ser bem controlada em suas doses, porque pode servir ao simples engano e à doença ou à falha, bem como pode servir também para a cura, como nos casos da medicina em que o doente só de ver os instrumentos cirúrgicos já se cura por si mesmo, digamos.

⁷⁰ Sobre isso, ver: KRITZMAN, 2012, p. 38 ss. A autora explica a citação do exemplo de Maria tornando-se Germano pelo desenvolvimento de um pênis, dizendo “se gênero é escolhido ativamente, então sexualidade é passivamente recebida como a consequência da fala de pensar diferente” (p. 41), ou melhor, imaginar diferente. “Montaigne’s “sex-change operations” are therefore contingent upon the ways in which we construct ourselves through culturally coded gender roles. As it is represented in the text, gender functions as the variable cultural determinant of sex; it is involved in an ongoing revisionism of corporeal or biological identity” (p. 41).

Podemos ainda estabelecer uma contraposição entre duas abordagens sobre a imaginação no pensamento de Montaigne, seja pela perspectiva individual ou coletiva. No capítulo “Sobre a força da imaginação” até agora analisado o tema em geral é sobre como a imaginação pode criar acontecimentos e coisas por uma perspectiva individual, enquanto no famoso ensaio dentro do ensaio “Apologia de Raymond Sebond” (II, 12), o que está em jogo é a dimensão coletiva da imaginação, formando algo que poderíamos chamar de imaginário⁷¹.

Há uma origem imaginária dos nossos julgamentos que acabam por gerar também males e doenças físicas, sendo em grande medida dependentes de nós mesmos. Alguns sentimentos e as paixões, portanto, são vistos como causados pelas nossas próprias opiniões, existindo também aqueles que não são gerados especificamente pela alma. É como se a própria paixão fosse um sintoma visível de um mau funcionamento da alma, em clara herança das posições dos estoicos⁷².

Como indica Lyons (2005), a imaginação não é somente instrumento filosófico rígido de uma premeditação que se projeta sobre algum tipo de sofrimento futuro, podendo estar conectada também à capacidade de desfrutar o presente. Se por um lado a imaginação que salta de um lado para o outro gera ansiedade quando exercida em relação ao futuro, por outro, quando a imaginação fica solta em relação ao presente, ela pode ser um exercício de *tranquillitas*. Nesse caso, o autor justifica que tal como ocorre no capítulo “Sobre a prática” (II, 6), a produção espontânea da imaginação é aceita enquanto devaneio do presente. O próprio *Ensaio* é um pouco um devaneio sobre o presente a partir de mediações com narrativas do passado.

No capítulo “Sobre a prática” (II, 6), o elemento fundamental é certo limite em relação ao conhecimento e ao raciocínio quando eles são apenas autorreferentes e não estão envolvidos em alguma tomada de decisão específica. É pelo exercício que podemos formar nossa alma para a prática, e em alguns esse exercício é também mental, como já chamaram de experimentos de pensamento. O que está em jogo é a importância da familiarização com a coisa que é proporcionada pela imaginação, como no caso da morte.

⁷¹ Para mais detalhes, ver: LYONS, 2005, p. 49 ss.

⁷² A origem disso é claramente do estoicismo romano, em especial Cícero e Sêneca, que assumidamente eram os autores preferidos de Montaigne, junto a Plutarco. No caso de Cícero, podemos ver semelhanças com sua fala em: “Mas os estoicos estimam que todas as paixões procedem do julgamento e da opinião, e é porque eles dão uma definição ainda mais fechada, de modo a indicar não somente o quanto elas são viciosas, mas também o quanto elas dependem da gente” (CICERO, *Tusculanae Disputationes*, livro IV, VII, 14 *apud* ABECASSIS, 1995, p. 190).

Já que obviamente não podemos experimentar ela mais de uma vez, é importante certo exercício reflexivo que nos permita reconhecemos e nos aproximarmos dela, pois é a aproximação da morte que cabe temer, e essa aproximação é passível de estudo. Nessa direção, podemos também nos imaginar agindo em determinadas circunstâncias.

Em razão do exposto podemos perceber que a imaginação possui uma dimensão dupla, sendo instrumento fundante da própria atividade filosófica de pesquisa, de investigação, de procura e de formulação, mas também causa de devaneios e males, quando descontrolada.

A questão da imaginação na educação das crianças

Como indica Maurice Weiler (1987), Montaigne é tão enigmático como a Esfinge: ele é o político e o pedagogo, o teólogo sincero e o cético, o racionalista e o crente, o egoísta e o requintado, o melancólico e o vigoroso. Poderíamos acrescentar também que ele é o pensador e o imaginador. Enquanto nos *Ensaio*s Montaigne retrata a si mesmo, nesse retrato ele se pinta de modo diverso. Ele orienta todo seu *Ensaio* tentando mostrar na escrita aquilo que não podemos acompanhar na sua vida, de modo que ele procura apresentar como um ensaio em aberto a complexidade existente do seu modo de viver e de morrer bem, e em ambos os casos a imaginação tem um papel fundamental a desempenhar, como vimos. É como se ele desejasse deixar no papel um retrato das ações que fez em sua vida e com sua imaginação.

Mas qual deles é o verdadeiro Montaigne? Todos ao mesmo tempo e nenhum deles. Ele não queria que dissessem dele: pensava assim, vivia assado, desejava aquilo. Pode-se dizer que Montaigne quer o diálogo rompido pela escrita com seu leitor, ele quer nos conduzir à pergunta sobre nós mesmos e sobre como aplicamos os saberes que vamos adquirindo ao longo da vida. Como destaca Weiler, o leitor superficial verá nele somente histórias cotidianas, outro poderá encontrar uma defesa das virtudes, da vida boa, e, por fim, um terceiro o abandonará depois de ter sorvido de sua perspicácia e da ousadia de seu espírito, porque concorda com ele em certos pontos e discorda de outros, e agora Montaigne não é mais Montaigne, é algo que está diluído na memória interna e nas diversas experiências que formam seus leitores.

O que está em jogo na discussão sobre o uso das reflexões filosóficas do passado é a própria filosofia e sua relevância como uma reflexão para o tempo atual, mas que consegue fazer essa ponte entre passado e atualidade

dobrando os saberes dos filósofos para cada circunstância da vida atual. Hoje, há um silêncio ensurdecedor dentre os estudantes e professores de filosofia quando colocados diante da questão sobre a inserção da filosofia no ensino médio (que é até tolerado) e no ensino fundamental (o que sequer é discutido). Os críticos dessa inserção tratam a filosofia como um conteúdo escolástico e acadêmico, resultado das mais árduas leituras que eles mesmos fizeram ao longo da vida (os professores acadêmicos que são a síntese em uma só pessoa do especialista e do historiador da filosofia que passam o resto da vida estudando apenas um autor). A filosofia é tratada como um conteúdo delimitado, lógico, abstrato e inacessível, e o mesmo se pode dizer que acontecia no tempo de Montaigne.

É como se tivéssemos que ler com rigidez e dedicação o livro da *Ética* de Aristóteles e seus tratados lógicos para saber de filosofia, quando provavelmente, como diz Montaigne, o próprio Aristóteles não exigiu que seu discípulo Alexandre passasse a compor silogismos e conhecer os princípios da geometria mais abstrata quando se tornou seu preceptor. Os livros em excesso embruteciam excelentes homens e ainda hoje continuam embrutecendo nossos maiores professores, cheios de talento, mas inaptos para o convívio social, eles acabam cedendo à melancolia ou à raiva, ou a ambas.

No tempo de Montaigne, os professores que trabalham com Aristóteles são os menos aristotélicos, pois retirando seu texto de seu contexto sequer se colocam a questão ou o problema sobre como Aristóteles mesmo ensinava aquilo a respeito do que temos apenas notas de aula. E se Aristóteles não quisesse que seus alunos copiassem suas aulas? E se o próprio quisesse que seus alunos pensassem por si mesmos?

Entre Aristóteles, que escreveu uma *Ética a Nicômacos* (que era seu filho), e Epicuro, que escreveu uma carta ao jovem Meneceu, há algo em comum que não merece ser descontextualizado. E o centro está na possibilidade de imaginar e de viver uma vida boa e ética.

Como será que Aristóteles ensinava *Ética* a seu filho? Lendo o próprio livro que escreveu antes de ele dormir ou dialogando e discutindo com ele enquanto tinha algumas experiências diárias, procurando a formação de um hábito correto que lhe permitisse ao menos imaginar os problemas da vida social e civil na *pólis*? Será que Aristóteles passava lições aos seus filhos ou os levava para terem que tomar certas decisões na *ágora* e depois discutia com eles sobre sua opinião a respeito do bem, da virtude, da excelência, da felicidade, da justiça, *como se* eles fossem cidadãos?

É isso que Montaigne está denunciando em seu tempo quando sugere o cuidado que a sua vizinha condessa deveria ter com seu filho. O excesso de livros e suas teorias inúteis para a vida são a causa direta da melancolia que deveria ser evitada no ensino, dos excessos de conteúdos especializados e que não dialogam entre si porque não falam da vida. No fundo, o excesso de livros acaba destruindo a capacidade de imaginar a própria vida ou de se fazer a transposição daquilo que se leu para a própria vida.

No centro do uso que fazemos da escrita também está a imaginação. No capítulo 10, “Sobre os livros” (do livro II), Montaigne apresenta sua própria escrita como um exercício imaginativo em relação ao qual ele não poderá encontrar justificativas sempre racionais. Aquilo que ele está escrevendo procede de suas faculdades naturais, e não de algo que ele adquiriu pelos estudos. Ele diz: “O que aí se encontra é produto de minha fantasia; não viso explicar ou elucidar as coisas que comento, mas tão somente mostrar-me como sou” (p. 104). E afirma não citar abertamente as fontes de suas referências para que alguém, pensando atacá-lo, esteja na verdade atacando Plutarco ou Sêneca, duas de suas fontes prediletas.

Como destaca Birchal (2007), o paradoxo em Montaigne é que ele se propõe a pintar um eu que não pode ser pintado, porque está diluído nas múltiplas perspectivas do caleidoscópio do passado e dos momentos de sua vida. O que ele faz então ao dizer que estaria pintando a si mesmo? Como a autora destaca, é uma pintura sem fim, que se cria mesmo no ato de pintar, que se espelha mesmo no ato de se ver e que está a todo momento sendo refeita e reiniciada, sem fim, e aqui entra também a centralidade da imaginação em todo o processo de escrita de Montaigne, como veremos adiante. *Ensaio* afinal são assim: parecem pintar um ponto particular quando acabam pintando a própria universalidade da condição humana, na medida em que os casos particulares possuem apenas a aparência de particularidade e servem como síntese da diversidade das nossas particularidades, que não encontra uma definição unívoca sobre a natureza. O *Ensaio*, sempre provisório, dissolve-se no meio da proposta do retrato de si mesmo, porque o si mesmo é multifacetado e não pode ser pintado, e por isso mesmo o livro acaba formando o próprio autor e mostrando algo dele mesmo para ele mesmo, que ele não enxergava antes. A escrita é em si autoformadora.

O *Ensaio* é a grande metáfora da formação humana. Como destaca Birchal: o “eu” depende da escrita enquanto trabalho formador e criativo, e não pode ser compreendido apenas pelas categorias da cópia de um original

em uma espécie de formação de si mesmo. Ele é o retrato último da indeterminação da vida e da própria formação humana, pois se existe algo que não se pode controlar absolutamente em termos de expectativas, é a vida e o modo como somos formados nela e por ela. Escrever um livro sobre a formação é também ser formado pela própria escrita ensaística na medida em que tematizar a vida é tentar encontrar os elos da formação humana no meio dos valores, das descrições, das experiências. E para tudo isso é fundamental a imaginação.

Como lembra Montaigne, no capítulo sobre a educação das crianças no *Ensaio*, Epicuro diz que proibir a filosofia aos mais jovens, que nunca a recusam, é como proibir a felicidade. É profundamente risível, por exemplo, quando Montaigne diz que: “Ensinam-nos a viver quando a vida já passou. Cem estudantes contraíram sífilis antes de terem chegado à lição de Aristóteles sobre a temperança” (I, 26, p. 240). Essa ironia se aplica a tudo que deveria ser ensinado como filosofia. Montaigne parece recusar o ensino árduo por métodos e textos inclusive a respeito da língua. O ensino por métodos é sempre atrasado e tenta corrigir com dor e choro aquilo que poderia ter sido ensinado com muito mais facilidade no início da vida, como ele próprio que aprendeu a falar latim com um professor de Latim que o embalava ainda criança.

A filosofia não ensina um conteúdo específico, ela ensina para Montaigne a morrer e viver bem. O bem mesmo nem é um conteúdo delimitado e específico, ele é o horizonte de um exercício prático, de uma educação para ação. Por isso, “A educação das crianças” poderia ser adotada como texto terapêutico fundamental contra essa disposição escolástica de ensino de conteúdos filosóficos transmitidos e colocados em um pote, marcado pelo vestibular e pelo ensino médio. Os alunos, as crianças e os jovens não podem ser considerados como um pote vazio. E além disso, como Montaigne deixa bem claro, a filosofia não está nos livros, mas em qualquer lugar, e não nos ginásios, que acabam embrutecendo as pessoas tendo como única exigência a leitura e a escrita.

O problema do desprezo pelos professores está no modo como eles tratam a ciência e por não conseguir falar de bom-senso e de virtudes. Fala-se dos astros, de cálculos, de regras de escrita, mas quase nunca da vida. De modo que a regra em questão seria indagar sobre “quem sabe melhor e não quem sabe mais”, e nesse contexto Montaigne faz uma crítica aos sofistas por serem aqueles que falam de tudo e não praticam nada. Todo o capítulo

está repleto de exemplos em que se opõe livros, bibliotecas e ciência ao saber prático, à ação e à virtude.

Montaigne defende que o processo de leitura passe sempre pelo juízo dos alunos e não siga somente o pensamento de alguma autoridade que transmite aquele saber. No caso em que não for possível elaborar um juízo consistente é possível manter-se em dúvida. E isso como podemos perceber é uma atitude ligada à nossa imaginação.

Isso pode ser compreendido a partir do começo do capítulo “Sobre o costume da ilha de Ceos” (II, 3), em que Montaigne também apresenta algumas ideias sobre fantasiar, conectando-a ao exercício de duvidar, quando ele diz:

Se filosofar é duvidar, como se costuma dizer, com mais razão ainda duvidar deve ser se divertir e fantasiar como faço. Cabe aos aprendizes inquirir e debater e ao mestre resolver. Meu mestre é a autoridade da vontade divina, que nos rege sem disputa, pairando acima das vãs indagações humanas (1984, p. 35).

As opiniões dos outros importam sobretudo quando se tornam nossas opiniões. Não sigo Platão porque é Platão, mas o sigo porque pensamos do mesmo modo e essa conclusão é permeada pela capacidade de imaginar certa alteridade também.

A metáfora utilizada nesse contexto por Montaigne implica em analisar o saber como o produto da abelha, que recolhe o néctar das flores para produzir o seu próprio néctar, o mel. Em outros termos, os clássicos, mas Platão em especial, são como o néctar das flores que Montaigne retira para produzir seu próprio mel: os *Ensaio*s. A concepção pedagógica de Platão aparece inteira ali, que cita tanto a igualdade na educação, em que os jovens não serão privilegiados pela classe a que pertencem, mas pela qualidade de sua alma; de como a filosofia se dilui na vida, podendo aparecer em Banquetes, na *ágora*, no trajeto, na passagem; sobre como devemos sempre exercitar os raciocínios do mesmo modo que fazemos com o corpo; de como Platão dedica grande parte das *Leis* para pensar na educação musical da alma e do corpo, com danças, festas e prazeres; quando fala da Embriaguez, lembra também que Platão proíbe as crianças de beberem antes dos 12 e os adultos de se embriagarem antes dos 40.

Platão orienta também a crítica que Montaigne faz à cultura livresca tal como aparece em sua crítica à escrita no diálogo *Fedro*, no qual faz uma crítica dura aos livros que ajudam a corromper a memória daqueles que estudam

e ensinam somente por meio deles. Ao contrário do uso dos livros e da cultura livresca, Sócrates propõe que aquele que está interessado em ensinar algo de verdade, semeie seu saber por intermédio do diálogo vivo e da própria dialética, mas não a dialética medieval que o próprio Montaigne critica, já que deturpa a dialética socrática transformando-a em simples *disputatio* que busca a vitória.

Isso nos permite redimensionar o papel do exercício na educação, inclusive na educação literária, fundada na escrita. O centro de todo o ensino deveria ser exercitar, para que com isso seja possível criar algum hábito (*héxis*) sólido vital, que está no centro da arte filosófica de educar em Platão e da ética em Aristóteles. O *tópos* retórico presente aqui diz respeito à possibilidade de uma segunda natureza, e o exemplo banal de Aristóteles a respeito da possibilidade de desenvolvermos a ambidestria deve ser aplicado às virtudes morais e às virtudes intelectuais também. O intuito de Aristóteles ao utilizar esse exemplo no livro V da *Ética a Nicômacos* é defender que inclusive o conceito de natureza pode ser alterado, convencionalizado e construído. É nesse sentido que o hábito acaba gerando uma segunda natureza, e tudo aquilo que é saber necessário e importante para nossa vida pode ser adquirido e incorporado desse modo.

Mas entre Platão e Aristóteles, o nosso Platão e o nosso Aristóteles, incorporados ao nosso bem morrer e viver, existe ainda espaço para o ceticismo e para o estoicismo? Batista (2014) tenta conciliar ceticismo e estoicismo defendendo que o ceticismo, fundado na dúvida e na investigação (“zetésis”), está ligado ao aspecto intelectual, e o estoicismo ao âmbito da moral. O ceticismo dirige-se contra o conteúdo enciclopédico que dizem formar as pessoas, mas que sabemos bem ser um projeto ilusório. Seu ceticismo se posiciona contra o otimismo pedagógico e se apresenta diante da dificuldade que é saber lidar com a infinitude de circunstâncias da vida. O ceticismo diz respeito à impossibilidade de previsão do futuro e à consciência dos limites mesmo de uma educação que acontecerá simultaneamente aos acontecimentos da vida. É aqui que seu ceticismo se alia à defesa de uma vida boa, sabendo as regras de uma vida *conforme a natureza*, a natureza dos acontecimentos, a natureza das vicissitudes, das circunstâncias, do fluxo. Mas dizer que Montaigne é cético é reduzir o seu pensamento, pois ele é cético, socrático, platônico, aristotélico, estoico, epicurista e até cínico, conforme as circunstâncias exigirem que ele assim seja. Ele não quer que coloquemos etiquetas teóricas nas crianças e por isso também não podemos reduzi-los a essas etiquetas históricas da filosofia. Um pouco do néctar de cada filósofo fará com que o pensamento de Montaigne seja a síntese de todos eles.

No capítulo 26, “Da educação das crianças”, a questão da imaginação aparece sutilmente a partir de um contraste. Entre a escolástica e a filosofia como modo de vida existe um abismo marcado pelos limites da imaginação.

O aristotélico é visto como um mestre cuja imaginação é limitada, de modo que é importante recusá-lo como mestre, porque acaba sendo alguém dogmático. Essa crítica ao aristotelismo geral, no conselho que Montaigne dá à Condessa, nos *Ensaaios*, aparece quando ele diz que ela não deveria pôr seu filho junto de um tutor

[...] que seja tão aristotélico que o mais geral de seus dogmas é que a pedra de toque e a regra de todas as imaginações sólidas e de toda a verdade estão na doutrina de Aristóteles, fora do qual só há quimeras e inanidade, pois tudo ele viu e disse (I, 26, p. 226).

Assim, quando vemos a crítica ao aristotelismo da Idade Média devemos tomá-lo como uma crítica à parte da universidade, ou na verdade a uma incapacidade de imaginar outras coisas distintas ou contrárias ao que o mestre defendia. Não se trata de criticar diretamente o próprio Aristóteles.

Nessa crítica ao ensino tradicional, encontra-se uma discussão sobre o exercício de imaginação aprisionado à imaginação do outro: “Nosso espírito, no sistema que condeno, não procede senão por crença e adstrito aos apetites das fantasias de outrem, servo e cativo sob a autoridade de seus ensinamentos” (I, 26, p. 226).

A destruição da liberdade que implica em submissão e até mesmo escravidão intelectual ou moral ocorre nesses casos via limitação das fantasias e imaginações, morais ou científicas, que se apresentam. O limite de nossas fantasias é realizado por um único autor ou uma única perspectiva.

Os modernos em geral querem se opor aos aristotélicos tendo como alvo a fixação nos estudos de seus livros como algo suficiente para o exercício mesmo da filosofia. A cultura científica dessas escolas é uma cultura livresca, de modo que ele recomenda na carta que dirige à Condessa que ela não dê livros para ler, pois “o que sabemos efetivamente dispomos sem olhar para o padrão, sem voltar os olhos para seu livro. Suficiência irritante, esta suficiência puramente livresca” (p. 227).

É preciso dar razão a Montaigne, e para isso podemos recorrer inclusive a Aristóteles. Talvez era de se esperar e estivesse inevitavelmente fadado ao insucesso tomar Aristóteles como peça máxima de um sistema de ensino que tivesse como finalidade a possibilidade de tornar a “religião

uma arte” que ensinasse moral, já que Aristóteles não acreditava na possibilidade de ensino da moral como conteúdo, mas na possibilidade de desenvolver a moral como um hábito, uma segunda natureza. Ele não pretende educar moralmente as crianças por meio de admoestações e de qualquer tipo de instrução, mas a partir de uma condução do hábito ou até mesmo por um aprendizado de algo na prática mesmo. Tanto em Platão quanto em Aristóteles, há uma recusa da instrução por causa de uma associação desta com a violência, pois na medida em que o estabelecimento de uma doutrina moral seja ordenado por um movimento exterior ao do jovem, o que acontece é um movimento violento, e, geralmente, uma educação desse tipo torna as crianças submissas intelectualmente e escravas socialmente. Como se critica no caso do modelo educacional militarizado espartano, em que os jovens não se tornavam capazes de elaborar juízos morais por si mesmos. Em termos específicos, ler um texto e acreditar que toda a verdade está contida nele é ser submisso às ideias contidas nele como um limitador de nossa liberdade de imaginar coisas e respostas diferentes, de modo que um mestre desse tipo educará submetendo o outro às suas próprias ideias, como aquele tutor que Montaigne não recomenda.

Como Montaigne citando Plutarco,

Sou da opinião de Plutarco, de que Aristóteles nunca ocupou muito seu grande discípulo com o artifício de compor silogismos ou com os princípios de geometria, e sim lhe ensinando os bons preceitos sobre valentia, bravura, magnanimidade e temperança, e a segurança de nada temer: e com essa munição o mandou, ainda criança, subjugar o Império do mundo com 30 mil homens de infantaria, 4 mil cavalos e apenas 42 mil escudos (1984, p. 241).

Às vezes, retoma-se Sócrates para se opor aos medievais, como se pode fazer pela tendência cética de Montaigne nos *Ensaíos*, já que Sócrates é aquele que não ensina como o faz Protágoras, que não possui e que é carente como Eros, que não cai na pegadinha de ensinar algo a Mênon e que apenas gera o conhecimento dos outros como uma parteira, sem dar à luz seus próprios filhos.

Em oposição àquela concepção de mestre dogmático, Montaigne defende o tratamento da criança sob outros pressupostos. Pensando numa certa disposição racional ele afirma: “com as crianças tudo se submeterá ao exame dela e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estoicos ou dos epicuristas, seja seu princípio” (p. 226).

Como é óbvio que a família se dedicará a ensinar ciência a seu futuro filho, Montaigne se dedicará a dizer algumas coisas que vão contra a opinião da maioria. Ele espera que o filho da condessa tenha um professor com cabeça bem formada, mais do que cheia, tendo melhores hábitos e inteligência do que ciência. Porque afinal existe muito saber ligado às nossas necessidades e conectados à utilidade, mas pode ser visto como instrução e não como formação para a vida.

Isso pode ser percebido nesta longa citação que segue:

Os professores não param de gritar em nossos ouvidos, como quem entornasse o conhecimento num funil: nossa tarefa seria apenas repetir o que nos disseram. Gostaria que ele corrigisse essa prática e que desde o início, segundo a capacidade do espírito que tem em mãos, começasse a pô-lo na raia, fazendo-o provar, escolher e discernir as coisas por si mesmo. Ora abrindo-lhe o caminho, ora deixando-o abrir. Não quero que só o preceptor invente e fale: quero que, quando chegar a vez de seu discípulo, o escute falar. Sócrates e mais tarde Arcesilau mandavam primeiramente seus discípulos falarem, e só depois lhes falavam. *Obest plerumque iis, qui discere volunt, auctoritas eorum, qui docente*: “A autoridade dos que querem ensinar é, no mais das vezes, nociva para os que querem aprender”. É bom que o faça trotar à sua frente para julgar sua andadura e avaliar até que ponto deve se pôr em seu nível para adaptá-lo à sua força. Se não respeitamos esse equilíbrio, estragamos tudo. E saber escolhê-lo e conduzir-se comedido é uma das mais árduas tarefas que conheço; e é ato de uma alma muito elevada e forte saber condescender com esses passos pueris e guiá-los. Meu passo é mais firme e mais seguro subindo que descendo. Para aqueles que, como é nosso costume, empreendem com a mesma lição e o mesmo grau de comando ensinar a vários espíritos de formas e capacidades tão diversas, não é espantoso se em toda uma população de crianças encontrem apenas duas ou três que tiram algum merecido fruto do ensino. Que ele não lhe peça contas somente das palavras de sua lição mas do sentido e da substância. E que julgue o proveito que a criança terá tirado, não pelo testemunho de sua memória mas pelo de sua vida. Que o faça mostrar com cem feições diferentes o que tiver acabado de aprender, adaptando-o a outros tantos diversos assuntos para ver se aprendeu realmente e assimilou, avaliando sua progressão por meio dos pedagogismos de Platão. (MONTAIGNE, 1984, I, 26, p. 224-225).

Se por um lado o pior tutor possível seria aquele cujo limite da imaginação era o dogma de que os livros de Aristóteles possuem toda a verdade, como vimos acima, por outro lado, o melhor tutor seria um socrático, cuja imaginação o transforma em um cidadão do mundo, pensando a partir de um humanismo que engloba todo gênero humano.

Da frequentação do mundo tira-se uma luz maravilhosa para o juízo humano. Todos nós estamos fechados e encolhidos em nós mesmos e temos a visão limitada ao comprimento de nosso nariz. Perguntava-se a Sócrates de onde era, e ele não respondia “de Atenas”, mas “do mundo”. Ele, que tinha a imaginação mais plena e mais extensa, abarcava o universo como sendo sua cidade, estendia seus conhecimentos, sua sociedade e seus afetos a todo o gênero humano: não como nós, que só olhamos ao nosso redor (MONTAIGNE, 1984, I, 26, p. 233).

O papel da imaginação socrática funciona como eixo em sua filosofia, permitindo o giro de sua reflexão não ao redor do indivíduo isolado, mas da humanidade enquanto tal. Mas é claro que a universalidade em jogo não é uma universalidade totalizante, mas que leva em conta dimensões da diferença também. A universalidade, que ainda não existe como conceito pleno na reflexão socrática, é marcada pelos paradoxos do mesmo e do outro, da semelhança e da alteridade. Os exemplos que se seguem a esse trecho sobre a imaginação de Sócrates implicam que ele se abre ao outro, vendo nos casos dos outros certa insignificância de seus próprios problemas. A dialética por essa perspectiva é a mais profunda abertura ao outro e para sua efetivação a imaginação é fundamental. O livro a ser conhecido pelo aluno é o livro do mundo, que é como um espelho para nos conhecermos de maneira exata, e a filosofia constitui-se não somente para um exercício imaginativo para a morte, mas também para o outro.

Como diz Montaigne, ao procurar a síntese entre o singular e o universal:

Só mede as coisas segundo sua verdadeira grandeza, quem se representa, como num quadro, essa grandeza da imagem da madre natureza na plenitude de sua majestade, quem lê em sua face uma variedade infinita de formas em constante transformação; quem nela vê, não sua ínfima pessoa mas um reino inteiro ocupar o espaço de um risco de alfinete (MONTAIGNE, 1984, p. 234).

O que está em jogo é o embate ainda atual entre utilidade ou não da filosofia para satisfazer as necessidades da vida. Naquela época, como ainda hoje, a filosofia como leitura de textos coloca-se como em grande medida inútil para a vida⁷³. É claro que ela é inútil para construir um edifício ou um móvel, mas ela é a mais importante matéria para a própria vida por colocar a própria vida em discussão. Para Montaigne a escolástica coloca a virtude em um lugar inatingível, transformando os homens ávidos por ciência e amantes de bibliotecas e de livros em pessoas embrutecidas, porque consolam sua melancolia com livros e se tornam inaptos para o viver em sociedade, enquanto a filosofia mostra que a virtude é acessível. E a filosofia é a ciência do viver.

Ao jovem é muito mais importante a capacidade de traduzir em ações aquilo que sabe do que simplesmente se exercitar na leitura de um texto em uma escola que mais parece uma prisão. Aquele que é capaz de fazer essa interpretação poderá por conseguinte falar com naturalidade a respeito daquilo que ele vive, pois: o verdadeiro espelho de nosso pensamento é a maneira de vivermos.

Para ensinar as regras de uma escola deveríamos escrever o regulamento e dar para os jovens lerem ou então podemos tentar viver as regras, sem necessariamente decorá-las? Estamos diante de um ensino em que se passava quase cinco anos conectado à capacidade de redigir bem um texto em latim. Mas é somente isso a formação humana? Vejamos a proposta de Montaigne:

Mas que nosso discípulo esteja bem provido de coisas, e as palavras virão, mais que suficientes; e se não quiserem vir facilmente, puxará por elas. Ouço uns que se desculparam por não conseguirem se expressar; e fazem de conta que têm a cabeça cheia de várias belas coisas, mas por falta de eloquência não conseguem pô-las em evidência: é uma bobagem. Sabeis, a meu ver, o que é isso? São ilusões, que lhes vêm de certos conceitos disformes que eles não conseguem desemaranhar e esclarecer dentro de suas cabeças, nem, por conseguinte, produzir externamente. Eles mesmos ainda não se compreendem: vede-os gaguejando um pouco

⁷³ Como quando Montaigne diz: “É estranho que em nosso tempo a filosofia não seja, até para gente inteligente, mais do que um nome vão e fantástico, sem utilidade nem valor, na teoria como na prática. Creio que isso se deve aos raciocínios capciosos e embrulhados com que lhe atopetaram o caminho. Faz-se muito mal e a pintar como inacessível aos jovens, e em lhe emprestar uma fisionomia severa, carrancuda e temível. Quem lhe pôs tal máscara falsa, lívida, hedionda? Pois não há nada mais alegre, mais vivo e diria quase mais divertido. Tem ar de festa e folguedo. Não habita onde haja caras tristes e enrugadas” (p. 237).

no momento de dar à luz e compreenderéis que o trabalho deles não está no parto mas na concepção, e que não fazem mais que lamber essa matéria imperfeita. De minha parte afirmo, e Sócrates ordena, que quem tem no espírito uma imaginação clara há de expressá-la, seja em bergamasco seja por mímicas, se for mudo: *Verbaque praevisam rem non invita sequentur. E as palavras seguirão sem dificuldade a coisa bem concebida.* E como dizia um outro em sua prosa, tão poeticamente, *cum res animum occupavere, verba ambiunt. As palavras estão ali quando a coisa está presente no espírito.* [E mais este: *ipsae res verba rapiunt.* As próprias coisas arrastam as palavras.] “Mas ele não sabe o que é ablativo, conjuntivo, nem substantivo, nem gramática.” Seu lacaio tampouco, e muito menos uma vendedora de arenques do Petit Pont; e no entanto vos entreterão até fartar, se quiserdes, e sem dúvida vão se embrulhar tão pouco nas regras de sua linguagem quanto o melhor Mestre de Artes da França. “Mas ele não sabe retórica, nem no seu prólogo sabe captar a benevolência do cândido leitor.” Nem precisa sabê-lo (MONTAIGNE, 1984, p. 247-248, grifo nosso).

No centro da formação humana não está a capacidade de compreender as regras da gramática normativa latina ou de uma língua moderna, mas a imaginação. Ela constitui o centro mesmo da capacidade de pensar e de se expressar, seja em qual língua for. Isso se expressa na frase a seguir:

Imitar alguém em sua maneira de falar é fácil, por isso todos conseguem fazer isso, porém imitar o julgamento e a capacidade de invenção não acontece de modo tão rápido. A maior parte dos leitores, por ter encontrado um vestido parecido, pensam falsamente possuir um corpo semelhante (p. 252).

Conclusão: imaginação estoica ou socrática?

A concepção de Montaigne a respeito da imaginação tem mais relação com Platão-Sócrates ou com a posição crítica dos estoicos em relação ao ato imaginativo? Antes de responder a isso, foi preciso tentar caracterizar um pouco o que seria a imaginação em Sócrates e o que seria a imaginação nos estoicos, ainda que de modo limitado, para então chegarmos ao modo como Montaigne enxerga a si mesmo em relação a ambos. A imaginação em Montaigne aparece então presente no seu modo de vida e também em seu modo de ensino. No caso da vida, a imaginação

é o elemento pelo qual ele tenta imaginar a morte, mas também com a qual tem que ter cuidado para não gerar a própria morte, dada a força da imaginação.

A hipótese de fundo é que existem duas tradições fundantes em filosofia da educação, que não são absolutamente contraditórias entre si mesmas, porque afinal o estoicismo não pode deixar de ser conectado ao socratismo e ao platonismo, mas que tampouco podem ser reduzidas a ponto de serem identificadas. Parece que estamos diante do conflito fundamental da história da filosofia da educação entre Sócrates e os socráticos, dando atenção aos estoicos. Para compreender isso é preciso marcar certa aproximação, mas também certa distância entre Montaigne, Sócrates e o estoicismo. Essas diferenças e semelhanças entre socratismo e estoicismo nos indicam também dois modos distintos de conceber e valorizar a imaginação, como se tivéssemos dois modos de vida e também dois modos de ensino.

Muitos outros já estudaram a relação entre Montaigne e os estoicos, notando que no capítulo sobre “Filosofar é aprender a morrer” (I, 20) ele é estoico, mas que no capítulo “Sobre a experiência” (III, 13) ele recusa o estoicismo. Foi o que chamaram de intertextualidade estoica em Montaigne⁷⁴.

Se Montaigne usa a imaginação estoica como antecipação da possibilidade de morrer como o principal tratamento para aprender a morrer, ele também usa a imaginação socrática para sair de um individualismo ou *apatia* que não nos permitiria sair das dimensões individuais daquilo que está diante de nosso nariz e nos elevar à preocupação com os valores humanos e universais, atingindo a cidadania do mundo. A imaginação socrática corrigiria assim a crítica que se poderia fazer à *apatia* específica⁷⁵, digamos assim, dos estoicos ou a falta de compaixão⁷⁶ e empatia desse movimento

⁷⁴ Cf. ABECASSIS, 1995, p. 187.

⁷⁵ É preciso matizar a discussão sobre *apatia* dos estoicos, porque o que está em jogo não é classificá-los como apáticos ou insensíveis, já que existe a defesa no estoicismo de uma *eupatheiai*, como se fossem afetos bons. Sobre isso, ver: HUSSON, 2013, p. 146. Claramente, o que está em jogo aqui não é simplesmente a defesa de um egoísmo no caso dos estoicos. Mesmo porque sua ética tem raízes em certa vinculação com o outro ou com a comunidade da qual se faz parte, como se pode perceber em LONG, 2013, p. 197-221; p. 203. O problema permanece em conceber os limites de uma universalidade que não leva em conta as diferenças entre eu e o outro e trabalha com comunidades como se elas fossem homogêneas e sem diferenças específicas, daí a acusação que se pode fazer de uma ética desse tipo ser indiferente, simplesmente por não levar em conta as diferenças.

⁷⁶ O caso da compaixão aparece quando perguntam a Hadot sobre a falta de compaixão presente nos textos dos estoicos como no caso de Epicteto, em que ele compara o vaso quebrado à morte do próprio filho, e um vizinho

tão preocupado com a virtude individual, mas pouco preocupado com o bem comum que poderia tornar essa virtude justa para a sociedade.

Aqui é preciso fazer uma pequena digressão para discordarmos de Abecassis, que interpreta a imagem da caverna como a primeira apresentação da imagem da *apatia* estoica (1995), na medida em que recusaria os sentidos como enganosos, como se o embate entre inteligível e sensível (dimensões do mundo) fosse também o embate entre pensamento e paixão (que são afecções da alma), como se na imagem da caverna Platão estivesse “difamando o mundo sensível” e as paixões.

Claro, há essa dimensão lá, mas é um recorte de toda a história e também de todo o problema sobre as imagens, as paixões e os valores, que já acreditamos ter desconstruído desde o início. E que passa também pela relação de Sócrates com a própria imaginação, que é ignorada por parte de seus comentadores, como se Sócrates fosse o pior dos racionalistas, um intelectualista. Ainda que exista o problema do filósofo que sai da caverna e que lá passa a habitar, para além das sensações, Sócrates não pode representá-lo e está na verdade criticando essa figura que sai da caverna e vive lá. Sócrates não encarna esse filósofo despolitizado e alienado do mundo, pois volta para a caverna para debater com os outros sobre suas imagens, imaginações e percepções acerca dos valores mais importantes para a cidade, a virtude, a justiça e o bem.

Em certa medida, são os estoicos que recusam os sentidos, saem da caverna ficando lá no inteligível⁷⁷ e são tomados pela apatia, na medida

dizendo: vasos quebram e crianças morrem. É como se pudéssemos demonstrar compaixão a um amigo, mas “para não sofrermos não poderíamos pessoalmente sofrer compaixão”. A entrevistadora Jeanie Carlier continua: “o preço a pagar pela invulnerabilidade, que seria o de não amar as pessoas, é alto demais”. Primeiro Hadot começa defendendo que não é porque a filosofia é um modo de vida que se deve endossar tudo que o filósofo pensa. A resposta de Hadot a esse problema procura defender basicamente que os estoicos não estão defendendo exatamente uma apatia total, mesmo porque os sentimentos acontecem sem que se possa controlá-los totalmente, porque seriam tipos de movimentos involuntários, existindo na verdade uma defesa de que os sentimentos exagerados seriam problemáticos. Mesmo diante de um mundo atroz é preciso frear esses sentimentos de sofrimento, de modo que aos olhos dos estoicos, a piedade e a compaixão seriam paixões irracionais, pois a continuidade do sofrimento diz respeito ao falso julgamento que se faz sobre o sofrimento. Ele cita inclusive uma comparação com psicólogos, como se o que Epiteto estivesse defendendo fosse uma postura de ajuda ao amigo que perdeu o filho. O problema é que não é o filho do amigo que morreu, é o amigo que diz: crianças morrem. E termina citando a famosa defesa de Sêneca: “Sei que a escola dos estoicos tem má reputação junto aos ignorantes, que a creem demasiadamente insensível. Nenhuma escola tem mais amor pelos homens nem é mais atenta ao bem de todos” (*Da clemência*, II, 3, 2). Essa entrevista merecerá mais nossa atenção em função da discussão sobre o valor do corpo no platonismo, estoicismo e cristianismo, na medida em que Hadot refere-se a essas dimensões indicando a complexidade das heranças platônicas presentes no cristianismo por serem elas marcadas por inúmeros caminhos e desvios (HADOT, 2016, p. 190 ss.).

⁷⁷ Abecassis defende justamente isso em relação aos estoicos romanos tardios: “a ideia mais cara deles se reduz essencialmente a uma postura impassível, a *ataraxia* do sábio. Indo para além da caverna, que pode ser encarada

em que “se tornam suficientes em si mesmo, sem ligações ou relações com qualquer exterioridade, e percebem qualquer intervenção em seu mundo e em seu ser como nefastas”. Nesse sentido, sem atribuir a Platão ou a Sócrates a relação com essa apatia, trata-se de uma derivação estoica radicalizada da *apatia* dos filósofos que se isolam dos sentimentos para não sofrerem com eles, que “será justamente caracterizada pela negação de toda possibilidade para o filósofo de sofrer uma alteração vinda do sensível” (ABECASSIS, 1995, p. 188).

Além disso, talvez seja necessário compreender essa *apatia* estoica em contraposição a Sócrates, que na própria imagem da caverna volta para a caverna para dialetizar sobre as imagens dos valores da multidão e pensa nas dimensões da racionalidade como *pathematas*. O problema platônico fundamental que antecipa toda a imagem da caverna e a ideia de que o filósofo pode e deve contribuir na política envolve a superação da *apatia* e indiferença filosófica frente à cidade. Por isso, Platão está escrevendo para criticar a imagem do filósofo que se esconde atrás de um muro assim que começa uma tempestade (VII 517c-d), seja ela política, filosófica ou erótica.

Abecassis e outros comentadores escolhidos operam em um nível que pode ser acusado de binário, como se não existissem dimensões intermediárias entre paixões e racionalidade. Isso ignora até mesmo a consideração platônica de que o próprio entendimento é também um *páthos*, assim como o pensamento, a crença e a representação. Se há algo que permeia todas essas dimensões do humano é que elas são todas emoções, afecções, sentimentos, ligados a movimentos e estabilidades. Em sua origem a própria divisão radical entre sensível e inteligível não pode ser projetada em uma divisão entre razão (como se esta não fosse uma afecção) e paixão, pois é por meio disso que se explicará a riqueza do uso e do exercício da imaginação no pensamento de Montaigne, bem como a possibilidade de afecções sem origem sensorial, que estão presentes em Sócrates e nos estoicos.

É importante notar também que o estoicismo é a grande filosofia nascente e influente no renascimento católico, até mais relevante do que os próprios textos platônicos e aristotélicos. Não chega a ser exagero afirmar até mesmo que grande parte da recepção do platonismo na modernidade é marcada pelo Platão lido pelos estoicos imperiais, especificamente Cícero e Sêneca e também Plutarco. O estoicismo renasce na Europa em um contexto

como a dimensão enganosa do sensível, o sábio, que vive isolada no inteligível, não participa nem da existência material nem da intersubjetividade humana” (1995, p. 190).

religioso, interessando tanto católicos quanto protestantes. O foco estava em Sêneca e Cícero, mas também circulavam textos como o *Manual* de Epicteto, que Montaigne tinha uma cópia, o que precisa ser mais desenvolvido no futuro (LYONS, 2005, p. 34). E os laços de Montaigne com o estoicismo definitivamente não podem ser vistos como se estivessem apertados, são laços soltos em determinados aspectos, como especificamente em relação a uma antecipação pela imaginação da morte e um uso contido da imaginação. Em outras palavras, pode-se perceber que a relação de Montaigne com o estoicismo implica em uma certa

[...] evolução e distanciamento do estoicismo na medida em que caminha para uma aceitação da vida por uma perspectiva menos austera e uma concepção mais ampla de filosofia, ou ao menos em relação a vida da mente (VILLEY, 1908 *apud* LYONS, 2005, p. 34)⁷⁸.

Referências

ABECASSIS, J. Fortis imaginatio generat casum. *In*: YON, B. **La peinture des passions de la Renaissance à l'âge classique**. Actes du Colloque International de Saint Etienne, avril 1991. Saint Etienne: Université de Saint-Étienne, 1995. p. 185-202.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicomacos**. Tradução de Antonio Caiero. São Paulo: Atlas, 2009.

BATISTA, G. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [on-line], v. 95, n. 241, p. 497-507, 2014.

BIRCHAL, T. **O eu nos Ensaios de Montaigne**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

DELCOMMINETTE, S. A segunda navegação e a dialética de Sócrates. **Archai**, Brasília, v. 16, p. 305-330, jan./abr. 2016.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade (a Meneceu)**. Tradução e apresentação de Alvaro Lorencini e Enzo Carratore. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

ÉPICURE. **Lettre à Ménécée**. Tradução de Pierre Pénisson. Paris: Hatier, 1999.

⁷⁸ Como Lyons indica, o estoicismo aparece mais forte no início dos *Ensaios*, especificamente em relação à noção da filosofia com aprender a morrer, mas a evolução dos ensaios implica em um distanciamento do voluntarismo rígido dos estoicos para uma visão mais relaxada.

GOUTINAT, J.-B.; BARNES, J. **Ler os estoicos**. Tradução de Paula Silva. São Paulo: Loyola, 2013.

HADOT, P. **A filosofia como maneira de viver** – entrevistas de Jeanne Carlier e Arnold I Davidson. Tradução de Lara Malimpensa. São Paulo: É Realizações, 2016. p. 181-199.

HUSSON, S. O conveniente, as paixões, o sábio e a cidade. *In*: GOURINAT, J.-B.; BARNES, J. **Ler os estoicos**. Tradução de Paula Silva. São Paulo: Loyola, 2013. p. 135-157.

KRITZMAN, L. **The Fabulous imagination**. New York: Columbia University Press, 2012.

LONG, A. Ética: continuidade e inovações. *In*: GOURINAT, J.-B.; BARNES, J. **Ler os estoicos**. Tradução de Paula Silva. São Paulo: Loyola, 2013. p. 197-221.

LYONS, J. **Before Imagination**: embodied thought from Montaigne to Rousseau. Stanford: Stanford University Press, 2005.

MESTI, D. **Por uma diferenciação das imagens na República de Platão**. Belo Horizonte: Ed. UEMG, 2017a.

MESTI, D. Sobre o uso de imagens verossímeis pelo mestre socrático. **Fermentário**, Campinas/Montevideo, v. 2, n. 12, p. 78-92, 2018.

MESTI, D. Aproximações entre os ícones, as imagens e os simulacros no *Filebo* e na *República*. **Enunciação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 119-139, 2017b.

MONTAIGNE, M. **Essais**: livre premier. Paris: Gallimard, 1965.

MONTAIGNE, M. **Essais**: livre second. Paris: Gallimard, 1965.

MONTAIGNE, M. **Essais**: livre troisième. Paris: Gallimard, 1965.

MONTAIGNE, M. **Ensaio**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MONTAIGNE, M. **Ensaio**. Brasília: Universidade de Brasília, 1987.

NUSSBAUM, M. **Upheavals of Thought**: The Intelligence of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

PLATON. **Collection GF**. Cratyle, tradução de C. Dalimier, 1989; Ion, tradução de M. Canto, 1989; Phédon, tradução de M. Dixsaut, 1991; Ménon, tradução de M. Canto-Sperber; Sophiste, tradução de N.-L. Cordero, 1993; Théétète, tradução

de M. Narcy, 1994; *Timée*, *Critias*, tradução de L. Brisson, 1997; *Phèdre*, tradução de L. Brisson, 2000. Paris: Flammarion, 1989-2000.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Ana Lia A. Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PLATÃO. **Apologia**. Tradução de Carlos Nascimento. Pará: UFPA, 2015.

PLATON. **La République**. Tradução de Pachet. Paris: Gallimard, 1993.

VEYNE, P. **Sêneca e o estoicismo**. Tradução de Andre Telles. São Paulo: Três Estrelas, 2016.

WATSON, G. **Phantasia in Classical Thought**. Galway: Galway University Press, 1988.

WEILER, M. Introdução. In: MONTAIGNE, M. **Ensaíes**. Brasília: Universidade de Brasília, 1987.

MONTAIGNE ET L'USAGE DU MONDE

Hubert Vincent

Cela fait bien longtemps que je me suis intéressé à Montaigne et à son scepticisme⁷⁹. Cet intérêt toutefois n'a jamais pris la forme d'un examen de quelque chose comme la doctrine sceptique de Montaigne. Ce qu'était exactement cette doctrine, ce qu'elle devait aux anciens, ce qu'elle donna à la postérité, ce que de nombreux et souvent de solides ouvrages ont fait et continuent de faire et il n'y a pas de doute que ce type de lecture, qui se centre sur les doctrines, leur transformation, leur interprétations diverses, a porté de nombreux fruits excellents. Il s'agissait plutôt de m'intéresser à quelque chose d'un peu différent, qu'en première approximation je formulerai ainsi : si, pourquoi, comment, en quelles occasions, sinon la doctrine, du moins des éléments de la doctrine sceptique, s'impliquent dans ou sont utiles à la vie, ou nos vies ?

Comme on sait Montaigne ne fut pas un homme de doctrine, mais plutôt un homme qui s'efforça de réfléchir sa vie, - sa vie propre et la vie de son temps, en rapport avec des vies autres, celles de ses proches comme celles d'autres temps, d'autres lieux, bref sa vie dans le monde. Dire toutefois qu'il ne fut pas un homme de doctrine ne veut pas dire qu'il les méconnaissait et n'en usait pas, bien au contraire. Elles demeuraient à côté de lui, prêtes à servir. Si tel ou tel élément de doctrines pouvait se mêler à cette réflexion, c'était ainsi non pas au titre de dogme qu'il fallait suivre, mais au titre d'éléments de réflexions apparaissant comme suffisamment solides et utiles à saisir tout ce à quoi la vie l'exposait selon différentes et très diverses situations.

En ce sens, et s'il n'est peut-être pas tout à fait exclu que parfois l'on puisse s'obliger à des doctrines (Montaigne dit souvent qu'il prêche et se prêche des conseils de type sceptique), le chemin de la réflexion est chez lui complètement opposé. Il s'agit plutôt d'un travail de reconnaissance et de tentative de pris de mesure de « sa vie », d'un travail qui s'efforce d'en saisir certaines situations types parfois difficiles, irritantes, insistantes et susceptibles de le mettre à mal, et qui alors trouve à s'appuyer ou non, pour faire face à ces situations, sur tel ou tel élément de doctrine.

⁷⁹ En particulier dans mon ouvrage *Vérité du scepticisme chez Montaigne*, L'Harmattan, 1998.

On peut dire alors que ces doctrines sont testées. Non pas tant au sens où, les connaissant, on chercherait à les appliquer à sa vie, à les faire sienne ou les intérioriser, mais au sens où la question est de savoir si, face aux situations et périls divers dans lesquelles nous plonge la vie, elles « portent secours » ou non, et font de nous de « bons lutteurs »⁸⁰. Leur force et leur sens se dégagent de ce que l'on vit, en même temps qu'elles se transforment, évoluent et changent à ce contact. Et certes, si l'on peut constater régulièrement leur utilité, ou l'utilité de tel ou tel élément, alors c'est là raison de leur faire confiance, sans pour autant que l'objet de cette confiance se transforme en dogme dont nous puissions être certain. A quelle source cet usage irait-il chercher sa certitude ? Il n'y a qu'usage, et usage fiable, plus ou moins fiable⁸¹.

Une telle approche n'est pas sans conséquence aussi bien sur la façon de lire Montaigne que de comprendre l'exercice de la philosophie. Primum vivere, deinde philosophare, pourrait-on dire, et ici au sens où la philosophie émerge, se fait à partir de notre capacité à reconnaître, saisir et faire avec nos vies et à entrer d'une façon ou d'une autre dans le schéma d'une certaine lutte. Elle implique aussi l'impossibilité de présenter ou de prétendre à une éthique universelle : il s'agit de penser sa vie et non pas, ou au moins directement, la vie en général. Il s'agit d'un certain mode d'engagement dans la vie, et la vie peut-elle ne pas être un mode "d'engagement dans", une forme de "lutte avec" toujours peu ou prou singulière ? Et en ce sens il s'agit bien dans les Essais, de l'engagement de Montaigne dans la ou sa vie. Que nous puissions y reconnaître une forme de vie singulière, c'est ce que tout lecteur y remarque très vite et c'est ce qui correspond au projet même de Montaigne. Mais que nous puissions aussi y reconnaître certaines formes de nos engagements, c'est également je crois ce que chaque lecteur peut faire, et a fait régulièrement, comme l'atteste la longue postérité de ses écrits⁸².

C'est ainsi dans une telle direction que je me propose de lire un des essais de Montaigne, *Des boiteux*, III, 11, afin d'examiner comment s'y engage

⁸⁰ Je reprends là une analyse de Michel Foucault, particulièrement nette dans son texte : « L'écriture de soi », in *Dits et Ecrits*, tome 2 (1994).

⁸¹ Evidemment, cela pose alors la question du statut qu'il faut donner à ces « théories ». Sans doute que les analyses de Popper (2009) sur le monde 3 permettraient de commencer à l'instruire.

⁸² Cela dira-t-on nous conduit tout droit à un relativisme : à chaque vie son éthique et laquelle alors choisir ? Je crois qu'une telle remarque fait abstraction du travail préalable de saisir sa ou la vie, travail préalable d'engagement et d'effort pour saisir ce dans quoi nous sommes engagés et pris. De l'extérieur on peut toujours déplorer la diversité des éthiques, mais dès lors que l'on se donne les moyens et que l'on entreprend de dire « sa vie », et quelle forme d'engagement toute vie est, les choses changent du tout au tout : l'effort même consistant à dire cet engagement nous conduit à sortir de notre singularité.

autant que se motive son scepticisme. Il s'agira donc ainsi de rendre explicite ces situations de vie, ou du moins certaines d'entre elles, où Montaigne enracine sa réflexion ou qui lui donnent son impulsion à réfléchir autant qu'elles légitiment son scepticisme et lui donne sens.

Des boiteux ou conditions du scepticisme

C'est un texte assez difficile et délicat d'interprétation.

La tradition des commentateurs y retient essentiellement une critique de la superstition, opérée ici par la critique des miracles. De fait Montaigne mentionne quelques "miracles" de son temps ainsi que certains procès en sorcellerie auxquels il fut peu ou prou mêlé et dit autant l'effort qui fut le sien pour plaider en faveur d'une meilleure prise en compte des faits eux-mêmes, que les réflexions que ces scènes lui inspirent. Et certes, à son époque, il aurait été bien impossible, ou en tout cas très dangereux, de nier ou de simplement refuser de se prononcer sur l'existence même de quelque chose comme une causalité extraordinaire, ce qui serait revenu à nier les causalités divines, sanctionnées par l'église (en particulier, et outre les miracles du Christ, le pouvoir des Saints et des reliques, ainsi que certains pouvoirs royaux). Le débat ne portait pas tant sur la question de savoir si l'on devait ou non croire en des causalités magiques, mais sur la question de savoir si elles provenaient de Dieu ou de certaines puissances démoniaques.

Toutefois les différentes scènes, cas ou situations que mobilise Montaigne dans cet essai, et particulièrement celle qui donne son titre à l'essai, ne semblent pas pouvoir entrer dans un tel cadre. Ils ou elles donnent à penser quelque chose d'un peu plus complexe qu'une simple critique des superstitions, des peurs qui nourrissent ces superstitions autant que les rumeurs qui les diffusent. Pas plus ne peut y entrer le ton général de Montaigne à l'œuvre dans ce texte, qui est en fait très sombre, à bien des égards désespéré, et vindicatif comme si le combat contre la superstition était très loin d'être gagné et qu'il se mesurait là à un adversaire vraiment difficile et profondément pénible. Et ici il faut faire attention au fait que si le mode de penser de Montaigne semble toujours vif, rapide, incisif, cela ne veut pas dire forcément qu'il triomphe des difficultés et problèmes qu'il aborde. La "pensée" de Montaigne, pour vive qu'elle soit, se confronte ici à des objets difficiles et rudes dont il serait prétentieux de dire qu'il en triomphe ou qu'il en vient à bout. Inversement, ce n'est pas parce que nous faisons l'expérience d'une certaine impuissance, - et une telle expérience

nous rend le plus souvent triste -, que nous sommes incapables d'en dire quelque chose, d'en élaborer quelque chose, et peut-être même d'en « penser » quelque chose, et même vivement. En tout cas, il semble bien que la gaieté ou vivacité de son style et sans doute de lui-même, ont peu de choses à voir avec la croyance qu'il surmonterait les obstacles, ou réduirait son adversaire à rien. Il faut donc reprendre les choses de plus haut et tenter de cerner autant une certaine humeur qu'une question un peu plus générale susceptible d'inclure les différentes situations que Montaigne mobilise, et à travers lesquelles se construit et s'affirme son scepticisme⁸³.

Ce qui le trouble et l'attriste c'est le constat ou le dessin assez amer d'une certaine condition de l'homme, « notre esprit détraqué » comme il le dit ici (1992, p. 243). Ce que, dans la tradition des commentateurs, on nomme la misère de l'homme⁸⁴. A quoi tient cette misère ou cet « esprit détraqué » ? Certes, on peut le dire rapidement: les hommes aiment donner corps à leurs songes et au fond n'aiment que cela, ne vivent que de cela; ils ont un goût manifeste pour les causalités magiques et obscures; ils s'embarquent dans des querelles vives et violentes, sans fin, pour constater par la suite qu'elles ne reposaient sur rien et qu'elles ne changent rien; ils n'ont en général aucune retenue dans leurs convictions et pensent qu'elles sont forcément bonnes pour tout autre; ils aiment en outre faire corps autour de convictions partagées qu'il n'est pas question d'examiner mais seulement étendre; ils veulent et ne veulent que leur jouissance et le contrôle de cette jouissance et sont prêts à tout pour les obtenir de ceux qu'ils disent aimer; ils se prennent dans l'alternative de tout savoir ou de ne rien savoir, incapable en vérité d'enquêter, incapable d'échanger, quoiqu'ils en disent, et quelque soit leur tendance toute verbale à faire du dialogue et de l'échange des valeurs importantes.

Si l'on peut ainsi dire rapidement ce qui fait la misère de notre condition, il reste que Montaigne a besoin d'images et de scènes plus concrètes pour l'exposer, la dire, peut-être se la « mettre bien en tête » et pour, surtout,

⁸³ Il y a une certaine « impureté » de ces cas, exemples, situations ou scènes que mobilise Montaigne, d'où mon hésitation à les nommer. Les situations qu'il mentionne sont très diverses, pas vraiment rassemblées, mais prises un peu au hasard dans sa propre vie. *Aucun regard un peu idéal ne les domine semble-t-il*. De sorte que l'attention philosophique habituelle, qui cherche les ressemblances, est un peu surprise et déconcertée. Mais pourtant l'exposé de ces situations donne lieu à des énoncés très généraux, comme si Montaigne en prenait prétexte pour exprimer un très vif agacement à l'égard de certains traits de l'esprit humain. Ce sont comme des « scènes frappantes », ou supposées frapper le lecteur, c'est-à-dire éveiller son attention comme elles éveillent celle de Montaigne, et non des situations types supposées nous acheminer vers un universel concret. Les raisons qui me font préférer ce dernier terme de « scène » apparaîtront plus loin.

⁸⁴ C'est le terme employé par Hugo Friedrich (1984), dans son livre classique sur Montaigne.

ne pas penser que ce sont là de vains mots et un mal dont on pourrait venir à bout aisément.

Il faut alors nous attacher à ces scènes, pour nous mettre sur la voie, pour demeurer nous mêmes auprès de cette misère, mieux la reconnaître, ne pas sous-estimer l'adversaire, mieux même imprimer en nous cette misère et par suite mieux ajuster nos armes.

Réformer ou beaucoup de bruit pour rien

Cette première scène, qui fait l'incipit du texte, traite de la réforme du calendrier de Grégoire 13 en 1582. Il s'agissait de rattraper l'écart du calendrier sur le mouvement solaire. L'année calendaire antérieure, telle qu'elle avait été instaurée en 46 av J.C. par Jules César (calendrier dit Julien) était légèrement décalée par rapport au mouvement réel du soleil, en sorte que, d'année en année, cet écart croissant, le début d'année calendaire (qui dans l'ancien calendrier commençait avec l'équinoxe de printemps) se décalait de plus en plus par rapport à l'équinoxe. Grégoire voulut rectifier cet écart, en le rattrapant tout d'abord (les dix jours que mentionne Montaigne), puis en faisant un calendrier mieux à même de demeurer calé sur ce mouvement du soleil. C'est notre calendrier actuel, avec ses années bissextiles, tel qu'il s'est peu à peu imposé de façon quasi universelle⁸⁵.

De cette réforme Montaigne écrit ceci.:

Il y a deux ou trois ans qu'on accourcit l'an de dix jours en France. *Combien de changements devaient suivre cette réformation ! Ce fut proprement remuer ciel et terre à la fois. Ce néanmoins, il n'est rien qui bouge de sa place : mes voisins trouvent l'heure de leurs semences, de leur récolte, l'opportunité de leurs négoce, les jours nuisibles et propices au même point justement où ils les avaient assignés de tout temps. Ni l'erreur ne se sentait en notre usage, ni l'amendement ne s'y sent. Tant il y a d'incertitudes par tout, tant notre apercevanche est grossière, obscure et obtuse* (je souligne, 1992, p. 786).

Que veut dire ici Montaigne et quel est exactement l'objet de sa critique? Qu'est-ce qui arrêta sa réflexion? Il y a bien un premier aspect : une critique des discussions et disputes qui, à l'occasion de ce projet de réforme,

⁸⁵ Pas sans mal, disons le, puisque, dès l'origine, ce calendrier fut refusé par les pays de confession protestante qui y virent un complot catholique mis en œuvre par la papauté. Et Montaigne ne pouvait l'ignorer. Ce n'est que bien plus tard que ces pays protestants finirent par l'accepter.

imaginèrent tout un bouleversement du monde, ou encore une réformation du monde et de nous –mêmes, d’une part, la remarque désabusée qu’au fond rien ne changea et que « le monde continua comme il était », d’autre part. Discussions vaines, qui anticipaient des bouleversements complets associés à telle réforme d’un côté, mention et constat d’un ordre quotidien qui ne bouge en rien, qui n’est nullement affecté de ces discussions, de l’autre. Et l’on ne sait trop s’il faut déplorer ici la vanité de ces discussions ou l’impuissance des hommes à changer quoi que ce soit: nos actions, nos projets de réforme, ne changent rien à notre activité ordinaire.

Le texte que nous lisons ici semble principalement s’orienter vers une critique du premier aspect : ces discussions vaines, ces espérances en un changement bouleversant et global dont on constate par suite qu’ils ne changèrent rien au rythme ordinaire de nos vies ou encore à un certain ordre des choses qui n’en continua pas moins d’exister. Nous parlerions sans doute aujourd’hui de “toutes ces discussions un peu idéologiques”, qui s’attachant à tel ou tel projet de réforme, y anticipent, parfois y cherchent, parfois y craignent, des changements ou des réformations décisives ou globales, de nous-mêmes ou de l’ordre du monde. C’est là d’ailleurs que l’on peut situer quelque chose comme un sujet superstitieux: croyance que tel acte, telle réforme, porte par lui-même ou elle-même des changements bouleversants.

Il faut prendre garde toutefois, et avant même de nous engager dans la critique d’un tel sujet superstitieux, à ceci que Montaigne, dans l’analyse, certes brève, qu’il fait de cette réforme, se situe à ce que nous pourrions nommer les deux temps de la réforme. Le temps d’avant pourrait-on dire, c’est-à-dire le temps du projet de la réforme, ainsi que de l’exposé des raisons et motifs de ce projet. C’est ce temps qui donne lieu à des discussions multiples, où les hommes investissent des changements bouleversants, graves, que ce soit d’ailleurs en bonne part ou mauvaise part. Et puis il y a le temps d’après la réforme, où Montaigne se situe lorsqu’il affirme qu’en fait elle ne changea rien ou pas grand chose: les hommes retrouvèrent leur activité coutumière, et le changement ne se “sentit” en rien écrit-il.

Certes Montaigne semble fusionner ces deux temps, mais cela ne doit pas nous empêcher de souligner cette différence des temps et de comprendre ce qui s’y joue. Toute réforme pourrait-on dire engage une telle

différence des temps: un temps de raisons et des exposés des raisons, qui est donc un temps qui fâche, ou un temps où le projet de réforme est comme surdéterminé par l'attente, l'anticipation, inquiète ou non, de changements bouleversants et globaux. Et puis un temps d'après la réforme, saisi quant à lui chez ceux qui eurent à vivre cette réforme, eurent à la sentir, et qui en fait n'en sentirent aucun changement. D'un côté le point de vue des "concepteurs" de cette réforme, et plus largement le point de vue de tous ceux qui en discutèrent et eurent à dire le sens, l'intention ou la visée de cette réforme, ou encore tout ce que l'on pouvait y investir en termes d'effets positifs et négatifs. De l'autre, et ensuite, le point de vue des usagers, ceux qui eurent à vivre cette réforme.

Une chose est de concevoir l'action, de la projeter, de discuter des effets que nous y cherchons, autre chose est de vivre cette action, et plus précisément de vivre dans la suite de cette action, et de sentir les effets qu'elle fait. Et ces deux points de vue doivent être bien distingués, en dépit du fait que le terme d'effets semble leur être commun: les effets attendus et même voulus sont une chose, les effets vécus par après autre chose. C'est peut être le même terme, il a toutefois des sens bien différents, en fonction du temps autant qu'en fonction de la place. En ce sens il n'y a pas de continuité de l'action, si nous entendons par là que les effets projetés de l'action sont, ou devraient être les mêmes que les effets réels. Pas plus les effets réels ne sont identiques aux effets escomptés. Ils ne sont pas forcément opposés, mais autres, parfois plus, parfois moins.

On dira ainsi que le temps de la réforme est un temps articulé à une différence. Différence au fond secrète, peu évidente, surprenante même, comme l'atteste notre tendance à user du même mot d'effet tant pour désigner les effets attendus, projetés, escomptés, et les effets "réels" "effectifs", ceux qui se sentent comme dit Montaigne, ou, pourrait-on aussi dire, "ce à quoi la réforme donne lieu", indépendamment de toute intention cette fois (ce qui certes ne veut pas dire contre, ou encore moins à l'opposé de toutes nos intentions). Pour le dire autrement, l'acte lui-même, ou la réforme, n'est pas identique à ses intentions.

Nous pouvons ajouter également que l'usage de ce même terme d'effet de part et d'autre du temps de la réforme cache ou est le signe de l'hégémonie du premier sens sur le second: les effets réels devraient être, ou "auraient du être" les effets escomptés; tout ce qui est autre et différents des effets attendus, est forcément en dehors de ce qui était attendu, fautif

même par rapport à cette attente. Nous disons encore que la réforme a été mal comprise, mal acceptée, ou encore “les gens n’en ont pas voulu”; ou encore des événements imprévus se sont glissés là où on ne les attendait pas”, sans prendre garde qu’avec toutes ces expressions nous adoptons, et maintenons dans le temps le point de vue “d’avant” la réforme, le point de vue de ce que nous nommions plus haut les concepteurs et débatteurs de la réforme, le point de vue des effets attendus. Sans prendre garde que nous reconduisons par là l’hégémonie de ce point de vue c’est-à-dire la croyance qu’en effet le réel devrait se plier à nos attentes et que, s’il n’en est pas ainsi, c’est en raison de sa faiblesse, de son caractère incontrôlable, ou pas assez encore contrôlé. Il devrait ou aurait du se conformer. Par là c’est la différence des deux temps qui est niée

Il n’en va de rien de moins que de notre volonté et de l’assurance qu’elle peut avoir d’elle-même, dans le succès de ses anticipations. L’idée que l’on peut faire et, par suite, voir et examiner à quoi ce que nous faisons ou avons fait a “donné lieu”, au sens ou rencontrant et intervenant dans une réalité préalable, cette action a provoqué des effets non anticipés, ne rentre par en ligne de compte.

C’est la prise en compte de cette différence autant que le souci de contester l’hégémonie du premier point de vue, qui permet de comprendre les remarques très générales de Montaigne qui suivent directement la mention de cette scène de réforme. Il écrit en effet ceci:

Je rêvassais présentement, comme je fais souvent, sur ce combien l’humaine raison est un instrument libre et vague. Je vois ordinairement que les hommes, aux faits qu’on leur propose, s’amuse plus volontiers à en chercher *la raison qu’à en chercher la vérité : ils laissent là les choses, et s’amuse à traiter les causes*. Plaisants causeurs ! [...] Ils passent par dessus les effets mais en examinent curieusement les conséquences (je souligne, 1992, p. 786).

Cette “conclusion”, ou généralisation, si on veut bien la prendre à la lettre, est tout à fait surprenante. Ce n’est pas en critiquant ces délires ou vaines discussions et en leur opposant la raison que Montaigne critique la tendance qu’il a en vue. Bien au contraire il fait jouer une double opposition : raison et vérité d’une part, causes et choses d’autre part. Chercher la vérité

est autre chose que chercher la raison, s'occuper des choses est autre chose qu'en rechercher les causes. Il peut bien ainsi y avoir de multiples raisons de "faire une réforme, la question qui se pose ensuite est bien de savoir ce qui aura été fait de cette réforme, la façon dont les uns ou les autres s'en seront emparés ou pas, l'impact qu'elle aura eu sur des habitudes proches ou connexes, éteignant certaines, ravivant d'autres. On peut dire que la vérité de la réforme est bien là, dans ses effets d'après coup. Et de même on peut dire que s'occuper des choses n'est pas tant rechercher leurs causes, mais bien examiner et sentir ce par quoi elles ont un impact sur d'autres, sur nous mêmes, ce qu'elle modifie, ce qu'elle crée. S'occuper, être préoccupé, c'est chercher à voir les suites; conscience d'effet, conscience qu'il y des effets.

La notion d'usager du monde, qu'introduit Montaigne aussitôt après, recueille ces deux distinctions. Il écrit en effet ceci:

Un usager du monde, c'est quoi? Quelqu'un qui sait qu'il a affaire avec le monde, en a la réception, la souffrance, l'apprentissage. Et l'expression "du monde", se justifie ici de l'idée que cela à quoi nous avons affaire, nous ne l'avons pas produit, et que même "nos productions", en tant qu'elles s'inscrivent ou interviennent dans une réalité préalable et complexe, sont bien "porteuses d'effets", ou aussi bien d'aucun effet alors que nous pensions tout le contraire.

Il s'agit ainsi, et très péremptoirement, de donner droit à un certain point de vue, celui de l'usager, et de contester radicalement l'hégémonie du point de vue de ce que nous nommons plus haut les constructeurs: nous ne sommes pas à la place de Dieu. Si les formules de Montaigne sont ainsi très générales et d'allure dogmatique, on le comprend précisément par ce souhait de renverser cette hégémonie ou du moins de lutter contre elle. Le caractère radical de tels énoncés, se comprend dans le cadre d'une lutte que Montaigne entend engager avec le point de vue d'une raison hégémonique.

Certes, cette critique repose sur la mention du point de vue de Dieu, et, par suite, de l'orgueil de l'homme dès qu'il prétend se situer à ce point de vue. Et sans doute ne nous est-il plus possible aujourd'hui de reprendre tout bonnement cet argument, aussi bien si nous sommes agnostiques que si nous avons quelque religion. Mais les analyses qui précèdent permettent de dire que ce point de vue de Dieu n'est autre que celui d'une identité des effets calculés, attendus, prévus, et des effets réels. Le point de vue de Dieu est l'effacement de la différence que nous analysons plus haut: le réel n'est ou ne devait être rien d'autre que ce que nous en aurions calculée

et prévu, ou ce qu'une sagesse supérieure aurait pu calculer et décider. Pas d'écart ici entre l'intention, l'acte, les effets de l'acte. Tout commence, et tout devrait finir, avec nos intentions, l'acte lui-même, et ici la réforme, ne sont créateur de rien.

C'est à ce point de vue là, ou plutôt à la prétention autant qu'à la propension des hommes de se mettre à une telle place divine qui réduit les effets aux effets calculés, attendus, que Montaigne oppose le point de vue de l'usager, qui est, dit-il, un point de vue de la réception, de la souffrance, et de l'apprentissage : que et comment faire avec la réel; comment s'y faire, ou faire avec lui, comme nous disons aujourd'hui.

C'est ce déplacement de point de vue que notre analyse voudrait comprendre, si étonnant et déconcertant en regard des distinctions plus communément reçues. Qu'est-ce que cette vérité propre à l'usager, et qui renvoie bien à la vérité des choses, pas seulement à la vérité de ce point de vue. Qu'est-ce aussi que ne pas laisser là les choses? C'est l'horizon de ce travail.

On serait tenté de dire que Montaigne s'oriente vers une vision empirique ou pragmatique des réformes: le sens des réformes ne dépendrait que de l'étude de ses conséquences. Ce serait là le moyen de laisser de côté toute "discussion idéologique", comme nous disions plus haut.. Montaigne en ce sens donnerait son congé à tout savoir qui prétendrait par avance dire ou garantir le sens des réformes, ou décider des réformes à faire en fonction d'un savoir de ce qu'elles font et de ce que l'on y veut. Il dénoncerait la vanité de notre prétention au savoir, ou encore de décider par avance du sens et de l'existence même de réformes. Il dirait sa lassitude de ces discussions non seulement antérieures aux réformes, mais parlant de tout, sauf des effets de la réforme même. Parlant de rien donc.

Si cette lassitude est bien le fond de sa critique, et si elle s'explique par le fait que nous nous détournons des effets réels, il faut cependant semble-t-il prendre garde au fait que ce n'est pas exactement "la raison" qui est critiquée ici.

Tout d'abord parce que les projets de réforme se préoccupent toujours d'avancer quelques raisons préalables et qu'il y aurait peu de sens à dire que "n'importe quelle réforme peut être proposée". C'est bien toujours de *certaines* réformes dont nous discutons, en lien avec une réalité donnée,

étudiée, prise en compte. Avancer des raisons d'une réforme, en discuter, est constitutif de la notion même de réforme et en ce sens il n'y a pas de sens à dire que les réformes ne peuvent être jugées que et seulement dans leur après coup ou leurs effets. Forcément il y a discussions, énonciation de raisons pour réformer et l'on peut en discuter, discuter des raisons de la faire comme de ses modalités.

De plus c'est *l'hégémonie* du point de vue du concepteur qui nous semble critiquée ici, non pas forcément ce point de vue comme tel, ou le moment des réformes, ce temps d'avant les réformes et de leur décision. On peut ainsi poser certaines réformes, et certaines réformes plutôt que d'autres, parce que certaines semblent plus et mieux s'imposer que d'autres, et par conséquent avoir plus de raisons que d'autres. Et c'est souvent parce que cette pesée fut longue, bien faite, et même hésitante dans ses conclusions que, d'une part, on peut garder en mémoire certaines, qui, éliminées au temps t , retrouverons une certaine force plus tard, au temps $t + x$, qui justement aura été modifié par notre intervention et que d'autre part on se donne les moyens d'être attentifs aux effets qu'elles suscitent, aux effets inattendues qu'elle suscite. Une attention aux effets distincte de la vérification des effets attendus, prévus, et qui permet de reprendre ou de corriger la réforme initiale.

Enfin, si Montaigne lui-même dit bien que notre raison, "notre apercevance, est grossière, obscure et obtuse", cela ne veut pas dire vide et vaine. Incertaine sans doute, pas vide pour autant. En un sens ce sont là des termes qui semblent disqualifier la raison et sa prétention à connaître. Mais en un autre sens ce sont des termes qui peuvent dire son cheminement: nous ne voyons que grossièrement, ou en gros certaines choses; nous ne les voyons sans doute même que d'un point de vue particulier, au moins pour commencer, et comment peut-on prendre en charge d'autres points de vue si nous ne commençons pas à dire le nôtre, et par là, faire nous mêmes l'expérience que notre vue était courte, obtuse? Comment peut s'apprendre notre vision obtuse, sinon par différence d'avec d'autres points de vue qui lui permettent de s'élargir et de l'être un peu moins?

L'obscurité n'a pas le sens chez Montaigne d'un complet aveuglement, comme le montre ce passage de l'essai I, 26 sur l'éducation que nous citons plus haut.

L'obscurité y avait plutôt le sens d'une difficulté à discerner les différents mouvements des inclinations, c'est-à-dire d'une réalité complexe

et modifiable dans le temps et d'une réalité qui va interagir avec nos actions mêmes. En ce sens ce complexe ne congédie pas toute raison, ou toute décision de procéder ainsi ou ainsi, mais projette ces décisions dans le temps: conscience d'effets.

Et si Montaigne oriente bien l'éducation vers le souci de ces inclinations, en tant qu'inclinations individuelles, il dit aussi que la meilleure façon de s'y conduire est de prendre appui sur les choses qui se sont montrés en général les plus utiles. Le "grossier", le général en ce sens, peut ici servir d'appui à nos projets de réforme. Comme tel il peut aussi respecter la naissance d'inclinations individuelles: cela a servi déjà à beaucoup, et de façon diverses, alors il peut se faire que cela puisse servir encore. Et certes ici il ne s'agit pas d'un argument mais bien du souci de traduire qu'avec des objets traditionnels (une cuillère, une automobile, mais aussi un livre, un type de danse, etc.) on peut faire soi-même quelque chose. On développe ainsi un pouvoir de faire avec, et non ce que l'on pense être inclinations singulières. Celles-ci se développeront, se sélectionneront, dans la diversité de ces usages.. Cet exemple ainsi peut prouver que ces termes, loin de disqualifier la raison, permettent aussi de dire son mouvement propre.

Ainsi ce à quoi s'en prend Montaigne c'est bien à une hégémonie de la raison, non tout à fait à la raison comme telle. Cette hégémonie peut être définie selon l'idée que le réel n'est ou ne devrait être rien d'autre que les conséquences de nos calculs et prévisions et qui comme tel annule le point de vue de l'utilisateur. Il reste que cette hégémonie est si constante, si fréquente, que les discussions sont si souvent purement "idéologiques", demeurant loin des effets, qu'il faut bien tenter de la cerner au plus près. Et c'est bien ce que ce texte se propose de faire.

Dogmatisme, crainte et violence

La deuxième scène que Montaigne met en valeur, et qui se situe certes dans la continuité de la première, touche un peu plus certaines manières d'entrer ou de mener une conversation.

Quiconque croit quelque chose, estime que c'est ouvrage de charité de la persuader à un autre ; et pour ce faire, ne craint pas d'ajouter de son invention, autant qu'il voit être nécessaire en son compte, pour suppléer à la résistance et au défaut *qu'il pense être en la conception d'autrui* (je souligne, 1992, p. 787).

Il nous arrive ainsi de n'avoir aucune retenue dans l'exposé de nos croyances et, ce que nous tenons pour bon pour nous-mêmes, nous pensons que cela est bon pour autrui et que c'est même un acte de générosité voir de don de communiquer cette joie à autrui. Et sans doute y a-t-il quelque chose de difficile et même de douloureux pour nous à constater que ce qui fut l'occasion d'un sentiment fort (un ouvrage lu, un séjour heureux, une personne appréciable, une parole importante, un savoir neuf), et que nous souhaitons alors partager, ne provoque nullement un sentiment identique chez autrui. Nous nous resserrons alors en nous-mêmes, et sommes portés à accuser l'autre d'ingratitude. C'est comme si notre sentiment même, sa valeur et ainsi nous-mêmes étions contestés. La résistance ou le doute que nous croyons deviner chez l'autre, ou même son indifférence nous blesse ou risque de nous blesser, de telle sorte qu'il faut les anticiper en en "rajoutant", sur les raisons d'apprécier. Une telle façon de discuter est portée par le sentiment d'une nourriture bonne, forcément bonne, et qui n'aurait même pas besoin d'être goûté par l'autre. C'est de nouveau ici l'usager, en tant qu'il est le siège d'un jugement de goût, d'un temps pour goûter et apprécier, d'un essai, ou encore d'une réserve, qui est nié. Et Montaigne relie directement une telle croyance à une attitude tout particulière dans la discussion avec autrui: avant même de parler, ou nous fiant peut-être à quelques signes de son visage ou à quelques paroles maladroites, nous anticipons en lui ou projetons en lui quelques résistance ou défaut. L'autre est avant tout quelqu'un qu'il nous faut convaincre et dont nous présupposons les réticences et le défaut de compréhension., de telle sorte que nous en venons à « rajouter » des arguments multiples pour renforcer ce que nous pensons être vrai.. Ce que nous disons, ce que nous pensons, n'est pas tant quelque chose que nous proposons à l'attention d'autrui, pour l'examiner avec lui, mais c'est plutôt quelque chose dont la vérité doit ou devrait du moins être hors de doute pour toute personne sensée.

C'est un peu comme ces publicitaires ou ces vendeurs dont on pressent que la multiplicité des avantages qu'ils relient à ce qu'ils nous vendent, « cachent » quelque malfaçon. Et même parfois ils peuvent aller jusqu'à croire en la grande qualité de ce qu'ils vendent, et avoir tout à fait mis de côté toute raison d'en douter, cela ne les empêche nullement de multiplier les arguments. Le doute et la peur fonctionnent d'autant plus qu'ils ne sont plus conscients et que l'on ne fait que les sentir.

Quelqu'un qui, à l'inverse, sait et admet que les pensées qui sont les siennes sont difficiles, qu'il n'est pas certain de les comprendre tout à fait lui-même,

peut les exposer comme telles, donner à voir autant ses propres difficultés à les comprendre que les difficultés de ces conceptions mêmes et, ce faisant, entrer dans un tout autre rapport à autrui, qui n'est plus paranoïaque. Il ne se soucie plus d'entasser ou de multiplier les arguments, mais en cherche, qu'il espère un peu plus solides, sans garantie de certitude et qu'il expose autant à lui (comme s'il ne les connaissait pas complètement, s'en étonnait) qu'à autrui.

Montaigne enfin, selon une façon qui lui est habituelle, s'impliquera lui-même dans ce défaut, et s'accusera d'y succomber régulièrement:

Moi même, qui fait singulière conscience de mentir et qui ne me soucie guère de donner créance et autorité à ce que je dis, m'aperçois toutefois, au propos que j'ai en main, qu'étant échauffé par la résistance d'un autre, ou par la propre chaleur de la narration, je grossis et enfle mon sujet par voix, mouvements, vigueur et force de paroles, et encore par extension et amplification (1992, p. 788).

Montaigne s'accuse donc lui-même et sait qu'il peut comme tout autre être pris dans cette tendance. Et il ajoute aussitôt que, connaissant cette tendance, il peut la corriger et que, dès lors que « quelqu'un le ramène et lui demande la vérité tout nue et crue », il s'efforce de la dire dans toute sa simplicité, et, pourrait-on dire, comme sa croyance propre et singulière.

Cet aveu toutefois recèle une puissance critique très forte : il ramène et réduit l'attachement à nos convictions, celles dites les plus profondes ou nobles, au seul et au fond simple mouvement et donc désir d'échauffement. Nous nous emballons, pour des choses très diverses, et cela témoigne de notre ouverture, de l'investissement que nous mettons dans tel ou tel objet, personne, situation. Nous aimons aussi contester, et notre pensée s'éveille à la résistance d'autrui: nous cherchons alors d'autres arguments, nous en inventons d'autres. "La presse" des arguments et des contre-arguments nous rend vif et inventif parfois. La conviction n'est ainsi rien d'autre que le plaisir d'une vivacité pas seulement intérieure mais partagée, et qui se croit en vie parce qu'elle est partagée. S'y laisser aller ne pose pas de problème, à cette condition que l'on puisse aussi l'exposer dans sa simplicité, dans sa vérité nue et crue dit Montaigne: "voici ce qui me semble, je te le dis le plus nettement possible, sans rajout". Mouvement froid sans doute, qui est aussi le mouvement d'une réappropriation interne ou d'un retour au propre, d'une réappropriation en son nom propre, ce qui veut dire selon sa singularité assumée. La vie n'est plus dehors, elle est notre sentiment interne du vivace: souvenir.

C'est parce que nous aimons nous échauffer que nous adhérons si bien à nos croyances ; la question n'est pas celle de la vérité, mais celle de notre désir d'échauffement, d'emportement. Et il n'y a pas de mal à désirer « s'échauffer, s'emballer, s'emporter », ou à l'être ; il n'y a pas de mal comme le dit Montaigne de lui-même à « s'emporter à l'hyperbole ». C'est un jeu humain ordinaire c'est notre coutume dit-il et lui-même, dans ce texte y succombe par les jugements très généraux qu'il ne cesse de formuler, et qui ont le sens d'une attaque de ce qui rend impossible l'usage. Il y a en revanche problème dès lors que nous ne prenons pas soin de "revenir à nous", ou de nous efforcer de dire, nettement, sans emphase, cela même qui nous qui nous échauffait si bien. Opération de réduction, qui est aussi une opération de réappropriation.

Montaigne va très loin dans la critique de cette tendance:

Il n'est rien à quoi communément les hommes soient plus tendus qu'à donner voie à leurs opinions ; où le moyen ordinaire nous faut, nous y ajoutons le commandement, la force, le fer et le feu. [...]. Il s'engendre beaucoup d'abus au monde ou, pour le dire plus hardiment, tous les abus du monde s'engendent de ce qu'on nous apprend à craindre de faire profession de notre ignorance, et que nous sommes tenus d'accepter ce que nous ne pouvons réfuter (1992, p. 788).

Il y a ainsi des situations où se taire, temporiser, ne pas trop vouloir se prononcer, sont reçues comme des insultes et des manques. L'aveu que nous ne savons pas, que ce n'est pas encore le moment pour nous, qu'il nous faudrait réfléchir, est impossible ou perçu comme une insulte, un manque, un défaut de confiance. Et ce qui peut-être particulièrement pénible, aliénant et donc violent en elles, c'est que nous n'avons qu'à acquiescer, sans plus, sans discussion, et sans parole. Si la parole tient à la possibilité de dire quelque chose de quelque chose, de dire quelque chose de notre sentiment de telle ou telle chose offerte, proposée, c'est la parole même qui nous est ici interdite. "Poser des questions, prendre la parole, c'est commencer à désobéir". Non seulement la parole est rendue impossible mais elle est rendue implicitement fautive: "tout n'est-il pas bien n'est ce pas? Tout n'est il pas bon, n'est-ce pas?", même le oui serait de trop.

C'est par là peut-être que l'on peut comprendre la généralisation extrême de l'affirmation de Montaigne : tous les abus, ainsi que toutes les violences, proviennent de notre difficulté, voire impossibilité, d'avoir un rapport un peu perplexe, un peu questionnant, à nos convictions les plus intimes et les plus nobles, et de dire tout bonnement que l'on n'en sait rien.

On comprend alors que et comment son scepticisme, pourra intervenir. Il n'est nullement doute porté sur tout, mais capacité de demeurer un peu perplexe sur nos convictions les plus ancrées autant que sur celle des autres. Faire profession d'ignorance, demeurer réservé.

Superstition

La troisième scène concerne ce que l'on nomme habituellement superstition, comme croyance aux miracles. Montaigne y vient par le biais d'exemples plus personnels, ou qui le touchèrent plus directement.

Ainsi ce prince:

Il y a peu de temps que l'un de nos princes, en qui la goutte avait perdu un beau naturel et une allègre composition, se laissa si fort persuader, aux rapports qu'on faisait des merveilleuses opérations d'un prêtre, qui par la voie des paroles et des gestes guérissait toute maladie, qu'il fit un long voyage pour l'aller trouver, et par la force de son appréhension persuada et endormit ses jambes pour quelques heures, si qu'il en tira du service qu'elles avaient désappris de lui faire depuis longtemps (1992, p. 788).

Et Montaigne ajoute par la suite qu'un examen plus attentif de l'art supposé de ce prêtre, découvrit en fait « tant de simplicité et si peu d'art » dans son activité qu'on le jugea indigne d'être puni.

Et je crois que l'on sent bien la tristesse de Montaigne ici. Tristesse tout d'abord de voir ce prince qui, du fait de la goutte, perdit « son beau naturel et son allégresse », devint influençable et superstitieux. », fit ce voyage en fait inutile. La maladie transforme les gens, leur donne des idées qu'ils n'avaient pas, les rend superstitieux et craintifs. C'est ce qui arriva là. Et Montaigne ne pensait certainement pas que l'on pouvait aisément rectifier, à l'aide de quelles bonnes paroles, une telle dérive, comme il le dira tout à fait explicitement ailleurs (De la diversion). Nous sommes sujet de la maladie et de la douleur. Tristesse liée à cette condition, doublée de la difficulté d'y changer quoi que ce soit.

Tristesse également pour la raison que si Montaigne, dans ce cas, à pu convaincre ce prince au « beau naturel », ou plus précisément à pu montrer le vide du pouvoir merveilleux attribué au prêtre, il n'a sans doute pas porté l'attaque à la racine : rien en effet n'interdit de penser que ce prince n'est pas aller chercher ailleurs un autre rebouteux. Et si de plus, dans ce cas, on a pu

mettre au jour la grande simplicité et naïveté de ce prêtre, au point donc de ne songer à aucun châtement, dans d'autres cas, bien plus nombreux, d'une part on ne peut saisir à leur source les prétendues miracles, et d'autre part beaucoup d'innocents, ou de simples d'esprit risquent d'être pris pour des agents du diable et brûlés et condamnés à ce titre. Et il mentionne plus loin une « prétendue sorcière », que lui put interroger et dont il put se dire, la suite de son entretien, que « selon lui, », elle méritait plus de l'ellébore⁸⁶ que de la ciguë. Mais c'est un cas parmi beaucoup d'autres, et c'est seulement ce qu'il se dit lui-même qui n'eût semble-t-il aucune incidence sur le jugement portée sur cette femme.

Pour un cas que l'on a pu démêler, combien d'autres ne le sont pas ? Comme cet autre cas de Martin Guerre, qui fut condamné au motif même que le mystère du cas ou de l'affaire, son caractère incompréhensible, semblait témoigner d'une puissance mystérieuse, et par suite satanique. Et Montaigne a beau écrire qu'il serait bon que la justice puisse dire « la cour n'y entend rien », Martin Guerre fut condamné au titre de sorcier.

C'est merveille, de combien vains commencements et frivoles causes naissent ordinairement si fameuses impressions. Cela même en empêche l'information. Car, pesantes et dignes d'un si grand nom, on perd les vrais ; *elles échappent de notre vue par leur petitesse*. Et, à la vérité, il est requis un bien prudent, attentif et subtil inquisiteur en telles recherche, indifférent et non préoccupé. *Jusqu'à cette heure, tous ces miracles et événements, se cachent devant moi* (je souligne, 1992, p. 788).

On peut bien dire que Montaigne entend, dans ces pages, ramener notre raison au fait et ramener la raison au fait, c'est, comme il le pratiqua dans les quelques cas où cela fut possible, se donner les moyens, « d'aller examiner par soi-même ». Montaigne dit bien que dans le cas de la prétendue sorcière, il a eu l'opportunité d'aller écouter et voir cette femme, et de juger comme il le fit.. Mais, dans la plupart des cas, ces « faits » demeurent dissimulés et difficiles à atteindre⁸⁷. Et si ramener la pensée aux faits c'est la ramener à l'expérience, Montaigne n'a pas la mesure de ce qui peut faire ou non, et en droit, expérience. Il n'a pas une théorie des limites de l'expérience, encore moins de l'expérimentation construite. Ce qu'il oppose

⁸⁶ C'était le nom du médicament que l'on préconisait à l'époque pour les faibles d'esprit.

⁸⁷ C'est par ce moyen que Montaigne se tire de l'embarras que je soulignai plus haut : comment contester les miracles sans pour autant contester l'action divine. Dire en effet que les causes nous demeurent difficiles et obscures, c'est ménager une place pour une causalité surnaturelle, du moins ne pas en nier la possibilité. Notre esprit n'est pas la mesure de l'expérience.

à la superstition ce ne peut donc être une pensée forte d'un savoir de ce qui fait expérience légitime ou non, comme ce sera plus tard le cas avec les pensées des Lumières et surtout Hume et Kant et, plus tard encore avec la méthode expérimental. Ce qu'il oppose à la superstition, c'est ce qu'il nommera l'usage du monde, dont la superstition nous prive, un peu comme un buveur de vin qui pris dans le culte d'une sorte de vin, en oublierait tous les autres. On voit cela dit qu'un de ces usages du monde touchera notre rapport à la maladie, l'impact que celle-ci peut avoir sur nos pensées, autant que le souci de s'en défendre.

Une autre perspective semble plus solide : les faits qu'il faut donner à voir, ne sont rien d'autres en effet que ceux ayant trait à notre esprit délirant.

Et l'on notera ici que Montaigne mobilise de nombreux auteurs, et n'hésite pas à faire jouer des arguments d'autorités. L'enjeu nous semble être de « faire reconnaître », par ceux qui colportent des rumeurs, notre propension à dépasser l'expérience, et plus précisément à leur faire reconnaître leur hardiesse.

Jouissance et disparition de l'objet

La quatrième scène que je voudrais souligner tient au récit de la boiteuse et elle est à bien des égards la plus forte, la plus dure. Peut-être donne-t-elle la clef de toutes les autres, si nous admettons qu'elles sont toutes travaillées par un certain rapport à la jouissance.

A propos ou hors de propos, il n'importe, on dit en Italie, en commun proverbe, que celui-là ne connaît pas Vénus en sa parfaite douceur qui n'a couché avec la boiteuse. La fortune, ou quelque particulier incident, ont mis depuis longtemps ce mot en la bouche du peuple ; et se dit des mâles comme des femelles. Car la reine des Amazones répondit au Scythe qui la conviait à l'amour : « le boiteux le fait le mieux ». En cette République féminine, pour fuir la domination des mâles, elles les estropiaient dès l'enfance, bras, jambes et autres membres qui leur donnaient avantage sur elles et se servaient d'eux à ce seulement à quoi nous nous servons d'elles par deçà. J'eusse dit que le mouvement détraqué de la boiteuse apportant quelque plaisir à la besogne et quelque pointe de douceur à ceux qui l'essayent, mais je viens d'apprendre que même la philosophie ancienne en a décidé ; elle dit que les jambes et cuisses des boiteuses ne recevant, à cause de leur

imperfection, l'aliment qui leur est du, il en advient que les parties génitales, qui sont au-dessus, sont plus pleines, plus nourries, plus vigoureuses. Ou bien que ce défaut, empêchant l'exercice, ceux qui en sont entachés dissipent moins leur force et en viennent plus entiers au jeu de Vénus. Qui est la raison pourquoi les grecs disaient que les tisserandes étaient plus chaudes que les autres femmes : à cause du métier sédentaire qu'elles font, sans grand exercice du corps. De quoi ne pouvons nous raisonner à ce prix là ? [...]

Ces exemples ne servent-ils pas à ce que je disais au commencement : que nos raisons anticipent souvent l'effet, et ont l'étendue de leur juridiction si infinie, qu'elles jugent et s'exercent en l'inanité même et au non-être. Outre la flexibilité de notre invention à forger des raisons à toutes sortes de songe, notre imagination se trouve pareillement facile à recevoir des impressions de la fausseté par bien frivoles apparences. Car par la seule autorité de l'usage ancien et publique de ce mot, je me suis autrefois fait à croire avoir reçu plus de plaisir d'une femme de ce qu'elle n'était pas droite, et mis cela en compte de ses grâces (1992, p. 792).

Ce passage se trouve quasi à la fin du texte, et nous pouvons admettre que c'est lui qui donna son titre à l'essai. Peut-être Montaigne voulut-il éviter de mentionner explicitement qu'il s'agissait d'une réflexion sur les miracles ou sur la superstition. Peut-être que la légèreté du sujet était une façon de désamorcer par avance une critique qui aurait pu venir de ce côté là. Peut-être qu'aussi cette scène permet-elle de souligner, exactement ce que Montaigne tenait à souligner, et qu'elle est en ce sens une scène éminente, ou capable de ramasser les aspects les plus décisifs de sa réflexion, en dépit de son caractère futile⁸⁸.

C'est ainsi que je chercherai à le lire.

Il s'agit donc ici de jouissance et de recherche du plaisir.

Causalité magique et explications délirantes

Il s'agit de l'espérance en quelque chose qui serait le secret de la jouissance, comme si là, dans la boiterie, on pouvait saisir sur le vif et vraiment ce qui la permet et s'en assurer. Nous retrouvons la thématique d'une causalité magique : un trait du corps relié à un effet absolument plein, certain.

⁸⁸ Un terme fait le lien entre cet exemple et le propos général du texte : « les mouvements détraqués de la boiteuse », renvoie à « notre esprit détraqué ».

L'investissement, dans une réalité déterminée et finie, d'une jouissance totale, complète, comme plus haut d'une croyance totale et complète.

Montaigne mentionne toutes les réflexions et explications fantaisistes qui naissent, sont nés régulièrement à ce point et qu'ils trouvent tant dans la philosophie que dans le peuple. Mais quant au fait même de la jouissance, au fait de la jouissance, à l'essai effectif des boiteux, on ne l'examine pas, on n'en parle pas, on feint qu'il existe, qu'il a bien du exister, mais on le tait. On rêve et la pensée s'échauffe sur ce rêve, collectivement. Et ceux qui diraient à l'aventure qu'ils ont eu occasion d'un rapport sexuel avec une boiteuse mais sans avoir goûté de jouissance particulière, sont priés de se taire. Peut-être se diront-ils d'ailleurs qu'ils n'ont pas su faire et que devant la véhémence et l'échauffement des autres ils se tairaient, déçu de n'avoir pas trouvé eux-mêmes ce plaisir magique. Ou peut-être proposeront-ils une autre cause magique, pour rivaliser avec les premiers.

Il y a donc une situation de parole, autour d'un effet imaginaire mais pourtant tenu pour certain, dont on ne discute plus la réalité, mais les causes. La recherche de jouissance est une affaire qui nous tient, et affaire est la traduction du latin « causa ». Et c'est elle qui nous met en recherche des « causes » alors, ou de ce qui la produirait à tout coup.

Violence, cause et objet du désir

En second lieu et le texte est net sur ce point, il y a un lien entre cette scène et l'exercice d'une certaine violence. Montaigne fait en effet un lien avec les amazones qui estropiaient les hommes afin certes de se défendre de la domination des hommes sur elles, mais aussi de mieux les posséder et de mieux en jouir. Ce qui signifie que la recherche d'une jouissance certaine est lié au mouvement de tailler l'autre à sa convenance, d'en faire l'objet même, ou plutôt la cause supposée de notre plaisir. Ici, la quête de la jouissance se développe dans le mouvement consistant à tailler l'autre selon les normes de l'objet de notre jouissance, ou selon les normes de la supposée cause de notre jouissance. Mutiler l'autre c'est à la fois s'assurer de n'être pas dominé par lui et s'assurer de lui comme cause de notre jouissance.

Mouvement un peu phantasmatique que l'on peut restituer ainsi : « tu es la cause de mon plaisir et j'attends de toi que tu te tiennes aux propriétés de cette cause. Je te taille à ma mesure, je te veux à cette mesure. A l'assurance que, toujours, je retrouverais en toi, la source même de ma

jouissance ». Bonheur absolue de l'autre en tant qu'il nous convient, répond à nos attentes, relance et répond à notre désir et peut-être accusé de n'être pas suffisamment ce qu'il doit être et être, dès lors que nous ne sentons plus aussi bien l'effet. La ou le prostitué, l'épouse ou l'époux dominé. Proximité de notre satisfaction maximale avec la violence maximale. Et Montaigne est net sur ce point : il rapproche les pratiques des Amazones envers les hommes, des pratiques et délires envers les femmes dont son époque selon lui témoignait. L'horizon d'une domination masculine sur la femme est très clairement ici présent. Il reproduira, répétera et critiquera cette domination dans son essai sur l'amour.

Ainsi, l'objet n'est plus saisi comme objet, mais comme cause de notre jouissance. Notre objet c'est la cause de notre plaisir. Et il semble que cette détermination fasse entrer l'objet dans une sorte de cercle infini : il doit toujours pouvoir répondre de notre jouissance, il doit pouvoir toujours y répondre mieux, et sans usure, sans s'user. Sinon, nous en changeons, sommes en droit d'en changer.

Ainsi la scène est-elle liée à une certaine violence. La recherche d'une causalité magique, et plus spécifiquement ici d'une cause, et donc d'une maîtrise de notre jouissance, réduit l'objet, le taille à la mesure de notre recherche de satisfaction, et pour finir l'annule comme objet.

Ce statut causal de l'objet, met au loin l'objet lui-même, qui a comme du mal à exister derrière nos anticipations et espérances de lui, ou en lui, derrière ce statut de cause de notre jouissance que nous lui donnons, et qui nous fait si bien parler de lui. D'ailleurs, existe-t-il bien en dehors de cela et ne sont-ce pas nos mots qui donnent existence aux objets ? Où sont-ils d'ailleurs, ou seraient-ils si nous n'en parlions pas ?

Ici s'éclairent d'une autre façon les distinctions peu habituelles que Montaigne faisaient au tout début de son texte, entre objet et cause d'une part, et entre raison et vérité d'autre part, cette idée que nous souciant constamment des causes, nous oublions et annulons l'objet.

Il est difficile ici de ne pas étendre ces analyses à des questions plus contemporaines. Ce sont également les objets, dont on ne supporte pas l'usure, ce sont également les plantes et les animaux, qui doivent toujours et de mieux en mieux être ajustés à notre jouissance et qui sont pris dans ce mouvement et cette exigence de devoir toujours y satisfaire. Ce sont aussi, parfois, nos Etats et nos « services publics », jamais satisfaisants, toujours en manque d'adéquation à notre bien. De cela nous sommes

de plus en plus conscients aujourd'hui et il ne s'agit de rien d'autre que d'une confusion de l'objet et de la cause. Ce sont également nos questions sur la domination masculine ainsi que sur la dispute liée à ce que nous nommons post-moderne, entendu comme effacement de l'objet, annulation de l'objet sous les discours que nous inventons et dont nous jouissons. Il sera d'autant plus nécessaire d'examiner comment Montaigne, au travers de la notion d'usage, conteste ce mouvement de la recherche de jouissance.

Rivalité

Pour finir, voici la scène ultime du texte, tout aussi désespérante.

« On mit Esope en vente avec deux autres esclaves. L'acheteur s'enquit du premier ce qu'il savait faire ; celui-là, pour se faire valoir, répondit monts et merveilles, qu'il savait et ceci et cela ; le deuxième en répondit de soi autant et plus ; quand ce fut Esope et qu'on lui eut aussi demandé ce qu'il savait faire : « Rien dit il, car ceux ci ont tout préoccupé : ils savent tout ». Ainsi est-il advenu en l'école de la philosophie : la fierté de ceux qui attribuent à l'esprit humain la capacité de toutes choses causa en d'autres, par dépit et émulation, cet opinion qu'il n'est capable d'aucune chose. Les uns tiennent en l'ignorance cette même extrémité que les autres tiennent en la science. Afin que l'on ne puisse nier que l'homme ne soit immodéré par tout, et qu'il n' point d'arrêt que celui de la nécessité, et impuissance d'aller outre » (1992, p. 793).

De ce passage on peut dire les choses suivantes. D'abord remarquer que Montaigne met en scène une situation de concurrence ou de rivalité et que, à l'évidence pour lui, cette situation de rivalité met en jeu une instance tierce devant laquelle les rivaux débattent et cherchent à se faire reconnaître. Ce qui fut le cas dans certains passages antérieurs (lorsqu'il dit avoir été provoqué par l'une de ses relations au sujet de son scepticisme, ou son agnosticisme,). C'est également une attention qui revient assez régulièrement dans les essais (de nouveau, au tout début de l'essai De la diversion, mais aussi lorsqu'il s'en prend aux courtisans) ainsi que dans son essai sur l'éducation, où il cherche et étudie les conditions permettant que la rivalité se traduise en goût pour une bonne partie plutôt qu'en goût de triompher de l'autre à n'importe quel prix. Bref, la situation, sociale, de rivalité fut très régulièrement objet de son attention. Dire cela, c'est dire à la fois qu'il reconnaissait l'importance de ce rapport pour la vie sociale et même pour

le vie tout court, mais qu'il était soucieux de très précisément en reconnaître les limites, les dangers, les stratégies à mettre en oeuvre soit pour ne pas y tomber soit pour s'en sortir, les conditions susceptibles encore de la rendre positive et non pas destructrice.

Dans le cas qui nous occupe ici cette situation de rivalité génère un complet désespoir. Nous sommes pris dans quelque chose comme le devoir de savoir, et de tout savoir ; rien ne peut se dire qui ne soit adossé à un tel savoir ; aucune parole ne peut être et valoir si elle n'est parole de savoir ou de celui qui sait. Celui qui ne sait pas doit se taire et n'a alors d'autre ressource que de nier l'importance et la légitimité de tout savoir.

Montaigne reprend cette fable d'Esopé en l'appliquant à la philosophie et, plus précisément à une différence de doctrines au sein de la philosophie : d'un côté et d'abord ceux qui attribuent à l'esprit humain la capacité de tout connaître, dont la démesure même semble entraîner de l'autre côté le rejet de toute connaissance. Savoir ou foi, il faut choisir. Cela veut dire au moins que Montaigne ne se situa pas, ou ne voulut pas se situer dans ce débat et que par suite ses déclarations contre la vanité de la connaissance doivent être situées et relativisées : elles ne valent que comme réplique à ceux qui prétendent que la connaissance peut tout, sans le conduire lui-même au rejet de tout savoir. Et inversement pour la foi : s'il peut dénoncer régulièrement certaines croyances faciles et absurdes, il n'empêche qu'il peut aussi succomber à la foi comme il le dit lui-même ici au sujet de la boiteuse (il a vraiment pu penser que l'amour était meilleur avec la boiteuse), de même que, lors de son voyage en Italie, il alla en pèlerinage.

Il semble enfin qu'à la racine de ce mouvement de concurrence il y a un arrêt déjà formé : il faut que l'homme soit tenu pour immodéré, excessif, forcément et en tout, et de sa propre nature. Tel est le but.

Ce sont de ces problématiques là que le jugement sceptique ou l'orientation sceptique de la pensée de Montaigne doit prendre en charge. Et cela veut dire qu'il s'agit autant de chercher à interroger et réduire cette situation de rivalité qui, semble-t-il, est le berceau de ces excès, que d'examiner ce que peut être une opinion, une parole, qui prend sur elle de s'avancer, sans savoir, mais en sachant assez pour avancer, ne se refusant pas à montrer ses prétentions, pour s'avancer. Parole enquêteuse parole exposée aux jugements d'autrui, comme dira Montaigne, ou parole strictement humaine, ni ange ni bête, parole singulière : « moi, Michel de Montaigne, voici ce que je dis et pense savoir ».

Je crois ainsi que la leçon est dure et désespérante. Que l'impuissance, la tristesse, de Montaigne se voit encore, dans le caractère monotone de la leçon, dans sa répétition, et son aggravation ; dans le constat de ces amis devenant superstitieux et perdant leur beau naturel, leur allégresse native ; dans l'affirmation que tout le mal trouve sa source là, et dans la dureté des images qui peignent ce mal. En particulier dans la scène sur les boiteux et les boiteuses, - ces hommes et ces femmes assujettis à notre plaisir - mais tout autant à la fin, selon laquelle le monde se partage entre ceux qui prétendent - prétendent au savoir comme à la puissance - et ceux qui n'ont que leur silence pour eux, ceux qui nient tout mystère tout inconnu, et ceux qui affirment qu'il n'y a que mystère.

Il est difficile ici de ne pas en venir à un certain dégoût.

Ainsi la pensée de Montaigne est-elle très vive et mobile : des cas très différents ont été mobilisés, son attention semble ouverte, sa capacité à mobiliser des savoirs très divers encore, mais tout cela au service d'une pensée difficile, désespérante, marquant et soulignant notre impuissance, disant aussi les conséquences violentes qui en résultent.

Reste que c'est ici, dans ces situations ainsi dessinées, que doit pouvoir se trouver son scepticisme. Qu'il est autrement dit possible de mobiliser des éléments de doctrine sceptique pour lutter contre cette misère et tenter d'y échapper autant que faire se peut. Mais comment ?

J'ai commencé ici et là à pointer ces moments de la critique. Il s'agira de les reprendre et de les articuler à la question de l'usage.

De cette dernière notion, nous pouvons toutefois dire la chose suivante. Il y a un premier sens de la notion d'usage, qui se définit de son rapport d'opposition à ce que nous avons diversement analysé comme point de vue du producteur, parole dogmatique, recherche de la jouissance, etc. La notion tire sa force de cette opposition. Contre la position hégémonique de la raison autant que d'un certain rapport au désir, il s'agit de faire valoir ce point de vue d'usager et de contester cette hégémonie. Mais c'est surtout parce que le point de vue ou le moment de l'usager est ainsi promu que la raison- nos anticipations, nos réformes, nos décisions - peuvent être mis à sa place: le savoir qu'il y aura reprise, qu'il y aura de l'altérité, est ce qui donne aux propositions de la raison le statut de propositions. Conscience d'effets, conscience qu'il y aura des effets de nos actions, effets distincts de ce que nous anticipions. Mais il y a aussi un autre sens de ce terme, lié cette fois aux différentes scènes que nous avons analysé: scène de la réforme,

scène de la parole dogmatique, scène de la superstition, de la recherche de jouissance, de la rivalité. Comment, dans ces différents cas, faisons nous? Comment dans ces différentes scènes du monde, au sens où, dans ces différentes scènes nous sommes en relation, et en relation d'incertitude, faisons nous? Si, à ce niveau, nous sommes des usagers, c'est, c'est que on ne surmonte pas la rivalité, pas plus que le goût de l'échauffement, pas plus encore que le désir d'une jouissance qui soit enfin stable, pas plus que l'écart entre nos réformes et les effets de ces réformes. Nous "avons affaire" à de telles scènes et aux tensions dont elles sont les noms; elles dessinent nos rapports tant ordinaires qu'extraordinaires aux autres, aux choses, au monde. Qu'est-ce qu'être, en ces différentes occasions, un bon usager? Si et comment nous succombons à certains travers? Si et comment nous en réchappons? L'analyse de l'usage est ici solidaire de la compréhension d'un certain danger autant que d'une lutte engagée dans ces dangers.

L'usager est ainsi un lutteur, engagé sur plusieurs fronts: contre l'hégémonie de la raison, ce que ne veut pas dire contre la raison, ou le fait que nous avons besoin de nous donner des raisons de nos actions; il faudra donc aussi critiquer et se méfier de tous ceux qui rejettent les raisons. Mais il est aussi un lutteur au sein de ce que nous avons cherché à décrire comme autant de scènes, ces périls qu'il rencontre et qui dessine les lieux différents de nos vies.

Ici et là enfin, s'est montré un sens plus positif de cette notion d'usage. Que serait un rapport parfaitement satisfaisant et plein aux femmes? S'il s'agit pour Montaigne de critiquer un rapport où l'objet est anticipé et déterminé comme cause et assurance de notre désir, par contraste, un rapport plein, est un rapport où l'autre n'est pas privé de son mouvement, et où nous ne sommes pas privés de notre interaction à son mouvement: la boiteuse, ou les boiteux sont bien atteints et limités dans leur mouvement, dans leur possibilité de mouvements. Sans doute encore dans leur initiative. De même pour la réforme: la réforme, comme initiative, enchaîne, normalement, sur un contre mouvement, celui de ceux qui la vivent et en ont la réception et la souffrance. Elle n'est autrement-dit pas analysable sans cette attention au temps de ce contre mouvement, appropriation singulière de ceux qui la subissent, et qui fait retour sur la première initiative. De même enfin pour la discussion, il pourrait suffire de très peu pour que celle-ci devienne possible et échappe au dogmatisme. Lorsque Montaigne en effet écrit: "On me fait haïr les choses vraisemblables lorsqu'on me les plante pour infaillibles. J'aime ces mots, qui amollissent et modèrent la témérité de nos propositions:

“Al’aventure”, “Aucunement”, “Quelle”, “On dit”, “Je pense”, et semblables. Et si j’eusse eu à dresser des enfants, je leur eusse tant mis en la bouche cette façon de répondre enquêteuse, non résolutive: “Qu’est-ce à dire?”, “Je ne l’entends pas”, “Il pourrait être”, “Est-il vrai”, qu’ils eussent plutôt gardé la forme d’apprentis à soixante ans que de représenter des docteurs à dix ans comme ils font”. Il suffirait donc de très peu pour que la discussion ou l’interaction soit possible: que la proposition nôtre ou vérité notre, soit exposée comme vraisemblable, seulement comme vraisemblable. Comme telle est pourrait donner lieu ou se prêter à discussion. Tandis que le dogmatisme ferme ou fixe notre esprit, le vraisemblable, la modalité du vraisemblable, l’ouvre, le nourrit, le met en mouvement autant qu’en interaction.

En ce sens, ces moments d’analyse suggèrent que être privé de l’usage, c’est être en dehors du mouvement et d’une interaction de mouvements, ou encore que le point de vue de l’usager, de l’autre comme de soi-même, est quelque chose comme interaction de mouvements, partage ou échanges d’initiatives et de contre-initiatives.

Références bibliographiques

MONTAIGNE, M. **Les Essais**. Paris: arléa, 1992.

FOUCAULT, M. **Dits et Ecrits**. Tome 2. Paris: Quarto, Gallimard, 1994.

FRIEDRICH, H. **Montaigne**. Paris: Tel, Gallimard, 1984

POPPER, K. **La connaissance objective**. Paris: Champs Flammarion, 2009

MONTAIGNE E SÊNECA: A ARTE DE VIVER

Nadja Hermann

Meu ofício, minha arte, é viver.

(Montaigne, Ensaaios, II, 6)

Ninguém, no meu entender, é mais prejudicial à humanidade do que aqueles que estudam filosofia como um mister venal, e que vivem em total discordância com aquilo que apregoam.

(Sêneca, Cartas a Lucílio, 108, 36)

A pergunta pela aproximação entre Montaigne e a arte de viver

Para o escopo deste texto não me deterei em argumentos sofisticados a respeito da obra de Michel de Montaigne (1533-1592) e tampouco sobre o complexo Renascimento, período no qual produziu seu pensamento. Uma época que, como sabemos, confluía um conjunto de mudanças: a descoberta de novos mundos; a Reforma Protestante; as guerras religiosas; o heliocentrismo de Copérnico que muda a concepção de universo; o movimento intelectual de equilíbrio entre ideia e forma, contra a abstração medieval; a ruptura com as formas de conhecimento vigentes. Ou seja, havia uma pluralidade intelectual avassaladora, desafios teóricos e intensas transformações políticas, que influenciaram o filósofo. Mesmo sem adentrar nesse vasto ambiente político-cultural, é preciso manter a atenção àquilo que Montaigne dá uma lúcida visibilidade diante das transformações catalisadas nessa ambiência: vida como movimento, “um movimento desigual, irregular, de múltiplas formas” (MONTAIGNE, *Ensaaios*⁸⁹, III, 3 p. 819/378), que gera instabilidade, produz ações humanas “ambíguas e de cores diferentes” (III, 13, p. 1077/487), revelando que “o homem é um sujeito maravilhosamente vão, diverso e ondulante” (I,1, p. 9/14). Não só a vida para Montaigne está numa constante instabilidade, mas a busca pela

⁸⁹ Nas citações dos *Ensaaios* será utilizada a numeração romana para indicar os três livros que o integram, seguida da numeração arábica para indicar os capítulos. Na sequência, são indicadas as páginas, primeiramente da edição MONTAIGNE, M. *Les Essais*. Eds. P. Villey and V. L. Saulnier. Online edition by P. Desan, University of Chicago, seguida da numeração da página da edição MONTAIGNE, M. *Ensaaios*. Tradução de S. Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972. Sempre que senti necessidade a respeito da tradução de alguns termos recorri também à edição MONTAIGNE, M. *Os ensaios*: uma seleção. Org. de Screech; tradução de R. D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

verdade também se insere nesse movimento. Ele avalia se são verdadeiras ou falsas as teorias herdadas sobre a maneira de viver e questiona se tais teorias têm força mobilizadora para oferecer orientações diante das instabilidades da vida, explorando várias respostas, tornando-se cético a qualquer ideal de certeza, ou fundamentação última. A originalidade de seu modo de escrever o afasta de qualquer pretensão sistemática para — como sugere o título de sua obra — ensaiar problemas, a partir de diversas perspectivas, conferindo-lhes novas particularidades e abrindo o pensamento em diversas direções. Reflete sua própria vida enquanto defesa de uma “solidão interior”, um abandono a si mesmo, que dá ancoragem para uma narrativa, um relato fluido e mutável de como viveu (AUERBACH, 2010, p. 12), conforme indica na conhecida abertura *Ao leitor*: “sou eu mesmo a matéria de meu livro”. E reafirma mais adiante: “meu único objetivo é analisar a mim mesmo e o resultado dessa análise pode, amanhã, ser bem diferente do de hoje, se novas aprendizagens me mudarem” (I, 26, p. 148/80). Ou seja, o eu se descobre na pressuposição de que amanhã pode haver um outro, o que confere uma impressionante originalidade à sua filosofia.

As instabilidades de seu tempo o levaram a ser “o primeiro a explorar amplamente as consequências para a vida diária da perda da autoridade moral publicamente reconhecida em um mundo dividido pela religião” (SCHNEEWIND, 2001, p. 71), e ensaiar possíveis respostas a respeito da condição humana e de como viver. Os *Ensaio*s resultam dessa experimentação e sua conquista intelectual, diz Green, “reside precisamente na disposição de subverter suas próprias certezas, e em seus esforços para realizar e representar esta nova forma de pensar na linguagem” (2009, p. 1090).

O modo de ver a vida — como uma aprendizagem sempre fluindo na sucessão dos acontecimentos, em constante transformação que desafia certezas — e o modo de escrever — numa meditação diretamente ligada à vida e à busca de conhecimento de si — fazem de sua filosofia um ensaio de viver. Disso emerge a pergunta pela proximidade de seu pensamento com a arte de viver, sob inspiração de muitos pensadores antigos, entre os quais se vislumbra a influência de Sêneca. Tal pergunta não tem intenção de contrapor-se à reconhecida posição teórica de especialistas que o vinculam ao ceticismo⁹⁰; mas aqui se insinua o alerta de Schneewind: “Montaigne não está satisfeito

⁹⁰ Como é sabido, o ceticismo em Montaigne tem sido objeto de diversos debates. A tradição cética antiga de Pirro e de Sexto Empírico foi difundida no Renascimento e influenciou Montaigne no tratamento das questões relativas ao critério de verdade e conhecimento e à ação moral. A crítica cética é levada a efeito especialmente na “Apologia de Raymond Sebond” (*Ensaio*s, II, 12). Uma abordagem da questão se encontra em muitos autores, com destaque para BRAHAMI, F. *Le scepticisme de Montaigne*. Paris: PUF, 2007; EVA, L. *A Figura do Filósofo*. São Paulo: Loyola, 2007.

com o resultado cético. Ele não encontra tranquilidade na suspensão da opinião⁹¹. Por isso, é levado a perguntar repetidamente o que pode aprender sobre viver” (2001, p. 73). Tampouco tem este texto a intenção de uma identificação *tout court* com o pensamento de Sêneca. O que aqui se propõe é um exercício de interpretação, pois a obra de Montaigne, considerada clássica, é “uma espécie de presente intemporal que significa simultaneidade com qualquer presente” (GADAMER, 1990, p. 293), está aberta ao diálogo, de modo a “reconstruir os horizontes complexos de compreensão e expectativa que habita e traz à existência” (GREEN, 2009, p. 1107).

Para demonstrar a proximidade sugerida, apresento, num primeiro momento, o sentido da filosofia como arte de viver, para, na sequência, rastrear nos *Ensaio*s de Montaigne possíveis influências, afastamentos e vestígios do pensamento de Sêneca no que tange ao bem viver, particularmente em *Cartas a Lucílio*. Por fim, sugiro que a filosofia de Montaigne reinventa a arte de viver, uma forma de vida filosófica, em que a busca do bem, compartilhada com Sêneca, é reinterpretada mediante a ambiguidade da condição humana, numa articulação entre o viver, o conhecimento e a escrita de si.

Filosofia como arte de viver ou como maneira de viver

A ideia de que a filosofia não pode ser uma abstração teórica é uma característica da antiguidade grega e das escolas helenísticas, que fazem a defesa do filosofar situado no âmbito da ação, do domínio prático, constituindo um estilo ou modo de vida. Essa filosofia, também conhecida como arte de viver, ou maneira de viver, é, sobretudo, “uma maneira de existir no mundo, que deve ser praticada a cada instante” (HADOT, 2014, p. 262), por meio do esforço para chegar ao estado de sabedoria, que, embora bastante difícil de ser atingido, traria tranquilidade à alma (*ataraxia*), liberdade interior (*autarkéia*) — estado em que o eu depende apenas de si mesmo — e consciência cósmica — estado em que o eu se expande na infinitude da natureza e em harmonia com o cosmos (HADOT, 1999, 2014). Essas condições são corporificadas pelo homem virtuoso, aquele que “contempla a verdade [...], se insere na totalidade do mundo [...], dá igual atenção ao pensamento e à ação”, e se mantém invicto “por igual na desventura e na infelicidade” (SÊNECA, 2004, Carta 66, 6).

⁹¹ A suspensão da opinião ou do juízo (*épokhê*) é um procedimento próprio do ceticismo para suspender os discursos dogmáticos diante da inexistência de um critério seguro de verdade.

Para uma compreensão da questão é preciso referir a distinção feita pelos estoicos⁹² (DIOGENES LAERTIUS, 2008, VII, 39) entre o discurso sobre a filosofia e a própria filosofia. A divisão da filosofia em Física, Ética e Lógica constitui parte do discurso filosófico, que serve para oferecer conceitos interpretativos da realidade, cânones e critérios. Mas o modo de vida filosófica — ou seja, a filosofia — não é uma teoria dividida em partes, antes disso, consiste “numa escolha existencial de um modo de vida, a expectativa de certos estados, de certas disposições interiores” (HADOT, 1999, p. 251), um ato a ser conduzido em conformidade da vontade com a razão, na busca do bem. Nessa perspectiva, não se fala teoricamente sobre o bem, mas deve-se praticá-lo, procurando agir de forma justa. O exercício do filosofar, de algum modo, modifica a maneira de viver.

Sêneca (4 a.C.-65 d.C.) pertence à fase tardia do estoicismo e seu pensamento se caracteriza pela defesa radical de que a filosofia é para ser vivida. Todo discurso filosófico deve estar articulado com o valor moral, que auxilia o processo formativo na medida em que propõe

[...] um pequeno grupo de princípios fortemente ligados em conjunto, que adquirem com essa sistematização uma maior força persuasiva, uma melhor eficácia mnemotécnica [...] a fim de permitir se recolocar na disposição fundamental na qual se deve viver (HADOT, 2014, p. 265).

Esse tipo de recurso se encontra na obra de Sêneca (particularmente em *Cartas a Lucílio*), em que versos sintéticos e bem elaborados, máximas

⁹² O estoicismo, cujo nome provém do termo grego *Stoa* (Pórtico), é uma corrente de pensamento vinculada à filosofia como arte de viver, que reúne vários pensadores desde a antiguidade grega até filósofos do período do Império romano, e que costuma ser definida pelos historiadores da filosofia pela preocupação com a “interioridade do indivíduo, com o valor das ações e a capacidade humana de decidir sobre elas. Comentam [os historiadores da filosofia] que esses filósofos buscavam a autarquia, o princípio de cada ser humano quanto às suas próprias ações, com o intuito de afastar as paixões que deturpam o bom agir, o bom viver” (GAZOLLA, 1999, p. 12). Em um cuidadoso estudo, intitulado **O ofício do filósofo estoico**, Gazolla chama a atenção para os problemas decorrentes de uma interpretação sedimentada da *Stoa*, que desconsiderou tensões e paradoxos criados pelos estoicos, para atender a “exigência de clareza e rigor” da modernidade. Gazolla propõe outra leitura, a partir da duplicidade do *lógos* estoico: “a) *lógos* crítico: há uma historicidade humana cujo modo de ser, de estruturar-se no tempo, de conhecer, de dizer e determinar o dever-ser recebe as mais severas críticas da escola; b) *lógos* dogmático: há um dizer paradigmático que se assenta na *physis* como a pensou o Pórtico e serve de fundamento para as reflexões do ser, do dizer, do dever-ser, do conhecer, marcando o distanciamento do dogma físico com a crítica do homem em sua historicidade” (1999, p. 15-16). A partir desse registro, a autora questiona a interpretação equivocada a respeito dos estoicos de que simplesmente deve-se extirpar todas paixões, uma vez que só em função do grau de perturbação por elas provocado é que se deve deve afastá-las. “Os desejos provocam maior ou menor grau de servidão, e é este o núcleo que os estoicos querem tocar, pois um homem submetido à escravidão de uma paixão não pode escolher, porque está afastado da escolha para a ação moral por um subjugo, *a priori*” (GAZOLLA, 1999, p. 160).

e frases construídas de forma perfeita, dirigidos diretamente ao leitor, servem para estimular uma disposição interior, transformá-lo na totalidade de sua personalidade. As *Cartas a Lucílio* (*Epistulae morales ad Lucilium*) são uma coleção de 124 epístolas morais utilizadas por Sêneca, para estabelecer um diálogo íntimo entre ele e seu discípulo Lucílio⁹³, plenas de reflexões de caráter prático, uma forma de terapia da alma e de preparo formativo na formação da virtude. Do ponto de vista teórico, as *Cartas* trazem elementos estoicos e epicuristas, mas contêm sobretudo uma relação amorosa com a filosofia, que conduz ao compartilhamento do saber, como se observa na Carta 6:

[...] eu não desejo outra coisa senão transmitir-te [a Lucílio] toda a minha experiência: ensinar! E nada, por muito elevado e proveitoso que seja, alguma vez me deleitará se guardar apenas para mim seu conhecimento. Se a sabedoria só me for concedida na condição de a guardar para mim, sem a compartilhar, então rejeitá-la-ei: nenhum bem há cuja posse não partilhada dê satisfação (SÊNECA, 2004, Carta 6, 4).

As *Cartas* foram lidas por Montaigne, que as considera, juntamente às de Epicuro, “substanciais, cheias de sabedoria, e quem as lê não se faz mais eloquente e sim mais avisado; não nos ensinam a bem dizer, e sim a bem fazer” (I, 40, p. 252/126). Trata-se de uma valorização da filosofia prática em contraposição à retórica, enquanto usada como uma forma de linguagem fútil e adornada.

À filosofia cabe o papel de trabalhar no controle das paixões prejudiciais ou enfermidades da alma e promover uma pedagogia direcionada para a formação da virtude, o único modo de alcançar o bem e a felicidade. Nesse aspecto, há uma diferença entre a defesa dos estoicos — de que só os sábios alcançam a virtude e ao povo cabe a loucura e a ignorância — e a posição de Sêneca, que tinha consciência da inadequação da dicotomia sábio/não sábio, pois o homem vulgar, situado entre os extremos da sabedoria e da ignorância, pode se exercitar na filosofia e progredir. A natureza, diz Sêneca, “dotou-nos com aptidão para aprender, deu-nos uma razão, imperfeita, mas capaz de aperfeiçoamento” (SÊNECA, 2004, Carta 49, 12).

⁹³ Segurado e Campos, na Introdução da edição portuguesa de *Cartas a Lucílio*, defende a tese de que “a obra representa uma correspondência efetiva mantida por Sêneca com seu destinatário”, embora haja quem a entenda como “uma mera ficção literária” (2018, p. V). Segurado e Campos está se referindo ao argumento de GRIMAL, P. *Sêneca ou la conscience de l'empire*. Paris: Les Belles Lettres, 1978. E acrescenta: “Que as *Epistulae* são uma correspondência inequívoca e não uma mera forma literária pode ser comprovado por uma inúmera série de pormenores” (SEGURADO; CAMPOS, 2004, p. XI).

Afinal, nenhum homem será sempre sábio ou sempre insensato. O empenho de Sêneca em promover uma filosofia vinculada à prática, que sirva para os homens aprenderem a viver melhor, o leva a afirmar que a “pior crítica que nos podem fazer é a acusação de repetirmos as sentenças da filosofia sem pormos em prática seus ensinamentos” (SÊNECA, 2004, Carta 24, 15).

Segurado e Campos observa a originalidade de Sêneca em relação ao estoicismo, pois nega “todas as tendências dogmáticas” da escola,

[...] rejeita Zenão e aproxima-se de Epicuro, insere uma ideia de Platão num desenvolvimento de base estoica. Critica, às vezes asperamente, as vozes mais autorizadas da escola, em suma, recusa todo o argumento derivado da autoridade e reclama o direito de pensar com a própria cabeça (2004, p. XLV).

Há na experiência estoica uma consciência da situação trágica do homem condicionada pelo destino. Não temos controle da vida, submetidos que estamos aos revezes da fortuna, tudo dependendo das circunstâncias externas, exceto nossa vontade de fazer o bem de acordo com a razão (confiança essa que, como veremos adiante, Montaigne não subscreve). Trata-se de uma filosofia do bem viver, que valoriza cada instante, pois o futuro é incerto, a morte espreita e “enquanto esperamos para viver, a vida passa” (SÊNECA, 2004, Carta 1, 1). Afirmação semelhante encontramos em Montaigne: “Ensinam-nos a viver quando a vida já passou” (I, 26, p. 163/110).

O modo de bem viver, forjado na excelência do agir, na busca da virtude e da felicidade, são expectativas incorporadas pelo humanismo renascentista, que influenciou a primorosa formação de Montaigne. Leu os clássicos antigos (entre estes, Sêneca) e se utilizou de pensamentos de filósofos para alimentar sua reflexão: “sinto prazer”, diz ele, “em verificar que minhas opiniões tem a honra de ir ao encontro das deles, às vezes, e, embora de longe, sigo-lhes as *pegadas*” (I, 26, p. 147/79, grifo meu), revelando julgamento próprio, alinhado à independência de pensamento. Por isso, sua formação não o impediu de tornar-se crítico desse humanismo quando se torna *livresco* e pedante: “Os livros não me educaram, foram um exercício para meu espírito” (III, 12, p. 470/1039). Tal afirmação, aparentemente contrária à importância dos livros, indica a crítica amadurecida de Montaigne diante da educação de seu tempo. Os livros são úteis à formação quando oferecem uma oportunidade de exercitar as diferenças entre bons e maus e argumentos, entre aqueles que nos encantam e aqueles que nos convencem

e, assim, fortalecem a inteligência e o espírito. Com esse modo de pensar, Montaigne busca, no “avesso” da crítica, orientações para a condução da vida (CARDOSO, 2010, p. 264), o que já indica o caráter prático de sua filosofia. A cultura estéril e livresca predominante no seu tempo dá lugar a um conhecimento inserido no mundo que favorece a virtude e o bem viver. No capítulo 26 de *Ensaio – Da educação das crianças*, enuncia uma defesa da vida, da “frequentação do mundo”, da “prática dos homens”, que favoreçam, contra a frivolidade, a sabedoria moral que a filosofia pode ensinar, “em cujas regras devem inspirar-se as ações humanas” (I, 26, p. 158/85).

Sêneca e Montaigne: influência, afastamento, vestígios

As ideias até aqui esboçadas servem para auxiliar no reconhecimento das “pegadas” — para usar um termo de Montaigne — da filosofia como arte de viver, defendida por Sêneca, no pensamento do renascentista⁹⁴. A tentativa é mostrar, nos vestígios de apropriação, traços da filosofia como arte de viver.

A presença de Sêneca se materializa em diversas citações ao longo dos *Ensaio*s, contudo é preciso ter presente que a singularidade e a riqueza do modo com que Montaigne faz sua apropriação modificam elementos como exigências estoicas, crença na razão, pureza do bem, ascese moral.

Examinemos inicialmente a questão da virtude, cuja posse é constitutiva da arte de viver. Sêneca diz a Lucílio: “[...] a virtude, essa, não virá contigo! Não é sem custos, sem grandes esforços, que chegamos a conhecê-la” (Carta 76, 6), ela constitui-se e “torna-se mais ardente quanto mais obstáculos encontra” (SÊNECA, 2004, Carta 71, 19). Retomando então o preceito que a virtude se consolida na luta, Montaigne reafirma que ela “[a virtude] recusa a companhia da facilidade”, uma vez que seu verdadeiro caminho “é árduo e espinhoso” (II, 11, p. 423/202), pressupõe o enfrentamento e o domínio das paixões, sem deixar que o vício vença.

⁹⁴ Sendo esse meu objetivo, não me detenho nos estudos sobre os efeitos do estoicismo no pensamento, o que extrapolaria o escopo deste texto. Deve-se registrar, contudo, a reconhecida interpretação de FRIEDRICH, H. **Montaigne**. Paris: Gallimard, 1949, segundo a qual Montaigne realiza um itinerário espiritual que vai de estoicismo de Sêneca, passando pelo ceticismo até chegar ao epicurismo (Cf. HADOT, 1999, p. 69). Afastando-se de tal posição, Auerbach, no texto **O escritor Montaigne**, considera que “pelo menos num primeiro momento, [Montaigne] faz o culto humanista da virtude, e alguns críticos nada criteriosos, incapazes de harmonizar a rigidez estoica com a nudez indiscreta e quase indecente de seu autorretrato, inventaram uma evolução das ideias do escritor, que o levaria do estoicismo ao ceticismo. É bem verdade que o desdobramento de sua personalidade deu-se apenas gradualmente, mas ambos os termos se adaptam mal a Montaigne: ‘cético’ é insuficiente e ‘estoico’ é errôneo” (2010, p. 26).

Destaca, contudo, que em sua vida não teve por costume “opor uma vontade firme ao assalto das paixões” (II, 11, p. 427/204), embora elas não chegassem a obscurecer seu discernimento nem “degenerar em excessos”. Enquanto para Sêneca a virtude orientada pela razão é, em si mesma, “perfeita e livre de contingências” (SÊNECA, 2004, Carta 6, 12), para Montaigne a vida não é experimentada na pureza do bem, pois:

[A] a fraqueza de nossa condição faz que não possamos apreciar as coisas na sua simplicidade e pureza naturais: tudo o que usufruímos é alterado: assim os metais – e mesmo o ouro – que cumpre misturar com outros de menor valia para que sejam por nós utilizados. A virtude despida de quaisquer artificios, que Ariston e Pirro, e com eles os estoicos, apontam como fim da vida, não pode tampouco existir sem mistura [...]. Dos prazeres e bens que gozamos, não há um só ao qual não se amalgame algum mal ou inconveniente (II, 20, p. 673/312).

Ou seja, Montaigne tem clareza da condição humana e sabe o quanto as paixões tumultuam o agir: “se procedo sinceramente a um exame de consciência, acho que todo o impulso de bondade em mim, mesmo o melhor, é viciado por sentimentos que o diminuem” (II, 20, p. 674/313). Sêneca igualmente reconhece que “o nosso mal, está dentro de nós, enraizado nas nossas vísceras” (SÊNECA, 2004, Carta 50, 4), mas aposta que “com esforço persistente, com cuidados aturados e intensos, todas as más tendências serão vencidas” (SÊNECA, 2004, Carta 50, 6). Para Sêneca, a razão é a “qualidade exclusiva” e a “finalidade natural” do homem, que lhe proporciona “a plenitude” e, assim sendo, “à razão perfeita chamamos virtude, a qual é também o bem moral” (SÊNECA, 2004, Carta 76, 10). Montaigne diverge dessa tradição quanto ao controle seguro da razão, da capacidade de superar com indiferença as adversidades da vida, mesmo reconhecendo que “a verdadeira liberdade consiste em um completo domínio de si mesmo, como afirma Sêneca” (III, 12, p. 1046/473). Nas paixões sempre está presente algo externo que é desejado e perturba a alma, e se algumas dessas paixões devem ser extirpadas, há outras que carecem de avaliação e ponderação para saber o que é o mais adequado. Com efeito, o domínio das paixões está vinculado à ideia de não se perder de si mesmo. Montaigne reconhece esse ensinamento:

Desempenhei cargos públicos sem me afastar de mim mesmo e entreguei-me a outrem sem me perder de vista. A violência dos desejos estorva mais que favorece o esforço em vista

de um dado objetivo; tornamo-nos impacientes, ressentidos e desconfiados ante os possíveis obstáculos (III, 10, p. 1007/457).

Essa espécie de tensão entre dominar-se diante da ação das paixões e não lhes fazer oposição mostra a sutileza da diferença entre os dois filósofos. Montaigne considera mais fácil “evitar as paixões do que moderá-las; antes arrancá-las da alma do que as dominar”, indicando uma posição distante da “nobre impassibilidade dos estoicos [que] deve apelar para a estupidez vulgar, essa que me induz a fazer por temperamento o que faziam eles por virtude” (III, 10, p. 1019-20/462). Além disso, Montaigne acrescenta que o fim da virtude é a volúpia, algo inteiramente distante da posição de Sêneca. Diz Montaigne:

Digam o que disserem, na própria prática da virtude o fim visado é a volúpia. E agrada-me repetir essa palavra que [os filósofos] pronunciam constrangidos. E se significa prazer supremo e extremada satisfação melhor se deva ela à virtude do que qualquer outra causa, pois a volúpia, robusta e viril, é a mais seriamente voluptuosa (I, 20, p. 82/48).

Ao acrescentar o prazer de viver, a volúpia como fim de viver, Montaigne se diferencia da ética do rigor estoico. E se a volúpia tem “momentos difíceis” e até “penitências”, é um erro “imaginar que tais inconvenientes a estimulam [...] em razão dessa lei da natureza que afirma tudo se fortalecer ante o obstáculo encontrado” (I, 20, p. 82/48). Assim, Montaigne revela prazer em desfrutar a vida, não aceitando certas abstinências, pois isso lhe permite desfrutar de si mesmo, desviando-se de certa forma de uma ascese moral rigorosa. Com frequência mostra sua apreciação pelo saber viver: “o que a vida precisa ter em vista, o que ela deve propor-se é ela mesma, cumpre que se esforce por se estudar, se orientar, se suportar” (III, 12, p. 1052/476). E se, por um lado, acompanha Sêneca, no sentido que esse saber viver não é apenas para os sábios, mas também para as pessoas comuns; por outro lado, não segue nenhuma orientação teórica específica, nenhuma dogmática, pois “os que tentam corrigir os costumes de nossa época, com ideias em voga, só corrigem a aparência viciada das coisas, mas não o fundo delas” (III, 2, p. 811/374). O que leva o homem a corrigir-se, a emendar-se e a adquirir sabedoria são as experiências:

Na minha experiência própria já tenho com que me tornar sábio, desde que atente para os seus ensinamentos. [...] A vida de César não nos oferece mais exemplos do que a nossa,

porque tanto a de um imperador quanto a de um homem vulgar são vidas humanas e sujeitas a todos os acidentes humanos. Escutemos nossa experiência, e veremos que nos diz tudo aquilo de que temos necessidade especial. Não é um tolo quem não desconfia afinal de seu juízo, se reconhece ter sido por ele enganado mil vezes? (III, 13, p. 1073-4/485).

O modo de Montaigne escrever os *Ensaaios*, incluindo julgamentos, cotejando posições, avaliando criticamente casos e situações da vida cotidiana, citando filósofos e provérbios é “uma espécie de escrita que já era muito apreciada na tardia antiguidade” (AUERBACH, 2009, p. 259), diretamente relacionada com o uso de exemplos de casos particulares pelo ensino estoico, prática adotada para conferir concretude à filosofia. Para atuar de forma correta ou virtuosa, a ação sugerida nos exemplos deve ser a de como agiria o sábio, que tipos de pensamentos e sentimentos estariam envolvidos nessa ação. Mas se o exame dos casos e exemplos, procedimento próprio da filosofia como arte de viver, está presente nos *Ensaaios*, Montaigne lhes confere um estilo pessoal, uma linguagem espontânea e quase corpórea. Tudo — exemplos, provérbios, citações dos filósofos — passa pelo crivo do julgamento, pela própria ponderação, e não simplesmente por adesão apresada e irrefletida, pois “quem segue um outro não segue nada; não encontra nada: *quicá*, não procure nada” (I, 26, p. 151/82). E reafirma sua posição de independência intelectual, citando o próprio Sêneca: “Não estamos sob o domínio de um rei, que cada qual governe a si próprio” (SÊNECA, 2004, Carta 32, 10). Em outro momento, ilustra a complexidade desse processo de elaboração pessoal, valendo-se da metáfora das abelhas, como sugere Sêneca, na Carta 84:

[...] devemos imitar as abelhas que deambulam pelas flores, escolhendo as mais apropriadas ao fabrico do mel. [...] devemos imitar as abelhas, discriminar os elementos colhidos nas diversas leituras [...], e depois, aplicando-lhes toda a atenção, todas as faculdades de nossa inteligência, transformar num produto de sabor individual todos os vários sucos coligados, de modo a que, mesmo quando é visível a fonte donde cada elemento provém, ainda assim resulte um produto diferente daquele onde se inspirou (SÊNECA, Carta 84, 3-6).

Ao seguir esse pensamento de Sêneca na defesa da assimilação do conhecimento, Montaigne reescreve a metáfora mantendo a força do exemplo e reafirmando seu valor formativo:

As abelhas libam as flores aqui e ali mas depois fazem o mel, que é todo delas; não é mais tomilho nem manjerona. Assim, ele [aquele que se educa] transformará os elementos emprestados de outro e os fundirá para fazer uma obra toda sua, a saber, seu julgamento, sua educação, seu trabalho e seu estudo que só visam formá-lo (*Ensaio*, I, 26, p. 152/82).

A ampla utilização de exemplos e casos particulares da tradição estoica revela um modo muito singular da recepção de Sêneca, pois Montaigne mesmo adverte que não travou “relações com nenhum livro sólido, a não ser Plutarco e Sêneca, em cuja obra, a exemplo das Danaides⁹⁵, busco sem cessar aquilo que logo entrego alhures” (I, 26, p. 146/79). O processo de assimilação que o leva a aproximar-se e afastar-se de Sêneca, como o recipiente que nunca se enche, evidencia sua inserção no contínuo movimento da vida que o confronta com inúmeros costumes, situações, relatos históricos, produzindo uma compreensão alargada a respeito das ações humanas diante do bem e do mal, que não se deixam capturar por nenhuma lei fixa. A influência recebida da filosofia antiga não mantém Montaigne preso ao modelo; ao contrário, leva-o a reinterpretar a relação entre filosofia e o bem viver para, nesse processo, tornar-se um objeto reflexivo de si mesmo, um incansável empreendimento do conhecimento de si: “a mim é que observo e estudo; se atento para outra coisa logo a aplico a mim ou a assimilo” (II, 6, p. 182). Esse despertar da subjetividade, essa busca de orientação para si mesmo, a partir da própria autocriação, tem um tom inaugural que levou Auerbach a afirmar que, em Montaigne, a vida humana “torna-se problemática, no sentido moderno, pela primeira vez” (2004, p. 275).

Theobaldo, num interessante artigo em que analisa a relação entre a utilidades dos saberes e a ética na perspectiva da possível confluência entre Sêneca e Montaigne, afirma que:

[...] enquanto em Sêneca a filosofia e a vida virtuosa se consagram como promovedoras da constância, em Montaigne nada é capaz de retirar em definitivo o homem de sua fluidez e movimento, nem mesmo a sabedoria filosófica. Ao assim proceder, a abordagem ética de Montaigne se distancia da busca senequiana de estabilidade e constância no agir (Sêneca, 2009, Cartas 20, 34 e 69) e inventa o projeto de autoconhecimento vinculado à experiência pessoal e a uma adesão crítica e moderada, segundo as conveniências, aos usos e aos costumes. A apropriação de Sêneca, ao final, não deixa de ser

⁹⁵ Danaides são figuras mitológicas que receberam o castigo de encher com água um tonel sem fundo.

tomada como referência significativa, porém, não ultrapassa a maneira típica dos embates travados ao longo dos Ensaaios, sorvendo os “humores” dos antigos sem deixar de ombreá-los com vistas a compor uma mistura própria (2017, p. 205).

O horizonte da resposta

Neste ponto da argumentação deve-se retomar a pergunta feita inicialmente: há elementos de uma filosofia como arte de viver em Montaigne? Minha resposta procura ponderar entre o sim e o não. A resposta negativa, diante dos vestígios da filosofia de Sêneca, seria obscurecer um dos horizontes de sentido em que Montaigne se movimenta, pois aí se revela a consciência histórica de sua vinculação com o humanismo antigo. Por outro lado, uma resposta afirmativa é possível se alargarmos a compreensão da filosofia como arte de viver⁹⁶ para aquelas expectativas de sentido que Montaigne deixa antever, quais sejam, um viver enquanto conhecimento de si e até mesmo autocriação, uma inovação na filosofia como modo de vida. O que implica um deslocamento do viver bem para o viver pela própria criação de possibilidades, em que a busca do bem não é mais assegurada pelo conhecimento da natureza, mas, sobretudo, pela procura de si na experiência. O princípio da filosofia de viver da antiguidade que prescreve seguir a natureza (*sequi naturam*), “entregar-se simplesmente à natureza” (III, 13, p. 1073/485), não é negado, mas Montaigne considera a dificuldade em conhecê-la: “Nada na natureza é único; e somente o é em face de nossos conhecimentos restritos, os quais constituem a base defeituosa que estabelecemos e nos levam a uma ideia muito falsa das coisas” (III, 6, p. 908/416). Nessa medida, Montaigne se abre para a vida que lhe oferece “inúmeras possibilidades de examinar a si mesmo, mas não lhe impõe leis” (AUERBACH, 2010, p. 29). Em contraposição às dificuldades de seguir a natureza surge, então, a arte ou o artificial:

⁹⁶ É oportuno notar, de acordo com Schmid (2002), que arte de viver, conhecida desde o mundo grego, teve um período de descaracterização, voltando-se para o consumo massivo de orientações normativas para o cotidiano e guia de boas maneiras, totalmente vazia de qualquer conteúdo filosófico. Schmid propõe uma renovação da arte de viver a partir das pesquisas sobre ética de Michel Foucault, “não no sentido de reestabelecer os modos de existência passada, mas sim explorar sua riqueza, a fim de poder imaginar outros modos possíveis de existência” (p. 23). Essa renovação pressupõe “a elaboração de novas formas de vida, como uma opção suscetível de formar e transformar o indivíduo, como um ensaio para penetrar na existência e dotá-la de intensidade como um exercício” (p. 27). A questão que está em jogo é “uma práxis da liberdade”, ou seja, a questão se relaciona com “a escolha pessoal que temos que realizar a todo o momento [...]” e que “decide a cerca da exclusão ou abertura de possibilidades” (p. 27). A arte de viver retoma os vínculos entre pensamento e existência, reflexão e experiência, depende de exercitar-se por meio de atitudes fundamentais, desvinculando-se de “todo o tipo de normas categóricas, a priori ou obrigatórias, posto que suas metas e regras se derivam da experiência” (p. 27).

É possível que haja leis naturais como ocorre com certos animais, mas nós a perdemos, porque a nossa bela razão humana em tudo se mete para dominar e comandar, perturbando e confundindo a fisionomia das coisas a seu talante, segundo sua vaidade e sua inconstância: “nada sobra que seja nosso, o que chamo nosso é produto artificial” [Ovídio] (II, 12, p. 580/272).

Esse produto artificial resulta da arte de viver, “essa habilidade elementar de tratar-se e governar-se a si mesmo. [...] Ter um mundo próprio é sempre resultado de uma arte, mesmo que isso não possa ser, em nenhum sentido ‘uma obra de arte total’” (BLUMENBERG, 2003, p. 15). As consideráveis similaridades entre Sêneca e Montaigne são filtradas pelo seu modo de apropriação, e, em alguns aspectos, inteiramente revistas, conferindo à filosofia como arte de viver contornos inovadores, pois inventa uma forma de viver que já não se encaminha exatamente pelos mesmos ideais de bem em Sêneca. Ideais que permanecem de modo mais esmaecido em seu horizonte, uma vez que “o soberano bem, acadêmico e peripatético de ‘viver segundo a natureza’ é difícil de se limitar e aplicar” (III, 13, p. 1113/503). Montaigne renova, segundo Auerbach, “num certo aspecto, o antigo ideal do sábio solitário; mas o faz sem um programa definido” (2010, p. 26), justamente porque não segue nenhum modelo normativo, submetido que está às inconstâncias da vida. A recriação da filosofia como arte de viver é baseada no conhecimento de si mesmo, enfrentando com honestidade suas convicções mais arraigadas, não importando para isso se a vida foi “humilde e inglória”, porque é possível “ligar toda a filosofia moral tanto a uma vida ordinária e privada como a uma vida do mais rico estofado. Cada homem traz a forma inteira da condição humana” (III, 2, p. 805/372). Essa filosofia adquire contornos mais nítidos à luz da advertência de Montaigne: “Outros autores tem como objetivo a educação do homem, eu o relato” (III, 2, p. 804/371), afirmação essa que o distancia de um caráter especificamente formativo-pedagógico como se encontra no pensamento de Sêneca para dar lugar a uma complexa experiência de si, de escolhas pessoais que são refletidas e relatadas no contínuo movimento do mundo: “Não posso fixar o objeto que quero representar [...]. Pinto-o como aparece em dado instante, apreendo-o em suas transformações sucessivas” (III, 2, p. 804/371). Essa filosofia acentua o aspecto da autocriação diante das incertezas da vida, dedica-se à formação de comportamentos e a um trabalho do eu por meio de procedimentos diversos, como a técnica

de escrita de si⁹⁷. A busca de mente livre e da tranquilidade da alma é obtida pelo estudo de si mesmo, enquanto se deixa nutrir pela ação da sabedoria: “O ganho do nosso estudo”, diz Montaigne, “é ter-nos tornado melhores e mais sábios” (I, 26, p. 152/82), retendo de Sêneca a lição que a filosofia não é um programa, um acúmulo de conhecimentos, mas uma forma de vida:

[...] a filosofia não consiste em palavras, mas em ações. [...] O objetivo da filosofia consiste em dar forma e estrutura à nossa alma, em ensinar-nos um rumo na vida, em orientar os nossos atos, em apontar-nos o que devemos fazer ou pôr de lado (SÊNECA, 2004, Carta 16, 3).

Essa preocupação em estudar e escrever sobre si não é uma questão de autoadmiração ou de orgulho indevido, pois Montaigne tem “na memória a debilidade, a imperfeição e a miséria inerentes à natureza humana” (II, 6, p. 380/183). Ou seja, o horizonte em que se situa sua arte e seu ofício de viver é o mundo em movimento, no qual o eu inconstante sabe dos limites humanos, sujeitos que estamos a conviver com o tumulto das paixões e “a superabundância de humores inúteis e nocivos” que afastam a possibilidade de uma conduta ideal: “a fraqueza de nossa condição impele-nos não raro a empregar meios condenáveis para alcançar um bom fim” (II, 23, p. 684/317). Daí a necessidade do contínuo autoexame, pois o “conselho de nos conhecermos a nós mesmos deve ser de importância capital, porquanto o deus da ciência e da luz fê-lo gravar no frontispício de seu templo como se compreendesse tudo o que podia nos recomendar” (III, 13, p. 1075/486).

Um mestre da estirpe de Montaigne tem largueza de pensamento que permite novas relações entre texto e contexto. Ele abre caminho para a renovação da arte de viver, pois empregou todas as suas forças para viver, conhecer-se e descobrir formas de configurar-se a si mesmo. Só uma vida conduzida com sabedoria possibilita a realização humana, pois “a mais admirável obra prima do homem consiste em viver com acerto” (III, 13, p. 1108/501). Afirmação que deixa ressoar o conselho de Sêneca: “[...] quem fizer da filosofia uma terapêutica tornar-se-á forte de espírito, cheio de autoconfiança, atingirá uma altura inigualável e tanto maior quanto mais dela nos aproximamos” (Cartas, 111, 3).

⁹⁷ Escrita de si ou escrever a vida é uma das técnicas mais antigas de “formação e transformação do eu”, chamada de *hypomnêmata*, por Foucault, em suas pesquisas, estabelecendo “uma conexão entre escrita e subjetividade, que chega ao extremo de constituir o fim para um perfeito governo de si mesmo” (SCHMID, 2002, p. 281).

Referências

- AUERBACH, E. O escritor Montaigne. *In*: MONTAIGNE, M. **Os Ensaios**: uma seleção. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- AUERBACH, E. **Mimesis**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BLUMENBERG, H. **Trabalho sobre o mito**. Tradução de P. Madrigal. Barcelona: Paidós, 2003.
- CAMPOS E SEGURADO, J. A. Introdução. *In*: SÉNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- CARDOSO, S. Montaigne: uma ética para além do humanismo. **O que nos faz Pensar**, [s. l.], n. 27, p. 257-278, 2010.
- GAZOLLA, R. **O ofício do filósofo estoico**: o duplo registro do discurso de Stoa. São Paulo: Loyola, 1999.
- GADAMER, H. G. **Hermeneutik I Wahrheit und Methode**: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, v. 1. Tübingen: Mohr Siebeck, 1990.
- GREEN, F. Reading Montaigne in the Twenty-First Century. **The Historical Journal**, Cambridge, v. 52, n. 4, p. 1085-1109, 2009.
- HADOT, P. **O que é filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 1999.
- HADOT, P. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações, 2014.
- MONTAIGNE, M. E. de. **Les Essais**. Ed. P. Villey and V.-L. Saulnier. Online edition by P. Desan, University of Chicago. Disponível em: <https://www.lib.uchicago.edu/efts/ARTFL/projects/montaigne/>. Acesso em ago 2020.
- MONTAIGNE, M. **Ensaios**. Tradução de S. Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- MONTAIGNE, M. **Os ensaios**: uma seleção. Tradução de R. D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia**. Tradução de M. F. Lopes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.
- SÉNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. Tradução de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- THEOBALDO, M. C. Sêneca, Montaigne e a utilidade dos saberes. *In*: PINTO, F.; BENEVENUTO, F. (org.). **Filosofia, política e cosmologia**. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2017. p. 201-225.

DIÁLOGOS POSIBLES ENTRE MONTAIGNE Y DESCARTES: DOS TRADICIONES SOBRE FORMACIÓN HUMANA COMPLEMENTARIAS⁹⁸

Andrea Díaz Genis

Frente a dos modelos cognitivos

Si seguimos el pensamiento de Hannah Arendt⁹⁹, la educación parte de una relación entre un profesor y un estudiante, entre una herencia cultural heredada y una novedad que irrumpe, una tradición o tradiciones valoradas, que dan la bienvenida y serán renovadas por los nuevos. De las tradiciones filosóficas fundamentales que influyeron e influyen sobre la formación humana, entre ellas, voy a destacar dos grandes paradigmas que tienen como maestros a Montaigne y Descartes. En este artículo se pretende pensar la idea de formación humana a través de dos tradiciones complementarias que muchas veces se han presentado como antagónicas, a partir de dos autores « modernos »¹⁰⁰ que se consideran paradigmáticos y absolutamente determinantes en nuestra herencia cultural. Queremos volver a leerlas, pues somos herederos de ellas de una manera sustancial. Se trata de recoger, entonces, a la filosofía sobre formación humana de dos modernidades posibles que marcarían dos improntas o dos formas de entender la formación: la basada en el pensamiento de Montaigne y la basada en el pensamiento de Descartes. Parece que hubo un predominio o triunfo en nuestra cultura del segundo sobre el primero, aunque en crisis; nosotros pretendemos reconciliarlos y mostrar la importancia y vigencia de algunas ideas sobre formación humana presentes en Montaigne, sobre todo a partir del contexto de la lectura que realizamos del enfoque dado por el último

⁹⁸ Este artículo supone una revisión de una ponencia presentada en el II Coloquio de Filosofía de la educación de la Red Sur Paideia en Florianópolis celebrado en septiembre de 2019, referida a la idea del alumno en la tradición filosófico educativa. La misma fue publicada como “El alumno de Montaigne y el alumno de Descartes: ¿convivencia o contradicción? Una recuperación” en ECCEL, Daiane; MESTI, Diogo; MOURA, Rosana (comp.). **Sobre o aluno reflexões filosófico-educacionais**. Chapecó: Editorial Argos, 2021.

⁹⁹ “La crisis en educación” en **Entre el Pasado y el Futuro**. Ocho ejercicios de reflexión política. Buenos Aires: Ariel, 2016.

¹⁰⁰ Montaigne ha sido considerado como el primer moderno o la contracara de la modernidad cartesiana. Partiendo, claro está, de que su pensamiento se establece en un contexto de Renacimiento tardío.

Foucault y P. Hadot¹⁰¹, y desde la definición de experiencia que plantea Jorge Larrosa (2006). Estas dos concepciones, habilitarán dos formas diferentes de valorar el conocimiento y su producción y de entender la formación a partir del conocimiento racional y/o de la experiencia. Se puede formar a partir de Descartes o de Montaigne. O formar cartesiana- montagnianamente.

La formación es uno de los lugares privilegiados donde estas dos tradiciones combaten o conviven. La formación Descartes, desde ahora (D), entenderá que debe matar la formación Montaigne, desde ahora (M), que se deberá abandonar un sujeto de experiencia para pasar a ser sujeto de ciencia. Se partirá de una noción de verdad universalista, racional, lógico-matemática, que hablará de método científico, de objetividad, de distancia analítica, de experimento, de separación entre sujeto y objeto. La formación M se presenta, por su parte, como formación de un sujeto de conocimiento o de saber, mas no de ciencia. Dirá que no existe la verdad, pero hay que buscarla, que se puede conocer directamente, a partir de la experiencia y de la reflexión, que hay formación de un sujeto de conocimiento privilegiado que es el propio sujeto singular y un tema de conocimiento fundamental que es la propia vida. La formación M producirá ensayo o narración a partir de una noción de verosimilitud sin desconocer la argumentación y la cultura y podrá vivir a partir de la incertidumbre. La formación D producirá ciencia, verdad, objetividad, certezas y entenderá que su saber es universal. Se presentará a sí misma como la que trae la luz, la civilización y la cultura. La idea de formación misma ha quedado implicada en la crisis de la modernidad, aunque no se ha comprometido su poder, su predominio y su vigencia en la actualidad. La formación M producirá un saber implicado, y dirá que si bien es subjetivo no es arbitrario y que en cada sujeto está toda la humanidad.

Jerome Bruner, quien fuera en su momento el que habló de estos “dos modelos cognitivos” (que llamará narrativo o literario y lógico matemático), hablará también de complementariedad. Las dos modalidades pueden usarse para convencer a otros, uno lo hace por medio de argumentos, y el otro por su verosimilitud en relación con la vida. Lo cierto es que la estructura de un buen argumento difiere de un relato bien construido. Ahora todo lo referido a un relato es evaluado con criterios muy diferentes a los que se aplican para juzgar si un argumento lógico- matemático es verdadero o falso. El paradigma lógico- matemático trata de cumplir el ideal del modelo matemático formal de descripción y explicación. Entiende en causas generales y su determinación,

¹⁰¹ Ver nuestro libro, DIAZ GENIS, Andrea Marta. **La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento.** Buenos Aires: Biblos, 2016.

y trata con procedimientos que finalizan en proceso de verificación de verdades empíricas. El lenguaje del que parte se determina por coherencia y no contradicción. Se basa en enunciados básicos para construir verificación a partir de ellos, está conducido por hipótesis y por principios.

Veamos el esquema que presenta Bolívar¹⁰² en su artículo sobre los dos modelos cognitivos que atraviesan también nuestros modos de pensar la educación:

Cuadro 1 – Modelos cognitivos según Bolívar

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico)
Caracteres	Estudio “científico” de la conducta humana. Proposicional.	<i>Saber popular</i> , construido de modo biográfico-narrativo.
Métodos de verificación	<i>Argumento</i> : procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	<i>Relato</i> : Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.
Discursos	<i>Discurso de la investigación</i> : enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	<i>Discurso de la práctica</i> : expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento <i>práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	<i>Proposicional</i> : categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	<i>Narrativo</i> : particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigadores.

Fuente: Bolívar, 2002

El modelo racionalista de la ciencia moderna se basa en Descartes y se ha convertido en un tipo de discurso que se sustenta a través del planteo de hipótesis, evidencias y conclusiones. Parte de la lógica y la inducción y descarta como no racional todos los asuntos que se consideran subjetivos en tanto singulares y vinculados a la experiencia.

El segundo modelo hermenéutico tiene su sustento en la comprensión, entendida como interpretación del mundo y del sí mismo puesta en un relato o en un ensayo.

¹⁰² ETCHEVERRIA, Bolívar. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 1, 2002.

En este tipo de modelo llamado narrativo o hermenéutico, adquiere suma importancia el elemento biográfico que **no se descarta como elemento del conocimiento**, el aprendizaje, y la investigación. Implica vivencias, sentimientos, acciones que se enlazan con contextos específicos.

Los dos modos (si bien son complementarios) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento. Además, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación (BRUNER, 1988, p. 23).

Nosotros diríamos que existe la posibilidad de tener un modo de formación en clave narrativa-ensayística, y otro en clave conceptual-argumentativa. Dos aspectos que pueden configurar obviamente un sujeto formado con una “doble cabeza” que puede ser conceptual y argumentativa a la vez que es narrativa y ensayística. Detengámonos brevemente en este punto. Para Bruner estas modalidades de pensamiento, si bien son características abstractas y complementarias, es verdad que también se incorporan en diferentes formas de entender los sujetos, los aprendizajes y las tradiciones de conocimiento. Estas modalidades cognitivas difieren fundamentalmente en sus formas de verificación. La formación M tendrá como tema fundamental a las humanidades, principalmente a la historia y a la filosofía y dentro de esta última a la ética, entendida como la que responde a la pregunta de cómo debemos vivir, sin descartar las demás formas de conocimiento y partes de la filosofía. Entenderá a la filosofía como una forma de vida. La formación D identificará a la filosofía como ciencia o partirá de una filosofía racional, entendida como un saber válido en tanto racional y universal complementario a la ciencia. La formación D separará la ética de la ciencia, el cuerpo de la razón, la verdad de la experiencia. Partirá de una subjetividad abstracta, la formación M, sin embargo, se afirmará en un sujeto concreto y singular.

Foucault y el parte aguas cartesiano

Lo cierto es que estos formatos de formación convivieron a partir de la modernidad a lo largo de la historia del pensamiento, pero Foucault comenta en *La Hermenéutica del Sujeto* que pretenden separarse a partir

del llamado “momento cartesiano”. Foucault entiende que la recuperación del sujeto de la experiencia singular (para nosotros alumno de Montaigne) implica la reivindicación hoy día de una estética de la existencia o de un estilo de vida. Foucault dice:

Pues bien, ahora, si damos un salto de varios siglos, podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de la verdad entró en su período moderno) el día en que admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento, y sólo el conocimiento (2006, p. 36).

A este momento en la “historia de la verdad” Foucault le llama “momento cartesiano” sin querer decir que solamente sea cartesiano, pero es a partir de Descartes que podemos ver claramente esta tendencia donde no se le pide al sujeto un cambio en el modo de vida, “una conversión”, sino que el sujeto es capaz de reconocer por sí mismo que por sus meros actos de conocimiento puede acceder a la verdad. Las condiciones de acceso del sujeto al conocimiento se definen desde el mismo conocimiento, no implican al sujeto y a su vida, y se realizan, o conforman, a través de la educación. Hay condiciones, dice Foucault, “extrínsecas” para acceder a la verdad, no hay que ser loco¹⁰³ condiciones culturales, es necesario educación, formación, estar dentro de un consenso científico, etc.; condiciones morales, hay que hacer esfuerzos. Allí se dice, entonces, que estas condiciones pertenecen al sujeto concreto y no a la estructura del sujeto como tal. La idea es que tal como es, el sujeto es capaz de verdad (p. 37). A partir supuestamente de este momento, el conocimiento se abre a la “dimensión indefinida del progreso”, pero este progreso será una forma del olvido del cuidado de sí¹⁰⁴.

Más allá de que esta sea o no del todo la interpretación correcta de Descartes, dicho cartesianismo (o forma de interpretarlo) nos ayuda a descubrir un tipo de relación con el saber, un tipo de modernidad, y un modo de entender la formación que ha influido de una forma poderosa en Occidente. Lo curioso es que, si bien Descartes es hijo de Montaigne, cierto cartesianismo o interpretación dominante de Descartes, rechazó tal paternidad y ha tratado de deslegitimarla. Lo cierto es que hay una modernidad “otra” que ha permanecido resistente, aun en la sombra, y hay muchas voces

¹⁰³ Sobre este tema y la discusión de Foucault con Descartes, ver *Historia de la Locura*

¹⁰⁴ Esta parte es retomada de mi libro Andrea Díaz Genis (2016) donde se discute el punto de la pertinencia o no de interpretación de este momento en relación a Descartes.

en la contemporaneidad, entre ellas la decolonialidad¹⁰⁵, que tratan de recuperar otras formas de saber que no son las de la formación cartesiana y que habitan en otras epistemologías reivindicando los saberes de las experiencias descolonizadas. También existen una serie de metodologías a partir de las hermenéuticas que quieren recuperar para sí el valor científico de lo narrativo, ensayístico o literario, haciendo de la experiencia de sí y su expresión un elemento más que valioso para comprender el mundo y a nosotros mismos y constituyen toda una forma de hacer conocimiento científico (también en educación) desde las ciencias humanas y sociales. Asimismo existen otros que recuperan para el aula la importancia de la formación a partir de la experiencia como Jorge Larrosa, y otros que denuncian la pobreza o la eliminación de la experiencia en la época contemporánea como Agamben.

La formación entre la sutileza y la geometría

Quizás otra forma de hablar de este antagonismo sea recuperar la distinción, que el mismo Pascal hace, entre el espíritu de la *finesse* y el espíritu de la *geometrie* . En sus *Pensamientos* ¹⁰⁶, hace referencia a lo siguiente: del espíritu geométrico menciona que es un pensamiento analítico, que se sostiene en la búsqueda de una verdad abstracta demostrándola y, a partir de ello, es capaz de discernir lo verdadero de lo falso cuando lo examina. Dispone de las proposiciones en un orden lógico y abstracto que parte de principios y definiciones, y puede probarlas en cada lugar de ese orden. Sus demostraciones son todas convincentes y deductivas. Cuando el espíritu de la geometría llega a las primeras verdades definidas, a partir de la razón, se detiene en ellas y propone qué parte de los axiomas y derivaciones deben ser aceptadas por las pruebas que de ellas se deducen. Por su parte, para el espíritu de la finura¹⁰⁷ o sutileza, los principios son de uso común y deben estar expuestos a los ojos de todo el mundo. Es una vista clara que es capaz de ver toda la complejidad, diría Morin, lo que aparece junto, ligado. Los principios son muchos y deben ser unidos por una inteligencia sutil o fina para que no se nos escape ninguno.

Ninguno de los espíritus puede ver los principios de los otros. Los geómetras parecen no poder ver lo que está frente a sus ojos, pues se acostumbra a ver cartesianamente aquello que es “claro y distinto”, les falta sutileza y sentido común. Los espíritus finos o de la sutileza no son capaces

¹⁰⁵ Ver la entrevista a Mignolo, por ejemplo, en Facundo Guiliano (2017): **Rebeliones éticas y palabras comunes**.

¹⁰⁶ Ver Pascal (1948): **Diferencia entre el espíritu geométrico y el espíritu de la sutileza** (p. 386)

¹⁰⁷ Así lo traduce Ferrater Mora en su **Diccionario de Filosofía k-p**. Barcelona: Ariel, 2001. p. 2712.

de ser abstractos y de poder soportar el rigor, la simplicidad de la geometría. Obviamente estamos ante dos espíritus diferentes que darían pie a dos tipos de formaciones, marcadas por Descartes y Montaigne.

La formación D, bajo principios claros y distintos y no abiertos a las cuestiones que requieren sutilidad. La formación M, sutil o fina ante cosas delicadas y numerosas, sabiendo juzgar para vivir mejor y no para demostrar un orden geométrico. Las cosas se ven no por el progreso de un razonamiento ordenado. No es fácil, de esta forma, que el espíritu geométrico tenga fineza y que la fineza sea geométrica. Las cosas se ven a primera vista y no por progreso de razonamiento. Claro que la fineza razona, pero lo hará como algo natural y nunca por medio de principios abstractos y definiciones. Los geómetras no son capaces de seguir y se les tornan insoportables las sutilezas. Al espíritu de la geometría le pertenece un cierto tipo de ciencias y el entendimiento, y al de la fineza, el juicio y otro tipo de conocimiento humanístico y literario (*grosso modo*, dado que ambos espíritus pueden estar presentes o combinados en el ejercicio de ambos ámbitos del conocimiento). Unos juzgan bien en un cierto orden de cosas y otros en otras. De principios escasos poder sacar consecuencias, genera el buen sentido del espíritu de la geometría. Otros, los espíritus de la fineza, pueden sacar muchas consecuencias sin tener los principios claros. Hasta aquí lo que dice Pascal, respecto a estos espíritus¹⁰⁸.

Me parece muy interesante esta distinción y de ella podríamos ir directamente a caracterizar a la formación M como la formación para cuerpo - espíritu que, sin desconocer la *geometrie*, le va dar valor a la *finesse*. No sin antes decir que el mismo Pascal no soportaba de Montaigne lo que tiene que ver con la convivencia con la incertidumbre¹⁰⁹. Sin embargo, él mismo se presenta (siendo un gran matemático como lo fue), como un espíritu de *finesse*¹¹⁰.

Un breve pasaje por el diálogo entre Pascal y de Saci

Algunos consideran que este diálogo entre Pascal y De Saci¹¹¹, donde Pascal le presenta al Sr. De Saci sus pensamientos sobre Epicteto y Montaigne,

¹⁰⁸ Pascal, **Pensamientos** (1948): "Diferencia entre el espíritu geométrico y el espíritu de la sutilidad", p. 367 y siguientes.

¹⁰⁹ Pascal, **Pensamientos** (1948). Ver "Conversación entre Pascal y De Saci sobre Epicteto y Montaigne".

¹¹⁰ Según Ferrater Mora, ocurre que Pascal está influido contrapuestamente por Epicteto y Montaigne. Epicteto conoce la grandeza del hombre, pero no es capaz de ver su miseria. Y Montaigne es el caso inverso. Según Pascal sólo el evangelio puede unir estos opuestos trascendiéndolos (FERRATER MORA, 2001, p. 2711).

¹¹¹ **Conversaciones con el Dr. De Saci**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006

son una muy buena introducción sobre el espíritu geométrico y el de la sutileza. Para Pascal, la razón es un criterio de conocimiento a la vez útil e incompleto, porque, en definitiva, todo lo que no es comprensible, por ser tal, no deja de ser. Mientras Descartes y el racionalismo ponían el énfasis en el orden (y en el principio de evidencia como fundamento de la racionalidad misma de un sujeto abstracto, de una búsqueda gnoseológica), Pascal se precia de todo lo contrario, repudia cualquier principio metódico y, mucho más aún, denuncia la insuficiencia de la razón como criterio. El desorden en la escritura tiene un orden, es el desorden mismo que marcará el orden propio de la sutileza. Las verdades que son de la sutileza tienen su propio orden, pues no se puede racionalizar el mundo; no todo lo que es, es racional. Por ejemplo, no se puede probar ser amado exponiendo las causas del amor, sería ridículo. Hay un orden de la claridad y no de la inteligencia cuyo núcleo central es la digresión. ¿Acaso no es la preferencia de Pascal, una síntesis o superación del racionalismo que este no identifica con Montaigne, sino con Cristo, San Pablo y San Agustín? Entre la fe y la razón, hay que defender la fe ante el incrédulo. Si bien la razón es poderosa, resultará insuficiente como fin en sí; para llegar a lo más hondo y profundo de la comprensión humana se debe dar un salto de fe, a la dimensión trascendente y humana, tal y como posteriormente plantea Kierkegaard¹¹². Es porque la razón está insatisfecha de la razón que puede abrir sus puertas a lo trascendente. Kierkegaard decía que el cristianismo es escandaloso, Pascal dirá que es extraño.

Es curioso que cuando Pascal se pone a hablar con De Saci, muestra dos tipos de seres que podrían convertirse en el terreno de la moral, en las dos versiones de la formación que destacamos: geométrica-cartesiana y sutil-montaigniana. En este caso, es Epicteto el espíritu de la *geometrie* que lleva a la certidumbre, sin dudas, ajustándose al Ser, y es Montaigne un espíritu de la *finesse* que conduce a la incertidumbre y a la inestabilidad.

Veamos de cerca la formación de Montaigne

Es muy interesante la misma historia de Montaigne como alumno, criado por el padre con sumo cuidado e influido por las ideas de las grandes mentes del Renacimiento, sobre todo por las de Erasmo. Montaigne es en sí mismo un experimento pedagógico que posteriormente inspiraron las ideas revolucionarias del *Emilio* de Rousseau. Despertado con música en la mañana,

¹¹² KIERKEGAARD. **La Repetición:** Temor y Temblor. Madrid: Trotta, 2019.

criado en su primera infancia por campesinos, aprendió como primera lengua el latín, con un profesor alemán que fue su preceptor y le hablaba solo en esa lengua. Los demás de la casa hacían lo mismo, de modo que posteriormente aprendería su propio idioma, el francés, como segunda lengua. Sus padres y hasta los criados incorporarán algunas nociones de latín para no hablarle en otra lengua que no fuera esta. A través del latín se nutre de todo un saber clásico, quedando de alguna forma anacrónico con respecto al saber de su época. También aprende griego, y el joven, poco a poco, de una forma no impositiva, se va conectando con un acervo del que el mismo alumno deberá ser el agente y el interesado. Nunca forzado, siempre por el propio interés y la motivación, así el alumno Montaigne se acercará al conocimiento.

Posteriormente, el Montaigne pedagogo considerará que no deberá abarrotarse la mente del discípulo, no tendrá “la cabeza bien llena” sino “bien puesta”. No se trata de prepararlo solo en ciencia, sino para la vida. Es importante que la palabra tenga correlato con la acción. Estará preparado para realizar juicios y actos virtuosos. El saber de ciencia será un saber apropiado y no solamente memorístico o para ser repetido. Es un saber en función de la ética, un saber que nos debe fortalecer y hacer mejores. Una formación modelada no solo con preceptos y con palabras, sino con acciones, aplicación y con cierto realismo. Se trata de que los sujetos, así formados, posean un timón propio, que alcancen a ser agentes de su propio juicio y no suplir sus falencias repitiendo conocimientos ajenos. Se trata de conocerse a sí mismo, alcanzar un criterio propio y no temer cambiarlo. Obtener aprendices que en la conciencia y la virtud brillen en su hablar, y que tengan como guía la razón y la experiencia, y no teman abdicar de un razonamiento o de una postura ante la vida, ante la constatación del error. Obtener un sujeto que de todo se sirve para la formación y no solo de los libros, de todas las circunstancias que ofrece la vida cotidiana.

El viaje es fuente de aprendizaje, por ejemplo, pero ver lo que piensa la gente, sus costumbres, es una manera de viajar. La historia debe ser también para conocer el alma de las personas, es decir, otra forma de viajar a otras costumbres, creencias o maneras de pensar. Una imaginación llena y amplia no pertenece a un lugar sino al mundo. El mundo será el libro de este aprendiz. Enseñar a conocerse, a vivir y a morir bien. De las artes liberales, aquella que nos enseña a ser libres es la más importante, y esta es la filosofía. El alma que se cura mediante la filosofía debe hacer también sano el cuerpo. En definitiva, la filosofía es una forma de vida que no desprecia al cuerpo, pues somos cuerpo. Tiene que ver con el bienestar, el goce (sin descartar

el dolor y el sufrimiento), debe dar una actitud “activa y alegre”. El signo más significativo de la sabiduría es un estado sereno. La filosofía mora “en una hermosa llanura fértil y floreciente, desde donde ver todo lo demás por debajo de ella...” (2011, p. 76). El niño debe ser introducido a la filosofía, dado que nos enseña a vivir. Pues no se debe enseñar a vivir cuando la vida ha pasado. De allí la filosofía como formadora de juicios y de costumbres (2011, p. 79).

Se debe fomentar un aprendizaje en libertad, con dulzura, motivado y no obligado Sin rigor ni coacción. Seguir la lectura por amenidad, nunca por obligación. Hay una centralidad del valor de la experiencia en la pedagogía de Montaigne. Si bien no hay más deseo natural que el deseo de conocimiento, cuando falla la razón, usamos la experiencia, como bien dice Montaigne en su capítulo XIII dedicado a la experiencia, capítulo con el que cierra *Los Ensayos* (2011, p. 127). Montaigne plantea que un alumno debe estudiarse a sí mismo, más que cualquier tema, esa es “su física o metafísica”. Entenderse a sí mismo, más que a Cicerón. Harto tendría con su propia experiencia para hacerse más sabio. Cada cual ha de conocerse.

La formación Descartes

La formación bajo el modelo del *Discurso del Método* (1984) es la que toma en cuenta el buen sentido, entendido como la capacidad racional de distinguir lo verdadero y lo falso, no totalmente distinguible de otra acepción, que la acerca a la sabiduría moral. Este buen sentido es igual en todos los seres humanos. El buen uso de la razón se alcanza por un método que es universal. La formación tiene como guía a la razón a través de un método, esto implica un recorrido por todos los aspectos que deberían ser descartados como modelos de aprendizaje en su propia experiencia. Descartes distinguirá y rechazará diversas fuentes de aprendizaje para quedarse con la sola razón y su método.

Fuentes de aprendizaje de la formación “D”

1. **Los Libros:** la primera formación le da una educación libresca. Descartes encuentra que el estudio de las letras lo lleva a errores falsos. Allí Descartes, sin dejar de valorar la educación de su época, los idiomas aprendidos, encuentra que estos saberes son una manera de conversar con grandes mentes del pasado y ese es su valor. De todos estos saberes los que más le convencen no son

los literarios, pues en definitiva las fábulas no permiten distinguir lo que es verdadero de lo que no lo es. De los saberes, los que le complacen más son las matemáticas por la certeza y evidencia de sus razones, le extraña que siendo sus fundamentos sólidos y firmes no se haya construido algo más elevado sobre ella. En cuanto a la Filosofía, por ejemplo, si bien la han cultivado los espíritus más selectos, no hay cosa de ella que no pueda ser disputada.

2. **El Mundo:** otra fuente de aprendizaje es el libro del mundo. No saliendo muy conforme del mundo de las letras en general, trató de encontrar el saber en sí mismo o en el gran libro del mundo. Se dedicó a viajar, a recoger experiencias, a tentar su fortuna, etc. La vida misma es mejor correctivo para la formación que los grandes razonamientos alcanzados en un gabinete. Ahora en las diferentes costumbres de los hombres no encuentra tampoco algo seguro. Por la experiencia entonces no encuentra esas ideas claras y distintas, esos fundamentos firmes y decide buscar en sí mismo esa verdad.
3. **El sí mismo:** En la formación D, debe prosperar el ánimo tranquilo, sin perturbaciones, sin ninguna preocupación o pasión que entorpezcan el pensamiento. Encontramos las meditaciones cartesianas a partir de un acto solitario, frente a una estufa, dedicadas complementamente a los pensamientos. Entiende que debe tomar en cuenta las características de las ciencias que admira (geometría, matemáticas, álgebras, etc). Desde ese marco de paz y tranquilidad sin pasiones, se debe continuar un método:
 - a. *Primer lugar:* No aceptar como verdadera ninguna cosa que no se presente con evidencia, tratando de evitar precipitación y prevención. No aceptar juicios, sino aquellos que se presenten tan clara y distintamente que no tuviese oportunidad de ponerlos en duda.
 - b. *Segundo lugar:* dividir cada una de las dificultades que examine en tantas partes como sea posible para adquirir más precisión.
 - c. *En tercer lugar:* conducir en orden los pensamientos comenzando por los objetos más sencillos y fáciles de conocer para ascender poco a poco hasta el conocimiento de los más complejos.
 - d. *En cuarto lugar:* hacer enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que tenga por seguro no haber omitido nada¹¹³.

¹¹³ Descartes, **Discurso del Método** (1984).

Finalmente, se trata de proceder como los geómetras, no se debe aceptar como verdadero lo que no lo es, y seguir un orden atendiendo solo las razones claras y distintas. La formación cartesiana se desarrolla como espíritu geométrico, alimentándose de verdades y siguiendo un orden en el que va dejando de lado falsas razones, a partir de un método que lleva de lo más simple a lo más complejo. No se trata de experiencia, ni del sujeto singular, sino de un experimento radical que cualquiera puede repetir, un sujeto abstracto que puede ser cualquiera, una razón que está repartida en todos. Para la vida, que no es otra cosa que el conocimiento, Descartes piensa en basarse en una moral provisoria. En ella debe observar las costumbres y las leyes del país con moderación (1984, p. 73).

La formación Montaigne y la formación Descartes.

El lugar de la duda y la certeza

¿Qué es más importante para la formación de lo humano Montaigne o Descartes?, ¿qué es más importante, la duda o la certeza? ¿Se puede vivir con la duda sin llegar a una certeza?, o ¿la duda es un medio para llegar a la certeza?. En su libro *Pensar sin certezas* (2007), Jesús Navarro hace una serie de interesantes reflexiones que nos permitirían ahondar un poco más en la relación de la historia de la modernidad y estos dos autores. De alguna manera, el método cartesiano sería una respuesta a los ensayos de Montaigne, incluso podríamos decir que es una respuesta a la crítica que el propio Pascal le hace a Montaigne en sus *Conversaciones con De Saci*. Es la búsqueda de certeza absoluta que inaugura con Descartes la filosofía moderna.

La obra de Montaigne, al menos a partir de 1576, está atravesada por el escepticismo pirroniano y de Sexto Empírico. Hay una serie de dudas que aparecen a través de Montaigne en el Renacimiento tardío: 1) quizá el hombre no sea capaz de conocer, ni sea el centro del Universo, en definitiva, no es más “que el bufón de una farsa” (2007, p. 30); 2), nuestro saber se tambalea, muestra insuficiencia. El *logoi* principal que le permite recordar la sabiduría escéptica en el escritorio del castillo dice: “Qué se yo”. Nada se sabe, no podemos alcanzar la verdad, lo que no impide, claro está, el intento de buscarla; 3) el saber más importante es el ético, que se asienta en la importancia que tiene pensar con cabeza propia, realizar buenos juicios, tener una vida buena, ser mejores personas, aprender a vivir con la incertidumbre, buscar la sabiduría, no sólo acercarse a modelos de sabiduría, sino crear su propia forma de sabiduría singular.

Montaigne, dice Navarro, ante la inseguridad del mundo externo (aumentado por todas las circunstancias de su época, plagada de inseguridades, de guerras religiosas e incluso de la peste), se había encerrado en el cobijo o refugio de su propio yo en un proceso de autoconocimiento. Ver lo que le concierne al propio yo, cultivar el propio yo, regocijarse con el propio yo es algo que le viene a Montaigne de las escuelas filosóficas helenístico-romanas. Separa lo que depende de lo que no depende de nosotros, como pedían los estoicos. “Me corresponde: la opinión, la aversión, el deseo; nunca, la fortuna ni el honor”¹¹⁴.

Hay en Descartes, sin embargo, un *modus operandi* que implica un peligro que podría haber terminado en solipsismo, esto es: “una tendencia al aislamiento y la depuración del yo”. Se plantea a Descartes como la culminación de la duda de Montaigne llevada a su extremo y resuelta con la evidencia. La duda de Descartes es más radical aún, se habla de la falla generalizada de los sentidos, de la percepción del mundo, de la existencia de un genio maligno que nos engaña, etc. Mas la duda es el camino de la certeza, el *cogito* como primera certeza, y la existencia de Dios, como garantía suprema de todo.

Para Montaigne el escepticismo no es transitorio ni un método para alcanzar la certeza, sino algo que se puede sostener de una manera indefinida, esto no implica no buscar la verdad, o la inmovilización, pero sí aprender a vivir con la incerteza. Entre el siglo XVI y el racionalismo moderno del Siglo XVII, se sientan las bases de otra forma de entender la duda, como presupuesto para alcanzar la certeza. En *Los Ensayos*, la duda es sostenible. Uno se ensaya a sí mismo, y va desarrollando una vida y un proceso de autoconocimiento entre la duda y la incertidumbre. Sin embargo, en el caso de Descartes, la duda se convierte en algo insostenible. Otra diferencia es que las preocupaciones de Montaigne son éticas e incluso ontológicas y las de Descartes básicamente gnoseológicas y epistemológicas. Para Montaigne, dado que no tenemos comunicación alguna con el ser, la búsqueda de conocimiento es sobre el sí mismo en forma de tanteo o ensayo. No es sólo duda del saber, sino de las capacidades humanas en general y de nuestra habilidad para manejar el mundo y hacerlo habitable, de los valores aceptados por nuestra sociedad y del orden mismo del mundo en que vivimos (NAVARRO, 2008, p. 39)

¹¹⁴ En el **Manual de Epicteto** se dice: “De lo existente, unas cosas dependen de nosotros; otras no dependen de nosotros. De nosotros depende el juicio, el impulso, el deseo, el rechazo y, en una palabra, cuanto no es asunto nuestro. Y no depende de nosotros el cuerpo, la hacienda, la reputación, los cargos y, en una palabra, cuanto no es asunto nuestro”. Madrid: Gredos, 1995.

El yo de Descartes no es el mismo yo que el de Montaigne. El yo de Descartes es un yo abstracto que afirma que piensa y existe. El yo de *Los Ensayos* es un yo concreto que está anclado, a su existencia particular, con el mundo y los otros. Es un yo singular plagado de múltiples detalles e idiosincrasias. El yo abstracto cartesiano es un fundamento que elimina la singularidad de su origen. No es un yo radicado en una experiencia, sino en un experimento abstracto que puede reproducir cualquiera, llegando a las mismas conclusiones. No es personal. En el caso de Montaigne, no hay nunca certeza absoluta si nuestras acciones son responsabilidad de un agente, o que la fortuna, los otros, o las circunstancias controlan estas acciones. Ni es posible conocer nuestras intenciones, ni saber cuándo caería una última máscara o si hay un autor detrás de ella.

Por otra parte, no es posible conferir a la identidad del sujeto una entidad separada del otro. Es en la conversación donde está la mitad que habla y la mitad que escucha, donde se da el comercio entre los hombres, el intercambio, la realidad social. No se puede obtener ninguna certeza sin este arte de conversar con los libros, con los otros, con el mundo. La búsqueda de conocerse a sí mismo es también un diálogo consigo mismo lleno de otros. No podemos sostener la subjetividad singular de Montaigne en un acto solipsista y autosuficiente. El sujeto se comprende a partir de las conversaciones en las que se inscribe. Este arte de conversar, según Navarro Reyes, nos invita a pensar en una formación sin certezas, a partir de un yo singular que se encuentra con el mundo y con los otros a partir de preocupaciones fundamentalmente ontológicas y éticas, nunca solamente, ni fundamentalmente, gnoseológicas.

El valor de la experiencia

Finalmente, hay un valor de la experiencia en la Pedagogía de Montaigne (entendiendo por ella sus ideas sobre la formación humana). Dice Montaigne : “Ningún deseo es más natural que el deseo de conocimiento, probamos todos los medios que nos pueden llevar hasta él. Cuando la razón nos falla, empleamos la experiencia” (MONTAIGNE, 2011, p. 1589). Como ya habíamos mencionado, el último Ensayo que Montaigne escribió es nada menos que sobre la experiencia y su valor. Ya en pleno siglo XXI Agamben, en su libro *Infancia e Historia* (2007), habla de la imposibilidad o la pobreza de experiencia en el mundo contemporáneo. Hay una incapacidad de tener y transmitir experiencia. El hombre contemporáneo de cualquier ciudad

vuelve a su casa con una cantidad de acontecimientos que han transcurrido sin que ninguno de ellos se haya tornado una experiencia. Dice Agamben algo que nos llama poderosamente la atención y que es todo un diagnóstico de nuestra época:

En cierto sentido, la expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto fundamental de la ciencia moderna. La experiencia, si se encuentra espontáneamente, se llama caso, si es expresamente buscada toma el nombre de experimento. Pero la experiencia común no es más que una escoba rota, un proceder a tientas como quien de noche fuera merodeando aquí y allá con la esperanza de acertar el camino justo cuando sería mucho más justo y prudente esperar el día, encender la luz y luego dar con la calle. El verdadero orden de la experiencia comienza al encender la luz, después alumbrar el camino, empezando por la experiencia ordenada y madura y no por aquella discontinua (2007, p. 13).

Lamentablemente, “hay una certificación científica de la experiencia que se efectúa en el experimento”, la pérdida de certeza en la experiencia desplaza al sujeto a la ciencia, a los instrumentos y a los números, de esa manera la experiencia, en un sentido tradicional, pierde valor. Agamben destaca que *Los Ensayos* son la última obra europea asentada integralmente en la experiencia, que es totalmente incompatible con la certeza, e igual así se sostiene en su valor. El límite extremo de la experiencia, al que hay que acercarse, es la muerte. Por eso todo alumno de Montaigne debe saber que el aprendizaje más importante es el aprendizaje de la muerte, que es el aprendizaje de la finitud para tener una mejor vida¹¹⁵. La idea de la experiencia como fuente de conocimiento ha llegado a nuestros días sin valor, sin embargo, antes del triunfo de la ciencia moderna cartesiana, aquella tenía su valor y podía convivir con la Ciencia. Tenía un sujeto diferente. El sujeto de la experiencia era el sujeto común, mientras que el sujeto de la Ciencia, el *Nous*, el agente, la inteligencia, estaba separado de la experiencia, era impasible, divino. No había un ego, sino un sub-jetum (AGAMBEN, 2007, p. 14).

Finalmente hay que delimitar la experiencia o someterla a un método que la convertirá en experimento y al sujeto en un nuevo y único sujeto. El *ego cogito* cartesiano es ese nuevo sujeto universal y abstracto

¹¹⁵ De hecho, hay un Ensayo de Montaigne sobre la filosofía como aprendizaje para la muerte, Ver: “Filosofar es aprender a morir” en *Los Ensayos*, Montaigne. Barcelona: Acantilado, 2011.

que elimina el valor de la experiencia. Una sustancia inmaterial opuesta a la sustancia material (*res cogitans, res extensa*). Según Agamben, este proceso de conocimiento será infinito, nunca es algo que será posible tener sino solo hacer. ¿Cómo recuperar la experiencia sin suspender el conocimiento? ¿Puede hacerlo hoy día el alumno contemporáneo? Según Montaigne, el hombre ha de conocer desde su propia experiencia y no desde la experiencia ajena, si quiere estar formado. Debe ser entendido en sí mismo, pues es la vida por sí misma, de cada cual, la que le enseña todos los accidentes humanos. Cada experiencia dice lo fundamental que debemos escuchar. Estos *ensayos*, son los ensayos de su propia experiencia, son el material de su autoformación en su devenir, a la vez que proceso de conocimiento de sí.

Si queremos pensar en la experiencia en la actualidad, en su texto *Notas sobre a experiênciã e o saber de experiênciã*¹¹⁶ Jorge Larrosa Bondía dice que la experiencia es algo que en definitiva “me pasa”. Es un acontecimiento, algo que no depende de mí y algo que no soy yo. Aunque pasa en mí. Eso que me pasa es otra cosa que yo. Es una exterioridad del acontecimiento que se mantiene como alteridad. Y la experiencia sostiene esa alteridad como irreductible. Mas eso me pasa a mí, supone una transformación. La experiencia me permite una salida de mí mismo, hacia afuera, un movimiento con aquello que me pasa, con el acontecimiento. Me transforma en un sujeto abierto, expuesto, vulnerable. Esa experiencia al ser mi experiencia, me transforma, me forma. Ese sujeto no es sujeto del aprendizaje ni sujeto de la educación, sino de la experiencia, que es fuente también de autoformación. La experiencia es un viaje, entendido como una salida hacia otra cosa que no carece de riesgos. Un viaje hacia eso que me pasa, una especie de aventura que me coloca en el lugar de lo incierto. Forma parte de un sujeto pasional, que es afectado por la experiencia.

No es lo mismo la experiencia y el experimento. El experimento es homogéneo, tiene que significar igual para todos. La experiencia es singular, para cada cual es lo que es. Mientras que la experiencia es irrepetible, el experimento es repetible. En la experiencia la repetición no existe, pues es diferencia. La experiencia es para cada cual la suya. La experiencia es experiencia siempre de lo singular. Solo la ciencia trabaja con lo generalizable.

¹¹⁶ BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiênciã e o saber de experiênciã*. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística. Campinas, jan./fev./mar./abr. 2002 N° 19. Consultada el 24 de setiembre en <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

Trabaja con lo que es general. De lo singular no puede haber ciencia. Pero sí sabiduría y sí puede haber pasión. Puede ser espíritu de la sutileza y no espíritu de la geometría. Abrirse a la experiencia es abrirse a lo real como singular, es decir, al acontecimiento. La formación de la experiencia puede ser entendida como acontecimiento que me transforma. Lo singular finalmente es una presencia no representable. Es lo que desborda cualquier inteligibilidad, y está más allá de la comprensión.

La experiencia límite de la condición finita del ser humano, como bien decía Montaigne y vuelve a traer Larrosa, es la muerte. La filosofía como aprendizaje de la muerte resulta fundamental. El gran Otro es la muerte, que si bien no la puedo conocer en vida, puede ser un acicate para mejor vivir, a partir de la conciencia de la finitud. Hay muchos elementos de la actualidad que me impiden vivir la experiencia, el exceso de información, el exceso de opinión, la falta de tiempo, el exceso de trabajo, nos dice Larrosa. La información no es experiencia. El sujeto de la información sabe muchas cosas, pero esto hace que nada le pase. Hay exceso de opinión. La opinión es un imperativo, opinamos de todo. La obsesión por la opinión no permite que algo nos pase. A la vez hay falta de tiempo, como dice Byung Chul Han¹¹⁷, estamos en sociedades de rendimiento. Todo lo que pasa, pasa cada vez más deprisa. Hay una obsesión por el consumo de la novedad. Hay exceso de trabajo, no hay tiempo libre. Al no poder parar, nada nos pasa. No hay experiencia.

Entre Descartes y Montaigne

Al pensar en la importancia de la ciencia, la razón, la búsqueda de verdad y evidencia, el método científico no debería anular la importancia del saber de la experiencia, la ética, la búsqueda de sabiduría y la expresión de la singularidad como artes de existencia. Pensar en esta separación que se ha introducido a partir de estas tradiciones que se presentan como opuestas, nos va a dar una comprensión muchísimo más amplia y rica de la formación de lo humano a partir de una relectura de la propia historia de la filosofía en clave educativa. Recuperar la formación a partir de la incertidumbre, la importancia de la filosofía como forma de vida y búsqueda de la sabiduría, la importancia de la experiencia como forma de aprendizaje y proceso de autoconocimiento, nos permite ampliar el sentido

¹¹⁷ La Sociedad del Cansancio. Barcelona: Herder, 2012.

de la formación que no tiene que oponerse para nada a una formación científica, a partir de un método racional y sus formas de evidencia. De hecho, también Descartes pertenece a la tradición de la filosofía como forma de vida. Nuestro intento de recuperar a Descartes y Montaigne trata de pensar justamente sobre lo que se ha perdido al afirmar a Descartes sobre Montaigne (momento cartesiano decía Foucault), y qué se podría recuperar al pensar la idea de formación que nos propone Montaigne. Dejamos este desafío para futuros desarrollos.

En este texto pretendemos presentar esta tensión sin resolverla del todo, lo que puede ser un punto inicial para pensarla más a fondo.

Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e Historia**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007.

BOLIVAR BOTIA, Antonio. “¿De Nobis Ipsi Silemus?”: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Universidad Autónoma de Baja California - Ensenada, México, v. 4, n. 1, p. 40-, mayo 2002.

BRUNER, Jerome. “Dos modalidades de pensamiento” en **Realidad Mental y Mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1996

DESCARTES, René. **Discurso del Método**. Madrid, Bruguera: Los Grandes Pensadores, 1984.

DESCARTES, René. **Reglas para la dirección del espíritu**. Madrid: Alianza Editorial, 2018.

DIAZ GENIS, Andrea. **La formación humana desde una perspectiva filosófica**. Inquietud de sí, cuidado de sí y de los otros. Autoconocimiento. Buenos Aires: Biblos, 2016

LA BOÉTIE, Etienne. **Discurso de la servidumbre voluntaria**. Barcelona: Virus Editorial, 2016

LARROSA, Jorge. **Experiencia y Alteridad en educación**. Consultado el 22 de septiembre. Clase del Profesor Jorge Larrosa que en encontramos alojada en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf

LARROSA, Jorge. **Sobre la experiencia**. Aloma: Universidad de Barcelona, 2006. p. 87-112.

MONTAIGNE, Michel de. **Los Ensayos** (según la edición de 1595 de Marie de Gournay). Barcelona: Acantilado, 2011.

NAVARRO REYES, Jesus. **Pensar sin certezas**. México: FCE, 2007

PASCAL, B. **Pensamientos**. Buenos Aires: El Ateneo Editor, 1948.

PASCAL, B. **Conversación con el Sr. De Saci**. Salamanca: Sígueme, 2006.

PARADIGMAS FORMATIVOS NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE: MONTAIGNE E ROUSSEAU REVISITADOS

Neiva Afonso Oliveira

Letícia Maria Passos Corrêa

Fausto dos Santos Amaral Filho

[...] paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência

(KUHN, 1991, p. 13)

Pode soar estranho ou bizarro iniciarmos nosso texto com uma citação de Thomas Kuhn. Por um lado, até, de fato o é, porque queremos falar a respeito de *história das ideias*, de *formação humana*, de *modos de filosofar*, e de *educação*, e não propriamente sobre filosofia das ciências. Mas no título do texto encontra-se a expressão *paradigmas formativos*. Como leitores de Thomas Kuhn, parece que fraudamos suas teses quando a ele não fazemos menção alguma e utilizamos o conceito ou palavra *paradigma*. De qualquer forma, é inegável que sua postura teórica é muito importante para quem se interessa pelo tema de nascimento e morte das ideias e também pelo caráter perene e longo delas. Aqui, estamos quase chegando ao ponto que nos interessa tratar neste texto. Pretendemos relacionar dois autores e suas ideias — não na totalidade delas —, mas em aspectos que acreditamos que possam trazer reflexões para pensar a questão da educação e da formação humanas. Dessa feita, pretendemos nos encontrar com Michel de Montaigne (1533-1592) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e queremos dizer que, ao nos encontrarmos com eles, revisitamos suas tradições na perspectiva de pensarmos nossos contextos educacionais e formativos.

A bem de realizar nosso propósito — trazer os dois filósofos para o prosaíco dos debates formativos —, pensamos em fazê-lo por meio de teses. Tal metodologia possibilita que façamos uso sincrético de suas ideias ou, em outras palavras, que consigamos obter presteza e agilidade nos argumentos. Junto a isso, pensamos que essa dinâmica de apresentação de um texto nos auxilia a clarear para o leitor o que de fato pretendemos comunicar:

1.^a tese: alguns dos pontos de partida ético-antropológicos de Montaigne e de Rousseau em muito se assemelham e em boa medida recorrem e decorrem de uma tradição humanista robusta, o que significa dizer, de um ponto de vista singular e sintético, que tratam a Filosofia como uma cultura do humano total, em todas suas dimensões e lateralidades.

É do homem e de sua condição de humanidade que os dois filósofos desejam arduamente falar e, nesse sentido, a alteridade (não assim denominada por eles) ganha destaque. Rousseau (2014a, p. 7) não adere à tese hobbesiana acerca da má natureza humana; mas, ao afirmar que “tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem”, admite que as relações sociais podem ser perniciosas e que ao compararem-se ao outros os homens correm riscos de perder a essência que a natureza a eles concedeu. Nesse sentido, a solidão, para Rousseau, seria beneplácito ou uma dádiva ou um estado de recordação do estado natural. Conforme Hardt (2012), estar solitário, na perspectiva rousseuniana, “não tem o propósito de retirar-se da cultura, mas implica cultivar a sensibilidade para ativar uma reconciliação com a natureza que preserve o desenvolvimento humano” (p. 209). Para Michel de Montaigne, a solidão angaria qualidade ético-estética a ponto de levá-lo a pensar sobre a amizade e a perda dela.

Notam-se muito fortemente, em Montaigne, os elos reflexivos entre amizade e solidão, quando ficamos sabendo de seus laços de amizade e enorme sintonia com Etienne de La Boétie, aos 33 anos, segundo Starobinski (1991), muito cedo levado deste mundo. A bem da verdade, o ensaio “Da Amizade” retoma e desenvolve livremente um motivo com o qual já entretivera os destinatários de suas cartas de 1570: relata a história dessa amizade, compara-a com outras, mas para torná-la inigualável. Segundo Montaigne, numa relação de autêntica amizade, “as almas entrosam-se e se confundem em uma única alma [...]. Se insistirem para que eu diga por que o amava, sinto que não o saberia expressar senão respondendo: porque era ele; porque era eu” (2016, p. 220). Rousseau e Montaigne cultivam a sensibilidade, o (re)conhecimento de si e a vivência de relações humanas eticamente verdadeiras, mas a bem da verdade, temos de dizer que foram os dois homens de poucos amigos. No caso de Rousseau, a amizade com David Hume retrata muito mais uma relação ao estilo de “maus companheiros” (RIBEIRO, 2008, *Caderno Mais*), e as demais amizades sobre as quais ficamos sabendo revelam relacionamentos conturbados e críticos.

2.^a tese: a autenticidade enquanto conceito filosófico já estaria anunciada nas ideias dos dois pensadores. Montaigne e Rousseau não abdicam do direito de se mostrarem tal como são, da forma como se percebem. É sabido que há nítidas diferenças entre o comportamento social, exposto pela moralidade, em que, explicitamente, ocorre o cuidado com a imagem que se deseja mostrar publicamente e a distinção da real lisura daquilo que, francamente, se é.

Ao pensarmos em paradigmas formativos, podemos dizer que a escrita de si, da (auto)revelação, sem “máscaras”, tal como se é, consiste em um grandioso elemento motriz para a criação do ser que deseja se tornar. Nesse caso, ambos os autores — Michel Eyquem de Montaigne e Jean-Jacques Rousseau — ousaram mostrar-se tal como eram. Suas idiossincrasias, seus medos, seus defeitos de caráter, alguns episódios de suas vidas e outros aspectos da alma que o ser humano, moralmente, tende a esconder, nossos filósofos não temeram em mostrá-los. Nesse ponto, tanto os “Ensaaios”, de Montaigne, quanto as “Confissões”, de Rousseau, apresentaram-se, pelas próprias palavras dos filósofos, como narrativas e escritas de si. A forma ensaística exposta por Montaigne e a autobiografia rousseauiana apontam para a descoberta e para a catarse do eu, para a coragem embutida no autoconhecer-se, tal como propunha o “Conhece-te a ti mesmo” socrático. Montaigne (2016, p. 39) inicia seus “Ensaaios” advertindo ao leitor, ao afirmar que pretende apresentar um “livro de boa-fé”. Acautela que o escreveu para si mesmo e para alguns íntimos, sem preocupar-se com o interesse que poderia ter para outrem e sem mesmo pensar na posteridade. Intenciona que o leitor possa conhecer seu caráter, sua simplicidade natural e suas ideias, despido de qualquer artificialidade. Montaigne (2016, p. 73) aponta para a veracidade como um motor para a composição do *self*: “[...] mentir é um vício odioso. Somente pela palavra é que somos homens e nos entendemos”. Nisso, Augusto (2020) entende a escrita montaigniana enquanto um autorretrato, em que é possível compará-la a um valioso labirinto de ideias, “cujo objetivo é propor uma série de dificuldades àquele que no interior de sua trama de salas e galerias se disponha a achar a saída [...]”. Montaigne desempenha o papel de artífice dessa “arquitetura de Dédalo” ensaística, na qual o objetivo do “jogo” consiste em encontrar a “saída”, entendida como o conhecimento e a investigação de si, de sua subjetividade e de sua introspecção. Já Rousseau (2008, p. 29) inaugura sua autobiografia afirmando que deseja mostrar-se aos seus semelhantes como um homem em toda a verdade da natureza, sem nada calar de mau, nem nada acrescentar de bom, mostrando-se tal qual era, desnudando seu íntimo ser. Tais processos de

escritas podem dar vazão a uma epifania, validando a existência, em que, finalmente, as “peças” do “mosaico da existência” passem a se “encaixar” e mostrar seus significados, enquanto esses

[...] auto-retratos dinâmicos, construídos, como se sabe, numa dialética de elaboração e de análise feita de momentos individuais [...], permitem progressivamente evidenciar as dinâmicas dos processos de formação de nossa existencialidade (JOSSO, 2007, p. 422).

Assim, ambos os pensadores, tanto no ensaio quanto na autobiografia, apontam para a autenticidade e para a valorização da subjetividade em seus itinerários formativos. Nessa acepção, escrever também é formar-se.

3.^a tese: Michel de Montaigne e Jean-Jacques Rousseau anunciam a contradição como um elemento fundamental para a formação humana. Os dois autores não abdicam nem da racionalidade, tão exacerbada na Modernidade, tampouco da passionalidade, entendida enquanto uma faculdade indispensável da subjetividade humana.

A união entre razão e emoção, no seio da época moderna, apesar de soar um tanto contraditória, anuncia a presença da dialética, entendida como um processo que visa ao encontro com sua contrariedade. Nos princípios dialéticos, temos uma tese, que pode vir a se transformar em antítese e, por sua vez, vir a suscitar uma síntese. Outrossim, a dialética aponta para o movimento de ideias, emoções e acontecimentos. Não obstante, a conciliação entre forças contrárias — razão versus emoção — pode gerar uma síntese, na qual não seja preciso abrir mão do *logos*, nem da sensibilidade. A síntese entre contrários, por muito tempo negada por tantos pensadores, é permitida e valorizada nos princípios montaignianos e rousseauianos. Montaigne critica veementemente os estoicos, na proposição destes de domínio das emoções em prol de uma serenidade de vida, em benefício do ser racional. Da mesma forma, proclama o quão incoerente é a natureza humana, que ora quer algo, ora age de maneira distinta: “acredito que a constância seja a qualidade mais difícil de se encontrar no homem, e a mais fácil a inconstância” (MONTAIGNE, 2016, p. 354).

Nisso, Scoralick (2016, p. 30, grifos do autor) diz que a

[...] ausculta de si leva Montaigne a perceber a mudança como a regra do ‘eu’, e as *paixões* – não a *razão* – como o princípio que nos move, que nos leva a agir. [...] Montaigne compreende a condição cambiante, passional, do homem.

Por conseguinte, no processo de percebimento das emoções e de análise de que não somos seres estáticos, Montaigne aponta para o constante devir de nós mesmos, em que há espaço para o ser emotivo e para o ser racional, sem que uma faculdade sufoque a outra. Nessa mesma linha, Rousseau defende a ideia de que a formação humana ocorre a partir do desenvolvimento do ser sensível. Nas palavras do autor, “Para nós, existir é sentir, e nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa própria razão” (2005, p. 166). O filósofo genebrino assume-se como um ser sensível, que sentiu antes de pensar (2008, p. 31). A assunção de um ser que sente, que valoriza a emotividade, implica no filósofo a qualidade de contraditório e paradoxal, como o próprio autor define-se no *Emílio*: “Prefiro ser um homem de paradoxos a ser um homem de preconceitos” (2014a, p. 96), fala Rousseau em importante caracterização autobiográfica. Quanto a isso, observa Streck (2008, p. 75): “Se vamos por Rousseau, diríamos que um projeto de ser humano é gerado primeiro como um gesto de amor. A competência é uma decorrência natural”. Nesse sentido, os dois pensadores anunciam que a contraditoriedade, composta pelo binômio razão *versus* emoção, define a estrutura humana. E a formação, por esse ângulo, carece de tal entendimento que, até a hodiernidade, ainda a vê tal qual a herança aristotélica, de maneira inconciliavelmente dicotômica.

4.^a tese: Montaigne e Rousseau valorizam, analogamente, o potencial formativo presente no ato de viajar. As viagens são vistas pelos filósofos como oportunidades de crescimento e de construção de si. Por um viés que a analogia nos permite, o ato de viajar significa *sair de si*, encontrar-se com a alteridade.

Viajar coloca o ser humano em oportunidade de adquirir vivências diversas, de se desprender dos hábitos cotidianos e de ousar vivenciar experiências singulares. Quando alguém tem esse privilégio, pode permitir-se ser uma pessoa díspar por alguns instantes. Conhecer novas culturas, adquirir outras formas de pensar, alimentar-se de forma diferente, andar por lugares distintos, interagir com cidadãos diferenciados são alguns dos proveitos que viajar pode implicar na formação humana de homens e mulheres. Para Michel de Montaigne (2016, p. 882), “Essa ânsia permanente de novidades muito contribui para alimentar em mim o amor às viagens, a que me incitam também outras circunstâncias e, em particular, o prazer com que me afasto da direção de minha casa”. Nesse ponto, novamente, Montaigne afasta-se e critica o neoestoicismo, presente principalmente na obra de Sêneca, que condena as viagens, por revelarem a inconstância e retirarem o ser humano de sua zona de equilíbrio emocional. Moura (2020) articula que o mundo,

para Montaigne, consiste em palco de aprendizado da vida, da morte e da filosofia, onde a coabitação coincide com a existência, e, nesse sentido, vale lembrar que

[...] viajar, escapar de si, traduzem as possibilidades e limites da filosofia contemporânea marcada pela mudança paradigmática a partir da qual não se pode mais pensar o humano enquanto algo conclusivo e totalmente abarcável (p. 4).

Nesse seguimento, as viagens consistem em “casas estranhas”, onde não temos a obrigatoriedade de manter e dar continuidade aos deveres, proporcionando a vivência de um “novo eu”, mais livre, mais à vontade, mais aprazível. Pensamento semelhante mostra a obra rousseauniana, quando destaca amplamente o papel formativo das jornadas vivenciadas por meio de viagens. Rousseau, diferentemente de Montaigne, realizou várias viagens a pé, em que o caminhar, tal qual os peripatéticos, propiciava o filosofar. O pensador afirma que partir como passageiro é distinto da experiência formativa vivida como viajante. E, nesse ponto de vista, a viagem a pé proporciona um prazer em que não se perde o ar livre, tampouco as belezas encontradas no percurso da caminhada. A viagem vai além do deslocamento que separa dois pontos geográficos. Pode ser comparada à vida, em que dois extremos nos separam: o nascimento e a finitude. Nesse ínterim, é imprescindível que se contemple o processo, que se estabeleçam pausas e que se observe, de forma autônoma, a liberdade de poder ser um outro, distinto de si:

Viajar a pé é viajar como Tales, Platão e Pitágoras. Tenho dificuldade para compreender como um filósofo pode decidir viajar de outro modo, perdendo a oportunidade de examinar riquezas que calca com os pés e que a terra prodigaliza aos seus olhos (ROUSSEAU, 2014a, p. 605).

Viajar a pé, para ele, consiste em admirar o trajeto e desenvolver sua consciência filosofante. Dent (1996) alude que, nas *Confissões*, muitas narrativas são “dedicadas às descrições de Rousseau de seus prazeres em caminhadas ociosas, não pressionadas por tempo ou negócios. Sua prosa em tais momentos possui verdadeira beleza e impregna as cenas que ele retrata de doçura e deleite” (p. 76). Nessa lógica, Montaigne e Rousseau marcam o potencial formativo conquistado por meio de viagens e reportam o quão determinantes experimentações desse tipo pode proporcionar ao eu a capacidade de (trans) formação, típica da passagem terrena. Nesse seguimento, viajar é educativo, por implicar na vivência solitária e intransferível da (auto)formação.

5.^a tese: relativamente aos paradigmas formativos, Montaigne e Rousseau partilham de um pensamento em comum, ao afirmarem que a comparação, de certa forma, pode implicar em práticas desprezíveis, que corroborariam a corrupção humana. Ao equipararem-se, entretanto, os homens estariam também exercendo o reconhecimento do sofrimento de seus pares. Assim, o cotejamento de situações e circunstâncias entre os homens visando à equiparação poderia apresentar-se como *uma faca de dois gumes*.

No campo da moralidade, a sociabilidade implica na convivência com outros sujeitos e a existência do ser social individual concorre com a (con)vivência do ser gregário. Montaigne e Rousseau concordam que o foco da vida humana, no plano ideal, deveria mirar no desenvolvimento de si, conforme afirmamos na segunda tese aqui exposta. Nisso, a comparação com outros seres humanos, a vaidade e a inveja funcionariam como *paradigmas antiformativos*, gerando uma (de)formação humana. Montaigne (2016, p. 889) declara que “[...] o fato de viver a compararmo-nos com os outros causa-nos mais prejuízos do que benefícios”. Nessa lógica, a comparação gera concorrência, em que carecemos da aprovação de nossos semelhantes, enquanto a sabedoria parece não ter valor se não tivermos validação e ostentação frente aos grupos de que participamos no seio da sociedade. Ferrari (2020), ao analisar o que Montaigne entende ser adequado para nossa relação com os demais, adverte ser mais prudente comportar-se em todas as ocasiões como se fôssemos estrangeiros em terra estranha, ou seja, evitar qualquer sorte de ideias preconcebidas, legitimadas unicamente por nossa própria tradição.

Sendo assim, ao adotarmos a postura de *estrangeiro*, de certa forma, poderíamos atingir um papel espectador e cético, que iria de encontro aos ditames dogmáticos e que afugentaria a cobiça e a vontade de ser como o outro ou mesmo de julgar-se superior ao nosso semelhante. Similarmente, os escritos rousseauianos deixam-nos o sinal de alerta para que também evitemos as comparações. Nas suas palavras: “Reduzido a mim mesmo, eu me nutro, é verdade, de minha própria substância [...]” (2014b, p. 104). Todavia, para *Emílio*, seu aluno imaginário, há somente uma forma de comparação que é indicada no projeto de Educação. No romance pedagógico, o preceptor leva seu educando a hospitais para, por meio da comparação, exercitar a possibilidade de educar-se para a compaixão, para a generosidade, para a solidariedade, para o respeito das emoções. Assim, *Emílio* poderia vir a desenvolver gratidão pela vida e empatia com seu próximo, sentimentos nobres que poderiam suscitar uma relação de afeto para ambos os sujeitos envolvidos: “Não se trata de tornar vosso aluno um enfermeiro, um irmão de caridade, de afligir seus olhares

com objetos de dor e sofrimentos contínuos [...]; devemos comovê-lo, e não endurecê-lo, pela visão das misérias humanas” (ROUSSEAU, 2014a, p. 317).

A respeito disso Manent (2015, p. 132) nos diz que Rousseau interroga a respeito das máximas sociais, que incluem o relacionamento interpessoal. Em tais questionamentos, de acordo com o comentador, chega-se à constatação de que a comparação pode nos dar pistas de que os indivíduos sociais: “São todos dependentes e concorrentes. Uma vez que são dependentes, são obrigados a não fazer mal uns aos outros. Uma vez que são concorrentes, são obrigados a não fazer o bem uns aos outros, ou pelo menos a não o desejarem”. Nessa acepção, o pensamento de Montaigne e as máximas rousseauianas convergem, no sentido de que a comparação, descolada da ética, produz a inveja, a vaidade e a competição. Todavia, a comparação apresenta-se de forma dual e pode, assim, implicar em formações, (de)formações, (re)formulações, (in)formações e (con)formações. Vale explicitar que o resultado de tal implicação responderá diretamente à presença ou mesmo à ausência de um projeto pedagógico e de suas múltiplas possibilidades.

6.ª tese: a educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel¹¹⁸. Montaigne, assim como Rousseau, preconizava uma educação que transformasse o que está nos livros em “letra viva” da vida.

Contra o conteudismo e a memorização mecânica, a favor da experiência e dos julgamentos próprios: por um ensino adquirido por meio de vivências diversas. Tal era o formato de uma formação pedagógica que os dois autores aconselhavam às crianças e aos jovens. Montaigne mostrou-se contrário à cobrança de memorização mecânica dos conteúdos ensinados aos estudantes. “É indício de azia e de indigestão vomitar a carne tal qual foi engolida.” (1984, p. 77). É, portanto, da estirpe de uma educação criadora que o renascentista fala. Nessa mesma vertente, de uma educação não livresca, mas *experimentada*, é a proposta de Rousseau. Tanto Rousseau como Michel de Montaigne defendem paradigmas de formação para a autonomia. Além disso, vemos com certo espanto o fato de que tempos como os séculos XVI, XVII e XVIII comportem autores com certo vanguardismo na formação das crianças. É a pergunta que não cala é a seguinte: por onde chegamos ao uso da palmatória e dos castigos físicos em geral como metodologia para que as crianças aprendam? A sermos honestos, não foi desde formulações como

¹¹⁸ Apresentamos a 6.ª tese desde uma ideia de Edgar Morin que toma a concepção de “cabeça bem-feita” de Montaigne e a reposiciona em título de seu livro *A cabeça bem-feita – repensar a Reforma e Reformar o Pensamento* (2000).

as de Locke, Comenius, Montaigne, Rousseau e outros. É bem verdade que estamos falando de castigos físicos, não recomendados por autores como os citados. Por outro lado, bem sabemos que, frequentemente, postulavam algo em torno do que chamaríamos “grandeza da alma” em Montaigne e “belle âme” em Rousseau. De tal sorte que, sim, impunham ao seu ouvinte e discípulo uma certa vergonha moral e utilizavam-se do sentimento de vergonha como regulador moral. Para ambos, a *pedra de toque* é “la naturaleza, que practica igualmente la medida en todas las cosas.” (BADIOLA, 2015, p. 60).

Considerações Finais

Montaigne e Rousseau estão entre os paradigmas formativos que, tanto em termos lineares como em perspectivas mais labirínticas de análise, podem ser considerados pensadores marcadamente interdisciplinares (sem pretenderem sê-lo, obviamente) e com noção de intercâmbio entre o espírito e a vida. Praticam uma arte dialética para descrever e narrar a condição humana estando os dois à frente do seu tempo, uma vez que em termos de uma releitura da condição social e política das suas sociedades, suas ideias “transbordam” de ideias renascentistas — caso de Montaigne — e, no caso de Rousseau, de perspectivas modernistas. Isso significa que suas leituras humanistas da sociedade refletem posicionamentos clássicos que são e estão cristalizados como perspectivas ético-antropológicas que se atualizam na contradição homem-natureza e homem-sociedade civil. Tais contradições embasam nossos relacionamentos éticos sempre.

A seu modo, Montaigne e Rousseau trazem leituras de mundo e possibilidades formativas que farão parte do arcabouço iluminista cuja projeção desembocará na *Bildung*. São pensadores autênticos, críticos de seus contextos, porque possuem senso histórico e de compreensão da história da qual fazem parte. O que vale para nós, de fato, em termos da educação e da formação humana, é que tanto Montaigne como Rousseau nos ensinam que Filosofia e Educação não são campos isolados, estanques, mas terrenos muito próximos. Ao lermos seus textos e proposições embalados por uma perspectiva de educação integral, multidimensional, somos tomados por uma compreensão de mundo por certo, não universalista, mas reflexiva e crítica. Os dois autores nos oferecem chaves de leitura suficientes para compreender nossa condição, o que nos autoriza a pensar neles como paradigmas de formação humana muitíssimo relevantes na história do pensamento.

Referências

- AUGUSTO, Ronald. Montaigne: o ensaio como autorretrato (II). **Sul 21**, [s. l.], 8 fev. 2016. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/colunas/ronald-augusto/2016/02/montaigne-o-ensaio-como-autorretrato-ii/>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- BADIOLA, María. **Montaigne: no existen verdades absolutas o duraderas, solo opiniones**. Madrid, España: RBA Contenidos Editoriales y Audiovisuales, S.A.U., 2015.
- DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- FERRARI, Márcio. Montaigne, o investigador de si mesmo. **Nova Escola**, [s. l.], 1 out. 2018. Disponível em; <https://novaescola.org.br/conteudo/1708/michel-de-montaigne-o-investigador-de-si-mesmo>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- HARDT, Lúcia Schneider. Rousseau e Nietzsche: de como a ideia de Natureza estabelece o devir. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 21, p. 207-218, 2012.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.
- KUHN, Thomas. **Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- MANENT, Pierre. **História Intelectual do Liberalismo**. Lisboa: Edições 70, 2015.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma & reformar o pensamento**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.
- MOURA, Rosana Silva de. **Poéticas Andarilhas da Modernidade: Baudelaire, Nietzsche e Montaigne**. Disponível em: <https://webtecegrafia.paginas.ufsc.br/files/2014/11/MOURA-R.-Po%C3%A9ticas-andarilhas-da-modernidade-Baudelaire-Nietzsche-e-Montaigne.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- RIBEIRO, Renato Janine. Os maus companheiros. **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais, São Paulo, 20 jul. 2008.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Bauru: EDIPRO, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Porto Alegre: L&PM, 2014b.

SCORALICK, André. A experiência da condição humana: uma introdução aos *Ensaio*s de Montaigne. In: MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**s. São Paulo: Editora 34, 2016.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A MATÉRIA DO MEU LIVRO: MONTAIGNE E A FORMAÇÃO DE SI¹¹⁹

Benedetta Bisol

*Ali onde as crianças encontram seu proveito,
encontrem também seu prazer.
Devemos adoçar os alimentos saudáveis para as crianças:
e pôr fel nos que lhes são nocivos.*

(Sobre a educação das crianças, Michel Eyquem de Montaigne)

O problema da formação, hoje

“Formação” ainda é um termo-chave no debate educacional contemporâneo. Nele reverbera um dos ideais mais altos do pensamento ocidental sobre educação, a saber, a esperança de que o processo educativo desencadearia nas pessoas movimentos de crescimento espiritual e aprimoramento psicofísico, voltados ao progresso da comunidade humana como um todo. Ao mesmo tempo, seria mantido aberto um espaço para a realização de objetivos que pertencem à esfera da individualidade, de acordo com capacidades e habilidades específicas de cada um de nós, segundo um percurso de aprendizagem e experiência singular e irrepitível por tempos e modos. A busca e a realização de valores que se concretizam originalmente em cada processo de formação, de acordo com essa leitura, é única e, ao mesmo tempo, tem pretensões de universalidade.

É nesse sentido que a ideia de formação, ou “formação humana”, é frequentemente utilizada como contraponto a modelos educacionais cuja finalidade é restrita ao alcance de competências técnicas, ou a outras concepções de educação que relativizam a relevância social do processo educacional. No primeiro caso, a educação seria voltada apenas para a inserção do indivíduo no mundo do trabalho e o conhecimento seria adquirido de modo passivo e repetitivo. Na perspectiva da formação, esse modelo educativo não incentiva posturas críticas e não pode portanto ser qualificado propriamente como educativo: a originalidade própria do sujeito em formação não

¹¹⁹ Agradeço a amiga e colega Priscila Rufinoni pelas conversas sobre o assunto e pela minuciosa revisão do texto final.

pode se manifestar de modo adequado e a educação acaba sendo concebida apenas como conformação a regras e valores pré-estabelecidos. No segundo caso, desconhecer ou minimizar o caráter constitutivamente relacional da formação leva a modelos educacionais excessivamente conteudistas e ao intelectualismo. Ignora-se ou relativiza-se a importância da formação dos sentidos, da educação do corpo, da afetividade. A ideia da educação como formação contempla, pelo contrário, também a socialização, isto é, a convivência e a troca, a criação de laços afetivos, em perspectiva inter e transgeracional, aprendendo dos antigos e com os contemporâneos, visando ao bem-estar individual e coletivo também da humanidade vindoura.

Essa leitura sugere, de modo geral, que educação como formação seria basicamente um instrumento de luta contra a redução da vida humana à mera produtividade, em prol da liberdade, da fraternidade, da igualdade, mas também um ideal pacificador. Ela corresponde à operacionalização no âmbito das crianças e dos jovens do que, com outra palavra-chave, é chamado de *civilização*. Ainda de acordo com essa conceituação do processo educativo, por meio da formação cada pessoa acharia, do ponto de vista individual, instrumentos para a resolução dos seus conflitos intrapsíquicos, a compensação dos seus limites físicos, assim como a possibilidade de novas formas de atuação, conseguindo ir além do que é dado por natureza ou impedido pela “falta de educação”. O conceito-chave *formação* indicaria também o caráter supraindividual desse esforço de transformação: o indivíduo formado alcançaria seu lugar na sociedade e, ao mesmo tempo, contribuiria originalmente para os seus avanços, no processo civilizador, de acordo com um ideal de paz e harmonia da vida social, guiado pelos exemplos dos clássicos e da tradição: formação para e pela humanidade.

Nas páginas seguintes, gostaria de pensar um pouco na contramão dessa leitura, analisando e problematizando a noção de formação e desconstruindo assim o que no debate educacional contemporâneo considero um lugar comum, isto é, o fato de que a noção de formação seja considerada pelos seus idealizadores, ao longo da história da educação, como sinônimo de resolução de conflitos. Esse lugar comum é aceito também para os que na contemporaneidade criticam o ideal da formação, enquanto europeu e eurocêntrico. A ideia universalista é considerada basicamente como prática que veicula silenciamentos e cancelamentos da alteridade e da diversidade. Nas considerações finais deste trabalho voltarei a tratar desse último aspecto um pouco mais pormenorizadamente, embora um exame demorado e atento dessa questão escape obviamente aos limites deste trabalho.

Por enquanto gostaria de destacar que os lugares comuns contêm frequentemente certa parte de verdade, porém somente certa. É o caso também dos lugares comuns sobre formação. Se é verdade que no seu sentido mais profundo a formação aspira ser um instrumento para a construção de um mundo melhor, é importante destacar que a desejável resolução de conflitos implica, primeiramente, posicionamentos antagônicos ao *status quo* e não apenas um movimento de conciliação. Vale lembrar, mesmo que rapidamente e de passagem, que também no pensamento brasileiro do Séc. XX o tópos da “formação” aparece como elemento central para conceituar a ideia de um projeto civilizatório nacional, fruto do consenso sobre as transformações sociais necessárias para superar as mazelas do colonialismo, demarcando de forma geral o perfil e o lugar do Brasil dentro da humanidade. Isso se torna evidente já se olharmos para os títulos de obras como *Formação Econômica do Brasil*, de 1959 (FURTADO, 2007); *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, cujo primeiro volume foi publicado também em 1959 (CÂNDIDO, 2000); *O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, de 1995 (RIBEIRO, 2002); e *Sentido da formação: três estudos sobre Antônio Cândido, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa* (ARANTES; FIORI ARANTES, 1997). Poderia aqui se mostrar também por meio desses estudiosos e intelectuais brasileiros que o papel da formação não é portanto apenas edificante, no duplo sentido teórico e moral, mas é movido por uma crítica social, cultural e política que mergulha primeiro na constatação mais do que uma “ausência de formação”, e assim de uma inferioridade do Brasil, se comparado com a Europa, da “atualidade da *deformação*”, significativamente pautada pela sua condição de colônia. Não há, portanto, formação do e no Brasil sem encarar a barbárie gerada pelo colonialismo mantida durante o período imperial e republicano: o genocídio dos povos originários, a escravidão, a marginalização e a miséria de larga parte da população, o esgotamento indiscriminado das riquezas naturais do país, questões tão infelizmente atuais também no Brasil contemporâneo.

Situar as reflexões de Michel de Montaigne nesse debate é um empreendimento complexo. Nas páginas seguintes começarei propondo uma reconstrução da noção de formação considerando sobretudo a ideia de formação veiculada pelo debate que perpassa a tradição alemã e se organiza em torno do termo *Bildung*. Me apoiarei para tanto na reconstrução histórico-conceitual de *Bildung* elaborada por Reinhart Koselleck. A seção sucessiva é dedicada a Montaigne, tensionando as reflexões do filósofo francês com os resultados da seção anterior. Na seção conclusiva do texto

tentarei apontar algumas conclusões, situando os assuntos discutidos neste trabalho em relação ao que me parece ser o problema da formação na contemporaneidade.

Para uma história conceitual da formação: formação como *Bildung*

Para conceituar a formação foram concebidos ao longo dos séculos modelos diversos, cujas proposições amadureceram também em condições histórico-sociais e culturais muito distantes umas das outras. Tais modelos, portanto, refletem nas suas construções as diferenças entre os mundos em que se desenvolveram. Ao mesmo tempo eles têm também algo em comum, sobretudo na medida em que os mais recentes se desenvolvem em diálogo com os mais antigos: numa perspectiva de crítica e de inovação, mas também de retomada e renovação, de revitalização. Podemos apenas mencionar, para a antiguidade, dois modelos, que serão considerados paradigmáticos ao longo de toda a história da educação, a saber, a *paideia* grega e a *humanitas* latina (JAEGER, 1986; MARROU, 2017). É sabido, no entanto, que também os territórios, ao mesmo tempo separados e unidos pelo Mar Mediterrâneo, são lugar de conflito, mas também de encontro de muitos povos e culturas cujos ideários, métodos e práticas educacionais são por vezes incorporadas nos dois grandes modelos mencionados, ou então de toda forma presentes no mundo antigo (BRAUDEL, 2011). Embora altamente controversa entre os especialistas (LEFKOWITZ; ROGERS, 1996), a obra *Black Athena* (BERNAL, 1987) teve o mérito de questionar a imagem “ariana” dos gregos, defendendo as raízes afro-asiáticas da civilização clássica e colocando como tema de debate também nos estudos da antiguidade certa reconstrução do passado como funcional a eurocentrismos e supremacia branca. Podemos observar, além disso, que o próprio mundo grego está longe de ser esgotado por um único ideal de formação, temporalmente e conceitualmente fixo. Ao contrário, ele conhece modelos e práticas educativas diferentes, que se diferenciam e modificam no tempo e que estão, por vezes, em conflito entre si. Pensamos, por exemplo, a educação nas cidades de Esparta e Atenas; ou em Atenas as teorias educativas de Sócrates e Platão de um lado e as dos Sofistas de outro; a *paideia*, que foi se desenvolvendo em contexto médico (CAMBI, 1999).

O surgimento da *paideia* cristã (JAEGER, 2014) marca a reflexão educacional da antiguidade tardia e, sucessivamente, da Idade Média. Também para essa época, porém, o estudo das práticas educacionais e da sua

teorização revelaria um multiverso de orientações e repertórios teórico-metodológicos riquíssimos, espelho de uma sociedade constitutivamente multicultural internamente, embora politicamente dominada pela visão cristã, e em diálogo com outras culturas próximas. Considerando a Alta Idade Média, por exemplo, Cambi (1999, p. 157-158) nota:

Embora fechado em si mesmo, o Ocidente feudal não é absolutamente impermeável: há todo um pulular de deslocamentos (peregrinações, feiras) e alguns intercâmbios com outras áreas culturais (através de Veneza com Constantinopla; através da Espanha com o Islã [...]) Os modelos e as práticas educacionais também se ressentem diretamente desta ambiguidade, dessa autossuficiência e dessa atenção dada a culturas vizinhas, mas diferentes. Estamos diante do ‘monopólio eclesiástico da educação’ e da difusão do modelo cristão, como ideal e como retículo de instituições educativa; mas a hegemonia cristã, entrecruzando outros modelos, vem também nutrir-se, pelo menos em parte, destas experiências diversas.

O contato com a cultura bizantina merece um destaque especial, na medida em que é por meio da importação de antigos manuscritos em Veneza que o Ocidente volta a ler autores da antiguidade, também mais ou menos parcialmente caídos em esquecimento durante os séculos anteriores. O humanismo renascentista, secular e religioso deve a essas contribuições sua peculiar compreensão do que é formação, dando destaque para a contribuição exemplar que os raciocínios dos antigos dão para a educação da época (GARIN, 1976).

Essa resenha de modelos educacionais, concedido que um exame detalhado e pontual de cada um deles escapa aos limites das reflexões apresentadas aqui, permite indicar uma perspectiva metodológica de como abordar a questão da formação: discutir educação como problema da formação não pode ser reduzido à elaboração de medidas pedagógico-didáticas para a transmissão de saberes, sejam eles teóricos ou práticos: a ideia de formação veicula desde a antiguidade grega. O *debate* sobre conjuntos de ferramentas teórico-metodológicas que orientam o estudo dos fins e meios efetivos e legítimos na educação permite projetar, elaborar e avaliar as práticas educativas; indicar conteúdos e valores que (não) devem ou podem ser veiculados pelos processos educacionais. A história da *paideia*, como exemplo clássico de formação, é a compreensão de um multiverso plural, de ideias e ideais conflitantes, mais do que a mera reconstrução de um ideal perdido, a ser recuperado ou atualizado.

A emergência do *problema moderno* da formação é marcada por mais um elemento que podemos caracterizar como novo, isto é, pelo tensionamento entre as práticas educacionais e os limites e contextos relacionados a essas práticas que são definidos pelas instituições do Estado. Esse aspecto merece ser destacado, porque poderíamos notar que também antes da modernidade existiam instituições de ensino, com que indivíduos ou comunidades podiam entrar em conflito, do ponto de vista teórico ou na prática. Na época moderna, porém, com o surgimento dos Estados nacionais e suas instituições, também as de ensino, a formação, enquanto processo educacional transformador, seja no plano individual, seja no plano social, tem de ser necessariamente compatibilizada com a formação como projeto político-institucional, como parte dos instrumentos voltados à construção e à manutenção do Estado moderno. Ao longo da modernidade, os modelos educativos se concretizam progressivamente em projetos de sistemas de ensino nacional. A Prússia do final do século XVIII é o primeiro exemplo histórico da idealização de um sistema estruturado de ensino, que chega até a instrução superior. No mesmo momento histórico, significativamente, a noção de *Bildung*, termo já presente anteriormente na língua alemã, porém com outros significados e sentidos, estabiliza-se no seu significado pedagógico-educacional. *Bildung*, com efeito, é um conceito fundamental na cultura alemã do final do Séc. XVII, e contribui significativamente para a conceituação da experiência da Europa na época da Revolução Francesa (KOSELLECK, 2006).

O marco inicial para a compreensão da *Bildung* como noção da pedagogia e da educação são então o projeto e a construção da universidade de Berlim, fundada em 1810 e hoje intitulada Wilhelm e Alexander von Humboldt (*Humboldt-Universität zu Berlin*). De fato, o modelo de instrução superior concretizado na universidade berlinense está relacionado também a outras figuras de pensadores da época, como Johann Gottlieb Fichte e Friedrich Schleiermacher (PICHÉ, 2010; ANRICH, 1964). Contudo, é no nome de Wilhelm von Humboldt que esse modelo se difunde no mundo todo no Séc. XIX e ainda no Séc. XX, também no Brasil, por exemplo no projeto da Unicamp (CASTILHO, 2008).

De modo geral, a ideia de formação como *Bildung* vem se concretizando na Alemanha desde o final do Séc. XVIII associada à figura exemplar de Humboldt, idealizador da *Bildung* e funcionário do estado prussiano envolvido no projeto das reformas do ensino. Precisamos destacar, porém, que *Bildung* é um tema que está na moda nos debates intelectuais da época. Em um texto de 1784, o filósofo berlinês Moses Mendelssohn observa que

Bildung é apenas um termo da linguagem literária, difícil de compreender pelos demais. Trata-se, acrescenta Mendelssohn, de uma palavra recente também para a língua culta, mas nota, ao mesmo tempo, a importância desse termo recente no debate entre intelectuais da época. Cultura (*Kultur*), esclarecimento (*Aufklärung*) e *Bildung* são “mudanças no convívio social, efeitos da diligência e dos esforços das pessoas para melhorar as condições da convivência” (BAHR, 2004, p. 4, tradução da autora). *Bildung* é, para Mendelssohn, o conceito mais abrangente entre os três e compreende todos os processos e produtos da atividade intelectual e cultural humana: subjetivos e objetivos; individuais e coletivos; teóricos e práticos; científicos, artísticos e artesanais. *Bildung* implica portanto esclarecimento e cultura; inclui ciência e arte – as teorias e as obras – e significa instrução, educação e boas maneiras. Ela não se deixa, porém, definir por determinações objetivas: é algo que pertence essencialmente à natureza do ser humano: por um lado, ela é vocação/destinação (*Bestimmung*) do ser humano (e, por isso, é igual para todos); por outro, é determinada pela condição social de cada um: dependendo da classe e profissão, cada indivíduo precisará de diferentes formas e graus de esclarecimento e cultura.

Mostra-se, dessa forma, que também na cultura alemã dessa época *Bildung* é mais do que um projeto educacional, se reservamos para o termo educação o significado de processos educativos que investem os momentos iniciais da vida humana, a formação de jovens e crianças, e a elaboração de teoria e métodos utilizados para desencadear e orientar esses processos. Ela é *também* um projeto educacional, mas tal projeto é compreendido como parte de um projeto de transformação que investe toda a vida do indivíduo, da comunidade, da humanidade como um todo. Na origem da *Bildung* está um tensionamento constitutivo: entre formação do ser humano, como indivíduo, como membro de uma comunidade (nacional) e como representante da humanidade. Fala-se em tensionamento na medida em que as opções de formação individual, possivelmente, não satisfazem os requisitos determinados pela posição social do indivíduo. Fenômeno genuinamente burguês, nos seus inícios, *Bildung* não coincide com a formação *dos* burgueses, há *Bildungsbürger* [cidadão burguês] que não pode ser considerado “gebildet”, formado (KOSELLECK, 2006).

No processo de formação humana, cada pessoa realiza sua formação, numa perspectiva historicamente e culturalmente determinada. É evidente portanto que, seja de um ponto de vista social, no seu próprio tempo, seja na perspectiva intergeracional, *Bildung* não oferece apenas a possibilidade da resolução de conflito, mas também codifica a busca por um equilíbrio

cujas concretizações podem ser as mais diversas e portanto também fonte de conflito. A própria *Bildung*, além disso, é um conceito ambivalente, observa Mendelssohn, quase que antecipando a dialética entre *civilização* e *barbárie*, que Theodor Adorno, Max Horkheimer (1985) e também Walter Benjamin (1986, 1994) denunciam à frente dos horrores do nacional-socialismo, do fascismo e das guerras da primeira metade do Séc. XX, como traço constitutivo e não meramente acidental da civilização ocidental:

Quanto mais nobre uma coisa está em sua perfeição, diz um escritor hebraico, mais hedionda está em sua decadência. Uma madeira em decomposição não é tão hedionda como uma flor podre; esta não é tão nojenta como um animal putrefato; e este não é tão asqueroso como o homem em sua decomposição. Assim também com cultura e esclarecimento. Quanto mais nobres em sua florescência: tanto mais repugnantes quando apodrecidos e corruptos. O abuso do esclarecimento enfraquece o sentimento moral, leva à teimosia, ao egoísmo, à irreligião e à anarquia. O abuso da cultura gera opulência, hipocrisia, moleza, superstição e escravidão. Onde o esclarecimento e a cultura avançam lado a lado, eles são o que melhor preserva contra a corrupção. [...] A formação [*Bildung*] de uma nação que, de acordo com a explicação da palavra acima, é composta de cultura e esclarecimento, estará, portanto, muito menos sujeita à corrupção. Uma nação educada não conhece outro perigo em si mesma a não ser a supremacia de sua felicidade nacional que, como a saúde mais perfeita do corpo humano, pode em si mesma ser uma doença ou a transição para a doença. Uma nação que atingiu o ápice da felicidade nacional através da formação [*Bildung*] corre o risco de cair precisamente porque não pode subir mais alto. (BAHR, 2004, p. 7-8, tradução da autora).

Analisando mais pormenorizadamente as compreensões de saber, conhecimento e ciência que a *Bildung* mobiliza, notamos que seu caráter peculiar se identifica justamente com o problema da institucionalização do saber, o que a diferencia de outros modelos educacionais institucionalizados (*Bildung*, como destacamos acima, nunca se identifica plenamente com as instituições educacionais), mas também das recusas genéricas da institucionalização do saber. Com as palavras de Koselleck:

Bildung não é capacitação [*Ausbildung*, também: treinamento] nem presunção de saber [*Einbildung*]. [...]. *Bildung* não pode ser reduzida às suas pré-condições institucionais, a saber, ser apenas

o resultado da capacitação, nem ser dissolvida psicologicamente ou ideológico-criticamente: ser o que os supostamente formados [*Gebildeten*] imaginam que ela seja. A noção de *Bildung* mostra uma resistência peculiar no uso da linguagem. Alguém que reduz *Bildung* à capacitação ou a desmascara enquanto presunção de saber se qualifica nesta perspectiva crítica como formado [*gebildet*]. Obviamente, o termo “*Bildung*” tem uma tendência produtiva para se estabilizar de novo e de novo através do uso autocrítico. Não há outra forma de explicar seu uso, que dura há mais de 200 anos, e sua constante retomada ao longo de inúmeros atritos. (KOSELLECK, 2006, p. 105).

Continuo, em seguida, a acompanhar a análise do uso linguístico de *Bildung* ao final do Séc. XVIII desenvolvida por Koselleck (2006), retomando seus pontos principais. Primeiramente, *Bildung* se diferencia da educação, por não enfatizar a dimensão instrucional no ensino. Diferentemente de educação, *Bildung* indica basicamente um processo de autoformação, assim como *self education*, neologismo criado pelo filósofo inglês Shaftesbury (1671-1713), autor conhecido e considerado na Alemanha do final do Séc. XVIII. É importante enfatizar, porém, que isso não implica uma defesa do autodidatismo: pelo contrário, quem possui *Bildung* tem acesso como fruidor ao patrimônio da ciência, arte, cultura e civilização, mais do que isso, é voz ativa na produção científica, artística e cultural, reconhecido no próprio país e no exterior. *Bildung* dá justamente destaque a essa postura ativa e não inclui nesse sentido (assim como acontece com o termo cultura, por exemplo) os *produtos* da atividade intelectual ou artística (não podemos dizer que um livro, por exemplo, faz parte da *Bildung*, assim como o incluímos na cultura). A referência à *societas civilis* (sociedade civil) que a noção de civilização, aparentada com *Bildung*, contém nas línguas latinas não está presente da mesma forma na noção de *Bildung*, pelo menos não no seu sentido principal. Nesse sentido, embora haja uma ideia de *Bildung* que se aproxima da *humanitas* renascentista na valorização dos clássicos que essa referência implica e do reconhecimento da comunidade política como *sociedade civil*, *Bildung* tem na tradição alemã uma ascendência explicitamente religiosa (KOSELLECK, 2006).

Isso se manifesta particularmente na análise etimológica do termo *Bildung*. Relacionado ao termo *Bild* (imagem, forma) e ao verbo *bilden* (formar, moldar), *Bildung* já é utilizado na mística alemã da Idade Média, e alcança uma posição central na reflexão teológico-filosófica de Lutero. Para Lutero, *Bildung* indica a prática constante necessária ao cristão para se tornar *Bild Christi*, imagem de Cristo. A relação imagética entre Cristo e o fiel garante,

por um lado, uma verdadeira prática de vida cristã, por outro, impede que haja uma definição das ações necessárias à efetivação desse objetivo exterior ao entendimento e aos propósitos do próprio cristão. De acordo com a doutrina luterana, não há como julgar externamente, isto é, pelas obras, se alguém realmente seguiu Cristo na sua própria vida. Além disso, nem para o próprio fiel está disponível um instrumento para julgar a moralidade de sua conduta, que é constantemente comprovada pela fé e não por referências mundanas.

A partir dessa referência teológica, se torna claro (ou deveria se tornar) o fato de que, embora o processo de formação seja um ato (ou melhor, um conjunto de atos) genuinamente voluntário, gerado individualmente e nunca determinado substancialmente por instâncias externas, ele nunca se fecha num movimento autorreferencial de instituição do que é o (verdadeiro) saber. Pelo contrário, o processo de formação é impulsionado por imagens que não pertencem originariamente ao sujeito, e estão definidas exemplarmente num modelo. Especialmente na sua vertente estético-artística, *Bildung* se torna noção potente para definir a atividade criadora-reprodutora do artista, que molda suas figuras em analogia com o ato divino da criação a partir de uma matéria desprovida de sentidos e potencialmente aberta para todos. Torna-se assim claro o nexos intrínseco entre *Bildung* e *Einbildungskraft* (imaginação), acentuando também o caráter inventivo e não meramente reprodutivo da formação (SCHILLER, 1995).

Podemos começar por esse último ponto para nos aproximar da ideia de formação que proponho aqui, com Montaigne: formação como exercício de imaginação no seu sentido mais literal, isto é, de figuração, cujo movimento gerador, para ele, é “falar indiferentemente de tudo o que se apresente à minha imaginação, e só empregando meus meios próprios e naturais” (MONTAIGNE, 2010, p. 86). Nas páginas seguintes, tratará de se mostrar que isso não coincide nem com uma defesa do espontaneísmo, nem com a ideia do protagonismo das crianças, como se a formação dispensasse completamente a necessidade do trabalho do educador, da leitura e dos estudos das obras de outros autores.

Montaigne e a formação. Pistas de leitura

Uma busca textual simples, realizada no site *themontaigneproject*¹²⁰, sugere à primeira vista que o tema da formação e também, mais geralmente,

¹²⁰ O site *themontaigneproject*, curado pela Universidade de Chicago, (disponível em : <https://www.lib.uchicago.edu/efts/ARTFL/projects/montaigne/>. Acesso em: 1 set. 2021) contém a versão digitalizada dos *Ensaíos*.

o da educação não seja central nos *Ensaio*s: o termo *education* aparece com efeito apenas três vezes em toda a obra. O leitor da obra sabe, porém, que o capítulo 26 do livro I, intitulado “*De l’Institution des Enfants*” (*Sobre a educação das crianças*) (MONTAIGNE, 2010), é dedicado exclusivamente a assuntos pedagógicos e educativos. De modo geral, podemos considerar o termo *institution* como um primeiro indicador de conteúdos relacionados a questões educacionais no texto: ainda no francês contemporâneo *institution* significa a “ação de instruir, de educar alguém”, assim como “o resultado desta ação”, não coincidindo completamente, nesse sentido, com o equivalente *instituição*, no português contemporâneo. *Institution* é um termo utilizado por Montaigne mais frequentemente do que educação, aparecendo 13 vezes no capítulo I, 26, mas também em outros capítulos da obra ao longo dos três livros, por um total de 45 vezes. Outras palavras, como, por exemplo, *culture* ou *civilté*, poderiam contribuir a completar o quadro das noções que orientam a reflexão educacional de Montaigne. Merece, no entanto, explicitar-se o fato de que a completa ausência do termo *formation* não é significativa. Como foi destacado nas páginas anteriores, é apenas em época posterior que, em analogia com *Bildung* em alemão, aparecem nas outras línguas europeias, inclusive no francês, palavras equivalentes, todas relacionadas à ideia de forma como processo verbal, isto é, *formação* (*formation*, em francês), carregadas do significado educativo-pedagógico que nós hoje atribuímos a essa palavra.

Para compreender a importância do tema da formação em Montaigne, podemos começar considerando as ocorrências do termo *enfants* (criança), que aparece 238 vezes no texto, comprovando, já com base nesse simples exame técnico, a atenção e o interesse do filósofo para com essa faixa etária e, conseqüentemente, para a importância de compreender o papel da educação desde os primeiros anos de vida. Talvez apenas em Jean-Jacques Rousseau, não por acaso leitor de Montaigne, achamos considerações filosóficas tão extensas sobre essa fase da vida, que se deparam com o problema da educação. Importante destacar que o texto de Montaigne não postula um ideal de criança, mas sim se desenvolve a partir de exemplos extraídos das leituras dos antigos e, sobretudo, do exercício de rememoração de si mesmo, traço característico do estilo de escrita dos *Ensaio*s. Entre os mais conhecidos, lembramos o trecho do capítulo “Sobre a educação das crianças”, em que Montaigne relata sobre sua aprendizagem das línguas, lembrando como o pai tinha decidido que o pequeno Michel apenas tivesse contato com pessoas que falavam latim, inclusive o preceptor alemão, que mal falava francês:

Meu pai também contratou, ao lado dele, dois outros, de menor saber, para me seguir e aliviar o primeiro: estes só conversavam comigo em latim. Quanto ao resto da casa, era uma regra inviolável que nem ele nem minha mãe, nem criado nem camareira falassem em minha presença a não ser com palavras em latim, que todos aprenderam para conversar comigo. Foi uma maravilha o fruto que cada um tirou disso: meu pai e minha mãe aprenderam latim o bastante para compreendê-lo e adquiriram o suficiente para o falarem se necessário, como também fizeram os outros domésticos mais ligados ao meu serviço. (MONTAIGNE, 2010, p. 125).

Os próprios *Ensaio*s, portanto, podem ser lidos como um caminho de formação e antecipam nesse sentido um produto literário dos pensadores alemães da *Bildung*, isto é, o *Bildungsroman*, o romance de formação. Montaigne, observou Auerbach (1967), escreveu o primeiro livro da “autoconsciência laica”. O tema da autoconsciência é central para entender a ideia de *Bildung*. Como já notamos na seção anterior, nos processos de formação, o saber institucionalizado só se torna verdadeiro saber quando passa pelo exame rigoroso da observação e da crítica individual, por sua vez elaborada por um exame introspectivo em que a consciência se torna ciente de si mesma, das suas possibilidades e dos seus limites, entre outros, o fato de que é preciso distinguir entre saber e opiniões não fundamentadas. *Formação* significa, em outras palavras, reconhecer a diferença entre um saber construído de forma livre e autônoma e um saber feito por preferências assumidas aleatoriamente. Não há, portanto, *formação* sem autoconsciência, sem saber de e sobre si mesmo, e a mera vivência, embora intensa e autêntica, não garante *formação*. Ao aprofundar essa pista, as anotações sobre a educação linguística do pequeno Montaigne, além de marcarem a importância do estudo das línguas, antigas e modernas, apontam para uma artificialidade da formação, a criação de um ambiente construído de aprendizagem, como algo irrenunciável para a formação.

A semântica imagética cumpre nesse contexto um papel fundamental, como a análise etimológica, desenvolvida na seção anterior, já mostrou. Entre os pensadores alemães que mais elaboraram uma teoria do *Bild* como termo-chave para compreender as dinâmicas da consciência, merece aqui ser mencionado Johann Gottlieb Fichte, cujas análises do saber como “imagem” e da consciência como “imagem da imagem” percorrem, ao mesmo tempo oferecendo uma teoria alternativa (BERTINETTO, 2010), as considerações da *Fenomenologia do espírito* de Hegel, em que a ideia de formação também

desempenha aliás um papel importante, na medida em que a *Fenomenologia* inclui também a “história detalhada da formação para a ciência da própria consciência.” (HEGEL, 2005, p. 75).

Podemos pensar, portanto, Montaigne como precursor de alguns elementos caraterísticos da ideia da *Bildung* alemã, aliás de uma ideia central, isto é, a formação como uma imaginação organizadora de sentidos. Com efeito, em Montaigne é central o pensamento de um viver, e de um retrato desse viver na escrita. Os sentidos emergem repetindo, na escrita (auto)biográfica, o percurso acidentado da experiência, da infância à maturidade.

A influência de Montaigne sobre os autores da *Bildung* é, em muitos casos, direta. Johann Gottfried Herder, por exemplo, menciona Montaigne entre os (poucos) pioneiros que podem ser tomados como exemplo para desenvolver o romance psicológico, um formato literário em voga no final do Séc. XVIII que consiste na descrição detalhada e cuidadosa da experiência vivida, também com finalidade terapêutica. Por sua vez, o romance psicológico antecipa e se sobrepõe aos romances de formação. Em ambos os gêneros literários,

[...] o interesse é, de fato, tanto no estudo do processo de desenvolvimento de uma personalidade quanto no estudo de como a identidade do indivíduo, é o resultado de um conjunto de fatores educacionais e sociais, do dinamismo psíquico que permite então dar conta de todos os eventos da vida de um indivíduo. (LEONZIO, 2017, s/p, tradução da autora).

Não apenas relativamente a esse aspecto, mas também a diversos outros, podemos hipotetizar (e poderíamos, caso por caso, comprovar) uma influência direta ou mediada, dos *Ensaio*s sobre os pensadores da *Bildung*, sejam eles filósofos, pedagogos ou literatos. É importante lembrar também a esse propósito que muitos dos pensadores alemães do século XVIII são leitores de René Descartes e, sobretudo, de Rousseau. É notório quanto Rousseau se apropriou dos pensamentos de Montaigne e já entre os seus contemporâneos isso não passou despercebido. Jean Starobinski (1996, p. 3) menciona o beneditino Dom Cajot, que publica em 1766 um opúsculo de 40 páginas, recolhendo comprovação de plágio dos *Ensaio*s, feitas por Rousseau. Podemos tentar o mesmo experimento do padre com Descartes, comparando um trecho do prefácio dos *Ensaio*s, “Ao leitor”, e um trecho da primeira parte do *Discurso do método*:

Aqui está um livro de boa-fé, Leitor. Ele te adverte, desde o início, que *não me propus outro fim além do doméstico e privado*. Nele não tive nenhuma consideração por servir-te. [...] Quero que me vejam aqui em meu modo simples, natural e corrente, sem pose nem artifício: pois *é a mim que retrato*. [...] Assim, Leitor, *sou eu mesmo a matéria de meu livro*. (MONTAIGNE, 2010, p. 37, grifos da autora).

Mas gostaria muito de mostrar, neste discurso, *quais são os caminhos que segui*, e de nele *representar minha vida como num quadro*. [...] Assim, meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente *mostrar de que modo procurei conduzir a minha*. [...] propondo este escrito *apenas como uma história*. (DESCARTES, 2001, p. 7, grifos da autora).

Numa época como a nossa, em que a maioria também defenderia a posição desse beneditino hoje desconhecido contra um dos maiores pensadores da modernidade, talvez soe curioso destacar esse aspecto, como outra pista para entender o legado da ideia de formação, que ancora sua origem em Montaigne. Baseada no princípio da imitação dos clássicos, ou melhor, de alguns deles, há na ideia da imitação um movimento constante de releitura e reescritura, que não visa como objetivo originário à originalidade do texto a ser produzido, mas sim à intensificação e ao aprimoramento da atenção do leitor-intérprete. O modo em que Descartes e Rousseau leem Montaigne, portanto, não tem como êxito o plágio, mas constitui-se como exercício de pensamento cuja novidade, não visada, porém esperada, é tanto maior quanto mais alta é a proximidade alcançada em mergulhar no texto originário por meio do exercício da escrita.

O próprio Montaigne avisa o leitor, porém, também sobre os perigos da imitação:

A maioria dos leitores, quando encontra uma roupa igual, pensa muito falsamente possuir um corpo igual. Mas a força e os nervos não se emprestam: os adornos e o manto emprestam-se. A maioria dos que me frequentam fala da mesma maneira que estes *Ensaíos*; mas não sei se pensa da mesma maneira. (MONTAIGNE, 2010, p. 123).

Quando a imitação da técnica de aprendizagem se faz regra do pensamento, ela não possibilita; ao contrário, impede a formação.

Nos trechos apresentados de Montaigne e Descartes, é central a ideia do texto-imagem, que retrata o eu que escreve, como num quadro. Justamente

essa ideia define a relação do sujeito que escreve com o texto escrito, mas também consigo mesmo. Da sucessão das imagens narradas surgirá uma história, uma *história do seu espírito*, como Descartes, em uma outra figura inspirada em Montaigne, definirá também o *Discurso* (GILSON, 1987, p. 98). Com efeito, no capítulo “Sobre a vaidade” (II, 9), Montaigne (1998, p. 57) fala dos *Ensaio*s como da “história de minha vida”, modificando, como nota Gilson, o que na primeira redação do mesmo capítulo era “o meu retrato”.

Cabe aqui destacar um primeiro elemento, fundamental do que na introdução deste meu texto eu defini como conotação genuinamente antagônica da ideia de formação, pensando agora essa dimensão explicitamente com Montaigne. A narração da *história da própria vida*, ou sua exibição num *retrato*, de fato não coincide com a ideia de uma assunção imediata (e não mediada) de todas as suas vivências. Pelo contrário, é justamente mediante a narração escrita que o sentido dessas vivências emerge, na distância interpretativa entre os sentidos que o autor escolhe narrar (ou aqueles que prefere ocultar). Não há formação, em outras palavras, pelo mero fato de vivenciar, mas sim pela capacidade de ordenar, qualificar, elaborar o dado da vivência, num processo de reflexão que, por sua vez, produz imagens, ressignificando o vivido.

Essa pista de leitura parece também contradizer apropriações recentes de Montaigne que enfatizam a tese de que vale mais uma “cabeça bem feita” do que uma “cabeça bem cheia”. A alusão é evidentemente ao célebre texto de Edgar Morin (2003) que no seu título recorre a uma citação literal de Montaigne, justamente a de “a cabeça bem feita”, expressão que aparece no capítulo “Sobre a educação das crianças” (MONTAIGNE, 2010, p. 91). A obra critica o ensino entediante, desanimador, deprimente e aborrecido (são palavras da epígrafe), para convidar os estudantes à leitura do seu texto e “a utilizar meus capítulos para assumir sua própria educação” (MORIN, 2003, p. 6).

Cada apropriação é legítima e não cabe aqui discutir o mérito das posições de Morin que precisariam ser contextualizadas, o que não convém citar neste texto. Podemos, porém, observar no texto de Montaigne que, ao falar de “cabeça bem feita”, ele não se refere ao discípulo, mas sim ao professor. Com efeito, escrevendo à senhora Diane de Foix, condessa de Gurson, sobre como escolher um bom mestre para o próprio filho, Montaigne observa que ele “gostaria também que se tivesse o cuidado de lhe escolher um preceptor com a cabeça mais benfeita do que bem recheada”

(MONTAIGNE, 2010, p. 91). Notamos também que Montaigne está bem longe de convidar os alunos a assumirem sua própria educação, mas sim está aconselhando uma mãe sobre como escolher. Eis então que a proposta de Montaigne não se refere a uma autonomia absoluta do aluno, a de ter, por assim dizer, opiniões próprias, mas a necessidade de educá-lo de modo que ele se torne capaz de formar pensamentos próprios:

Os professores não param de gritar em nossos ouvidos, como quem entornasse o conhecimento num funil: nossa tarefa seria apenas repetir o que nos disseram. Gostaria que ele corrigisse essa prática e que desde o início, segundo a capacidade do espírito que tem em mãos, começasse a pô-lo na raia, fazendo-o provar, escolher e discernir as coisas por si mesmo. Ora abrindo-lhe o caminho, ora deixando-o abrir. Não quero que só o preceptor invente e fale: quero que, quando chegar a vez de seu discípulo, escute-o falar. (MONTAIGNE, 2010, p. 91).

O que Montaigne então discute primeiramente é a postura do docente, e não tanto a postura do discente, que dentro da relação pedagógica continua guiado, no exercício de autonomia, pelo docente: “Que o preceptor faça o menino tudo passar pelo próprio crivo e que nada aloje em sua cabeça por simples autoridade ou confiança” (MONTAIGNE, 2010, p. 93). Achamos então em Montaigne uma diferenciação entre uma repetição meramente mecânica, esta sim fortemente criticada, e um método de estudo que, a partir da leitura atenta e meticulosa, seja gerador de saber:

As abelhas libam as flores aqui e ali mas depois fazem o mel, que é todo delas; não é mais tomilho nem manjerona. Assim, ele transformará os elementos emprestados de outro e os fundirá para fazer uma obra toda sua, a saber, seu julgamento, sua educação, seu trabalho e seu estudo, que só visam a formá-lo. (MONTAIGNE, 2010, p. 93-94).

A formação é vista, portanto, como um antídoto ao conhecimento doutrinário, a métodos que não despertam a vontade de aprender e até empobrecem e desincentivam alunos que poderiam ser dedicados e brilhantes.

Pedant, que no texto de Montaigne ainda tem seu significado originário de professor, mestre de escola, transforma-se em sinônimo, inicialmente em italiano, de uma pessoa que, ostentando erudição, quer ter razão a todo custo, utilizando argumentos expostos de forma repetitiva e insistente, resultado tedioso e arrogante para seus interlocutores. Observamos,

no entanto, que isso não se resolve na absoluta autoconfiança, mas sim numa capacidade de discernimento, acompanhada por uma alegria do aprender. Da filosofia especialmente, Montaigne diz que “é um grande erro pintá-la como inacessível às crianças, e de semblante carrancudo, austero e terrível: quem a mascarou com esse falso rosto pálido e medonho?” (MONTAIGNE, 2010, p. 106).

A crítica às instituições e aos métodos pedagógico-didáticos do seu tempo, porém, talvez constitua o traço menos original da proposta de Montaigne, presente em todos os tempos. Há certamente um paralelo nesse sentido com os pensadores da *Bildung*, também entre eles achamos uma crítica constante aos *Schulphilosophen*, aos filósofos de escola, que repetem mecanicamente lições aprendidas, se apegam à letra e apresentam posições conforme a doutrina sem o exercício de espírito crítico: a lição aprendida. Não podemos dizer, contudo, que essa tópica seja genuinamente de ascendência montaigniana, embora uma passagem da *Crítica da razão pura* (1790) de Kant seja altamente sugestiva, nesse sentido. Para Kant, quem aprendeu um sistema de filosofia, “mesmo que tivesse na cabeça todos os princípios, explicações e demonstrações, assim como a divisão de toda a doutrina e pudesse, de certa maneira, contar todas as partes desse sistema pelos dedos”, não possui conhecimento sobre esse sistema: “Sabe e ajuíza apenas segundo o que lhe foi dado. Contestais-lhe uma definição e ele não sabe onde buscar outra”. O conhecimento dele então não é um verdadeiro conhecimento: “Compreendeu bem e reteve bem, isto é, aprendeu bem e é assim a máscara de um homem vivo” (KANT, A 836-B 864). O *semblante carrancudo, austero e terrível* da filosofia, encarnada pelos eruditos depreciados por Montaigne, é, nas palavras do Kant, máscara mortuária, um *rosto pálido e medonho* cujo *rigor mortis* é a sombra deturpada da filosofia apenas aparentemente rigorosa.

Formação, noção intrinsecamente instável do ponto de vista teórico, aponta antes de mais nada para uma crítica social radical do presente, intrinsecamente revolucionária, e não apenas para um ideal salvífico de harmonia e paz universal. Individualmente, ela designa uma luta constante entre o que o indivíduo é e o que ele poderia ser, mesmo quanto a realização das suas potencialidades o levaria a descobrir sua própria natureza, justamente porque a natureza não representa para a formação um terreno sólido sobre o que construir, mas sim um campo constante de busca e de luta, em que o descompasso entre o que é e o possível se torna manifesto. Significativamente não achamos em Montaigne apreciação nem desprezo

para com a natureza humana: não se trata de elevar o ser humano por meio da educação, também mediante medidas repressivas, que eliminem tendências naturais más ou corruptas, nem de alimentá-la como a metáfora da planta, também tópica tradicional que a ideia da formação poderia sugerir. Há uma indeterminação na natureza humana, que é justificada por Montaigne pelo fato de eles nunca estarem num estado puramente natural, nem quando são crianças: “Os filhotes dos ursos e dos cães mostram sua propensão natural; mas os homens, apegando-se incontinentemente a costumes, opiniões, leis, mudam ou se dissimulam facilmente” (MONTAIGNE, 2010, p. 90). As más disposições, assim como as boas, têm uma origem natural, determinando uma pluralidade intrínseca do potencial humano. Ao mesmo tempo, porém, não há garantia de que a cultura ofereça uma solução ao que na natureza humana é mau. É, porém, o contrário o que acontece: os hábitos, as opiniões, as crenças ocultam a inclinação natural, afastando delas. Com a mediação, novamente de Rousseau, também a ideia montaigniana de uma indeterminação constitutiva do ser humano, que alcança as dimensões mais aparentemente biológicas, pode ser encontrada por exemplo na antropologia fichteana, que destaca o princípio da *Bildsamkeit*, em Rousseau: *perfectibilité* (BAZZAN; D’ALFONSO, 2020), como determinação mais própria da corporeidade humana: todos os animais são o que são, desde o nascimento, só o ser humano tem que descobrir o que é, para poder se tornar o que é, tornando também a corporeidade humana um lugar para o exercício da liberdade (BISOL, 2011).

Considerações finais

Podemos tentar finalmente resumir algumas conclusões: a formação nunca serve instrumentalmente à mera resolução de conflitos. Talvez, se bem-sucedida, sejam mais os conflitos que ela cria do que os que ela resolve. A formação bem-sucedida, com um paradoxo, sempre foge dos planos do educador e do mestre, dos desenhos do legislador e também do olhar limitado do próprio indivíduo que se quer ilusoriamente pleno senhor de si mesmo. Formação nunca coincide plenamente com “educação”: pelo contrário, ela constitui seu mais autêntico contraponto, um movimento contrário a regras e leis determinadas por princípios externos à vocação individual. Nunca há uma “tradução” pedagógica completa da formação, nem um seu modelo ideal, perfeito, a ser aplicado em todos os lugares e em todos os tempos. Porém precisamos ficar atentos: formação nunca

é também apenas iniciativa aleatória ou arbitrária de uma singularidade: há um horizonte definido pelo próprio conceito de formação que não pode ser compreendido como domínio do que é meramente acidental: formação mobiliza e conjuga sim desejos específicos e isolados, mas em vista da construção de um ser humano que queira aprender a saber “bem morrer e bem viver” (MONTAIGNE, 2010, p. 104). Diferentemente de muitos autores da *Bildung*, que acreditam no projeto da instituição formadora, Montaigne é ainda pré-moderno por razões obviamente históricas. Por razões filosóficas ele seja talvez até antimoderno, *ante litteram*. Aos desenhos utópicos das comunidades ideais, que já aparecem nas teorias políticas de Platão e Aristóteles, revigoradas no Séc. XIV pela ideia da cidade ideal do Renascimento italiano e sua tradução filosófico-literária, na Utopia de Thomas More, Montaigne contrapõe a realidade das coisas:

E por certo todas essas descrições de sociedade, forjadas pela arte, são consideradas ridículas e inaptas à prática. Essas dilatadas e longas alterações sobre a melhor forma de sociedade e sobre as regras mais convenientes para nos congregar são apropriadas apenas ao exercício de nosso espírito; assim como se encontram em artes vários assuntos que têm sua essência na agitação e na disputa, fora das quais não têm vida alguma. (MONTAIGNE, 1998, p. 21-22).

À frente dessa impossibilidade de realizar plenamente um ideal, só resta observar que também há homens (e mulheres) movidos por um anseio comum de libertação das formas impostas, com que eles não se identificam, mesmo quando elas são geradas pela sua própria natureza: “Não há ninguém que, se escutar a si mesmo, não descubra em si uma forma sua, uma forma dominante que luta contra a educação e contra a tempestade das paixões que lhe são contrárias” (MONTAIGNE, 2010, p. 355).

Se, finalmente, levantamos a questão posta no início do texto, a saber, do que pode hoje contribuir a leitura de Montaigne para o debate dos nossos dias, direi que ela permite discutir duas posições contemporâneas, que dão destaque à noção de formação. Trata-se, à primeira vista, de dois posicionamentos divergentes, mas que, a meu ver, utilizam o mesmo argumento. Primeiramente, refiro-me aos modos de operacionalizar a noção clássica de formação que destacam a falta de “formação” no mundo educacional contemporâneo. Formação autêntica se daria, de acordo com essas posições, recuperando o antigo ideal da formação. Vão nesse sentido, parece-me, as defesas de uma formação “mais humana”, que ainda defende

a importância dos estudos clássicos, o cuidado para com a dimensão espiritual e afetiva da educação e seu potencial de resolver as tensões sociais em vista da harmonia social. Secundariamente, as lutas contra o modelo hegemônico de educação, que consideram o ideal da formação como um produto da civilização ocidental, conotando-o como eurocêntrico, machista e racista, e, portanto, rejeitando-o.

Ambas essas leituras, que no debate contemporâneo definem posições aparentemente divergentes do ponto de vista de sua compreensão da noção supostamente “tradicional” de formação — umas a valorizam, outras a rejeitam —, fundamentam-se, a meu ver, na mesma hipótese interpretativa do que seria formação. Aclamada por uns, rejeitada por outros, a formação se identificaria em ambos os casos como princípio salvífico, individual e coletivamente. Com Montaigne, porém, tentei mostrar que a “forma” que está em jogo na ideia de formação é justamente o princípio que vai contra essa ideia de formação. Não há, portanto, por um lado, possibilidade de “humanizar” a educação. A educação nunca é, por si só, formação. Pelo contrário: a “forma” é justamente gerada pelos conflitos com os dispositivos da educação e pelas lutas contra eles, nunca pela sua aceitação, sejam eles os melhores possíveis. É também por isso que, se a educação pode ser identificada (pelo menos parcialmente) com os princípios da hegemonia, a formação sempre se subtrai a esse movimento de identificação e é, por sua natureza, e não apenas acidentalmente, “anti-hegemônica”. A luta contra a hegemonia do Ocidente brancocêntrico, classista e machista — essa é a provocação que quis levantar nestas páginas —, talvez não possa ser feita por meio do simples cancelamento dos pensadores nascidos na Europa, repetindo essencialmente um dispositivo característico das hegemônias, isto é, a ignorância e o esquecimento. Por outro lado, talvez, as palavras de Michel de Montaigne, esse pensador do início do século XV, que intuiu a crise da modernidade europeia em um momento em que a Europa sequer tinha demarcado suas fronteiras “nacionais” tal como conhecemos e criticamos, possam servir ainda hoje para pensar, viver e agir contra tal hegemonia.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

ANRICH, E. (org.). **Die Idee der deutschen Universität**. Darmstadt: WBG, 1964.

ARANTES, P.; FIORI ARANTES, O. B. **Sentido da formação**: três estudos sobre Antônio Cândido, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

AUERBACH, E. Der Schriftsteller Montaigne. In: AUERBACH, E. **Gesammelte Aufsätze zur romanischen Philologie**. Bern und München: Francke Verlag, 1967.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Obras Escolhidas, Vol. I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. Documentos de cultura, documentos de barbárie. In: BOLLE, W. (org.). **Escritos escolhidos**. São Paulo: Cultrix, 1986.

BAHR, E. (org.). **Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland**. Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart: Reclam Verlag, 2004.

BAZZAN, M. R.; D'ALFONSO M. V. Da Perfectibilité à Bildsamkeit. A ascendência rousseauiana da antropologia de Fichte. **Cadernos de Filosofia Alemã**: Crítica e Modernidade, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 13-32, set. 2020.

BERNAL, M. **Black Athena**: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization. New Brunswick: Rutgers University Press, 1987.

BERTINETTO, A. **La forza dell'immagine**. Argomentazione trascendentale e ricorsività nel pensiero di J.G. Fichte. Milano: Mimesis, 2010.

BISOL, B. **Körper, Freiheit und Wille**: die transzendentalphilosophische Leiblehre J. G. Fichtes. Würzburg: Ergon Verlag, 2011.

BRAUDEL, Fernand. **Memórias do Mediterrâneo**: pré-história e antiguidade. Lisboa: Terramar; Rio de Janeiro: Multinova, 2001.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CASTILHO, F. **O conceito de universidade no projeto da UNICAMP**. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de M. E. Galvão. São Paulo: Editora Martin Fontes, 2001.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GARIN, E. **Ciência e vida civil no Renascimento Italiano**. São Paulo: Universidade Paulista, 1996.

GARIN, E. **L'educazione in Europa 1400/1600**. Problemi e programmi. Roma-Bari: Laterza, 1976.

GILSON, E. **René Descartes**. Discours de la méthode. Texte et commentaire. 6. ed. Paris: Vrin, 1987.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de M. Pinto Dos Santos e A. Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian, 2013.

KOSELLECK, Gulbenkian R. **Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache**. Frankfurt: Suhrkamp, 2006.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1986.

JAEGER, W. **Cristianismo primitivo e paideia grega**. Tradução de Daniel da Costa. Santo André: Academia cristã, 2014.

LEFKOWITZ, M. R.; ROGERS, G. M. L. **Black Athena Revisited**. Chapel Hill and London: UNC Press, 1996.

LEONZIO, E. **La malattia dell'anima e il romanzo antropologico**. Medicina e pedagogia nella Unsichtbare Loge di Jean Paul e nelle sue fonti. Torino: Accademia University Press, 2017. Disponível em: <https://books.openedition.org/aaccademia/4962>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MARROU, H.-I. **História da Educação na Antiguidade**. Campinas: Editora Kirion, 2017.

MONTAIGNE, M. **Os ensaios**. Tradução de Rosa D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MONTAIGNE, M. **Sobre a vaidade**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

MONTAIGNE, M. **Les Essais**. Paris: Presses Universitaires de France, 1965. Disponível em: <https://www.lib.uchicago.edu/efts/ARTFL/projects/montaigne/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PICHÉ, C. Fichte, Schleiermacher and W. von Humboldt. On the Creation of the University of Berlin. *In*: BREAZEALE, D.; ROCKMORE, T. (org.). **Fichte, German Idealism and Early Romanticism**. Fichte-Studien-Supplementa, v. 24. Amsterdam; New York: Rodopi, 2010. p. 371-386.

RIBEIRO, D. **O Povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCHILLER, F. **A educação estética da humanidade**: numa série de cartas. Tradução de R. Schwarz e M. Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

STAROBINSKI, J. Rousseau dans la marge de Montaigne. Cinq notes inédites. **Le Débat**, Paris, n. 90, p. 3-26, 1996.

NIETZSCHE – SOBRE O MARTÍRIO DA COERÊNCIA

Lúcia Schneider Hardt

Considerações iniciais

A propósito da coerência e do martírio de sua busca, o texto pretende refletir sobre o tema considerando prioritariamente os escritos de Montaigne e Nietzsche. De forma complementar, Thomas Bernhard adentra o cenário da reflexão por meio de sua obra *Extinção*.

Tomar um texto filosófico para pensar a educação exige uma série de manobras, com vistas a criar conexões e dimensões efetivamente pedagógicas. Os profissionais envolvidos nas tarefas de educar e de ensinar enfrentam um caminho tortuoso para se apropriarem das referências teóricas basilares para toda e qualquer ação de natureza educacional, e assim habilitarem-se a também teorizar, eles próprios, sobre o seu fazer cotidiano. O campo da filosofia da educação enfrenta esse dilema ao mesmo tempo que aprecia transitar entre os dois âmbitos da existência humana.

O que está em jogo aqui não são prioritariamente a filosofia e a seleção de um tema desdobrado em múltiplos conceitos, mas a intenção de extrair apenas algumas de suas versões e expressões para manejá-las a favor da trajetória complexa da formação humana. Um arranjo pedagógico, interessado, seletivo, para convidar o leitor a pensar muitas outras possibilidades sobre o tema, que exigem um tratamento quase artesanal do pensamento, uma vez que o texto situado no campo da pesquisa teórica deseja compartilhar conexões e contar que até mesmo o leitor pode ter algo a acrescentar à ideia que se procura desenvolver.

Desse ponto de vista, pode-se contar inclusive com a possibilidade de capturar uma dimensão estética na própria ação de pesquisar nos campos da filosofia e da educação, para eventualmente nos livrar do martírio da coerência e afirmar a vida escapando de uma determinada moral, sem deixar de alcançar pressupostos éticos.

O desígnio da coerência

Vivemos sob o desígnio da coerência; apesar de jamais encontrá-la, vivemos como se fosse possível realizá-la plenamente. Deparamo-nos com isso em todo lugar: na política, na educação, em nós mesmos. E ao não encontrar, definimos que esse seria então o motivo para buscá-la. Desejamos convidar Montaigne e Nietzsche para refletir sobre o tema. De forma complementar, Thomas Bernhard.

Está em questão nos livrar do martírio dessa busca, o que não significa aderir a uma irracionalidade para habitar o mundo sem nenhuma responsabilidade. A intenção é tratar do tema considerando as sutilezas de nossa natureza e, talvez por isso, ser mais generosos com os outros e com nós mesmos. Para tal reflexão, talvez seja necessário o exercício da solidão, prática vivida pelos autores aqui anunciados. Em alguma medida, não é possível pensar sobre o tema coletivamente, ninguém gosta de admitir suas incoerências em público. Os dois filósofos aqui convidados para nos fazer pensar souberam bem dosar a vida em sua perspectiva pública e naquela que escolheram ficar consigo, a boa solidão, livre, leve e que acaba nos oferecendo mais espaço para pensar. A sutileza aparece quando aquilo que foi produzido na solidão apresenta sua faceta pública, por meio de suas obras e o sentido delas, para nos fazer pensar.

Nietzsche apreciava muito Montaigne, e refere-se a isso em sua obra. Afirmou, muitas vezes, que encontrou alguém que já teria antecipado a presença das flutuações da interioridade humana. Somos um aglomerado de sentimentos, por vezes temos coragem, mas também por vezes somos incapazes de controlar os sentimentos como o medo e a vergonha. Somos também o impúblicável.

O texto deseja fazer pensar sobre a incoerência, reconhecendo que sua análise será parcial e jamais pretenderá esgotar o tema, pois ele pode também ser analisado por muitas outras perspectivas. Iniciaremos com Montaigne, a partir do seu ensaio do livro II, texto I – *Da incoerência de nossas ações*. Podemos concordar com muitos pensadores sobre a natureza humana quando afirmam que existe um abismo entre aquilo que vemos num indivíduo e aquilo que ele realmente é, assim como há um abismo entre o que supostamente manifestamos no campo dos afetos e o que de fato motiva esse sentimento. Até quando olhamos para nós mesmos não sabemos bem a quem olhamos! Montaigne nos ajuda nesse ponto, ao afirmar: “difícil encontrar

em toda a Antiguidade uma dúzia de homens que tenham orientado sua vida em obediência a determinados princípios, o que é o fim principal da sabedoria” (2016, II, I, p. 354). Portanto, não apenas os humanos comuns não alcançam essa meta, como também aqueles tomados como sábios e com destacada notoriedade pública. Para compreender essa condição, Montaigne cita Sêneca, ao lembrar sua provocação: “*querer e não querer são sempre a mesma e única coisa*”. A virtude aparece após uma longa caminhada de recolhimento e oferece então condições de deliberação, sem que possamos sustentar a tese de que sempre pensamos antes de agir. Nossa razão é também influenciada pelo acaso. Nossos afetos oscilam, nossas vontades idem. O que sentimos em determinada situação não pode ser previsto antecipadamente, e, portanto, podemos nos surpreender com nossa reação em determinada circunstância. Montaigne escreve que flutuamos, às vezes vagarosamente, às vezes até com violência, e o vento também nos conduz. A metáfora do vento é utilizada para caracterizar que algo exterior também nos move, joga conosco, tal como eventuais acontecimentos que podem ser impactantes em nossa vida. Segue ele afirmando: nada decidimos livremente, e ao mesmo tempo hesitamos em tomar partido de algo, imaginando poder decidir livremente. Defendemos com muito vigor princípios, contudo nossas ações decorrem sempre de juízos muito específicos e nem sempre decifráveis.

Montaigne ainda nos diz mais, que por vezes, ao interferirmos na vida de outros, criamos expectativas e o que em geral encontramos é a decepção. Ele conta a história de um rei – Antígono – que se afeiçoa a um soldado em função de sua valentia e coragem, mas o rapaz tinha uma doença que o perturbava. Ele então é conduzido para um médico, para livrar-se desse tormento, e, como imaginava o seu protetor, isso iria ampliar ainda mais sua coragem e valentia. O que ocorreu após a cura foi surpreendente: o soldado reduz sua exposição aos combates e, indagado sobre os motivos, responde: alterei minha relação com a vida, antes atormentado pela dor, a coragem e a valentia eram na verdade um subterfúgio, a única forma de viver. Curado, sei agora apreciar a vida e quero dela outras experiências. Como diz Montaigne para outros tantos casos: não é o raciocínio que produz a coragem, ela é operada por muitas outras circunstâncias. Assim: “não nos espantemos, pois, de ver que alguém muda sua ação ao mudarem as circunstâncias” (2016, II, I, p. 356).

Tomando esse exemplo, podemos fazer muitas analogias para o campo da educação. Os alunos, mesmo apoiados, abrigados pelo esforço e pela dedicação dos educadores, nem sempre contemplam as expectativas destes.

Por vezes escapam, vazam, dão as costas em função de novas contingências e flutuações da vida. Grandes mestres conseguem compreender isso.

Oscilamos, flutuamos, o vento nos atinge, os sentimentos se alteram. Montaigne chega a afirmar que talvez tenhamos duas almas, para abrigar tanto o bem como o mal. E reforça isso dizendo:

Não somente o vento dos acontecimentos me agita conforme o rumo de onde vem, como eu mesmo me agito e perturbo em consequência da instabilidade da posição em que esteja. Quem se examina de perto raramente se vê duas vezes no mesmo estado. Dou à minha alma ora um aspecto, ora outro, seguindo o lado para o qual me volto. Se falo de mim de diversas maneiras é porque me olho de diferentes modos. Todas as contradições em mim se deparam, no fundo como na forma. Envergonhado, insolente, casto, libidinoso, tagarela, taciturno, trabalhador, requintado, engenhoso, tolo, aborrecido, complacente, mentiroso, sincero, sábio, ignorante, liberal e avarento, e pródigo, assim me vejo de acordo com cada mudança que se opera em mim. E quem quer que se estude atentamente reconhecerá igualmente em si, e até em seu julgamento, essa mesma volubilidade, essa mesma discordância. Não posso aplicar a mim um juízo completo, sólido, sem confusão nem mistura, nem o exprimir com uma só palavra. “Distinguo” é o termo mais contraditório em meu raciocínio (MONTAIGNE, 2016, II, I, p. 356-357).

Assim, não se pode deduzir de um ato corajoso a conclusão de que um valente o praticou. Parece que não sustentamos a virtude por muito tempo e ela nem sempre se concretiza conforme nossa previsão. De fato:

Somos um amontoado de peças juntadas inarmonicamente e queremos que nos honrem quando não o merecemos. A virtude vale por si mesma; se para outro fim tomamos a sua máscara, logo ela no-la arranca da cara. Quando nossa alma se impregna dela, forma ela uma espécie de verniz fortemente adesivo que só se tira com a própria pele. Eis por que para julgar um homem é preciso seguir suas pegadas, penetrar sua vida; e, se não deparamos com a constância alicerçando seus atos, “com um plano de vida bem ponderado e previsto” (Cícero), se sua marcha, ou antes, seu caminho (pois é lícito acelerar ou diminuir o passo) se modifica segundo as circunstâncias, abandonemo-lo. Como a ventoinha gira de acordo com o vento, assim reza a divisa de nosso Talbot (MONTAIGNE, 2016, p. 357).

No ensaio *Da incoerência de nossas ações*, Montaigne afirma:

Não deve um espírito refletido julgar-nos pelos nossos atos exteriores; cumpra-lhe sondar as nossas consciências e ver os móveis a que obedecemos. É uma tarefa elevada e difícil e desejaria, por isso mesmo, que menor número de pessoas se dedicassem a ela (2016, II, I, p. 359).

É praticamente impossível julgar o outro somente pelas aparências. Sempre iremos nos deparar de fato com abismos entre aquilo que é o interior e o exterior, e tudo aquilo que usa máscara. O interior em geral permanece velado às aparências, e nossa maneira habitual está:

[...] em seguir os nossos impulsos instintivos para a direita ou para a esquerda, para cima ou para baixo, segundo as circunstâncias. Só pensamos no que queremos no próprio instante em que o queremos, e mudamos de vontade como muda de cor o camaleão. O que nos propomos em dado momento, mudamos em seguida e voltamos atrás, e tudo não passa de oscilação e inconstância. “Somos conduzidos como títeres que um fio manobra” (Horácio). Não vamos, somos levados como objetos que flutuam, ora devagar, ora com violência, segundo o vento: “Acaso não vemos todo mundo indeciso; uns procurando sem descontinuar, outros mudando de lugar, como para largar uma carga pesada demais?” (Lucrécio). Cada dia nova fantasia, e movem-se as nossas paixões de acordo com o tempo: “O pensamento dos homens assemelha-se na terra aos cambiantes raios de luz com que Júpiter a fecunda” (Cícero) (MONTAIGNE, 2016, II, I, p. 354).

Montaigne elabora por meio desses pensamentos sua grande tese: o acaso tem força sobre nós, por causa dele existimos. “Hesitamos em tomar partido, nada decidimos livremente, de maneira absoluta, coerente” (2016, Livro II, I, p. 355).

Se orientássemos nossa vida por um projeto, um sentido efetivamente sólido, talvez conseguiríamos melhor dirigir nossas ações. “De que serve fazer provisão de tintas se não se sabe pintar” (2016, II, I, p. 358). O que podemos aprender com isso? Ninguém consegue traçar o rumo da sua vida de uma só vez; com certo esforço, fazemos isso por trechos, etapas. Sem isso, de fato o vento nunca nos é favorável, apenas nos lança a qualquer lugar.

Assim, não nos é sugerido abrir mão de qualquer projeto/plano, contudo sempre reconhecer sua fragilidade, incompletude, pois o acaso esbarra o nosso caminho e produz efeitos imprevisíveis. Sempre decepcionaremos

a algum outro e da mesma forma sentiremos que alguém nos entristeceu. Educadores de fato conhecem essa realidade. Segundo Ludwig (2013, p. 14), interpretando Montaigne, “há algo na subjetividade que está além da nossa compreensão e que nos engana o tempo todo, coloca em xeque qualquer definição predeterminada de interioridade ou subjetividade”. A incoerência, ambivalência e instabilidade são elementos inerentes à condição humana, por isso quando falamos de nós, dos outros, nos referimos mais àquilo que parece ser, estamos de fato quase sempre diante da indeterminação e da imprecisão.

Somos também imprevisíveis em nossas ações, pois o suposto sucesso em alguma área não é garantia de triunfo em outra. Montaigne nos oferece alguns exemplos: quem sabe bem cultivar a terra não significa que saiba de igual modo gerir os negócios do Estado. Mas costumamos nos enganar com os humanos, e, ao destacar alguns, imaginamos que são aptos para todas as coisas. De fato:

Somos todos constituídos de peças e pedaços juntados de maneira casual e diversa, e cada peça funciona independentemente das demais. Daí ser tão grande a diferença entre nós mesmos quanto entre nós e outrem: “Crede-me, não é coisa fácil conduzir-se como um só homem” (Sêneca) (MONTAIGNE, 2016, II, I, p. 358).

A ambição e o interesse podem tornar um homem valente, como a avareza um homem desprezível. Montaigne recomenda que não julgemos os outros apenas por atos exteriores, precisamos estar interessados em saber dos rastros, dos afetos e sentimentos que obedecemos. Ressaltamos mais uma vez: julgar e avaliar os outros é tarefa “elevada e difícil e desejaria por isso mesmo que o menor número de pessoas se dedicasse a ela” (MONTAIGNE, 2006, II, I, p. 359).

Diante dessa tarefa complexa, nos defrontamos com nossa incapacidade de medirmos, analisarmos e compreendermos o que acontece com os outros, como se movem, o que os aflige, como processam seus sentimentos. Não temos parâmetros e instrumentos para mensurar nossa subjetividade, bem como a dos outros.

E vale repetir o que diz Montaigne, “o que nos propomos em dado momento, mudamos em seguida e voltamos atrás, e tudo não passa de oscilação e inconstância” (2016, II, I, p. 358). O que resta fazer é distinguir. Distinguir essas múltiplas faces, oscilações, depois que foram vividas, sem delas se servir para evitar outros constrangimentos. A capacidade de distinguir é posterior à ação. Um movimento de beleza daquele que, ao intensificar

a vida, pode perceber depois seus rastros, seus fluxos e oscilações nem sempre coerentes. Até mesmo nossos julgamentos variam conforme interferências exteriores, cada ação nossa é constituída por elementos exteriores, desde experiências até opiniões, emoções. Por fim, podemos afirmar que nossa interioridade não é fixa e coerente.

Montaigne problematiza nossa interioridade, ela não oferece ferramentas seguras para analisar o outro e nem a nós mesmos. Estamos sempre diante de “fluxos mentais” imprevisíveis, que são influenciados por elementos exteriores. O vento como metáfora é a expressão daquilo que vem do exterior e pode fazer oscilar no indivíduo uma conduta, assim como cada um de nós pode sentir-se perturbado por coisas internas nem sempre decifráveis como gostaríamos. “Quem se examina de perto raramente se vê duas vezes no mesmo estado” (2016, II, I, p. 356).

Montaigne diz não poder aplicar a si mesmo um juízo completo, considerando todas as oscilações que sofre, e destaca a palavra “*distinguo*” como expressão mais justa em seu raciocínio. Ela quer reconhecer as diversas maneiras de ser convidado a olhar o mundo e a si mesmo. Somos, por vezes, corajosos, generosos, trabalhadores; e outras vezes, aventos, tolos e mentirosos. Expressão mais justa de nosso próprio itinerário: distinguir.

O que Montaigne assinala aqui é a incapacidade de julgamento de certos fenômenos somente de acordo com a razão. Somos tocados por muitas coisas quando apreciamos o mundo com o intuito de julgá-lo. Nossa sensibilidade, imaginação e o sentimento interferem na constituição de nossos julgamentos, e precisamos reconhecer que em muitas circunstâncias não conseguimos explicar certos fenômenos somente de acordo com a razão.

Na esteira dessa razão, dos afetos, sentimentos, instintos, Nietzsche, como Montaigne, tem muito a nos dizer. Por isso, desejamos estabelecer entre eles um diálogo.

A razão e os conceitos múmias

No livro *Crepúsculo dos ídolos*, Nietzsche indaga sobre a razão na Filosofia, iniciando uma rigorosa crítica ao trabalho daqueles que se autodefinem como criadores de conceitos. Ao invés do elogio, Nietzsche denuncia que os grandes pensadores matam, empalham fenômenos em palavras e fazem aparecer conceitos múmias. Imaginam fazer coincidir a realidade com o conceito de uma forma duradoura. Na criação do conceito está uma ambição:

superar as oscilações, fluxos excessivos, sentidos. Nietzsche, pelo caminho oposto, afirma que a razão é a própria prova de que falseamos o mundo, pois nesse trajeto diminuímos os sentidos, os fluxos e a transitoriedade. Afinal, o mundo “aparente é o único que existe: o mundo verdadeiro é apenas mentirosamente acrescentado” (NIETZSCHE, 2014, p. 26).

Por mais contraditório que seja, ao exercitar nossa razão, afirma o filósofo, desprezamos os mais sutis instrumentos de observação dos sentidos, deixamos de lado o efetivo. Deixamos de lado aquilo que Montaigne já dizia: “Quem se examina de perto raramente se vê duas vezes no mesmo estado” (2016, II, I, p. 356). Conceitos universais, duradouros, são “a última fumaça de uma realidade que se evapora” (NIETZSCHE, 2014, p. 27). Enfrentando os filósofos, Nietzsche também vai usar a seu modo a expressão — me *distingo* disso — tal como Montaigne. E ao operar segundo esse princípio, Nietzsche nos alcança o problema do erro e da aparência:

Em outra época tomava-se a mudança, a transitoriedade, o devir em geral, como prova da aparência, como signo de que ali teria de existir algo que nos induzia ao erro. Hoje, ao contrário, exatamente na medida em que o preconceito da razão nos coage a estabelecer unidade, identidade, duração, substância, causa, coisidade, ser, vemo-nos de certa forma enredados no erro, necessitados do erro; estamos tão certos, por conta de uma rigorosa investigação conosco mesmo sobre isso, de que o erro está aqui (NIETZSCHE, 2014, p. 28).

A razão toma o lugar de um grande fetiche, pautado por uma crença do “eu-substância” capaz de identificar o erro e criar o conceito. O “eu tem como derivado o ser” (2014, p. 28). No começo está o erro, e com o manejo das categorias da razão (dispensando na maioria das vezes o efetivo, a empiria) inventa-se o conceito como regra para o conhecimento, capaz de compartilhar a unidade, a identidade e a duração das coisas. Inventamos um mundo coerente, verdadeiro. O martírio da razão é inaugurado, passa a ser nossa bússola. Os inimigos apontados: afetos, instintos, devir, multiplicidade, fluidez.

No esforço de se *distinguir*, Nietzsche apresenta quatro teses:

1. As razões deste mundo aparente ancoram-se na realidade, torná-la decifrável é absolutamente indemonstrável.
2. Construiu-se o mundo verdadeiro a partir da contradição ao mundo efetivo e, no fundo, um mundo aparente na medida em que ele é mera ilusão ótico-moral.

3. Fabular sobre um outro mundo distinto deste não tem absolutamente qualquer sentido. De fato, nesse movimento de criar outro mundo só encontramos apequenamento, medo, vingança da vida, para desejar encontrar outra supostamente melhor.
4. Dividir o mundo em dois, um verdadeiro e outro aparente, é sinal de decadência. Nesse contexto, precisamos do artista trágico, pois ele diz sim a tudo que existe, inclusive o que é terrível, ele é dionisíaco e sabe afirmar a vida.

Sobre a primeira tese, Nietzsche mostra-nos a fragilidade do argumento de um outro mundo, uma vez que o que temos é esta realidade aparente; na segunda tese, o erro está em inventar outro mundo pautado pela moral, já que o mundo real não contemplou nossas expectativas. Nesse caminho, cria o nada, já que de fato esse mundo inventado não existe. A terceira tese apenas destaca uma vingança, o ressentimento por não conseguir encarar a vida como ela é. Fabular sobre a vida é desqualificá-la, perder a oportunidade de viver de fato intensamente o que é efetivo. Na quarta tese, Nietzsche define como decadente a atitude de querer viver outra vida, e nesse processo desvaloriza o mundo real, cria outro e produz uma lógica dualista que atormenta os humanos em busca de uma vida ideal. Nesse esforço de contrapor-se a uma lógica, Nietzsche se diferencia e de certa forma inaugura sua filosofia que contém uma dimensão trágica, preferindo amar este mundo tal como ele é.

Assim, podemos afirmar que boa parte do trabalho de Nietzsche foi buscar a origem dos conceitos, com o intuito de mostrar que não há nada de sagrado neles, que surgiram em algum modo de vida humano, e que o sentido dado a eles dependeu da cultura dos povos; e, portanto, eles não são fixos nem eternos. O conhecimento racional convertido em sedução é por vezes a própria armadilha, por não considerar o entorno do “erro” na definição de um conceito ou no entendimento dele e de sua origem. Filósofos tendem a querer ser protagonistas da grande razão, e abrigarem-se por isso na plena coerência das ações e do seu próprio pensamento.

Nietzsche decide atacar sistemas filosóficos crentes de uma posição, de um discurso que pretendia ser absoluto, coerente, para então representar uma outra filosofia, designada pelo movimento, mudança, passagem, criação, devir. Um dos seus objetivos foi desbancar a atitude arrogante de filósofos que nem de perto consideravam o conflito incessante de forças em nosso corpo, materializado por meio dos afetos, instintos e impulsos.

Nietzsche se distingue criticando a deusa razão, enaltecida quase sempre e destacada exageradamente por grande parte dos filósofos. Em sua análise, retira a razão de um terreno privilegiado, asséptico, e dá a ela sua função de utilidade: afinal, precisamos calcular, prever, fazer contas, excluir, selecionar, para viver em sociedade. Precisamos de uma certa lógica para viver, mas não podemos contar com a razão para sustentar noções como “paraíso”, verdade, justiça. Melhor, ela não consegue dar conta das pretensões dessas noções. O idealismo é um embuste, cria dualismos por toda parte, faz degenerar o humano, que se esquece do curso natural do nascer e morrer incessante, se esquece de seus instintos, quer abafar as profundezas da sua interioridade, como se isso fosse possível. Contudo, “instintos vem à tona e descontrolam a razão, também porque a razão não é mais que instinto, e nas relações entre instintos, forças, ela (razão) quer ser o instinto capaz de assenhorar-se dos outros” (SOUSA, 2013, p. 85). Mas o homem racional é traído pela razão, não consegue abafar seus instintos; pelo contrário, eles sempre afloram, e clamam por espaço em nossos corpos.

A razão converte-se em dogmatismo e, nesse contexto, é duramente criticada por Nietzsche. Uma alternativa para enfrentar a dureza desse pensamento é o riso:

Não obstante aquele filósofo que, como autêntico inglês, tentou difamar o riso entre as cabeças pensantes – “o riso é uma grave enfermidade da natureza humana, que toda cabeça pensante se empenharia em superar” [Hobbes] – eu chegaria mesmo a fazer uma hierarquia dos filósofos conforme a qualidade do seu riso – colocando no topo aqueles capazes da risada de ouro (NIETZSCHE, 1992, p. 195, grifos do autor).

O riso é a capacidade de viver considerando a fragilidade das afirmações humanas, da tentativa de fazer durar uma única percepção da realidade; o riso deveria ser um remédio para aquelas cabeças medíocres que, ao definir uma verdade, imaginam ter contemplado toda a sutileza da vida. O riso é uma espécie de remédio para a doença da negação do corpo, da potência, dos instintos. Nietzsche parece inspirar-se mesmo em Montaigne, pois também incorpora as tantas faces que não são reveladas e nem vistas quando imaginamos ter definido um conceito ou um juízo sobre as coisas e mesmo quando nós mesmos nos olhamos.

Nietzsche afirma que os filósofos apreciam o homem ideal, esse é seu gosto e por isso têm expectativas de encontrar o homem corajoso, valente plenamente. Encontrar o humano implica ver todo o resto, a “história de

sua desejabilidade” (2014, p. 83), que em geral desprezamos, não publicamos; mas o que justifica o homem senão sua realidade, corporeidade, muito diferente daquela que desejamos, sonhamos, inventamos?

Nietzsche nos oferece um exemplo: todo aquele que se queixa compartilha uma fraqueza. No queixoso, está uma ideia de que seu sofrimento tem um culpado e que por isso justifica-se uma vingança. O juízo final é o mais doce consolo de vingança (NIETZSCHE, 2014, p. 85). Converte-se num jogo de linguagem que avalia, julga e sentencia a partir do homem ideal. E ao tomar essa atitude, imagina configurar uma moral altruísta, pois sua avaliação permite uma redenção, salvando-se e curando-se, existe ainda a possibilidade do paraíso. Contudo, Nietzsche nos faz pensar ao escrever: “quando começa a faltar o egoísmo, começa a faltar o que o que há de melhor” (2014, p. 86). Assim, o martírio da coerência implicaria livrar-se do egoísmo e, conforme indica o filósofo, nesse caminho perderíamos o que há de melhor.

Para Nietzsche, o egoísmo tem uma força natural, quando ele começa a faltar, falta o que há de melhor em nós. Ele pode ser muito valioso e também ser desprezível. Concentrando-se em uma orientação ascendente, de elevação da vida, ele pode ser mesmo extraordinário. Afinal, como nos diz Nietzsche:

Escolher instintivamente o que é prejudicial a *si mesmo*, ficar atraído por motivos “desinteressados”, quase fornece a fórmula para a *décadence*. Não buscar sua vantagem própria – isso é a mera folha moral de figueira para uma factualidade completamente distinta, a saber, fisiológica: “eu não sei mais encontrar minha vantagem”... Desagregação dos instintos! – Ao se tornar altruísta, o ser humano está no fim (2014, p. 86).

É lícito, afirma Nietzsche, submeter a exame todo o indivíduo para determinar se representa a linha ascendente ou a linha descendente da vida, para medir o valor que tem o seu egoísmo. Esse plano ascendente Nietzsche encontrou em Montaigne, por meio de sua coragem de divergir da moral vigente. Colocou-se acima do elogio e da crítica, para com liberdade pensar por si mesmo. O espírito cativo submete-se às regras de seu tempo e, para ser coerente, precisa ajustar-se a um determinado tipo de pensamento. Contudo, ao reconhecer o limite dessa versão da vida, passa-se a ser visto por muitos como incoerente, o que neste texto estamos designando como a necessidade de distinguir-se. Distinguir-se de uma certa moralidade, de certas respostas engessadas dadas aos conflitos humanos, e para isso

é necessário coragem e um tanto de egoísmo, no sentido aqui descrito. Distinguir-se para reconhecer nossas oscilações, fluxos mentais, todos eles bem mais inconstantes do que gostaríamos.

O espírito livre não tem medo da vida, nasce da afirmação de si mesmo em sua plenitude de forças. Como espírito livre, o filósofo que nasce em Montaigne e também em Nietzsche reconhece que todos os ideais escondem interpretações. Nietzsche reconhece que ao ler Montaigne encontra-se outra vez com o gosto dos antigos, que está muito acima do gosto de sua época, “contêm mais pensamentos reais do que todos os livros dos filósofos alemães reunidos”. Montaigne seria entendido perfeitamente pelos gregos, segundo Nietzsche.

Assim, é preciso não interiorizar a moral, não aceitar a vida como culpa, recusar verdades dogmáticas para fazer consigo mesmo a experimentação, tendo coragem suficiente para se desprender daquilo que insiste em nos capturar. Segundo Oliveira, essa herança intelectual montaigneana em Nietzsche se revela desde os primeiros anos da década de 1870. Assim sugere:

Talvez um dos textos mais significativos a esse respeito seja a terceira das Considerações Intempestivas (Schopenhauer como Educador), na qual o nome de Montaigne é associado justamente à imagem do verdadeiro filósofo, aquele que viveu por experiência, venceu o “ódio hereditário do que é natural” e conquistou, na solidão, uma honestidade para consigo, contrapondo-se às opiniões públicas e vulgares. Afirma Nietzsche: “Não conheço senão um escritor que, por honestidade, eu coloco tão elevadamente, senão mais, do que Schopenhauer: é Montaigne. Na verdade, pelo fato de que um tal homem tenha escrito, o prazer de viver nesta terra foi aumentado.” O entusiasmo de Nietzsche é explícito: o filósofo alemão identifica em Montaigne (com mais superioridade) as qualidades que imputa a Schopenhauer: natural honestidade e alegre serenidade. Descritas como uma “impressão fisiológica” que desperta a “energia mais íntima” que é comunicada entre dois seres, essas qualidades emergem de um “homem vivo”, que sabe “servir de exemplo” porque seu testemunho se efetiva pela “vida real e não unicamente pelos livros”. Como os gregos, o verdadeiro filósofo dá testemunho “pela expressão do rosto, pela vestimenta, pelo regime alimentar, pelos costumes, mais ainda do que pelas palavras e sobretudo mais do que pela escrita”. À descrição segue-se um lamento: “Como estamos longe ainda, na Alemanha, desta corajosa visibilidade de uma vida filosófica!”

. Montaigne fornece a Nietzsche o seu mapa: o mestre é o indicador; o caminho leva para si mesmo. Paralelamente a Schopenhauer, o filósofo de Bordeaux é apresentado como o verdadeiro educador e filósofo. Nietzsche, ele mesmo, como discípulo e aluno, encontra a melhor forma de retribuir ao mestre: seguindo-o tão radicalmente a ponto de ser necessário superá-lo. É isso o que ocorre de forma explícita com Schopenhauer a partir de 1878. Quanto a Montaigne, seu nome continua despertando fascinação em Nietzsche, o que se verifica seja pelas reiteradas citações seja pelas inúmeras alusões a suas teses que se fazem transversais em toda a obra nietzschiana. O filósofo de Bordeaux está entre os moralistas franceses a quem Nietzsche se encontra estreitamente ligado: “No fundo, é a um pequeno número de velhos franceses que estou sempre a regressar: creio só na cultura francesa.” Essa crença na cultura francesa pode ser interpretada, a partir dos escritos do segundo período, como um esforço de superação do pessimismo schopenhaueriano (2009, p. 124-125).

Nietzsche aprendeu com Montaigne sobre saúde e alegria no viver e, como afirmado acima, permite distanciar-se de outras referências que tinha para intensificar sua relação com a vida, para alcançar o gosto dos antigos, sempre tão valorizados por Nietzsche.

Voltemos ao martírio da coerência: o que de fato indignava tanto Montaigne como Nietzsche? O martírio existe sempre que enclausuramos o pensamento em totalidades fechadas e coesas, aptas a suportar o peso do incontestável. A coerência seria decorrente da aceitação desse pressuposto. Asfixiar a liberdade, a suspeita e o contraditório para sentir-se bem orientado. No Zaratustra, Nietzsche afirma “sou viajante, escalador de montanhas, e só se tem vivências de si mesmo” (NIETZSCHE, 2007, p. 205). O viajante parece avivar uma força e uma experiência com a solidão. A grandeza do caminho acaba por aproximar cume e abismo, a solidão converte-se em refúgio. O caminho encontra perigos, martírios, mas aquele que sempre escapa disso torna-se enfermo por excesso de cuidados. “Para ver muitas coisas é necessário aprender a olhar para longe de nós: esta dureza é necessária para todos os que escalam montes” (NIETZSCHE, 2007, p. 206).

Talvez possamos atualizar ainda mais o diálogo entre Montaigne e Nietzsche, e conectá-los com um autor contemporâneo, Thomas Bernhard, do campo da literatura, considerando prioritariamente sua obra *Extinção*. A narrativa do livro parece ter alguns pontos de contato com nossos filósofos. O livro começa destacando um pensamento de Montaigne: “*sinto*

que a morte me tem constantemente em suas garras. Não importa o que eu faça, ela está presente em toda parte". Antes de entrar na obra em si, vale destacar uma síntese do livro, escrita por Marcelo Pen, que afirma: "a obra é um diálogo interior vertiginoso, uma escrita original que prova do mais puro monólogo interior" (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020). Duas cenas acompanham o livro: a primeira, inteiramente dedicada ao impacto da notícia da morte de familiares de Franz-Josef Murau, personagem principal, que tem repulsa pela Áustria, o que o levou a exilar-se em Roma. Para ele, seu país era um reduto católico associado ao nacional-socialismo. Recém retornado de uma visita à família, recebe o telegrama informando que os pais e um irmão haviam morrido em um acidente de carro. Nessa primeira cena, e por meio de um diálogo supostamente imaginário com seu aluno Gambetti, ele faz aparecer na escrita todo o seu passado, recordações, as difíceis relações com a família e todo o impacto que tiveram na sua vida, lembranças que o levam às profundezas de sua interioridade, onde irão aparecer devaneios e obsessões.

Murau é filho de latifundiários que, vergonhosamente, colaboraram com o nazismo, criando uma família com um estilo autoritário. Nesse contexto, ele torna-se uma espécie de ovelha negra da família, assim como seu tio Georg. Podemos nos indagar: o que move o escritor ao exteriorizar suas impressões considerando sua família, tradição e hábitos? Como o excesso de palavras deságua na insuficiência da linguagem para revelar emoções, faz ecoar uma solidão entre as múltiplas palavras. A solidão de um indivíduo que não foi acolhido pela sua própria família e por isso converte-se em ovelha negra.

Na segunda cena do livro, o leitor vai conhecer com mais detalhes a cidade de Wolfsegg, a propriedade da família, a relação entre as pessoas, rotinas, hábitos, e fica uma impressão de que será muito difícil extinguir Wolfsegg da vida de Murau. Nessa cena, ainda ficam descritos detalhes dos preparativos do enterro, e, ao pé da cova, o autor descreve sua incompatibilidade com o que restou da família, seu cunhado e suas irmãs.

Entre as cenas, vários relatos: em um deles a descrição de como Murau foge dessa tradição que tanto o atormentava. Vai a Roma, mas sua história não o abandona e superá-la parece exigir sua extinção. Como sugere Marcelo Pen, o desejo é extinguir a cidade de Wolfsegg, a cidade natal, mas contraditoriamente ele recria a cidade, uma vez que a descreve tão compulsivamente. Ela renasce e fica vivificada para o leitor naquilo

que tem de impactante e de perverso. A escrita é prova de um renascimento, enquanto o desejo seria a extinção. O excesso de palavras desaguando em revelações. Ao tomar um texto, não encontraremos de imediato um sentido, como se eles já estivessem lá, à nossa espera, mas se intui o que está escrito e o que não está. Quando compartilha conosco sua escrita, Bernhard revela a si mesmo alguém que é tomado por impulsos, afinal o que é proposto em algum momento no texto se desloca para colocar luz em outra contingência, e, no próprio texto, também o escritor vai revelando sua oscilação e inconstância. Um idealista, nos termos apresentados por Nietzsche, não consegue ler Bernhard. Aquele que aprecia dualismos, divide a vida entre otimismo e pessimismo, o bem e o mal, e assim costuma aplinar o mundo considerando convertê-lo em um final feliz não suportaria ler *Extinção*. Não suportarão enfrentar a dureza da escrita de Bernhard, ao pretender com sua prosa aniquilar o que está à sua volta: o passado, a família, sua nação. O livro em grande parte é dirigido a seu discípulo, Gambetti, com o qual desfruta momentos de grande aprendizagem em Roma e por quem tem o maior respeito intelectual. O estilo da escrita, pode-se dizer, é violento, para que o próprio estilo consiga contemplar todo o ódio que o personagem guarda dentro de si.

Nesse estilo rancoroso, resta um pouco de leveza quando o autor descreve algumas lembranças da infância: os jardineiros, as paisagens, os tantos trabalhadores, muito humildes, que viviam na residência, por vezes tão invisíveis. Tem desprezo por teorias insensíveis ao mundo da injustiça, e demonstra resistência ao papel inclusive dos intelectuais, dos defensores do socialismo, incapazes de colocar em prática o mínimo que prometiam. O texto vai sendo tomado, pouco a pouco, pelos atos fúnebres, pela morte, deixando para o final uma acidez e uma melancolia sem fim.

No texto também fica evidente a figura do tio Georg, que, como ele, diferenciava-se de tudo que era regra em sua família. A obra de Bernhard parece trazer algo ainda mais radical do que aquilo que nossos filósofos anunciavam: ao invés da distinção, Bernhard fala em extinção. O texto é mesmo ácido, obstinado, pessimista, e seu personagem principal, nas mãos do autor, não cansa de dizer: “estou de fato retalhando e dissecando Wolfsegg e os meus, aniquilando-os e extinguindo-os e assim dissecando a mim mesmo, extingo-me”. De fato, um monólogo interior que em parte, arrisco sugerir, poderia conectar-se com alguns diálogos de Nietzsche e Montaigne. Não está em questão criar semelhanças entre os três, não queremos classificar narrativas e filosofias, mas agarrar a vida ali onde ela pulsa, talvez grite para

nos fazer pensar. Isso parece comum entre os três: a vida que pulsa fora das multidões, que grita em uma interioridade plena, e de alguma forma nos convoca a pensar fora do martírio da coerência. Seria coerente amar seu país, sua família, sua tradição, mas nosso personagem não consegue. Sente muita vergonha de seus antepassados, em especial pelos atos de colaboração com o nazismo, e não hesita em extravasar todo o rancor que sente. Seu martírio implica denunciar os limites e a violência de uma suposta coerência de sua família com um estilo de vida absolutamente autoritário.

Por certo, se seguirmos com o pressuposto da coerência, não ouviremos os gritos e nem a pulsação da vida. Portanto, não existe aqui uma apologia ao não coerente, mas o reconhecimento de que a vida se mostra no palco fora desses padrões, e por isso nosso repúdio a continuar seguindo esse martírio da ordem, do silenciamento, do que nos agride e nos indigna. O protagonista de Bernhard, que parece ser uma de suas próprias peles, faz ecoar vozes que abomina, que desejaria não ter escutado, e faz isso desejando superar a si mesmo, que parece não querer sair de seu corpo.

O tio Georg em alguma medida é uma fagulha de esperança na história de Murau, e ele o descreve:

Não tinha nenhuma simpatia pelo espírito mercantil primitivo de minha família, no fundo ele odiava o campo, com sua natureza explorada ano após ano, e desprezava o conjunto das tradições centenárias de Wolfsegg, quer se tratasse da produção de carne e gordura, pele, madeira e carvão ou da caça, pela qual tinha o mais profundo ódio, mas à qual seu irmão, meu pai, e seu sobrinho, meu irmão, se dedicavam como a primeira de todas as paixões (BERNHARD, 2000, p. 26).

Tio Georg sempre se recusara a sair para a caça, também não comia caça, ele gostava mesmo é de trancar-se na biblioteca, fazia leituras intensas, distraía-se pensando em outro mundo. Amava a literatura russa e alcançou a Murau esse patrimônio intelectual. Georg provou ao seu sobrinho, pela literatura, que existia outro mundo diferente daquele vivido na Áustria. O mundo não é constituído por um tipo de família, mas de milhões de famílias, existem muitos povos, costumes, afinal “a humanidade inteira é infinita com todas as suas possibilidades e belezas”. Segundo Georg (2000, p. 27): “só os imbecis acreditam que o mundo termina onde eles próprios terminam”. De fato, o tio abre as portas do mundo para Murau, e além da literatura, alcança a música, abrindo-lhe os olhos para todo tipo de arte.

O senso artístico do tio Georg era muito diferente dos pais de Murau, que em viagem pela Itália o faziam correr de uma coluna a outra, de um monumento a outro, passar por todas as igrejas sem ao menos contemplar a arte que cada lugar revelava. Já seu tio não o empurrava de uma celebridade artística a outra, mas deixava que o sobrinho contemplasse as obras de arte em paz, “não o impelia a todo instante a dar com a cabeça numa coluna” (BERNHARD, 2000, p. 27).

O tio Georg não era referência para a família tradicional de Wolfsegg, era um parasita segundo eles, e quando pôde foi embora e serviu-se de sua herança para viver em outro ambiente. Não aceitava os padrões de uma vida apenas para o trabalho, mas sabia preservar-se. Detestava a amargura das pessoas, o excesso de regras, e assim, cada vez mais, ele exercia influência sobre Murau em sua juventude. Sempre quando vinha para a cidade para uma visita, todos os ambientes da casa ficavam mais arejados e ele fazia perguntas intrigantes: “Por que diabo vocês não abrem as janelas com esse tempo magnífico? Mal consigo ver minha comida, por que viver nessa penumbra? E aquela louça magnífica nos armários, para quê?”

Segundo Murau, ele devia ao tio o gosto pela escrita e pela leitura, e aprendeu com ele a capacidade de fantasiar e pensar. A ele devia o fato de os livros da biblioteca serem abertos, e com eles viajar pelo mundo. Por certo, desde criança:

Sempre tive a escolha entre dois mundos, o dos meus pais, que sempre achei desinteressante e não mais que incômodo, e o do meu tio Georg, que parecia consistir só de aventuras formidáveis, no qual nunca era possível entediar-se e sempre se tinha, de fato de viver eternamente, no qual era óbvio pensar que nunca terminaria, o que por sua vez tinha por consequência automática que nele eu quisesse viver eternamente, quer dizer, até o infinito. Meus pais, trocando em miúdos, sempre aceitaram tudo, meu tio Georg nunca aceitou nada. Desde o berço meus pais sempre viveram segundo as leis que lhes foram prescritas por seus antecessores e nunca lhes passou pela cabeça fazer um dia leis novas, de sua própria autoria, para viver segundo essas leis novas feitas por eles, meu tio Georg viveu somente segundo suas leis próprias, que por ele foram feitas (BERNHARD, 2000, p. 35-36).

Até mesmo as leis inventadas por Georg, por vezes, não eram respeitadas, em função de outras ofertas da vida em constante fluxo. Aquelas oscilações, fluxos mentais, inconstâncias, já reveladas por Montaigne.

A palavra ociosidade era quase proibida na casa de Murau, pois para os pais homens de valor precisam enfrentar tensões, e se entregar ao ócio é um defeito. O tio Georg, e por consequência seu sobrinho, tinha certeza de que os pais não saberiam o que fazer em estado de ócio, pois não foram educados para imaginar, e nem conduzir, um processo intelectual. E Georg dava ao ócio toda potência de força capaz de fazer deslocar-se em pensamento para os mais recônditos lugares!

O livro descreve ainda inúmeras passagens que vão revelando o sentido da extinção proposto pelo autor. Cada um pode fazer essa leitura, aqui apenas desejamos apreciar como a literatura pode nos ajudar a compreender aquilo que atormenta os humanos, considerando sua origem e educação. E essa relação fica mais elucidativa acompanhando um fragmento do livro:

Todos nós carregamos uma Wolfsegg conosco e temos vontade de extingui-la para nossa salvação, ao quisermos pô-la por escrito, queremos aniquila-la, extingui-la. Mas a maior parte do tempo não temos força para uma tal extinção. Mas provavelmente agora seja o momento. Estou na idade certa, dissera a Gambetti, na idade ideal para um tal propósito. [...] O que me impede, dissera a Gambetti, de começar nesse instante? Mas logo em seguida: acreditamos poder dar início a um tal propósito e no entanto não estamos em condições para tanto, tudo está sempre contra nós e contra um tal propósito, assim continuamos a adiá-lo e nunca arranjam tempo, assim tantos trabalhos intelectuais que deviam ser escritos não são escritos, tantos rascunhos que temos o tempo inteiro, anos a fio, décadas a fio, em nossa cabeça continuam em nossa cabeça. Alegamos todas as razões possíveis para não ter que começar um tal trabalho, desencavamos todos os pretextos possíveis, invocamos todos os espíritos possíveis, que só podem ser todos espíritos malignos, para não ter de começar quando devíamos começar. Essa é a tragédia daquele que quer escrever, que continue sempre a invocar quem impede a sua escrita, dissera a Gambetti, uma tragédia que ao mesmo tempo é uma perfeita e pérfida comédia (BERNHARD, 2000, p. 147-148).

Um fio de doçura se apresenta no texto — é preciso começar, temos razões para extinguir o que nos atormenta? Por que adiamos nossa escrita, nosso tormento? A beleza da literatura nos fazendo pensar. Tal como a filosofia. Aqui abriga-se a filosofia da educação, reunindo o ensinar e educar para iniciar alguma coisa; sempre somos convidados a começar

algo desde a mais tenra idade. É preciso invocar a força e a criatividade daqueles que conosco estão para algo aprender.

Olhar a cidade ao pé da cova, como fala o autor da obra, é ainda mais uma vez encontrar-se com a pior lente, uma vez que se unem a morte e a violência de um jeito de viver. Por vezes, é possível amar o país, mas odiar o Estado e toda sua direção e orientação. A cidade abriga a hipocrisia, quem não é cego, nem surdo, e não tenha perdido a razão não suportaria viver em Wolfsegg. Ao pé da cova, tudo fica mais claro.

Extinguir de si mesmo uma cidade, hábitos, lembranças, parece impossível; alterar o que está materializado na cidade, na família, igualmente. Para diferenciar-se, foi preciso abandonar fisicamente o lugar, e começar nova trajetória, outros convívios e novas conexões com a vida a partir de outras normas e regras inventadas para o seu bem-estar e carregar também aquilo que a memória não permite esquecer, ainda que se possa escrever e compartilhar.

Considerações finais

Montaigne, Nietzsche e Bernhard têm em comum o exercício da crítica, que se concretiza enfrentando as tradições filosóficas e morais, a forma de viver, tradições familiares e políticas. Na efervescência de cada um dos pensamentos revela-se a vida de cada um, as inconstâncias de seus próprios movimentos e deslocamentos, para trazer à tona uma dimensão do humano compondo uma paisagem que nos permite encontrar um lugar para também habitar.

Tomando os três personagens apresentados neste texto, parece que todos lutam contra uma determinada moralidade, que insiste em apresentar-se como coerente. Ou seja, seguindo suas orientações ela nos oferece uma vida alargada e justa. Para Nietzsche, o que surge é a má consciência, um sentimento de culpa que transforma o tipo ativo em culpado. Considerando sua genealogia da moral, isso aconteceu primeiramente com o surgimento do Estado – pois a força dele inibiu, impediu que os instintos mais humanos se apresentassem; os instintos de liberdade, por exemplo. A obra de Thomas Bernhard é a expressão máxima disso. A força coercitiva do Estado, baseada em uma determinada moral/orientação, desvalorizou um certo tipo de afirmação da vida. E esses instintos, não podendo se exteriorizar, produzem uma interioridade que conduz a força e a potência

do instinto contra si mesmo: a má consciência. Nesse caso, tudo volta contra si mesmo, como, por exemplo, Murau nos deixou entender nos múltiplos bastidores do seu livro. O ócio vira pecado, pois solta o que deve ficar preso, e passamos a nos sentir culpados quando não suportamos nossa prisão.

Segundo Machado (1999), o surgimento da má consciência é a transformação do ressentido em culpado. Afinal, quando não cumprimos o que está estabelecido procuramos um culpado, e o que aparece é a nossa própria culpa. Não sabemos levar a vida corretamente, por fim precisamos confiar em outra, submeter-se a outras orientações. A moral envenena a vida, quer impedir os instintos de expansão. Assim surge esse Nietzsche imoralista, que deseja mesmo enxergar a vida para além do bem e do mal. Ele dedicou-se a desmascarar a moral, afirmando que ela estaria centrada na decadência, negando a vida. “E indaga, afinal o que é bom? Tudo que intensifica a vida.” (MACHADO, 1999, p. 68). E segue Machado:

Se a moral é uma astúcia da vontade de potência com o objetivo de conservar a vida- e não de expandi-la criativamente, se através dela a vida luta contra a morte, sabemos também que tipo de vida é essa: uma vida sem força, sem vigor, sem intensidade, Nietzsche lhe deu um nome: uma vida de escravo (1999, p. 70).

Essa vida aprisionada, que foi rejeitada por Montaigne, Nietzsche e Murau (ou Thomas Bernhard), é aqui analisada. Para os três, parece que foi preciso aniquilar um tipo de moral para libertar a vida. Ser capturado pela moral implica submeter-se ao martírio da coerência, tema deste texto. A vida intensificada não antecipa a coerência, mas calibra e hierarquiza forças considerando contingências. E para voltar a lembrar de Montaigne:

É aparentemente possível julgar um homem pelos fatos mais comuns de sua vida; mas, dada a instabilidade natural de nossos costumes e opiniões, pareceu-me muitas vezes que os melhores autores erravam em se obstinar a dar de alguém uma ideia bem-assentada e lógica. Adotam um princípio geral e de acordo com este ordenam e interpretam as ações, tomando o partido de as dissimular quando não as deformam para que entrem dentro do molde preconcebido. O imperador Augusto escapou-lhes; deparamos nesse homem com tal flagrante diversidade de ações, tão inesperada e contínua no decurso de sua existência, que os mais ousados juízes, renunciando a julgá-lo em seu conjunto, tiveram de deixá-lo assim indefinido. Acredito que a constância seja

a qualidade mais difícil de se encontrar no homem, e a mais fácil a inconstância. Quem os julgasse pormenorizadamente de acordo com seus atos, um por um, estaria mais apto a dizer a verdade a seu respeito (2016, p. 353-354).

Significa aqui dizer que nossa oscilação entre a constância e a inconstância não é imoral, mas própria dos humanos. Poucos conseguem viver essa oscilação e diversidade com sofisticação a ponto de nem os melhores juízes conseguirem dar às suas posições uma sentença adequada.

Montaigne, segundo Oliveira (2009), é em alguma medida muitas coisas: estoico, epicurista, cético, pagão, católico, aprecia a Antiguidade e os poetas latinos. Cada ensaio, se analisado detidamente, parece desdizer afirmações das quais ele se diz filiado. Mas de fato ele pode transgredir as palavras, alguns conceitos, para garantir a potência do pensar e imaginar!

Nietzsche, ao afirmar-se como o imoralista, quer ser mesmo um novo legislador, almeja outras leis morais e ensaia uma singularidade que se mostra na diferença. Bernhard cria um personagem para falar de si, relata sua história e, apesar de desejar extingui-la, dá a ela ainda mais destaque, possibilitando-nos pensar sobre os tormentos humanos. Contudo, não desiste da extinção, que em parte cria um itinerário de transfiguração de si mesmo.

Três autores, pensadores, que em parte são também três personagens diferentes, cada qual com uma atividade literária/filosófica distinta, por um lado, marcados pela leveza e simplicidade em relação à vida, outro tanto pela força e potência de uma voz que ao falar quer desmascarar o mundo para encontrar uma serenidade ao debruçar-se sobre múltiplas perspectivas e modos de vida. E, por fim, um personagem que não esconde sua origem, estranha sua constituição e descobre que só pode ser outro escapando.

E seriam eles então incoerentes?

O que podemos aprender com os três é que será preciso viver a incoerência para saber orientar sua vida e dirigir suas ações, afinal, como diz Montaigne: de que serve fazer provisão de tintas se não se sabe pintar? A provisão de tintas é o estoque de tudo que foi vivido, toda nossa oscilação, fluxo e contraditoriedade, conhecimento de si. E saber pintar? O que seria? Parece indicar a leveza de desenhar sua própria vida por meio de tintas e pincéis selecionados e reunidos após muitos exercícios e vivências da vida, para, em uma transfiguração estética, dar à sua existência a dimensão da arte.

Referências

BERNHARD, Thomas. **Extinção**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LUDWIG, Carlos Roberto. Autoinvestigação e subjetividade nos ensaios de Montaigne. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 2013.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. São Paulo: Editora 34, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**: ou; como se filosofa com o martelo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Jelson R. Apontamentos sobre a influência de Montaigne sobre Nietzsche nos escritos do Segundo Período. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 14, p. 123-145, jan. 2009.

PEN, Marcelo. “Extinção” é diálogo interior vertiginoso. **Folha de São Paulo**, [s. l.], 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0105200018.htm>. Acesso em: 5 maio 2020.

SOUSA, Mauro Araújo de. **Alma em Nietzsche**: a concepção de espírito para o filósofo alemão. São Paulo: Leya, 2013.

A FINITUDE INCONTORNÁVEL: ENSAIANDO COM MONTAIGNE E HEIDEGGER¹²¹

Rosana Silva de Moura

[...] o incontornável é inacessível [...]

(Martin Heidegger, *Ensaio e conferências*)

Pequeno introito a uma grande questão

O que se pode fazer com algo “incontornável”? O dizer pode se acercar do incontornável? O enigma não seria o que é se fosse possível desnudá-lo. Contudo, é do humano deixar-se cativar nele; enredar-se no jogo de tentativas para sua decifração. Burilar-se com ele. A compreensão diz: cumpre, apenas, acercar-se dele. Circundar. Circular em torno. “Tentativa” é o nome do possível.

A questão filosófica da finitude precisa ser *ad-mirada* com essa compreensão. Pede manutenção do espanto primordial na sua vigência, que não se inscreve na ordem identificatória do mundo. O incontornável prescinde de adequação e utilidade.

Sob essa inclinação fundamental, talvez se pudesse acrescentar ainda ao título deste ensaio a seguinte direção: *a incitação radical da filosofia na formação humana*, considerando que estamos puxando a questão para a órbita do fático educacional (fático: “algo que ‘é’” – HEIDEGGER, 2012a, p. 13). Estaria posto um sinal que deixaria ver mais do que manifestações setorializadas dos entes e que caracteriza o tratamento da formação humana no âmbito disciplinar da Filosofia da educação, tal como apresenta Flickinger (1998), especialmente na 3.^a de suas 11 teses sobre o modo de ser dessa Área na Educação. Entendo que não se pode tratar conceitualmente da formação, ou seja, filosoficamente, sem adentrar nesse problema (o que, igualmente, entendo ser o paradoxo que também constitui a Filosofia da educação): a segmentação sofrida pela Área, talvez mais do que qualquer outra, torna-se seu ponto controverso e de maior confusão. Um tipo de situação que nos coloca, ao mesmo tempo, num lugar em que se pode e não se pode algo.

¹²¹ O presente ensaio contempla parte de meu projeto de pesquisa “Intersecções filosóficas entre Dilthey e Heidegger para pensar ‘Hermenêuticas da cultura, mundo e educação’”, em curso na Ufsc.

Do interior do horizonte hermenêutico, orientado fortemente por Gadamer, Flickinger nos deixa ver o problema de uma racionalidade que se organiza por áreas no conjunto curricular. E a filosofia da educação pertence a esse universo também. No texto, o autor se refere a essa fragilidade importante da Filosofia da educação enquanto área – que considero central, e que tem a ver com o procedimento disciplinar dela atuando em estabelecimentos de ensino. Esse tipo de racionalidade, organizadora da vida escolar, molda, em certa medida, a Filosofia da educação, o que lhe é prejudicial, mas, também, possibilita à própria área se fazer presente com seus conteúdos e questões filosóficas. Assim, além de performar seu interesse maior, aquele da tentativa do filosofar enquanto um esforço formativo de autonomia do pensar, trata-se igualmente de elaborar o seu próprio limite, qual seja, estar situada em uma área curricular. Aí reside o importante limite. Além disso, encontramos mais uma limitação: tomar a história da filosofia como via única de experimentar a filosofia pode transformá-la apenas em uma metanarrativa a mais no conjunto da educação formal. A história da filosofia tem significância na construção do repertório intelectual e do acesso à historicidade dos conceitos elaborados na tradição. Porém, ela não pode ser confundida com o retorno à casa do ser que a filosofia propicia ao humano, imagem elaborada por Novalis e recuperada por Heidegger nos primeiros parágrafos d’*Os conceitos fundamentais da metafísica*, pela qual tenho muito apreço porque explicita fortemente o afeto que deve mobilizar um certo gosto pelo filosofar. Assim, apesar dessas dificuldades, a Filosofia da educação tem buscado mostrar-se como uma espacialidade formativa — espacialidade, aqui, no sentido de ser mais do que uma mera ocupação de espaço, sendo relacional com o mundo (HEIDEGGER, 2012b). Por isso, a elaboração de perguntas acerca do vigente (o esforço hermenêutico de interpretação do fático, do hoje) e a articulação de conceitos no interior de sua tradição implicam em autocompreensão, valor e sentido para situar aí a própria vocação/*Beruf* (HEIDEGGER, 2008).

Feito esse destaque inicial, não menos importante, da problemática na qual a Filosofia da educação se acha imersa, podemos seguir com a questão enunciada e que concerne, em amplitude, ao modo como elaboramos a formação humana. Nem sempre enquanto experiência formativa, mas como um semblante desta. Isso tem a ver, parece-me, com o modo como adentramos a questão da finitude do ser. Decorre (ou decorreria) dessa abertura/*Erschlossenheit* todo um posicionamento outro sobre formação. Em que medida, institucionalmente, isto é, ou seria, possível? Não sei.

Ou, provavelmente, não se poderia atribuir qualquer tipo de êxito pedagógico à formação por experiência de singularização. Isso significa dizer que uma experiência formativa desse tipo é da ordem da singularização porque pede uma solidão, um modo de ser que não possui afinidade institucional, por conta do caminho solitário, mas que, ainda assim, é mundo. Uma intimidade com o tempo da fruição de ritmo. Está com-o-mundo (*Mitwelt*) por aproximação, imersão e distanciamento. Então, também com essa compreensão, a Filosofia da educação precisa manter-se atenta e em escuta. É com esse sentido ontológico que encontramos algumas possibilidades e muitos limites na formação hoje. Em contextos ônticos (sempre provisórios), o que ocorre são modulações de expansão ou contração dos horizontes temporais nos quais o ser-aí acontece. A educação não está fora do jogo temporal. A questão é que a formação humana, em termos filosóficos, não deveria se ater ao modo curricular (de um curso de formação de professores, por exemplo). Assim, se for pensada apenas na circunscrição disciplinar, a Filosofia da educação poderá esquecer o ponto de abertura que lhe seria próprio enquanto tarefa do pensar para transpor a dubiedade inaugural da filosofia (HEIDEGGER, 2011). Ou, ainda, poderá se ater de tal forma na história da filosofia, podendo interditar a experiência do pensar enquanto uma experiência formativa e existencial, o que equivale dizer, temporal. O que o hoje pode nos dar a pensar em termos filosófico-formativos?

Ritmo, tempo e (de)cadência do mundo no hoje

Há um longo e denso debate consolidado configurando filosofias entre continentais e analíticos que se movimenta pela orientação se a filosofia deve ou não adentrar a faticidade. Se a linguagem pode prescindir ou não do mundo. Não me detenho nessa celeuma. Desde o horizonte hermenêutico contemporâneo, balizado nos esforços de Heidegger para interpretar a metafísica do ser sob o lume de outro entendimento de metafísica, a faticidade ocupa importância determinante nas leituras possíveis de mundo.

Se:

O que é público numa primeira aproximação da interpretação do hoje deve ser aprendido de maneira tal que, através de uma interpretação remissiva que parta desse ponto de partida, seja possível ter nas mãos certo caráter ontológico da faticidade (HEIDEGGER, 2012a, p. 42).

Logo, como se poderia circundar a questão da finitude para além do aprisionamento no sentido comum ao qual estamos ligados hoje?

De modo amplo, podemos pensar que o fenômeno epidemiológico planetário no qual estamos imersos agora tem produzido um deslocamento que se refere, ainda, a uma má compreensão da ação humana. Deslocamos a ânsia do fazer, superalimentado no ritmo frenético do mundo contemporâneo, para o mundo das *lives*. A ânsia por organização (e certo controle, vale dizer) do mundo conduz os entes humanos à continuidade da ação como alternativa à cadência do próprio mundo. Trata-se de uma inconformidade com o perdido, o ritmo habitual do mundo. Percebemos o quanto queremos conservar nosso familiar quando insistimos em manter o ritmo do mundo dado até então na acelerada produção da vida? Mas e quando somos tomados pela sensação de perda de mundo? E quando o horizonte prospectivo do mundo fica suspenso? A perda de mundo, até então algo tratado no âmbito privado do divã ou de outra forma de cenário ficcional, tornou-se um sentimento moral compartilhado planetariamente. O ritmo costumeiro da vida humana no planeta ficou em suspensão (mesmo diante da cegueira de alguns, não haveria como negar a interrupção do ritmo da vida humana). Então, como e para que o esforço de manter o ritmo anterior? Ora, porque estamos perdidos da possibilidade de fazer sentido para além do entendimento dado até então. Que estamos, hoje, vivendo radicalmente sob o signo da morte não resta dúvida. Não que ela não estivesse antes aí. Ela constitui mundo. Mundo se dá desde sempre em uma pendência – uma possibilidade a vir-a-ser (*ou não*).

Talvez, pela insuportável verdade da inexorabilidade de sermos-para-o-fim, precisemos esquecer essa destinação ao fim. Esse ponto crucial, cuja presença se dá pelo avesso, vem a ser o elemento primordial do filosofar: por que as coisas — mundo, tempo, ser e ente — fundamentalmente findam? — a filosofia pergunta. A pergunta denota um tipo de falta. Talvez da compreensão. Ou, talvez, pelo horror pré-ontológico que o saber-se desde sempre finito provoca sub-repticiamente no ser-aí. Mas, sendo pré, encontra-se velado. E o que se tem notícia é que o tempo do mundo, mais lento ou mais rápido, repercute sentido¹²², supostamente dado. Ou então o altera, interrompe. Aqui, o vigor da pergunta que quer retomar o sentido interrompido na fratura do tempo. Ela mostra o estranhamento e nos lembra do que fora esquecido (é por ele que ela vem e, não fosse pela reação negativa ao desamparo humano, por que da pergunta? Aí reside seu valor filosófico). Parece haver um jogo

¹²² Em **Ser e tempo** (p. 429) encontramos: “Sentido é aquilo em que a entendibilidade de algo se mantém.” / “Sinn ist das, worin sich Verständlichkeit von etwas hält.” Conforme a tradução bilíngue de Fausto Castilho, de 2012.

permanente na disposição ontológica para reter e largar o sentido, expresso na função da pergunta. A vida humana segue nesse ritmo do tempo.

Nesse momento, estamos submetidos a um fato histórico radical, cujas dimensões efetuais ainda não podemos saber. Será a experiência do tempo (passando) que nos dará a compreensão necessária oriunda de certo distanciamento temporal do hoje. O momento do *pathos* sobrepõe-se. Qual seria o cerne desse fenômeno que tanto nos atormenta? Não seria a dificuldade absoluta do humano diante de seu próprio desamparo? A filosofia almeja alçar voo a esse ponto de uma certa serenidade não resolutive *depois* do fenômeno. E, portanto, dele muito se poderá dizer; muitas entradas poderão ser feitas *a posteriori*. Nesse sentido, no instante em que escrevo este ensaio, o fenômeno em curso lança alguma luz e me dá a pensar o tema ao qual já estive comprometida antes de seu acontecimento. Por que importa dizer isso ao leitor? O que importa dizer a mim mesma? Ora, desde uma perspectiva hermenêutica, toda elaboração de algo precisa levar consigo e mostrar, em alguma medida, a compreensão do seu lugar. O tema da finitude é basicamente modos de ser “a partir do tempo [...]” (HEIDEGGER, 2012b, p. 77).

Qual perspectiva de formação emerge com a escuta do limite, do desamparo e da finitude? Escutando a voz da tradição humanista, na figura de Gadamer, acessamos conceitualmente a formação como um fio condutor da filosofia alemã, sendo tomada como uma questão filosófica fundamental. Mas se tratamos da formação humana pelo ângulo da finitude, Montaigne e Heidegger nos dizem mais, dada uma possibilidade interpretativa ontológica, explícita neste, mas ausente naquele. Todavia, guardadas as distinções fundamentais entre eles, ambos contemplam, em menor ou maior grau uma validade, determinante do mundo em suas filosofias.

Mesmo assim, importa destacar que, se é difícil atribuir a Montaigne uma ontologia, certo é que podemos considerá-lo autoridade no quesito finitude e, especialmente, no que ela nos lega enquanto ponto fulcral para uma radicalidade filosófica de tipo não idealista. O que eu quero dizer com isso? Incorporar a questão da finitude é decisivo na mudança paradigmática ocorrida de uma filosofia da consciência para uma filosofia da linguagem a partir da destruição da metafísica tradicional, tal como o fez Heidegger em seu célebre § 6, de *Ser e tempo* (e, apenas para não deixar de lado: o sentido da destruição proposto com a fenomenologia hermenêutica¹²³ é positivo, como Gadamer [2009] cuida de manter no propósito inicial).

¹²³ Ver também STEIN, 2001.

Ou ainda,

Una ontología de la finitude no necesita objetivar el ser, ni reducirlo a un ente, a Dios, como tampoco deducir a partir de Dios todos los otros entes; más bien se limita a mostrar precisamente la finitud, es decir, la problematicidad, la insuficiencia de todo aquello de lo cual se tiene experiencia: entes y eventos, afinidades y diferencias, mundo e historia (BERTI, 1994, p. 58).

Não auscultar a diferença entre o que temos à mão e o que precisa transcender ao que está “à mão” repercute um “erro metodológico” (HEIDEGGER, 2012b, §1) fundamental, o qual tem nos levado ao aprisionamento da vida em um círculo *vitiosum*, de esquecimento de nosso ser.

Ora, não seria essa, então, nossa metafísica, aquela na qual somos determinados invariavelmente no tempo? Ou seria possível constituirmos existência *fora do tempo*? E o que é o tempo, senão o solo no qual acontecemos, fluindo em acontecimentos finitos, infinitamente ele mesmo? Nossa finitude, “o modo fundamental de nosso ser” (HEIDEGGER, 2011, p. 8, grifo do autor). Preciosa é a meditação de Agostinho sobre o tema que o instiga misteriosamente. E ainda não respondemos a questão (talvez porque ela não é posta para ser respondida, mas sentida ao modo de uma tonalidade a conduzir a uma abertura singular e própria de uma “existência filosofante” (HEIDEGGER, 2011, p. 13), que tem a possibilidade de ser, mas não o é gratuitamente).

Então, se, a partir do início deste ano, a finitude da vida humana fez-se de modo abrupto e incontornável — por conta da iminência assombrosa da morte pelo contágio de um vírus que sequer é um ser vivo —, podemos trazer à luz um entendimento ainda mais radical do que nos acontece. Há tempos estamos conduzindo o que chamamos vida de modo altamente contaminado por uma determinação racional e exterior ao próprio sentido da vida (por egoísmos, sejam de mercado, estado ou ciência, tal como denunciou Nietzsche em uma de suas *Intempestivas*). Há tempos viemos conduzindo a vida no planeta no sentido contrário à realização dela mesma. Há tempos viemos experimentando modos de retração da vida, disseminando formas técnicas de interdição dela em nome daqueles egoísmos, como se fôssemos senhores de destinos e de projetos calculados e controlados por via de uma razão entificada, na via do esquecimento do ser. Vida, ciência e técnica se encontram, mas não deveriam se confundir. Como pensar a formação humana mediante essa realidade? O que vem

a ser formação? Oriento-me com Gadamer¹²⁴ para não esquecer um sentido possível de interpretação do termo formação (e vislumbrar uma lacuna no que tange à questão da finitude).

Gadamer: a validade da escuta da tradição

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) aglutina sentidos produzidos na tradição e que plasmam a complexa figura do conceito de formação (*Bildung*) enquanto fio condutor tematizado sob diferentes tonalidades filosóficas, tal como se apresentam as perspectivas filosóficas no tratamento do conceito. Encontramos um século espiritual, cujo amálgama pode ser encontrado na *Bildung*. Gadamer, em vista de seu tempo e trajetória espiritual-formativa própria, pode, ainda, enunciar: “Com o conceito de formação torna-se nitidamente perceptível quão profunda é a mudança espiritual que continua nos fazendo parecer contemporâneos do século de Goethe [...]” (GADAMER, 1997, p. 47).

Pelo que nos chega da tradição, trata-se de um conceito caro ao século XVIII, chegando ao XIX e orientando as ciências do espírito (GADAMER, 1997), e tem como representantes alguns nomes de peso como Kant, Herder, Goethe, Schiller, Humboldt, Hegel (e, pela via trágica¹²⁵, podemos pensar em Nietzsche), entre outros. *Bildung* projeta um ideal pedagógico-formativo com forte acento humanístico, o qual, inclusive, espraia-se no projeto fundacional da Universidade de Berlim, como sabemos (SCHNÄDELBACH, 1991). Não por acaso, o pensamento de Humboldt sobre formação e linguagem tem presença marcante naquele século (HUMBOLDT, 2006). Não só por ser uma formação de ciência, arte e valores, mas por destacar fortemente a importância da Língua de um povo e, por conseguinte, desvelando significância à linguagem. A partir dessas características epocais, Gadamer (1997, p. 49-50) destaca a etimologia

¹²⁴ Além da obra de Gadamer, no Brasil, encontramos um elenco de pesquisas dedicadas à questão da *Bildung* e, no momento, me reporto a pelo menos três delas pelo esforço criterioso de explicitação histórica do conceito que fazem (mesmo que não dialoguem explicitamente com Gadamer): Alves (2019), Suarez (2005) e Weber (2006).

¹²⁵ Segundo Weber, Nietzsche se inscreve (assim como Hölderlin) na via trágica da *Bildung*: “A grande descoberta de Hölderlin e Nietzsche consistiu em reconhecer, no plano da natureza, um poder criador que constrange o homem ao mundo da expressão, quer o nome que se dê a isso seja religião, arte, filosofia, morte. Natureza e Apolíneo-Dionisíaco (e, posteriormente, Vontade de Potência) são os nomes que Hölderlin e Nietzsche, respectivamente, darão a tal poder. Assim, tal princípio, não opera apenas no plano particular da atividade de dar forma (homem, artista), mas, também, e principalmente, no plano da constituição do próprio ser das coisas” (2006, p. 128).

da palavra como modelo (*Vorbild*) e cópia (*Nachbild*)¹²⁶, sinalizando seu caráter propositivo e de orientação formativa. O autor nos mostra que o conceito de *Bildung* tem sua historicidade desde os primórdios do medievo. Sobressai na formação espiritual o seu “sentido universal” (GADAMER, 1997, p. 58), com o qual o homem se vincula à comunidade e, em mesma medida, o princípio do cuidado de si concernente à dimensão do particular. Entre um e outro, homem e comunidade, a imensidão de cada existência no mundo. Por força da presença de Hegel, o século da *Bildung* é fortemente marcado pela ideia de espírito no sentido absoluto¹²⁷. Há uma projeção de completude com a qual a formação deve se haver, algo que é demasiado ideal. O lastro histórico-filosófico aqui é imenso, mas ainda pode-se dizer de passagem que a presença de Gadamer precisa ser compreendida a partir da remodelação que ele elabora na formação do espiritual na via da linguagem: “Pois a realidade espiritual da linguagem é a realidade do *Pneuma*, do espírito, que une eu e tu.” (GADAMER, 2002, p. 179).

A formação, portanto, concerniria ao esforço do refinamento constante dessa relação, tendo em vista o não esquecimento de que a própria linguagem é também instância de esquecimento (GADAMER, 2002). Vale dizer, então, que o humano é essa instância de esquecimento, limite. Finitude, enfim. Cumpriria ao âmbito formativo, a exemplo de uma formação formal, a tarefa de retomar a questão do ser: quem somos em meio ao mundo? Mais do que uma rima, por certo uma questão ontológica.

Em *Verdade e método I* (VM), encontramos o texto emblemático sobre o termo formação, no qual se forma o conjunto dos quatro conceitos-guia humanísticos, orientando a longa tradição que nos chega. No universo formativo da instituição escolar, tentamos, constantemente, traduzi-lo, seja na literalidade do texto, seja em sua aplicabilidade hermenêutica em seus limites de faticidade. Dos limites desse esforço hermenêutico e suas particularidades, não trato aqui (a gama de entradas e desdobramentos desse aspecto é infinita). Gadamer, por certo, não estaria na lista dos homens intelectuais que produzem uma erudição vazia, contra a qual Montaigne se volta, e que tanto atrapalha o filosofar. Assim como Montaigne o faz a seu modo, Gadamer preserva a tradição, mediante a atualização da antiga tensão dos particulares com o universal (e deste com aqueles). Desde sempre, a tradição tem repercutido

¹²⁶ “Da mesma forma, o triunfo da palavra *formação* sobre *forma* não parece só acaso. Porque em ‘*formação*’ (*Bildung*) encontra-se a palavra ‘*imagem*’ (*Bild*). O conceito da forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra ‘*imagem*’ (*Bild*) abrange ao mesmo tempo ‘*cópia*’ (*Nachbild*) e ‘*modelo*’ (*Vorbild*)” (GADAMER, 1997, p. 49-50, grifos do autor).

¹²⁷ Complementando o que se explicita em VM, a pesquisa de Schnädelbach (1991), entre outros (EILENBERGER, 2019; SAFRANSKI, 2000; STEIN, 2008), pode mostrar o cenário histórico-filosófico da época.

esse vigor (Aristóteles o disse de modo exemplar, como cabe a todo clássico e, por isso, o é assim e não de outro modo). Pertencemos a essa condição de linguagem e sentido e não outra. Há uma passagem, de VM, tão iluminada quanto a sua significância da linguagem, que vale a pena reportá-la, apesar de já ser bastante conhecida dos leitores de Gadamer:

O ser que pode ser compreendido é linguagem. O fenômeno hermenêutico devolve aqui a sua própria universalidade à constituição ôntica do compreendido, quando a determina, num sentido universal, como linguagem, e determina sua própria referência ao ente, como interpretação (GADAMER, 1997, p. 687, grifos do autor).

Nesse sentido, Gadamer, já é um clássico. Por quê? Ora, justamente porque ele acessa a universalidade da condição humana com uma excelência ímpar quando remete a temas e conceitos concernentes ao humano em sua dimensão mais sutil: aquela do pertencimento comum, nosso modo de ser, na linguagem. Esse pertencimento ao mundo como lugar de linguagem — “o homem é um ser vivo dotado de linguagem” (GADAMER, 2002, p. 174), à luz de Humboldt — confere certa medida de amparo ao homem em sua condição de desamparo originário. A linguagem não é apenas o dizer, mas compartilhar mundo, sentido. Considerando esse aspecto fundamental, o *logos* se atualiza¹²⁸. Esse (des)velar hermenêutico da linguagem mostra, igualmente, o ponto fulcral dela: seu esforço por alcançar o inalcançável tendo, de saída, a compreensão desse limite. Mesmo que se apresente de modo breve neste ensaio, esse é um ponto de significação que desdobra mais e mais a presença da finitude da compreensão e da linguagem que vem com ela. Nesse ponto, justamente, Gadamer atualiza a dimensão propositiva da tradição no sentido de “elevação à universalidade” (1997, p. 51) para a realização da educabilidade do homem. E o que faz do texto de Gadamer um clássico é a fresta por onde se pode ver mais, pensar mais. Todavia, o limite tem a ver com a característica de um caminho que se ilumina pela imagem do télos posta enquanto referencialidade à perfectibilidade. Com essa compreensão, a universalidade referida ao conceito de formação (*Bildung*), no seu aspecto formal, demanda ainda a entrada na questão da finitude como elemento que também perfaz a própria formação na sua transitoriedade, tanto como em sua permanência.

Sob essa orientação, encontramos-nos com dois mestres da finitude, cada um a seu modo.

¹²⁸ Ver Gadamer (1997, 2009) e Heidegger (2010, 2012).

Com Montaigne: filosofia e morte (Ou, dos *Mistérios de um fósforo*¹²⁹)

*Pego um fósforo. Olho-o. Olho ainda. Risco-o
Depois. E o depois fica e depois
Resta é um ou, por outra, é mais de um, são dois
Túmulos dentro de um carvão promíscuo*

(Augusto dos Anjos)

Volátil e fugaz, passageira. Prosaica e profana. Perene, na obra. A imagem na poesia é um instantâneo, tal como o ensaio, visando a um modo de ser que possa se alojar de modo breve e intenso no mundo. Mundo é um alojamento. Um rompante desespero em esboçar alguma medida do sem medida: finito e infinito. E, assim, filosofia e poesia, às vezes, interpenetram-se em busca de algum sentido para a existência: “Que na verdade a poesia seja também tarefa para um pensamento, eis o que ainda temos de aprender neste instante do mundo. Tomemos o poema como um ensaio de meditação poética” (HEIDEGGER, 2014, p. 318). Uma morada e abrigo, mais ou menos familiar. O ensaio tem essa compreensão do modo de estar no mundo que é de abandono e acolhimento; estranheza e familiaridade. Seria o ensaio um modo outro, um limiar (*Schwelle*), uma zona de interpenetração de linguagens? Qual verdade pode ser enunciada aí? De qual verdade se fala?

Nesse sentido, encontro junto a Montaigne duas questões filosóficas de amplitude maior à formação: a finitude, que ele nos mostra por meio da morte e sua relação com a vida; e a inspiração, que o modo ensaístico nos oferece como abertura à própria formação.

Se nós podemos asseverar algo de modo conclusivo em relação ao horizonte ensaístico de Michel de Montaigne (1533-1592) é que no cerne de sua filosofia encontramos a questão da morte como orientadora primordial do seu pensar. A forma ensaística corresponde, assim como essa questão, ao que eu chamo de uma hermenêutica da efemeridade, da transitoriedade da vida. Sua filosofia se encontra ancorada aí. Essa questão tem amplitude filosófica e muitos desdobramentos, mas pode-se pensar que constitui o escopo maior ao qual remetemos o termo finitude quando referimo-nos à condição humana. Somos seres finitos *per si* e não há fuga desse destino. Nesse sentido, trata-se de uma finitude incontornável. Ou, melhor dizendo: somos esse destino. Não há, de um lado, nós, humanos, e, de outro, a finitude.

¹²⁹ Tomo de empréstimo da poesia de Augusto dos Anjos.

Isso seria uma representação ainda da metafísica tradicional. A compreensão metafísica agora é justamente essa condição de ser finito¹³⁰.

A partir dessa compreensão, interpreto que a dimensão de finitude presente na obra de Michel de Montaigne ultrapassa a delimitação biológica, conferida com aquilo que ele fala sobre a morte, no ensaio “Que filosofar é aprender a morrer”. Há um extravasamento de sentido se consideramos o conjunto dos Ensaio e, especialmente, se destacamos o valor do próprio estilo do filósofo. Pois a forma do ensaio possibilita alargar a fronteira do sentido, expandindo sua forma. Ensaiar, já de saída, pressupõe uma pré-compreensão de mundo e dos seus conteúdos. E, por isso, tem uma significância radical: convoca uma amplitude não resolutive de uma racionalidade hermenêutica disposta a se haver com seu próprio limite na escrita. Essa racionalidade de tipo hermenêutico conduz a escrita na compreensão sem que esta desconsidere aquilo que Paul Ricoeur refere enquanto “estrutura do discurso” (RICOEUR, 2013, p. 112-113), combinando a compreensão com a explicação na elaboração de sentido. Desse modo, a circularidade também se apresenta na relação do texto com o mundo. Daí, a importância fundamental de frequentá-lo (MONTAIGNE, 2002). Nesse sentido, mesmo sendo densamente povoado pelos clássicos latinos e renascentistas, o texto de Montaigne encontra o mundo em seus temas prosaicos e aparentemente “menores” da vida.

Mesmo que o filósofo se refira objetivamente à morte no sentido biológico, como cessar natural da vida humana, há um sentido que se extravasa no texto, o qual ainda pode ser interpretado (esse sentido da morte Heidegger enuncia como *findar*. Retomo esse ponto daqui a pouco). No Ensaio “Que filosofar é aprender a morrer”, Montaigne desvela a morte naquilo que é possível: ela é nosso destino inexorável, trata-se de uma sabedoria aceitá-la o quanto antes no percurso da vida para desfrutá-la enquanto estamos nela; mesmo assim, não deixa de provocar medo, ela povoa nossa imaginação por tudo o que nunca saberemos dela. No entanto, no final, domina-nos. A vida consome e se consome desde o nascimento, conforme ele retoma de Sêneca. Mesmo assim, o elogio de Montaigne é à vida, não à morte, o que é importante destacar. E em uma das notas do referido ensaio, ele nos traz as palavras de Horácio sobre o tema, lembrando: “A morte é o derradeiro limite das coisas” (MONTAIGNE, 2002, p. 135).

Assim, quando Montaigne divaga acerca da morte, o faz tendo em vista, principalmente, o *findar* da vida do corpo. Num primeiro momento,

¹³⁰ Não quero no momento, porque não é a questão fundamental neste escrito, demorar-me na discussão sobre metafísica tradicional e a nossa, que leva a marca de Heidegger antes e depois de **Ser e tempo**.

consideramos que suas referências à morte estejam restritas, em certa medida, a esse escopo. Todavia, o modo como o filósofo ensaia o tema (e todos os outros, no conjunto dos Ensaios) nos chega e nos orienta para o limite a qualquer infinitude, seja dos entes, seja dos mais variados sentimentos com os quais ele não se furta em conversar, noticiando sobre eles (inclusive do que lhe escapa, do silêncio, do que não compreende). Sua linguagem nos oferece a abertura necessária à ampliação do sentido de finitude, na via do tema da morte. O filosofar de Montaigne está imerso em uma orientação destituída do caráter resolutivo de qualquer coisa que diga respeito ao humano. Trata-se de uma abertura. Junto a essa compreensão do horizonte montaigneano, o acontecimento do filosofar só pode ser levado a sério tendo em vista mundo e morte. A partir daí, abre-se o filosofar enquanto gesto distintivo do humano aliado a uma pré-compreensão da morte. Gesto primordial, fundante da existência. O humano funda seu modo de ser próprio com o filosofar para o qual é, essencialmente, destinado.

Montaigne nos indica que filosofia e morte não só flertam, como constituem um par perturbador, muitas vezes ocultado na história da filosofia ocidental. Isso porque o tema da razão na história da filosofia ocidental é a história de uma razão em fuga de sua condição finita. Não que ela não se saiba finita. Ao contrário: por saber-se nesse limite, deteve-se insistentemente no enalço de alguma consistência, algum amparo. Artifício e autoengano. Talvez pudéssemos dizer: alguma ilusão de infinitude.

Com Heidegger: “Findar não significa necessariamente completar-se”¹³¹

Wolfram Eilenberger situa Heidegger como umas das figuras determinantes da filosofia alemã nas primeiras décadas do século XX, questionando profundamente a ontologia tradicional que repercute todo o âmbito da filosofia ocidental¹³². A questão inaugural de seu horizonte filosófico consiste em mostrar o findar do ser-aí enquanto algo inescapável, porque a questão do ser

¹³¹ HEIDEGGER, 2012b, p. 675.

¹³² Ainda segundo Eilenberger (2019, p. 30, grifos do autor): “Heidegger também realça a importância do meio linguístico para a existência do ser humano. Mas ele não enxerga a base real seu ser metafísico num sistema de símbolos compartilhado por todos, mas num sentimento altamente individual – a angústia. Mais especificamente, a angústia que assola o indivíduo quando ele se dá conta da finitude de sua existência [...] O conhecimento da própria finitude, que caracteriza o ser humano como uma existência lançada [*geworfenes Dasein*] ao mundo, transforma-se – através da angústia – na tarefa de captar e reconhecer as próprias possibilidades de ser [*Seinsmöglichkeiten*]. Heidegger chama esse objetivo de *autenticidade*”.

está intimamente vinculada ao tempo, não havendo mais disjunção entre o ente humano e seu tempo. Por isso a importância do escrito de 1923, circundando a faticidade na lida com a questão do ser, abrindo a clareira de uma nova ontologia, que “só é possível como fenomenologia” (HEIDEGGER, 2012b, p. 123) repercutindo no pensar que se quer radical: o redirecionamento da questão do ser elaborado por Heidegger desvela um acesso até então velado à questão da existência, a temporalidade¹³³. Decorre disso o fato de que não há como pensar a questão do ser fora da faticidade, situada na provisoriedade, pertencendo ao existencial mundo. A questão, portanto, contempla necessariamente o “fenômeno da morte”¹³⁴. Na interpretação de Escudero, esse fenômeno encerra três formas de apresentação: biológica, biográfica, existencial.

La muerte es siempre la muerte de otros, pues el Dasein no puede experimentar su propia muerte biológica. Pero tampoco es capaz de disfrutar de una perspectiva completa de su propia biografía, ya que el libro de su vida sigue abierto mientras existe. Tampoco podemos narrar nuestra muerte. Al hacer hincapié en que el Dasein no logra experimentar su propia muerte, Heidegger no está simplemente reiterando el tópico de que nunca es tarde para que suceda algo que pueda cambiar por completo el sentido de nuestra vida. El motivo es otro bien distinto: es la misma estructura ontológica de nuestra condición arrojada al mundo la que nos imposibilita adoptar un punto de vista meramente observacional o biográfico sobre nosotros mismos y nuestra existencia (ESCUADERO, 2016, p. 29).

Isso nos indica a estrutura concernente ao fenômeno da morte, na qual encontramos uma metafísica de uma ontologia da finitude. Assim também o tema da morte, cerne de uma ontologia da finitude, só pode ser dito por aproximação e precisa manter aberto o conteúdo inacessível se temos no horizonte o fato de que “Ninguém pode tomar de um outro o seu morrer” (HEIDEGGER, 2012b, p. 663). A compreensão de uma relação inescapável da vida com a morte no texto de Heidegger nos mostra nossa condição de *ser para a morte*¹³⁵ como “possibilidade mais-própria [e que] não é relativa”

¹³³ Lembrando Taminaux (1995, p. 170, grifos do autor): “Não pode haver outro acesso a este problema a não ser uma elaboração originária da questão do ser, elaboração que tenta a ontologia fundamental quando, sob o título *Ser e tempo*, revela uma ligação íntima entre o desvendamento do sentido do ser e o modo de ser intrinsecamente finito do *Dasein*, único ente que compreende o ser e só o consegue fazer projetando sempre já sobre este uma temporalidade radicalmente finita”.

¹³⁴ Segundo Escudero (2016), compreendendo três formas: biológica, biográfica e existencial.

¹³⁵ Com essa expressão, já clássica de Heidegger (a exemplo do § 53, de *Ser e tempo*), abre-se a clareira do ser para sua finitude, deixando claro também o teor de sua fenomenologia hermenêutica.

(2012b, p. 723). Em outras palavras, a questão originária nessa ontologia reside em que “La muerte es la posibilidad de la imposibilidad de la existencia, del “no ser” absoluto del “ser ahí” (GAOS, 1971, p. 75). Além disso, quando ela chega não faz um encerramento de tipo conclusivo e sintético da vida: por isso o findar não implica completude.

No § 48 (p. 671-672), de ST, encontramos o sentido de uma não completude, não totalidade “constante [e] indelével” (p. 669), cujo fim chega a termo na morte e, mesmo assim, nunca se completa ali, com ela. É próprio do ser-aí, ser faltante em função de um ainda-não a lhe pertencer e que “permanece não somente provisório e temporariamente inacessível [porquanto ainda-não chegou] à experiência própria e à experiência alheia, mas ele ainda não ‘é’ em geral ‘efetivamente real’”. Todo esse acontecimento se dá no mundo. Não pode se dar antes do tempo do mundo, ou fora dele. Nesse sentido, o findar se refere ao ritmo do ser-aí no tempo que se gasta, passando o agora que se esvai, finda, altera o seu estado, seu modo de ser (há uma estreita relação aqui com Aristóteles na qual eu não posso, no momento, deter-me). O que corresponde ao ser-aí segue o fluxo de uma temporalidade. Então, assim como o tempo passa, findam os entes sob sua ação.

Logo, pode-se dizer que a filosofia de Heidegger gira sobre dois eixos fundamentais: do ser-para-a-morte assim como ser-no-mundo. A finitude se caracteriza pela correspondência entre ambos e uma imensa gama de deslocamentos de sentido a partir da relação desses dois eixos. O fenômeno é perpassado pela afinação do conceito na pergunta pelo ser para a morte que somos. Assim, se estivéssemos sendo chamados a uma resposta mais urgente para a pergunta *De onde brota o elemento da finitude para Heidegger?* essa resposta poderia ser: “Do mundo”. Em outras palavras, mundanidade¹³⁶, sinônimo de aberturas possíveis do ser-aí com o mundo. A título de ilustração, Safranski narra o episódio de uma conferência proferida por Heidegger, em 1919, para destacar a importância do existencial mundo na fenomenologia hermenêutica do filósofo. Na ocasião, segundo Safranski (2000, p. 129)¹³⁷, Heidegger profere:

¹³⁶ Nos termos da ontologia fundamental, “Mundanidade’ é um conceito ontológico e significa a estrutura de um momento constitutivo do ser-no-mundo. Mas este, nós o conhecemos como uma determinação existenciária do *Dasein* [ser-aí]. Mundanidade é, por conseguinte, ela mesma um existenciário. Quando perguntamos, ontologicamente, pelo ‘mundo’” (Cf. HEIDEGGER, 2012b, p. 199).

¹³⁷ Aqui, Safranski nos remete à Gesamtausgabe (GA 56-57), p. 71-72. A tradução é de Lya Luft.

Na vivência de ver a cátedra algo do mundo em torno se apresenta a mim. Esse mundo-em-torno (Umweltliche)... não são as coisas como um caráter significativo determinado, objetos, ainda por cima concebidos como isso e significando isso, mas o significativo é primário, e se me apresenta diretamente, sem nenhum desvio de pensamento sobre o apreender-a-coisa. Vivendo em um mundo em torno, por toda parte e sempre ele me significa, tudo tem caráter de mundo (welthaft), munda (es weltet).

O que nos dizem essas palavras? Pelo menos dois pontos que interessem decisivamente aqui: elas divisam a história da ontologia em seu núcleo decisivo, qual seja, aquele da transposição da fenomenologia da consciência de Husserl. E o outro ponto: o que o filósofo nos mostra na questão do ser é a inseparabilidade deste com o mundo e, com isso, o próprio limite da consciência, posto não ser mais ela a indicar a coisa. Há uma compreensão da inseparabilidade da morte e do estar lançado no mundo que determina, mesmo que de modo indeterminado, nossa condição finita. Trata-se de um fato e não se tem como fugir disso.

Entretanto, de modo amplo, no processo formativo formal, essa condição se encontra subjacente. A compreensão só pode ser acessada na experiência formativa de singularização, própria ao modo como Heidegger (2012b, p. 139) dá sinais: “O ente que temos a tarefa de examinar, nós o somos cada vez nós mesmos. O ser deste ente é cada vez meu”. Isso implica dizer que, assim como morte e mundo, formação humana implica a compreensão de uma presença desde sempre de uma não totalidade, que se torna determinante. Ser-no-mundo não implica estar em uma condição “faltante”, no sentido de algo a ser completado, preenchido, mas, no sendo da coisa, subjaz o ainda-a-ser. Logo, a falta aqui não tem um caráter valorativo, mas constitutivo do ser-aí. Não se trata de uma deficiência a ser corrigida, mas algo sempre ainda-a-ser. Sob essa luz também se pode pensar a formação humana.

Considerações finais

Encerro a escrita sem querer encerrar a questão. A ensaística experimentada aqui não me permitiria tal resolutive. Não me permitiria estar na exaustão do tratado, algo que se perdeu na passagem do tempo da grande narrativa. O propósito da experiência formativa que o ensaio deseja é sempre de uma ordem de surpresa com os caminhos que a meditação vai

mostrando, como pontos demandantes de uma paragem e escuta. Por certo, são eles próprios em cada escrita. Com a abertura hermenêutica que se fez aqui, muito provavelmente a cada leitora e leitor, outras perguntas serão suscitadas. Ainda posso ver a imensidão de lacunas que ficam enquanto limite e possibilidades mantendo certo fluxo provisório de pensamento. Se há um continuum, sua característica maior seria esta: interrupção, limite, descontínuo, perfazendo outra experiência do pensar. Montaigne me ensinou muito sobre a potência infinita da finitude do ensaio. Ensaio não seria algo a ser ainda mais burilado para que se chegasse a um ponto perfeito de conclusão. Ensaio é um modo de linguagem, um modo de ser, com o qual a vida humana experimenta seu como dizer-se e dizer a coisa, com a coisa, em sua *aletheia* (ἀλήθεια): sua verdade, que é o abrir-se dizendo o possível, não o todo e nem tudo. Ensaio seria mais uma intensidade provisória. Uma abertura à coisa, sendo ela mesma a coisa. E deixar-se tomar na verdade da coisa, espantando-se no que se mostra. Aqui eu tenho aprendido com Heidegger: “[...] é preciso poder espantar-se diante do simples e assumir esse espanto como morada.” (HEIDEGGER, 2010, p. 229). Pois é o espanto que abre para a pergunta pela coisa que se (des)vela. Não se espantar mais é como não precisar mais perguntar. É quando o filosofar morre do modo mais rudimentar e grotesco que a morte pode mostrar sua face: sem provocar transcendência alguma.

A partir dessa compreensão, interpreto Michel de Montaigne e Martin Heidegger como mestres da finitude — cada um a seu modo e tempo mantém o olhar na vida ôntica, sob orientação da filosofia. De fato, pensar a formação humana à luz da filosofia da finitude junto a eles tem expandido o conceito e apresentado novas perguntas. Nesse sentido, esses dois pensadores projetam seus horizontes filosóficos a partir da finitude. Em ambos, o caráter não resolutivo da filosofia mantém-se constante. Nesse sentido, pontos como a incerteza elementar sobre todas as coisas (à exceção da morte), em Montaigne (2002), e o caráter dúbio que funda o filosofar, segundo Heidegger (2011), são pontos que fortalecem o filosofar.

Então, mais uma vez a pergunta “O que se pode fazer com algo ‘incon-tornável?’” ainda enuncia o que lhe é possível. A despeito de outros esforços metodológicos que perfazem a filosofia, parece-me salutar ao filosofar manter um sinal de dimensão hermenêutica mostrando que “Toda interpretação que deva contribuir para o entendimento já deve ter entendido aquilo por interpretar.” (HEIDEGGER, 2010, p. 229). Mas, como seres que interpretam, estamos lançados no mundo e o abismo da existência nos

atordoar ao mesmo tempo (ou, justamente, por isso) em que nos convoca à decisão sobre nosso ser-no-mundo. Não havendo *a priori* garantias na existência, resta a responsabilidade por assumi-la, que atordoar e precisaria ser escutada. Pois nomeia-se o mundo, mas é importante não esquecer: o mundo impõe-se em seu ritmo e cadência em modulações próprias. Qual a responsabilidade? Deixar vir abertura de compreensão para esse limite; agir segundo o compreendido.

Somos seres desassossegados, como refere o Poeta. Essa é nossa metafísica de contingência permanente — eterna finitude de tudo, levando-nos à inquietude. Então, assim seguimos na lida da formação possível, e nem por isso menos bela. Do caos e do (de)cair que nos imprime ser-no-mundo ainda se faz a poesia a dizer um indizível que se mantém aberto,

*No centro do meu ser. Se me conheço,
É até onde, por fim mal, tropeço
No que de mim em mim de si se esquece.*
(Fernando Pessoa, *Dream*, primeira estrofe)

Referências

- ALVES, A. A Tradição Alemã do Cultivo de si (*Bildung*) e sua Significação Histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200606. Acesso em: 04 out. /2021.
- ANJOS, A. Mistérios de um fósforo. In: CAMPOS REIS, Z. **Poemas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BERTI, E. ¿Cómo argumentan los hermeneutas? In: VATTIMO, G. **Hermenéutica y racionalidad**. Colombia: Grupo Editorial Norma, 1994. p. 31-59.
- EILENBERGER, W. **Tempo de mágicos: A grande década da filosofia: 1919-1929**. Tradução de Claudia Abeling. São Paulo: Todavia, 2019.
- ESCUADERO, J. A. **Guía de lectura de Ser y tiempo de Martin Heidegger**. Volumen 2. Barcelona: Herder, 2016.
- FLICKINGER, H-G. Para que filosofia da educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10584/10170>. Acesso em: 04 out. 2021.

GADAMER, H-G. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, H-G. **Verdade e método II**. Complementos e índice. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, H-G. **Hermenêutica em retrospectiva**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2009.

GAOS, J. **Introducción a “El ser y tempo” de Martin Heidegger**. 2. ed. México: FCE, 1971.

HEIDEGGER, M. **Introdução à filosofia**. Tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ensaios e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2010.

HEIDEGGER, M. **Ontologia. Hermenêutica da faticidade**. Tradução de Renato Kirchner. Petrópolis: Vozes, 2012a.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Edição Bilingue. Campinas: Editora Unicamp; Petrópolis: Editora Vozes, 2012b.

HEIDEGGER, M. Para quê poetas? *In*: HEIDEGGER, M. **Caminhos de floresta**. 3. ed. Tradução de Bernhard Sylla e Vítor Moura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

HUMBOLDT, W. von. Teoria da formação do ser humano. (Fragmento). Tradução de Paulo Astor Soethe. *In*: HEIDERMAN, W.; WEININGER, M. J. (org.). **Linguagem, literatura e Bildung**. Florianópolis: Ufsc, 2006. p. 213-231.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock. Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

MONTAIGNE, M. **Os ensaios**. Livro I. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PESSOA, F. Dream. *In*: GALHOZ, M. A. (org.). **Fernando Pessoa**. Obra poética. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1976.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. O discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2013.

SAFRANSKI, R. **Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal**. Tradução de Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SCHNÄDELBACH, H. **La Filosofía en Alemania, 1831-1933**. Traducción de Pepa Linares. Madrid: Cátedra, 1991.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, 46, n. 112, p. 191-198, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/kr/a/7Hh9d3cv6KNT4bgrNxcPqGn/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2021.

STEIN, E. **Racionalidade e existência: o ambiente hermenêutico e as ciências humanas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

STEIN, E. **Compreensão e finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

TAMINIAUX, J. **Leituras da ontologia fundamental**. Ensaios sobre Heidegger. Tradução de João Carlos Paz. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

WEBER, J. F. Bildung e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 117-134, jul./dez., 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6848>. Acesso em: 04 out. 2021.

DELEUZE-MONTAIGNE: POR UNA DEFENSA DE LA PLÁSTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN

Gláucia Figueiredo

Lucía Falero

Félix dice que nuestro libro¹³⁸ se dirige a personas que tienen hoy entre siete y quince años.

Conversa entre Montaigne y Deleuze

El contexto en el que se desarrollaron vida y obra de Montaigne puede ser comprendido como un caldo de cultivo en el que, gracias a que se aprestaron las condiciones adecuadas, tanto históricas como coyunturales, germinó un espíritu despierto y apasionado cuyos planteos (sus ideas y su acción) no se amoldaron a los esquemas hegemónicos de aquel momento. Montaigne pudo sobrevolar lo establecido y ponderar las más diversas materias desde un punto de vista original. Esta tendencia es visible en los ensayos en los que discurre sobre educación en dos sentidos: por un lado, a través de su crítica a las prácticas pedagógicas entonces imperantes; por otro, en sus ideas sobre el tema, en gran medida inspiradas por su propia experiencia. Aprender es un tema que lo llama y en el que insiste constantemente.

Deleuze, filósofo y profesor que nunca se dedicó a escribir sobre educación, nos brinda un pensamiento intempestivo en el cual los problemas contemporáneos fueron enfrentados a través de la construcción de una filosofía de la diferencia, una filosofía inmanente que tiene como su motor constructivo la noción de problema. Al pensar el problema del acto de aprender, Deleuze lo enfrenta desde una perspectiva filosófica escribiendo la obra *Proust y los signos*, donde desarrolla la noción de un aprender libre, un aprender-acontecimiento disparado por la fuerza de un signo. Un aprender libre de fases y competencias construidas por el campo de la psicología.

Si bien cuatro siglos separan las vidas de Montaigne y Deleuze, el encuentro conceptual que operaremos en este artículo traerá a la luz consonancias en sus planteos y nos permitirá pensar una nueva configuración de la pedagogía.

¹³⁸ Deleuze hace referencia al *El Anti edipo – capitalismo y esquizofrenia* (1972/1973).

Crítica de Montaigne a la memorización y crítica de Deleuze a la reconocimiento

El propósito de conectar los conceptos de memorización en Montaigne e Identidad/reconocimiento en Deleuze, es comprobar que la operación didáctica de activar la memoria como base de un supuesto aprendizaje está equivocada en términos, veremos, de un real aprendizaje. Con el objetivo de aclarar estos conceptos, haremos un breve resumen de la formación histórica de los mismos, justamente para entender que en la filosofía de Montaigne existen elementos concernientes al campo de la educación que también están presentes en la filosofía de Deleuze. Estos elementos son ‘materializados’ a través de conceptos propios de este filósofo contemporáneo, lo que les da otra plasticidad y la posibilidad de, articulados con lo propuesto por Montaigne, efectuar planteos y conceptualizaciones innovadoras sobre nuestro tema de interés.

La proveniencia del concepto de identidad, o su aparición en Occidente, está involucrada en una problemática teórico-filosófica muy densa. Las primeras ‘definiciones’ del concepto de Identidad surgen en la discusión entre Heráclito y Parménides. La idea de permanencia y esencia universal van a ser los principales puntos de debate de aquel momento. Heráclito sostiene que “el Ser-Es y No-Es”; Parménides reaccionaba y decía que el movimiento es una ilusión de los sentidos y que “el Ser es perfectamente inmóvil”. Parménides, entonces, inaugura una especie de teoría de la identidad y de la permanencia en detrimento de la fuerza y del movimiento de la multiplicidad. Platón se interesa por construir una teoría de la identidad que no anule las perspectivas de la Inmutabilidad del Ser. El concepto de Identidad en Platón, por lo tanto, va a ser forjado a partir del concepto de Representación teniendo en cuenta un mundo perfecto de las Ideas Absolutas.

En Aristóteles, Identidad y Diferencia son siempre fenómenos que ocurren entre los Seres. Aristóteles se interesa por las distinciones, mejor dicho, por la diferencia específica. Para construir su referencia teórica acerca de la diferencia específica, Aristóteles no superó la supremacía de la razón sobre las cosas del mundo. La preocupación con la diferencia se realiza a partir del lenguaje. Esa preocupación con los campos del lenguaje le dio el atributo de pionero en la definición del concepto de Lógica de la representación o Lógica tradicional. La diferencia específica del Ser en el aristotelismo es la sustancia, no la cosa en sí. La sustancia sería, entonces,

el sustrato donde todos los atributos se van a actualizar (en primer lugar en el Ente, Seres concretos, luego en el Género y en las Especies). Para Aristóteles, la diferencia es la contrariedad de género y la contrariedad del género es la diferencia específica. En realidad esa definición tiene una fuerza teórica expresiva que imputa la necesidad de fijar los sentidos de las palabras de manera de sacarlas de la equívocidad del discurso. Así, Aristóteles funda una teoría del lenguaje que tiene por fundamento la búsqueda de la identidad y la disolución de la diferencia pura. Además, la diferencia pura no existe en Aristóteles. Hablando de otro modo, la diferencia está sometida a las leyes de la identidad y de la similitud/ semejanza. Para Aristóteles, sólo se puede llamar a una cosa diferente cuando, siendo las cosas totalmente otras, permanezca teniendo alguna identidad, o sea, una particularidad. Las palabras van a ser fijadas en el lenguaje a partir de un sentido unívoco (su diferencia específica).

Queda claro, entonces, que lo que llamamos Filosofía de la representación tiene su constructo fundamentado en los sistemas filosóficos de Platón y Aristóteles. Por eso mismo es que Deleuze, como buen historiador de la Filosofía, logró dar una expresión propia al concepto de Diferencia con la invención del concepto de diferencia pura. Tales esfuerzos de Deleuze provocan, sin duda, cambios importantes en la forma de comprender el mundo, la naturaleza, la existencia. En términos deleuzeanos, dar visibilidad, dar vida a la diferencia pura es asegurar la formulación de una ontología. Eso porque la diferencia pura es la propia expresión del *Ser*. Deleuze concibe el Ser produciéndose en la diferencia y de la diferencia, el Ser diciéndose en la multiplicidad. Exactamente ese hecho saca a la diferencia de los dictámenes de la representación (la identidad, la similitud/ semejanza, analogías, etc.). Es fundamental comprender que la operación de la representación reduce la diferencia porque reconoce solamente una parte menor de ésta que es la diferencia entre los cuerpos, o sea, las particularidades. Dicho de otro modo, la representación produce una confusión entre los conceptos de diverso y diferencia: lo diverso es lo que está dado y la diferencia aquello que hace que algo sea diverso. De este modo, hay que pensar a partir de la diferencia en sí misma.

Para Deleuze, los actos de reconocimiento están insertos en los órdenes de los principios de la representación: la similitud/ semejanza y la correlación entre las cosas del mundo. Dicho de otra forma, la reconocimiento es la identificación y diferenciación teniendo en cuenta la búsqueda de similitud entre elementos que componen el mundo. Es el real que imprime

al Ser, su orden. Son los elementos externos que deben prevalecer sobre los internos. Así, es por la denuncia de los actos de reconocimiento que Deleuze construye una Filosofía de la Diferencia. La diferencia es la 'voz' común a todos los seres que dice *no* a la identidad y afirma el devenir. Y siendo el Ser la diferencia pura, él no puede decirse de otra forma, una vez que existir es ya diferenciarse. Por eso, la diferencia y la ontología se entrelazan. El Ser es devenir y regularidad al mismo tiempo. La diferencia es la propia repetición, sin la cual ni el acontecimiento, ni la autorreferencia tendrían sentido. La diferencia tiene identidad y su identidad es la repetición del diferente. Deleuze no está en contra de la identidad, pero sí de las dinámicas de subordinación de la diferencia a ella.

En este sentido, es necesario pensar cuáles conceptos creados por Deleuze auxilian a la comprensión sobre lo que es la diferencia en sí misma y cómo ella es expresada. Es preciso pensarla a partir de lo que Deleuze llama singular y particular. Un objeto singular es un objeto único e insustituible. En este contexto, todos los seres son singulares, pero se considera tal hecho dentro del mundo natural (naturaleza) y como todos los seres son singulares, muchos tienen sus particularidades. Así, todo el Ser es un ente particular. Para comprender lo que es particular, se hace necesario retomar el concepto de generalidad. El espacio de las generalidades es aquel que engloba a todos los seres particulares. En este espacio es posible sustituir los seres y sus términos a partir del principio de equivalencia. Sin embargo, en el concepto de diferencia nada es posible de ser sustituido, pero sí repetido. Generalidad no es lo mismo que Repetición.

Si la repetición existe, ella expresa, al mismo tiempo una singularidad contra el general, una universalidad contra el particular, un relevante contra el ordinario, una instantaneidad contra la variación, una eternidad contra la permanencia. Bajo todos los aspectos, la repetición es transgresión. (DELEUZE, 2006, p. 33).

Retomando lo que mencionamos sobre la crítica de Montaigne a la memorización, se desprende que el punto de encuentro de las dos filosofías está en el mecanismo de aprender, en cómo se aprende. En el caso de Deleuze, esto está expresado en y tiene como fuerza constructiva el concepto de repetición. A continuación, veremos cómo se configura en la obra de Montaigne: por un lado, en su crítica a la memorización (aprender no será reconocer/reproducir un objeto dado); por el otro, se manifiesta en sus propuestas sobre el tema.

Si bien el título del ensayo “De la educación de los hijos” es bien explícito, Montaigne procede como de costumbre en su redacción: presenta el tema que tratará y, adentrándose gradualmente en él, recorre un camino sinuoso hasta tocar la médula del asunto: “la mayor y principal dificultad de la humana ciencia reside en la acertada educación e instrucción de los hijos” (MONTAIGNE, 2010, p. 25). Es a partir de esta afirmación que el autor despliega su crítica y su innovadora mirada sobre el asunto.

Realizando una analogía con la botánica, Montaigne busca ilustrar sus ideas vinculadas a la educación, haciendo hincapié no tanto en las cualidades innatas que el niño-semilla posee sino en el modo correcto de cultivarlas. El filósofo comprende que el cometido de la educación trasciende lo meramente instructivo (vinculado al estudio y a la adquisición de conocimientos), compitiéndole, en un primer momento, una tarea formativa, concebida como un proceso que involucra el correcto desarrollo y afianzamiento de ciertas facultades y disposiciones, a fin de que el sujeto entre en contacto con la ciencia o cualquier otro tipo de conocimiento o experiencia adecuadamente.

En este sentido, Montaigne expresa claramente su disgusto por la situación de los colegios de la época, calificándolos como “una prisión de la juventud cautiva” (2010, p. 45). Entre las varias críticas que efectúa a los métodos allí empleados, se pronuncia vehementemente en contra de una enseñanza memorística:

Es signo de crudeza o de indigestión el arrojar la carne tal y como se la ha comido. El estómago no hizo su operación si no transforma la sustancia y la forma de lo que se le había dado a digerir. Nuestra alma no se mueve sino por extraña voluntad, ligada y constreñida a las ideas ajenas, sierva y cautiva bajo la autoridad de su lección. Tanto se nos ha apretado las clavijas, que no nos quedan salidas francas (MONTAIGNE, 2010, p. 26).

En los tres ensayos mencionados, Montaigne hace referencia a este punto más o menos explícitamente y plasma la convicción de que aprender no es acumular ni reproducir información, que memorizar no constituye un verdadero aprendizaje. Lo que es más, lo considera una práctica contra-productiva, ya que limita el desarrollo de las capacidades propias/naturales del espíritu y trae como consecuencia su entumecimiento.

Así como el cuerpo asimila los nutrientes de la comida que ingiere, nuestro espíritu se nutre tras un proceso análogo, extrayendo de los insumos

lo que necesita o puede. Sea cual fuere, la materia será asimilada tras un proceso que involucra facultades más allá de la memoria. Para Montaigne, el entendimiento, la razón, desempeña un papel crucial en el aprendizaje, pero también lo hará la sensibilidad (Deleuze nos ayudará a elaborar esta idea). Una vez procesada la materia (despojada de su forma, tamizado el contenido), resultará en un aprendizaje que dependerá de las inclinaciones de cada discípulo en particular. De ahí el énfasis que Montaigne hace en quién sabe ‘mejor’ y no quién sabe ‘más’ (2010, p. 61). Aprender es producir, crear por medio de un trabajo de digestión, un saber singular.

Las abejas extraen el jugo de diversas flores y luego elaboran la miel, que es toda suya, y no tomillo ni mejorana: así las nociones tomadas a otro, (el discípulo) las transformará y modificará para hacer una obra que sea toda suya, por su saber y discernimiento (MONTAIGNE, 2010, p. 28).

Entonces, advertimos que aprender implica una postura que, por defecto, impide el adscribirse ciegamente a una tesis prescrita, y procurar su desarrollo es tarea esencial del docente: “hacer que el discípulo pase todo por el tamiz (que es su raciocinio) y que su cabeza no dé albergue a nada por la simple autoridad y crédito” (MONTAIGNE, 2010, p. 27)¹³⁹. Claramente, esta actitud de apertura y duda, concienzudamente fomentada por el educador, ese ‘espíritu de los filósofos’ del que todo discípulo se ha de impregnar¹⁴⁰, se opone radicalmente a la tendencia acumulativa-memorística y en cierto sentido responde a la veta escéptica de Montaigne, trasladable a sus planteos educativos.

“Che non men che saper, dubbiar m’aggrada”¹⁴¹.

El escepticismo pedagógico de Montaigne radica en cómo el discípulo se vincula a los insumos y, por ende, en cómo el docente promueve dicho relacionamiento, suscitando apertura, curiosidad e incluso el reconocimiento de la propia ignorancia. Dudar es lo que nos permite relacionarnos con el mundo de modo de ‘extraer’ de él lo provechoso, es tomar una postura ante el saber (o bien, ante la posibilidad de hacerlo) que implica decidir en su sentido más creativo.

¹³⁹ La cita continúa: “los principios de Aristóteles, como los de los estoicos o los de los epicúreos, no deben ser para él principios absolutos. Que se le ponga diversidad de juicios: él escogerá si puede, y si no, permanecerá en la duda. Únicamente los locos están seguros y decididos” (MONTAIGNE, 2010, p. 27).

¹⁴⁰ Cf. MONTAIGNE, 2010, p. 28.

¹⁴¹ “No menos que saber, dudar me gusta”. DANTE, *Infierno*, canto XI, 93. En: MONTAIGNE, Michel de. **La educación de los hijos**. Madrid: Veintisiete Letras, 2010. p. 27.

Por lo tanto, aprender es más que tomar y acumular datos memorísticamente; no es reproducir algo dado y el aprendizaje/saber no es un producto homogéneo ni un objeto de reconocimiento. Memorizar es sinónimo de reconocimiento, mientras que aprender es un proceso que involucra diferentes facultades y que, por el momento hemos visto, consiste en la creación de un saber singular, íntimo.

Experiencia y aprendizaje

En su tesis doctoral defendida en 1968, *Diferencia y Repetición*, Deleuze presenta en el tercer capítulo de la tesis (“La imagen del pensamiento”), una interrogante: *¿qué significa aprender?*. Para tal pregunta, él desarrolla una noción muy especial sobre este significado. Explica que el acto de aprender tiene directa relación con dos elementos correlacionados: los problemas y los signos. El aprendiz es aquel que enfrenta problemas prácticos y/o especulativos; aprender es un acto subjetivo operado y animado por el problema. Sigue explicando que el aprendiz realiza un ejercicio de educar los sentidos. Es a través de los signos que la sensibilidad se ve activada y que uno aprende.

Nunca se sabe por anticipado cómo alguien va a aprender: por qué amores se llega a ser bueno en latín, por qué encuentros se es filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar. Los límites de las facultades encajan los unos en los otros bajo la forma quebrada de lo que lleva y transmite la diferencia. No hay método para encontrar los tesoros, ni tampoco para aprender, sino un violento enderezamiento, una cultura o paideia que recorre al individuo entero [...] El método es el medio del saber que regula la colaboración de todas las facultades, por ello es la manifestación de un sentido común o la realización de una *cogitatio natura* que presupone una buena voluntad como una decisión premeditada del pensador (DELEUZE, 2012, p. 252 - 253).

Por eso es importante entender el vitalismo del aprender que nos brinda Deleuze cuando explica que aprender es un espacio intermedio entre el no-saber y el saber, es efectivamente un pasaje vivo entre uno y otro. Este vitalismo se confirma cuando entendemos que hasta la reproducción del mismo, por ejemplo, una imitación (*mimesis*), guarda en su interior la diferencia entre exterior e interior. En la lógica de Deleuze, para aprender hay que des-prender, desprenderse.

El aprendizaje no se lleva a cabo dentro del vínculo de la representación y la acción (como reproducción de los mismo), sino en la relación del signo con la respuesta (como encuentro con lo otro). [...] El movimiento del nadador no se parece al de la ola; y, precisamente, los movimientos del profesor de natación que reproducimos sobre la arena no son nada con relación a los movimientos de la ola que sólo aprenderemos a evitar cuando los captemos prácticamente como signos. Ese es el motivo por el cual es tan difícil explicar el proceso de aprendizaje: hay una familiaridad práctica, innata o adquirida, con los signos que convierte toda educación en algo amoroso pero también mortal. No aprendemos con aquel que nos dice: «haz como yo». Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: «haz junto conmigo», y que, en lugar de proponernos gestos que debemos reproducir, supieron emitir signos susceptibles de desarrollarse en lo heterogéneo. En otros términos, no hay ideomotoricidad, sino tan sólo sensorio-motricidad (DELEUZE, 2012, p. 52).

A la luz de lo expuesto, vislumbramos que el aprendizaje está necesariamente ligado a la experiencia. En el próximo apartado ahondaremos en su caracterización como encuentro con signos según Deleuze, lo que influirá en la noción de pedagogía que buscamos promover. Pero antes, es preciso ver cómo se configura esta idea en el pensamiento de Montaigne. Según este autor, sus ensayos son un medio para el conocimiento y cuidado de sí, por lo que están colmados de anécdotas y datos autobiográficos, experiencias que dan forma y enriquecen su pensamiento; él mismo reconoce constantemente cómo sus ideas y su vida están íntimamente enlazadas y se nutren mutuamente. En este sentido, es sumamente interesante destacar que en aquel titulado “De la educación de los hijos”, Montaigne se remonta a su infancia, describiendo su propia experiencia educativa. Sin duda ésta fue singular y nos permitirá visualizar otros aspectos de su noción de aprendizaje.

Por sobre todo, resulta significativo su relato sobre su aprendizaje del latín en manos de un profesor de origen alemán que no hablaba palabra en francés¹⁴². Esta situación de total inmersión (en el problema), radicalmente alejada de la manera tradicional (método) de enseñar/aprender latín en aquella época (más bien gramatical y memorísticamente), ‘forzó’ al pequeño a aprender para poder comunicarse. No había ‘artificialidad’ en este enfoque, sino pura necesidad y experiencia. Montaigne narra lo vivido con cierta fascinación, sin duda reconociendo y admirando la genialidad

¹⁴² Cf. MONTAIGNE, 2010, p. 47 - 48.

de su progenitor, creador de su trayectoria educativa. A través de este relato, la idea que Montaigne propugna, sumamente novedosa para aquel entonces, es la de estar inmerso en la experiencia para aprender. A lo largo de los tres ensayos a los que nos hemos referido, el filósofo insiste en que se aprende haciendo:

Quisiera yo que Paluël o Pompeyo, esos dos conocidos bailarines, nos enseñaran a hacer cabriolas con verlos danzar solamente, sin que tuviéramos necesidad de movernos de nuestros asientos como pretenden nuestros preceptores adiestrarnos el entendimiento sin agitarlo, o manejar un caballo, o la pica, el laúd, o a cantar sin ejercitarnos; así quieren enseñarnos a bien juzgar y a bien hablar sin enseñarnos a juzgar y hablar. Para tal aprendizaje, todo lo que ante nuestra vista se muestra es libro suficiente: la malicia de un paje, la torpeza de un criado, un tema de sobremesa, son otros tantos asuntos nuevos. (MONTAIGNE, 2010, p. 29).

A la luz de lo expuesto, vislumbramos con claridad el papel preponderante que la experiencia tiene en el aprendizaje, ya sea como insumo para el mismo, o bien como manera de expresarlo, de ‘darle cuerpo’: “El discípulo no recitará tanto la lección como la practicará; la repetirá en sus acciones” (MONTAIGNE, 2010, p. 45-6). En este postulado se fundamenta la importancia que Montaigne le atribuye a (la participación en) la vida social y a los viajes¹⁴³ y, en el caso de los filósofos, el hincapié que hace en su acción, en su obrar como verdadera expresión de su sabiduría.

Por otro lado, este punto se conecta con lo abordado en el apartado anterior sobre la memorización: un libro no es un objeto de reconocimiento sino una materia viva y que aviva, que enciende el espíritu; es un interlocutor y no tanto un contenido a acumular. Un libro es una experiencia en tanto que, en palabras de Deleuze, emite signos:

Al hablar del trato de los hombres incluyo de modo principal a los que no viven sino en la memoria de los libros [...] Pero que el preceptor no olvide cuál es su cometido; que no ponga tanto interés en enseñar a su discípulo la fecha de la ruina de Cartago como las costumbres de Escipión y Aníbal; no tanto en que sepa el lugar donde murió Marcelo cuanto de que allí murió por no haber estado a la altura de su deber. Que no le preocupe enseñar las anécdotas más que a juzgarla. (MONTAIGNE, 2010, p. 33).

¹⁴³ Cf. MONTAIGNE, 2010, p. 29-30; 35-36.

Entonces, aprender implicaría (el cultivo de) un espíritu abierto a lo que lo rodea (experiencia) y el consecuente ejercicio de la inteligencia, de la razón, como facultad que opera como tamiz frente a dicho insumos, extrayendo de ellos ‘su verdad’. En este proceso, el cuerpo se ve implicado en dos sentidos: por un lado, Deleuze nos ayuda a comprender cómo la experiencia, los encuentros, son de naturaleza sensorio-motora. Por el otro, cuando Montaigne habla de ‘incorporar’ el saber o de ‘hacer nuestro’ un aprendizaje, insinúa, si bien metafóricamente, la noción de cuerpo como lugar que el saber habitará, en tanto que devendrá parte constitutiva de nuestro ser y se traducirá en nuestras acciones, en nuestro obrar.

Aprender es, también, un fenómeno creativo y, por ende, singular y experiencial, un misterio propio de cada discípulo; no se puede saber cómo, por qué medios ha aprendido, pero el aprendizaje se hará manifiesto en lo concreto. Por más natural que esta concepción pueda resultar al lector hoy día, en su momento fue revolucionaria.

3 Del acto de memorizar como reproducción modelar a la dinámica de aprender como modulación

Los estudiosos del pensamiento de Deleuze entienden que él construye su filosofía con base en varias contribuciones teóricas y artísticas. En este sentido, el filósofo llamaba la atención hacia la importancia de sus intercesores en su producción filosófica. Para comprender el concepto de modulación recurriremos al intercesor elegido por Deleuze - Gilbert Simondon. La contribución de Simondon, así como la de Henri Bergson, fue decisiva en la construcción de su Filosofía de la Diferencia. Simondon defiende su tesis doctoral *“L’individuation a lumière des notions de forme et d’information”* en 1958 bajo la dirección de Merleau-Ponty con publicación realizada en 1964. Simondon realiza una crítica del sujeto sustancial creando una constelación de conceptos originales, a saber: el problemático, la disparación, la señal, la resonancia, la cristalización, la membrana y la modulación. Partiendo de esos conceptos, Deleuze organiza una teoría original de la disparación (*dispars*) en su libro *Diferencia y Repetición* retomando la disparación simondiana. Según Sauvagnargues (2018) la semiología simondiana resultante de una filosofía de la naturaleza y una teoría de la información de Wiener ofrece a Deleuze un cuadro psíquico que le permite pasar de una ‘lógica del sentido’ centrada de manera husserliana sobre la producción de idealidades en el pensamiento, a una ‘lógica de la sensación’

en la cual el pensamiento produce por un encuentro brutal con un signo sensible heterogéneo que se puede llamar ‘heterogénesis’. En definitiva, Deleuze elabora una filosofía de la constitución del sensible bajo la óptica de una crítica del sujeto sustancial que le permite apreciar la fuerza de la crítica simondiana de la individuación.

Es fundamental subrayar este hecho porque el proyecto deleuzeano se dibujará buscando demostrar las relaciones entre pensamiento y *sensibilia*. Así como destacamos que para Montaigne la experiencia (lo sensible) es fruto de todo aprendizaje, Deleuze comprende que:

Lo que nos fuerza a pensar es el signo. El signo es objeto de un encuentro; pero es precisamente la contingencia del encuentro que garantiza la necesidad de aquello que él hace pensar. El acto de pensar no decurre de una simple posibilidad natural; el es, al revés, la única creación verdadera. La creación es la génesis del acto de pensar en el propio pensamiento (DELEUZE, 1987, p. 96).

Esta especie de contingencia del encuentro se realiza a partir de un determinado tipo de experiencia, por eso la preocupación de Deleuze por querer hacer que las propias condiciones de la experiencia en general devengan condiciones de experiencia real. Lo que hace Deleuze es demostrar cómo los elementos sensibles se engendran para una sensibilidad en un proceso de sentir y, a su vez, cómo en el proceso de sentir se constituye una instancia ‘sensiente’, una instancia subjetiva que puede ser inestable, parcial y fragmentaria justamente porque se constituye en el acto de sentir; pero también aquello que es sentido no está pronto.

No sólo el sujeto, o subjetividad que se constituye en el acto de sentir y después en el acto de pensar, sino que aquello que después va a transformarse en objeto para una sensibilidad, para un pensamiento, también es engendrado, producido, y necesita ser constituido. Lo que posibilita mostrar cómo se construye tal constitución es la noción de intensidad. Tomada una sensación en grado cero, o sea, cuando el sujeto no está delante de percepción alguna y, por lo tanto nada siente, y llega el instante en el cual este mismo sujeto siente o percibe algo, pero en que este algo aún no es para él una cualidad y mucho menos un objeto, sin embargo se trata de un sentir que es distinto del cero. Antes de saber si yo estoy delante de un color y cuál color, mi sensibilidad es ya movilizadada de alguna manera, ocupada de alguna forma: esto quiere decir que la intensidad está ahí como una especie de anticipación de la percepción. En este contexto, lo que se puede afirmar

es que la intensidad es el elemento mínimo de la sensibilidad. Deleuze trabaja en la dirección de construir una intensidad que no se reduzca a la anticipación de la percepción sino que sea el elemento que engendra la sensibilidad. No se trata más de un ser sensible, pero sí el ser de lo sensible. No es más una cualidad, pero sí un signo. No se trata del dato simplemente, sino de aquello por lo cual el dato es dato.

Entonces, lo que se puede entender es que la intensidad habita una lógica de la sensación y que, a su vez, Deleuze interpreta la modulación simondiana como una lógica de la sensación que resuelve el desgarramiento de la estética como la teoría del sentimiento y la teoría del arte. Sauvagnargues (2018) sigue insistiendo en el hecho de que la contribución de Simondon es fundamental para desatar los nudos en relación a cómo el pensamiento piensa, o sea, ella afirma que es la misma disparación la que modula en la sensación, la relación de lo sensible con lo sentido, y en el pensamiento, la relación del sentido con el encuentro sensible de la obra. La modulación le permite al pensamiento instalarse a nivel de la materia misma como portadora de singularidades y trazados de expresión. Es por esto que Deleuze prioriza el arte de la experiencia, pues se enfoca en 'el ser de lo sensible' en lugar de sólo obtener el efecto en la representación, como Kant quería. La modulación es entendida como 'captura de fuerzas'. No se trata más de reproducir formas, sino de captar las fuerzas. Es por eso que la modulación es una Operación del Real.

La modulación ocurre por disparación (dinámicas intensivas, e.g.: la violencia del signo), toda movilidad del proceso ocurre vía problemas y el pensamiento sólo puede pensarse a sí mismo por diferenciaciones internas al propio acto de pensar. En otras palabras, a través de las dinámicas experienciales, descubrir cómo las condiciones de experiencia son creadas según provocaciones inmanentes (reales). Es preciso tomar consciencia de los modelos trascendentes dentro de los cuales uno se desenvuelve y que transportan experimentos educativos, volcando así las atenciones y deseos en el sentido de permitir los ataques fortuitos de los signos problemáticos. La modulación pedagógica es el acaso ético-estético que debe ser aprehendido por los pedagogos en el momento de su acontecimiento, de modo que la pedagogía pueda devenir un 'saber modular' que, cohabitando con la didáctica y ciencias de la educación, necesariamente 'contenidos modelares', puedan crear fuerzas expresivas únicas y, por lo tanto, singulares.

De esto se desprende que es preciso liberar los flujos del pensamiento para de hecho aprender a pensar, y de ahí pensar el acto de aprender como

un problema singularmente pedagógico. Para explicar la operación de cohabitación entre modelación y modulación pedagógicas identificamos al campo de las ciencias auxiliares y las didácticas como ejemplos proficuos. Al tomar la psicología de la educación como un ejemplo logramos identificar que, vinculada a algunas corrientes de pensamiento filosófico, esta disciplina produce esclarecimientos sobre el funcionamiento de los procesos de aprendizaje. Dicho de otro modo, la psicología se preocupa por las formas del aprender (cómo se aprende, cómo se desarrolla, cómo se estimula, cómo se debe comportar, cómo medir inteligencias, etc.). El ‘cómo’ es el hecho que direccionará las acciones exteriores que buscan intencionalmente que alguien aprenda y se desarrolle. Por otro lado, la perspectiva filosófica ora presentada vinculada a la Pedagogía, nos brinda un instrumental conceptual amplio para la comprensión del acto de aprender como un juego de fuerzas que movilizan el acto en sí mismo. La escena pedagógica es la convivencia entre dos concepciones/movimientos: las formas del aprender y las fuerzas del aprender. En este sentido, es fundamental subrayar que una intención exterior (el docente, los estímulos, los cuidadores, los contenidos, etc), convive con una intención interior (elementos sensibles, provocativos y movilizados de las sensaciones dispares).

Por su parte, Montaigne advierte: “Esto que aquí escribo son mis opiniones e ideas; yo las expongo según las creo atinadas, no para que se las crea. No busco otro fin que descubrirme a mí mismo” (MONTAIGNE, 2010, p. 25). En esta cita percibimos que no propone métodos de ninguna clase, ni didácticos ni pedagógicos pero tampoco vitales. Más bien, su postura se abre e invita a abrirse a la experiencia creativa, creadora de aprendizajes/saberes y, por sobre todo, de sí mismo.

Siguiendo esta línea montaigneana, que también reconoce la intimidad y singularidad propias de un acto de aprender, la intención pedagógica toma un cariz particular, que se aparta de lo practicado por los docentes (preceptores) de aquel entonces y que, articulada a una mirada de la educación desde la filosofía deleuziana, ayuda a dar forma a nuestra tesis/perspectiva pedagógica: la práctica docente no consiste en transmitir conocimientos doctrinarios ni es una práctica que adoctrina. Por el contrario, ésta debe ser/promover *un modo de relacionarse* con el conocimiento—experiencia, que permite al sujeto construir sus propios saberes a partir de sus encuentros.

En varias oportunidades, el filósofo se manifiesta en contra de la coacción como medio para conducir a la juventud, pues cree que desvía

el gusto por el saber. En cierta forma, identifica al propio método como una violencia, en el sentido que anula los encuentros, la experiencia, y reprime/condiciona la expresión, en otras palabras, coarta las posibilidades de modulación. Entonces, su alternativa: “En el método que yo propugno el alma encuentra en qué morder y de qué nutrirse” (2010, p. 37). Si bien Montaigne habla de método, entendemos su perspectiva como una ‘antididáctica’, directamente relacionada a su escepticismo pedagógico. Montaigne defiende que la educación es un objeto que se debe visitar constantemente, no es algo cristalizado/estático, lo que puede parecer obvio a todos aquellos que trabajamos con ella como un oficio. La cuestión es que Montaigne también habla de una dinámica fundamental de desconfianza (escepticismo) que se debe tener en relación a la práctica educativa diaria, eso porque dicha práctica debe ser ininterrumpidamente repensada y revisada. En ese sentido, los métodos educativos entran en jaque dada su inmutabilidad por lo que siempre deben ser encarados con desconfianza. Montaigne sabiamente pone en evidencia que los métodos educativos, muchas veces funcionan por el convencimiento, y para él la desconfianza sería un antídoto fundamental que abriría espacio para una especie de plástica pedagógica, lo que impulsará de manera más pura el acto de aprender.

De aquí que enfatizamos la plástica pedagógica como una lucha de fuerzas internas y externas, una ética-estética evolutiva que no supone necesariamente un estímulo ni una correlación directa con el desarrollo. Además de la lectura que hicimos/podemos hacer de su propia experiencia educativa, esta idea se hace particularmente visible en sus planteos sobre la enseñanza de la filosofía. Desde su perspectiva, hay una marcada divergencia (que tendrá sus implicancias en los hechos) entre enseñar filosofía (a los niños) y experimentar filosóficamente el conocimiento, que es lo que Montaigne defiende: el conocimiento es movimiento, es vida, no es necesariamente contenido. La siguiente cita de Deleuze muestra consonancia con este planteo:

Aprender es la palabra que conviene a los actos subjetivos que se realizan frente a la objetividad del problema (Idea); mientras que saber designa únicamente la generalidad del concepto, o la calma posesión de una regla de las soluciones. Una experiencia célebre en psicología pone en escena a un mono al cual se le propone encontrar su alimento en cajas de cierto color entre otras de colores distintos; hay un período paradójico en que el número de los «errores» disminuye sin

que el mono, sin embargo, posea el «saber» o la «verdad» de una solución para cada caso. Feliz momento aquel en que el mono-filósofo se abre a la verdad y produce él mismo lo verdadero, pero sólo en la medida en que comienza a penetrar en el espesor coloreado de un problema (DELEUZE, 2012, p. 251).

A modo de conclusión

Habiendo recorrido este camino, resta decir que la intención de este artículo, en el que se operó un encuentro entre dos pensadores sumamente originales como lo son Montaigne y Deleuze, es ponerse al servicio de lo educativo, de lo pedagógico, intentar empoderar a aquellos actores implicados en su realización. Más que guiarlos prescriptivamente, desea potenciarlos en su quehacer cotidiano, en su acción. Pues, desde la perspectiva que apenas esbozamos en este texto, se desprende que saber en pedagogía, el saber pedagógico no es un saber puramente teórico; es un saber que se gesta y desenvuelve en la práctica, es un aprender en sí mismo y que, en términos de Montaigne, se ‘encarna’ (se manifiesta, se traduce) en los actos educativos concretos, en las decisiones pedagógicas con las que cada educador se enfrenta día a día. En absoluto es nuestra intención promulgar una estrategia, una fórmula o una metodología de trabajo; solamente compartir una perspectiva que promueva verdaderos actos de aprender.

En ese contexto, subrayamos que la dinámica de memorizar vía repetición auxilia en la construcción de una comprensión del objeto ‘repetido’, o sea, identificar la cosa que se repite. Aprender es distinto de comprender. De otra manera, en el proceso de aprender un objeto, la repetición es tomada como experiencia de diferenciar. Dicho eso, es posible suponer que Montaigne critica la memorización porque ésta no genera modos diferenciales del acto de aprender, un aprendizaje singular. Y con Deleuze vimos que el acto de aprender puede ser entendido como un estado en sus varias duraciones, es un estado como cambio. La creación es distinta de la superación; aunque coexistan, tales dinámicas son de naturaleza totalmente diversa. Así, aprender es una evolución de conquistas íntimas en las cuales el parámetro es una ilimitada lucha entre la intensión (interioridad) y la intención (exterioridad). Por lo tanto, se defiende que el acto de aprender supone obstáculos a ser superados, pues se trata de toda una evolución pedagógica que debe ser percibida, deseada, estimulada y respetada.

Éste fue el propósito de operar un encuentro entre Montaigne y Deleuze, dos filósofos con los que compartimos cierta visión de la educación y la pedagogía. Es preciso destacar que ambos autores presentan otras facetas en lo relativo al aprender que no hemos explorado; pero esto es lo que, en esta oportunidad, queremos rescatar de su pensamiento para ayudarnos a reflexionar sobre la educación de hoy.

Bibliografía

DELEUZE, G. **Diferencia y repetición**. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.

DELEUZE, G. **Proust y los signos**. Barcelona: Anagrama, 1995.

MONTAIGNE, M. de. **La educación de los hijos**. Madrid: Veintisiete Letras, 2010.

MONTAIGNE, OSWALD DE ANDRADE E A ANTROPOFAGIA

Ivan Maia de Mello

A filosofia antropofágica elaborada por Oswald de Andrade nos seus últimos quinze anos de vida, bem depois da fase modernista do *Manifesto Antropófago* e da *Revista de Antropofagia* (que o publicou, e circulou com dez números), propõe uma transvaloração descolonizadora, a partir da valorização das matrizes culturais indígenas e africanas, e de uma apropriação da história e da filosofia enunciadas a partir da Europa desde o início do contato com a América, como devoração da herança colonial, que lança a humanidade em um devir primitivo, matriarcal, lúdico, desrecalcado, comunal, de apropriação técnica, guiado pelo impulso da imaginação criadora.

A chegada de expedições de povos europeus à América, no final do século XV e primeira metade do século XVI, causou aos invasores impressões relativas à vida dos povos do “novo mundo” que os remetia ao imaginário paradisíaco da vida presente no livro do Gênesis do povo hebreu. Enquanto no continente europeu cidades e povos estabeleciam Estados, em cujo território seus déspotas buscavam exercer o poder soberano¹⁴⁴, o novo continente inspirava a imaginação política europeia a idealizar formas de vida em sociedade que passam a ser expressas em obras como *A utopia*, de Thomas Morus, publicada em 1516, e *A cidade do sol*, publicada em 1602, de Tomaso Campanella.

Mas, ao mesmo tempo, relatos de rituais antropofágicos praticados pelos povos originários da América começaram a se espalhar pela Europa, como o livro¹⁴⁵ de Hans Staden, de 1557, sobre suas viagens ao Brasil, no qual esse mercenário narra suas participações em guerras das empreitadas de colonização francesa, portuguesa e espanhola, além de sua convivência com povos originários da América, onde ele apresenta sua versão da antropofagia praticada ritualmente pelos nativos.

¹⁴⁴ Nicolau Machiavel desponta em 1513, com sua obra *O príncipe*, tornando-se aos poucos uma leitura influente para os que exerceram o poder soberano sobre alguma região.

¹⁴⁵ A obra de Hans Staden foi publicada com o título: *História Verdadeira e Descrição de uma Terra de Selvagens, Nus e Cruéis Comedores de Seres Humanos, Situada no Novo Mundo da América, Desconhecida antes e depois de Jesus Cristo nas Terras de Hessen até os Dois Últimos Anos, Visto que Hans Staden, de Homberg, em Hessen, a Conheceu por Experiência Própria e agora a Traz a Público com essa Impressão.*

A essas imagens de cenas antropofágicas que circulam pela Europa nessa época, vem se juntar o relato do que Michel de Montaigne soube e presenciou em relação aos nativos da América levados para a Europa, que foi descrito em um dos *Ensaio*s publicados em 1580, no qual, após descrever os costumes desses nativos, sua vida comunal, utensílios, práticas mágicas, festas e poesia, questiona se os europeus supostamente civilizados não seriam mais bárbaros que os “selvagens canibais” (assim considerados pelo fato de viverem na floresta e praticarem a antropofagia), uma vez que estes o impressionaram espiritualmente pelas virtudes apresentadas.

A antropofagia segundo Montaigne

O filósofo francês se contrapõe à desqualificação dos habitantes do “novo mundo” como bárbaros selvagens e enuncia, possivelmente pela primeira vez, a admissão como natural em todos os povos daquilo que viria a ser designado contemporaneamente como etnocentrismo, considerando que:

Mas, voltando ao assunto, não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. E é natural, porque só podemos julgar da verdade e da razão de ser das coisas pelo exemplo e pela idéia dos usos e costumes do país em que vivemos (MONTAIGNE, 1987, p. 259).

Para Montaigne, seria apropriado denominar selvagens esses povos na medida em que estes se desenvolvem de modo inteiramente natural, em oposição ao modo como se desenvolviam os povos europeus: “A essa gente chamamos selvagens, como denominamos selvagens os frutos que a natureza produz sem intervenção do homem” (MONTAIGNE, 1987, p. 259). Enquanto os selvagens foram considerados pelo filósofo como frutos vigorosos da natureza, os europeus teriam prejudicado seu vigor ao deixar corromper seu gosto, como disse em seguida: “As qualidades e propriedades dos primeiros [selvagens] são vivas, vigorosas, autênticas, úteis e naturais; não fazemos senão abastardá-las nos outros a fim de melhor as adaptar a nosso gosto corrompido.” (MONTAIGNE, 1987, p. 259). O pensador francês vê o excesso de intervenção humana no curso natural dos acontecimentos relacionados à produção da vida em sociedade, como algo que pode perverter o processo como é gerada uma forma social de existência, diz ele: “As leis da natureza, não ainda pervertidas pela imiscção dos nossos, regem-nos até agora e mantiveram-se tão puras que lamento, por vezes, não as tenha

o nosso mundo conhecido antes, [...]” (MONTAIGNE, 1987, p. 259). O entusiasmo de Montaigne com os habitantes do “novo mundo” é tal que ele chega a ver na forma de existência desses povos a realização das mais elevadas aspirações poéticas e filosóficas de uma “simplicidade natural”:

[...] pois sou de opinião que o que vemos praticarem esses povos, não somente ultrapassa as magníficas descrições que nos deu a poesia da idade de ouro, e tudo o que imaginou como suscetível de realizar a felicidade perfeita sobre a terra, mas também as concepções e aspirações da filosofia. Ninguém concebeu jamais uma simplicidade natural elevada a tal grau, nem ninguém jamais acreditou pudesse a sociedade subsistir com tão poucos artificios. (MONTAIGNE, 1987, p. 259-260).

A “felicidade perfeita” em meio à “simplicidade natural elevada” dos povos nativos do “novo” continente que os europeus descobrem parecia-lhe uma sociedade melhor que a civilização europeia corrompida pelo excesso de artificios. Assim ele apresenta o modo de vida desses povos tidos por selvagens como o que se desenvolve sem comércio, sem hierarquia política, sem discrepância de riquezas, sem regime de herança, próprio de povos que gozam de ócio e prezam pelo respeito a todos os membros da coletividade. Descreve a beleza dos costumes selvagens dizendo: “Passam o dia a dançar.” (MONTAIGNE, 1987, p. 261). E a musicalidade que anima a dança selvagem é aquela tocada com “longos caniços furados de um lado que tocam para ritmar sua dança.” (MONTAIGNE, 1987, p. 261). Isso é o que reconhecemos como instrumentos sonoros presentes nas culturas de vários povos ameríndios até hoje, e particularmente no Nordeste do Brasil chama-se pífano. Ao descrever a atuação dos caciques como a de um respeitado ancião, diz que estes pregam, em suas preleções matinais, “sem cessar, as mesmas coisas: valentia diante do inimigo e amizade a suas mulheres.” (MONTAIGNE, 1987, p. 261). As virtudes proclamadas pelo cacique seriam as mesmas exaltadas pelo pajé, considerado por Montaigne como uma espécie de profeta ou sacerdote:

Têm não sei que tipo de sacerdotes ou profetas, que aparecem raramente e moram nas montanhas. Quando surgem, há grandes festas e realiza-se uma assembléia solene a que se apresentam todas as aldeias. [...] O profeta fala-lhes em público exortando-os à virtude e ao dever. Sua moral resume-se em dois pontos: valentia na guerra e afeição por suas mulheres. (MONTAIGNE, 1987, p. 261).

Esse contraponto entre virtudes valorizadas, como agressividade e cordialidade, fica evidente no rigor com que se trata o exercício da função visionária pelo pajé, que ao mesmo tempo que recebe a reverência de todas as aldeias pode ser morto e despedaçado caso suas predições não se confirmem.

Enquanto admira as virtudes dos selvagens, Montaigne reconhece que os europeus, em geral, não lhe pareciam tão dignos de admiração. Seu pesar é “que tanto condenemos suas faltas e tão cegos sejamos para as nossas.” E conclui que, ainda que se considere bárbaro o selvagem, na medida em que não se mostra de acordo com a razão europeia, mesmo assim seria menos bárbaro que o europeu, cuja barbárie seria extrema: “Podemos, portanto, qualificar esses povos como bárbaros, em dando apenas ouvidos à inteligência, mas nunca se os compararmos a nós mesmos, que os excedemos em toda sorte de barbaridades.” (MONTAIGNE, 1987, p. 263). Assim, Montaigne não vê os habitantes do novo mundo como “bons selvagens”, tal como pensaria depois Rousseau, nem como mero “lobo do homem”, como supôs Hobbes, ao descrever o que chamou “estado de natureza”. Para além das interpretações maniqueístas que elaboraram os filósofos da modernidade europeia em seguida a Montaigne, este considerou a ambivalência inerente aos ditos selvagens, tanto bárbaros quanto virtuosos, seres que gozam de uma liberdade natural, felizes e satisfeitos perante as necessidades naturais:

Não entram em conflito a fim de conquistar novos territórios, porquanto gozam ainda de uma uberdade natural que sem trabalhos nem fadigas lhes fornece tudo de que necessitam e em tal abundância que não teriam motivo para desejar ampliar suas terras. Têm, ademais, a felicidade de limitar seus desejos ao que exige a satisfação de suas necessidades naturais, tudo que as excede lhes parecendo supérfluo. (MONTAIGNE, 1987, p. 263).

Assim Montaigne entende que os habitantes do novo mundo viveriam em um estado de abundância de meios de subsistência oferecidos pela natureza, sem escassez de recursos materiais, nem faltaria contentamento com sua condição de existência, não sendo, portanto, esse o motivo das guerras, uma vez que não precisariam guerrear para conseguir os meios de prover sua existência, e se iam à guerra, seria só por invejarem a virtude de valentia de alguns guerreiros, sendo a glória de saberem-se mais valentes e corajosos o único benefício dos vitoriosos. Com isso, “Voltam para suas terras, onde nada lhes falta e onde podem gozar a felicidade de saber contentar-se com sua condição.” (MONTAIGNE, 1987, p. 263). Se vencidos, mostram toda sua firmeza de ânimo, sem medo das ameaças que lhes fazem aqueles

que preparam-se para o festim antropofágico de sua devoração, sem nem mesmo assumirem-se vencidos espiritualmente, ou manifestarem qualquer enfraquecimento da coragem.

Ademais, Montaigne assume a diferença entre os nativos do “novo mundo” e ele (junto a seus conterrâneos europeus). Diz o filósofo humanista: “Por certo, em relação a nós são realmente selvagens, pois entre suas maneiras e as nossas há tão grande diferença que ou o são, ou o somos nós.” (MONTAIGNE, 1987, p. 265). E mesmo admitindo a grande diferença entre os modos de ser dos habitantes dos dois continentes, nada lhe impediu de apreciar a “inteligência” dos selvagens, da qual ele buscou apresentar “alguns traços”. E conclui, elogiando a poesia dos “selvagens”, na qual vê sobressair a exaltação do amor e do prazer, como nos versos do poeta grego Anacreonte: “[...] ora, eu conheço bastante a poesia para julgar que este produto de sua imaginação nada tem de bárbaro, antes me parece de espírito anacreôntico.” (MONTAIGNE, 1987, p. 265-266).

Essa forma de vida dos nativos do outro continente Montaigne descreve como uma vida em que o ócio era comum a toda a comunidade, que vivia feliz a partir do estado de contentamento desses povos com o que a natureza oferece em abundância, capaz de uma saúde que se manifesta poeticamente por meio de festas com músicas e danças. Essa felicidade nativa de uma forma de vida “natural” foi a que impressionou vivamente os europeus e levou-os a projetar sobre o “novo” continente suas imagens paradisíacas, em pleno período histórico de renascimento europeu da cultura greco-romana e sua visão pagã do mundo.

Configurada por uma ética de poucas virtudes, embora vigorosas e consistentes – a coragem contra inimigos e gentileza com as mulheres –, a forma de vida indígena pareceu ao filósofo menos bárbara que a dos europeus, nos quais ele vê uma adulteração das virtudes. E a antropofagia é interpretada por Montaigne como um ritual de vingança, desvinculado de carência ou escassez alimentar, no qual a crueldade é exercida com o mesmo rigor com que eram tratados os “sacerdotes”, “profetas”, os pajés, pelo povo nativo do “novo” continente, em caso de não cumprimento de suas profecias.

Antropofagia de Oswald de Andrade

A biógrafa de Oswald de Andrade, Maria Augusta Fonseca, descreve o dia do aniversário de 38 anos dele, em 11 de janeiro de 1928, quando

Tarsila do Amaral, sua esposa e grande pintora do movimento modernista brasileiro, presenteia o marido com uma tela, que este batiza de “Abaporu” (recorrendo a um dicionário de Tupi-Guarani), e a partir daí lança-se a organizar o movimento antropofágico, redigindo o *Manifesto Antropófago* e editando, junto a outros escritores e artistas, a *Revista de Antropofagia*, na qual publica o manifesto em seu primeiro número. A biógrafa narra que (FONSECA, 1990, p. 180):

O interesse do grupo reside num reestudo do “ciclo do genio”, trazendo para a discussão Montaigne, Staden, Montoya e outros. O propósito é sinalizar que o desmerecimento do índio tem origem no jugo do colonizador europeu. [...] Oswald quer deixar clara a valorização que fazem do “mau selvagem”, em firme oposição ao “bom selvagem” de Rousseau e dos românticos brasileiros (Alencar e Gonçalves Dias).

Embora seja comum lembrar a referência ao dadaísta Francis Picabia, com seu manifesto e sua revista *Cannibale*, como expressão artística associada à antropofagia, segundo essa biógrafa, “Oswald insiste em grifar a originalidade de seu movimento com relação ao dadaísmo” (FONSECA, 1990, p. 181). Em carta a Tristão de Ataíde, Oswald se refere a Picabia dizendo: “a quem fui ocasionalmente apresentado, mas que pouco me interessou.” (ANDRADE, 1974, p. 46). Por isso mesmo, acrescenta a biógrafa: “Mas se, por um lado, tenta descartar ligações com seus contemporâneos, de outro, não se furta a apontar o interesse que lhe despertam os *Essais* de Montaigne (datados de 1580), Um em especial: ‘*De cannibales*.’” (FONSECA, 1990, p. 182)

A antropofagia surge como movimento literário, artístico, cultural, que telegraficamente se expressa na linguagem fragmentária do manifesto, apropriada para um roteiro (com sua sucessão de cenas), e enuncia, após uma elaboração filosófica, o pensamento singular da devoração como noção essencial da visão de mundo antropofágica, e sua transvalorização descolonizadora primitivista, matriarcal e apropriativa.

A transformação social que é proposta na Antropofagia é chamada no manifesto de “Revolução Caraíba” e visa “a unificação de todas as revoltas eficazes na direção do Homem” (ANDRADE, 1972, p. 14). Portanto, constitui-se como um movimento contra a desumanização de seres e povos oprimidos, assujeitados, subalternizados, em defesa de outras humanidades possíveis, mais integradas com a biosfera, tal como vivem os povos originários, ligados intimamente à terra.

Na linguagem telegráfica do Manifesto, Andrade põe em sequência: “Montaigne. O homem natural. Rousseau.” (ANDRADE, 1972, p. 14), seguindo-se uma sequência de revoluções sociais e estéticas que culminariam na figura humana do bárbaro tecnizado, ou seja, aponta o desenrolar desse processo histórico se direcionando para uma reapropriação, pelos povos colonizados, particularmente os povos originários da América e da África, os selvagens, no sentido empregado por Montaigne (vigorosos frutos da natureza selvagem), uma reapropriação da própria história, uma nova história desde a perspectiva dos colonizados, na qual o passado (pré-colonial e colonial) é ressignificado, no sentido de retomar sentidos originários que estruturaram a vida desses povos desde tempos antigos, assim como uma apropriação daquilo que na herança colonial pode aumentar a vitalidade desses povos.

No Manifesto de 1928, a individualidade é compreendida como condição prejudicada pelo sistema que rege a vida no capitalismo, o “indivíduo vítima do sistema” é apresentado em oposição a um comunismo originário: “Já tínhamos o comunismo. [...] Tínhamos a relação e a distribuição dos bens físicos, dos bens morais, dos bens dignários” (ANDRADE, 1972, p. 16), “Tínhamos Política que é a ciência da distribuição. E um sistema social-planetário.” (ANDRADE, 1972, p. 17). Nossa existência histórica como povos colonizados é compreendida, a partir da força vingativa de apropriação da produção cultural da civilização dos povos colonizadores, como diz Oswald: “Mas não foram cruzados que vieram. Foram fugitivos de uma civilização que estamos comendo, porque somos fortes e vingativos como o Jabuti.” (ANDRADE, 1972, p. 17). E a realidade social, compreendida a partir da perspectiva antropofágica descolonizadora, é criticada e considerada opressora da individualidade, que assim desenvolve seus complexos psicológicos, seus transtornos psicopatológicos, tendo seus impulsos criadores e transgressores capturados pela ânsia capitalista ou pela criminalidade, e sua libido pela prostituição. Com isso, o Manifesto é concluído com um protesto e uma apologia ao matriarcado antropofágico: “Contra a realidade social, vestida e opressora, cadastrada por Freud – a realidade sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem penitenciárias do matriarcado de Pindorama.” (ANDRADE, 1972, p. 19).

O matriarcado, assim como a alegria, é aspecto da cultura antropofágica que Oswald deseja promover, e o “matriarcado de Pindorama”, junto “a alegria é a prova dos nove”, são as expressões que aparecem repetidas no manifesto, assim como “a transformação do tabu em totem”, e se tornam,

anos depois, a partir de 1944, quando Oswald passa a elaborar sua filosofia antropofágica, alguns dos pontos fundantes dessa perspectiva de descolocação nascida da leitura de Montaigne.

Um hiato de cerca de 13 anos interrompeu sua elaboração da antropofagia como visão de mundo quando Oswald, que se separara de Tarsila e se uniu a Pagu como esposa, encontra-se, acompanhado desta, com Luís Carlos Prestes durante três noites em Montevidéu. Este era a maior liderança comunista do Brasil, e convenceu Oswald a filiar-se ao Partido Comunista. Durante os anos de militância no PCB, Oswald deixou de lado as ideias antropofágicas e só retomou-as quando começou a afastar-se do Partido, por discordância com o autoritarismo burocrático stalinista vigente como direção partidária.

A retomada da antropofagia ocorre em 1944, quando Oswald expressa, numa entrevista, sua visão de mundo antropofágica: “A vida na terra, produzida pela desagregação do sistema solar, só teria um sentido – a devoração.” E ele alerta para as possíveis distorções dessa perspectiva: “Mas se bem que eu dê à Antropofagia os foros de uma autêntica *Weltanschauung*, creio que só um espírito reacionário e obtuso poderia tirar partido disso para justificar a devoração pela devoração.” (ANDRADE, 1972, p. 28).

Em 1950, em tese elaborada para disputar vaga em concurso para a cátedra de Filosofia, Oswald expõe a concepção de uma cultura antropofágica matriarcal originária, que se alterna em ciclos com uma cultura messiânica patriarcal, recorrendo sobretudo a Nietzsche, Marx, Freud, entre outros pensadores, para interpretar a sequência de experiências históricas do ócio comunal primitivo, do sacerdócio escolástico medieval e do negócio burguês capitalista. O desenrolar da história humana aponta, segundo Oswald e a partir dessa sequência histórica do ócio, do sacerdócio e do negócio, para a reapropriação do ócio, por meio da emergência de uma cultura lúdica e tecnicamente potencializada, que pode permitir uma diminuição de tempo de trabalho humano, junto à diminuição da ambição por acúmulo de capital, em favor do gozo do ócio como tempo dedicado às atividades lúdicas, criativas, recreativas, prazerosas, desenvolvidas livremente. Nesse texto, Oswald apresenta Montaigne, ao lado de Rabelais, como duas figuras cruciais para a superação da cultura messiânica medieval e sua ortodoxia teocêntrica. Diz o filósofo da antropofagia: “Duas figuras decisivas marcam, antes do aparecimento racionalista de Descartes, o descrédito da ortodoxia messiânica. São Rabelais e Montaigne.” (ANDRADE, 1972, p. 106) Eles estariam situados

na passagem de uma época cuja hegemonia cultural era exercida pelo sacerdócio para uma outra em que a hegemonia passa a ser exercida pelos donos do negócio. E a retomada, em novos termos, da cultura antropofágica descrita por Montaigne seria, segundo Oswald, o que abriria as portas de uma nova idade do ócio, a reapropriação do ócio por meio da apropriação dos meios técnicos para liberação dos trabalhadores em favor do gozo do ócio. O ócio da nova era antropofágica matriarcal de apropriação dos meios técnicos para produção de uma vida lúdica, em que as artes seriam as atividades mais essenciais ao gozo de um ócio ativo, criativo, e não meramente indolente, passivo. O ócio seria, portanto, o principal tabu a ser transmutado em totem na transvalorização antropofágica proposta por Oswald de Andrade nessa tese citada acima, intitulada *A crise da filosofia messiânica*, no qual se lê que: “o mundo do trabalho, graças à técnica e ao progresso humano, passa os encargos sociais para a máquina e procura realizar na terra o ócio prometido pelas religiões no céu.” (ANDRADE, 1972, p. 127).

O caráter primitivista da antropofagia proposta por Oswald está presente tanto na retomada do ócio comunal que era próprio das comunidades primitivas como no aspecto ético da valorização dupla, descrita por Montaigne em seu ensaio sobre os indígenas tupinambás (levados para a França pela expedição que fundou a França Antártica, tentativa de colonização francesa na Baía de Guanabara), a valorização da gentileza e cordialidade matriarcais em relação às mulheres, e da coragem no enfrentamento aos inimigos. Ainda em 1950, Oswald publica, nos Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Filosofia, um texto intitulado *Um aspecto antropofágico da cultura brasileira: o homem cordial*. Nesse texto, ele discute a noção de Sérgio Buarque de Holanda, apontando o contraponto agressividade-cordialidade, como constitutivo da visão de mundo antropofágica matriarcal primitiva (ANDRADE, 1972, p. 143):

O ‘homem cordial’ tem no entanto dentro de si a sua própria oposição. ‘Ele sabe ser cordial como sabe ser feroz’. [...] No contraponto agressividade-cordialidade, se define o primitivo em *weltanschauung*. A cultura matriarcal produz esse duplo aspecto. Compreende a vida como devoração e a simboliza no rito antropofágico, que é comunhão. De outro lado a devoração traz em si a imanência do perigo. E produz a solidariedade social que se define em alteridade.

Esse aspecto emotivo, sentimental, afetivo, da visão de mundo primitiva foi considerado por Oswald como fator determinante do acontecimento

decisivo para nossa história, quanto ao aspecto cultural. Ele supõe que foi essa característica primitiva presente no povo miscigenado que compôs a aliança entre indígenas, negros e portugueses, na guerra travada em 1644 em Pernambuco contra os holandeses da Companhia das Índias Ocidentais, a mais poderosa empresa do capitalismo nascente, caracterizada, em oposição aos habitantes da colônia em disputa, pela austeridade, sisudez e frieza calvinistas dos flamengos. Associando a colonização portuguesa com a religiosidade jesuítica, mais suscetível à miscigenação e ao sincretismo, Oswald aponta essa guerra como a “[...] primeira luta titânica, no mundo moderno, entre o ócio e o negócio.” (ANDRADE, 1972, p. 189), ou seja, entre uma população miscigenada e sincrética, e holandeses calvinistas, ou ainda, entre a Reforma e a Contrarreforma, como diz ele: “A importância da guerra holandesa foi ter prefigurado, face a face, duas concepções da vida – a da Reforma e a da Contra-Reforma” (ANDRADE, 1972, p. 148). Eis como Oswald interpreta esse acontecimento histórico:

Na guerra holandesa vencia, evidentemente, uma compreensão lúdica e amável da vida, em face dum conceito utilitário e comerciante. [...] Era o ócio em face do negócio. O ócio vencia a áspera e longa conquista flamenga, baseada no primeiro lucro e na ascensão inicial da burguesia. O Deus bíblico, cioso, branco e exclusivista era batido, no seu culto, reformado pela severidade e pelo arbítrio, por uma massa órfica, híbrida e mulata a quem a roupeta jesuítica dera as procissões fetichistas, as litanias doces como o açúcar pernambucano e os milagres prometidos. (ANDRADE, 1972, p. 184).

Essa guerra que Oswald tomou como acontecimento decisivo para a história do Brasil (e os historiadores discutem se ocorreu nele o nascimento do sentimento nativista originário da nação brasileira) seria indicada, no conjunto de textos publicados com o título *A marcha das utopias*, como parte do ciclo das utopias, desencadeado pela influência dos povos nativos do “novo” continente sobre a imaginação política europeia. Tanto Morus, autor da *Utopia*, quanto Tomaso Campanella, autor de *A Cidade do Sol*, teriam sido impactados pelo contato com a realidade descrita nas narrativas dos viajantes sobre o “novo” continente, tal como Montaigne o foi pelos indígenas levados à França: “As utopias são portanto, uma consequência da descoberta do Novo Mundo e sobretudo da descoberta do novo homem, do homem diferente encontrado nas terras da América.” (ANDRADE, 1972, p. 149). E depois:

A geografia das utopias situa-se na América. [...] A não ser *A república* de Platão, que é um estado inventado, todas as Utopias, que vinte séculos depois apontam no horizonte do mundo moderno e profundamente o impressionaram, são geradas da descoberta da América. (ANDRADE, 1972, p. 151).

Ou ainda, quando diz: “O fato de ser virtude para os habitantes da Ilha de Utopia de Thomas Morus ‘viver segunda a natureza’ decorre do susto amável e persuasivo que foi para os navegantes do século XVI a descoberta do índio nu nas selvas americanas” (ANDRADE, 1972, p. 157). O paganismo renascentista foi estimulado pelas imagens do “novo mundo”, como diz Oswald:

Saber que do outro lado da terra se tinha visto um homem sem pecado nem redenção, sem teologia e sem inferno, produziria não só os sonhos utópicos cujo desenvolvimento estamos estudando, mas um abalo geral na consciência e na cultura da Europa. (ANDRADE, 1972, p. 165).

Para o filósofo da antropofagia, o impacto desconstrutivo do “novo” mundo sobre o imaginário europeu desfez a elevação transcendente do paraíso, que passou a ser percebido como possibilidade terrena de outra forma de vida, e com isso, “Desde então, mesmo que não identificado e compreendido, surgiu no horizonte das controvérsias essa extraordinária questão do homem natural, sem culpa de origem e sem necessidade alguma de redenção ou castigo.” (ANDRADE, 1972, p. 190). E Oswald denuncia o malabarismo conceitual que levou Levy-Bruhl a atribuir ao primitivo o que denominou “mentalidade pré-lógica”. Diz ele:

O branco que se chamou de civilizado, insistiu em padronizar a sua ‘superioridade’. [...] Ao contrário desse título que justificava todos os privilégios e com eles os racismos e os imperialismos, uma outra pobre humanidade colorida de azeviche ou pigmentada de ocre, vegetava nas regiões onde ainda era permitido andar nu e viver feliz. (ANDRADE, 1972, p. 190).

Portanto, o primitivismo de Oswald busca reverter esse sentido de superioridade do branco em favor da felicidade primitiva, ainda que esta tenha sido confundida e associada ao comportamento louco ou infantil. É um primitivismo de valorização das tradições culturais indígenas e africanas constitutivas dos povos em parte dizimados, em parte escravizados, junto a todos os colonizados. E a alegria primitiva manifestada em festas e costumes estéticos, no estado lúdico cultivado cotidianamente, opõe-se à “sisudez de teólogos e professores”. Diz Oswald:

O primitivo, que pela sua teimosa vocação de felicidade, se opunha a uma terra dominada pela sisudez de teólogos e professores, só podia ser comparado ao louco ou à criança. Dividiu-se então o mundo em duas categorias de seres: a superior, que tinha como seu padrão ‘o adulto, branco e civilizado’, e a outra, que juntava no mesmo comboio humano ‘o primitivo, o louco e a criança’.

A revisão crítica da história da colonização é uma necessidade, frente à tarefa sugerida por Oswald para a filosofia antropofágica, qual seja, a de pensar desde uma perspectiva primitivista de reapropriação do saber ancestral, em termos de uma retomada da ligação com a terra, da vitalização do corpo, da solidariedade comunitária, da valorização da alegria e do reencantamento do mundo. E junto a toda essa reapropriação, uma reinvenção do próprio modo de ser, por meio da apropriação de um modo outro de ser, pensada como devoração da alteridade que passa a constituir o ser próprio, guiada pelo impulso lúdico antropofágico de transformação do tabu em totem, um impulso imanente de “caráter orgiástico”, que está na raiz do chamado “sentimento órfico”, e sugere uma carnavalização da vida. Para essa tarefa antropofágica,

Será preciso que uma sociologia nova e uma nova filosofia, oriundas possivelmente dos *Canibais* de Montaigne, venham varrer a confusão de que se utilizam, para não perecer, os atrasados e os aventureiros fantasmiais do passado. (ANDRADE, 1972, p. 192).

O sentimento órfico que Oswald entende como a base constitutiva da variedade da experiência religiosa ele discute nesse texto como um sentimento religioso universal, presente na raiz histórica das diversas religiões:

Entendendo como entendo o sentimento religioso universal a que chamo de sentimento órfico, o qual atinge e marca todos os povos civilizados como todos os agrupamentos primitivos, isso de nenhuma forma toca a minha equidistância, de qualquer culto ou religião. (ANDRADE, 1972, p. 152).

Inclusive, para Oswald, até o cristianismo, mesmo em sua vertente calvinista, teria no fundo esse “sentimento órfico” como componente espiritual da experiência religiosa (ANDRADE, 1972, p. 173):

É que ninguém arranca do homem isso que eu chamo em alto sentido de ‘sentimento órfico’ e que não passa da ‘religião natural’ dos católicos ou do que Calvino muito bem definiu

como ‘sentimento religioso universal’. [...] Sabe-se, hoje, o que o cristianismo deve aos mitos pagãos das ressurreições primaveris, ao próprio orfismo grego e à contribuição de cultos estranhos à sua ortodoxia.

O “sentimento órfico” seria para Oswald, portanto, o sentimento religioso presente nas diversas religiões a partir de suas experiências de renascimento espiritual, propiciadas por meio dos mais diversos e singulares rituais, nos quais uma comunidade gera em seus membros uma comunhão, um sentimento de unidade entre os participantes, uma religação (do latim, *religare*) com a divindade e com a natureza. Esse sentimento também estaria presente na experiência artística, na medida em que a arte se desenvolveu a partir da religião, como um processo de autonomização da experiência estética frente às instituições religiosas. Por isso, Oswald aponta na arte de Charles Chaplin a presença desse sentimento, enquanto critica o modo exclusivista com que as “elites cristãs da Europa” tentam fazer dele um privilégio dos crentes de sua fé:

[...] sei que apenas uma coisa subsiste – é o ‘sentimento órfico’, o mesmo que agora em nossos dias, vem trazer mais um atestado insofismável da sua permanência, pela genialidade de Charles Chaplin. [...] Esse ‘sentimento órfico’ é continuamente explorado pelas elites cristãs da Europa, que se obstinam em localizar a revelação na Judéia e negar qualquer validade à de Delfos, de Meca ou de qualquer outro ponto estratégico de que a ‘divindade’ se tenha utilizado ou venha por acaso ainda a se utilizar. (ANDRADE, 1972, p. 174).

Para ele, tal como expressa no texto intitulado *Ainda o matriarcado*, a condição da existência humana seria marcada pelo “abismo órfico” (ANDRADE, 1972, p. 208-209) que se apresenta com a dúvida e o mistério da fé, esta que morre e precisa estar sempre renascendo de suas cinzas, como a fênix, mítica ave do antigo Egito, em que Oswald localiza, seguindo pesquisas de sua época, as origens do orfismo. No texto intitulado *Descoberta da África*, ele se apoia nas pesquisas de Monsenhor Festugiére, para traçar a genealogia do carnaval e seu cortejo de Escolas de Samba no Rio de Janeiro:

Num estudo assombroso sobre o Hermes Trimegistro, ele acompanha através de um estafante itinerário erudito, a marcha da cultura órfica, da África, via Creta, para a Grécia precedente aos séculos apolíneos. Não seria da mesma origem mística, plástica e melódica que trouxeram, para o Brasil, os escravos da África oriental, os assombros populares da Praça XI? (ANDRADE, 1972, p. 222-223).

A valorização política e cultural dos negros e da África esteve presente no pensamento e no engajamento político de Oswald de Andrade. Não apenas no plano teórico, em que, apoiado em Festugière, situa o surgimento do orfismo no Egito, e considera o “sentimento órfico” o componente básico da experiência religiosa e artística, incluindo o carnaval. Em discurso na Frente Negra Brasileira, em 1937, ele aponta a condição dos negros como vanguarda da luta mundial contra as opressões, já sinalizando “direitos enormes” que sugerem a necessidade de reparação quanto ao que sofreram na escravidão (ANDRADE *apud* FONSECA, 1990, p. 225):

Sois a vanguarda dos que pedem justiça social, dos que exigem o acalanto da liberdade, dos que querem trabalho, honra e cultura. A vossa heráldica, feita do tronco infame, das cadeias e do chicote, vos dá direitos enormes. [...] E recusai, como Zumbi, com o preço da própria vida, o clima infernal de qualquer escravidão. Que vossas forças, negros, desemboquem no porvir. [...] É desse fermento ligado a vossa consistência, que se fazem as transformações do mundo.

Do mesmo modo, ele buscou apoio no, e buscou apoiar ao, feminismo, que dava à luz seus primeiros clássicos, como potente realização intelectual de pensadoras, como Simone de Beauvoir, a quem Oswald se refere citando *O segundo sexo*, para criticar a divinização do pai pela libido masculina no patriarcado.

No ano em que morre, 1954, Oswald de Andrade, ainda outra vez, afirma a importância de Montaigne para o caminho novo que se abre ao mundo que a filosofia antropofágica visa possibilitar:

[...] o ocidente nos mandou com o messianismo todas as ilusões que escravizam. Montaigne, no seu grande capítulo dos *Essais*, onde exalta *Les cannibales*, foi o primeiro que viu o caminho novo – o da revolta e do estoicismo do índio. (ANDRADE *apud* FONSECA, 1990, p. 257).

Com isso, podemos concluir com a compreensão elaborada ao longo desta investigação da obra de Oswald de Andrade, em confronto com o ensaio de Montaigne, que a Antropofagia, concebida pelo pensador brasileiro a partir da leitura do capítulo do filósofo francês, configura uma visão de mundo primitivista, matriarcal, transvalorativa, de reapropriação das raízes culturais dos povos colonizados pelos europeus, como constitutivas do próprio, pelo elo histórico com esses povos, junto à apropriação cultural dos meios técnicos (saberes e práticas), legados pela civilização

patriarcal capitalista ocidental e, após uma crítica problematizadora das opressões produzidas, apropriados para o aumento da potência de criação de possibilidades de vida, sobretudo nas artes, em que a devoração de meios de criação pode resultar mais plena de forma e sentido em sua realização.

Referências

ANDRADE, Oswald. **Obras completas**, vol. VI. Do pau-brasil à antropofagia e às utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

ANDRADE, Oswald. **Obras completas**, vol. X. Telefonema. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

FONSECA, Maria Augusta. **Oswald de Andrade, biografia**. São Paulo: Art Editora, 1990.

MONTAIGNE, Michel Eyquem. **Ensaíos**, v. 1. Brasília: Ed. UnB, 1987.

PENSAR EL ENSAYO COMO PROYECTO VITAL. UN ESTUDIO EN MONTAIGNE

Gabriela Ferreira Olaso

Introducción

Este estudio es un fragmento de un capítulo de una tesis avanzada, titulada “Un estudio decolonial sobre civilización y barbarie y sus efectos en la educación”¹⁴⁶. La tesis requiere una indagación en las raíces de las nociones de civilización, barbarie y salvajismo en Europa, nociones que justamente se renuevan o reinventan frente a la organización de la conquista en el Nuevo Mundo. En tal sentido el autor que seleccionamos, el renacentista francés Michel de Montaigne, confronta en forma pionera algunos discursos etnocéntricos que se difundirán como percepción de la alteridad, y lo efectúa por ejemplo en el ensayo “De los caníbales”. Allí, al tratarse como otro a sí mismo y a su cultura, a sus costumbres y razonamientos o discursos justificativos de actos, guerras y masacres, efectúa una tensión fundamental.

Si bien en todo el recorrido (vital) de la escritura de los ensayos se realiza esa operación, en “De los caníbales” se condensa un abordaje sobre la percepción del otro. Debido al posicionamiento en el que se ubica este renacentista se argumenta que es tanto “un filósofo salvaje” (BARTRA, 2012), como el autor de la obra europea cúlmine (y última) de una sabiduría basada en la experiencia (AGAMBEN, 2015). Desde allí se abre la posibilidad de pensar el encuentro con la otredad y un diálogo pluricultural que no llegó a suceder (LLINAS BEGON, 2005). En este momento reflexionaremos en torno a pensar la vitalidad de la escritura del ensayo.

El ensayo en la formación humana

Para comenzar y para centrar este abordaje en la elaboración del ensayo como proyecto vital, es pertinente revisar la noción de salvajismo que enfrenta Montaigne pues constituirá un recurso fundamental para

¹⁴⁶ Tutora Dr.ª Andrea Díaz Genis (FHUCE- UDELAR)

la civilización moderna que guarda relación con la construcción de la modernidad, de un sujeto moderno y europeo antes que con la percepción del otro, sean los nuevos hombres, pueblos y mundos los que se enfrentan desde 1492 (BARTRA, 2012). Por otro lado y complementariamente, la reflexión de sí mismo como un otro en la escritura del ensayo promueve que el autor piense (y se piense) desde el cuerpo. En tal sentido, Montaigne se percibe, se experimenta y se ensaya desde su cotidianidad corpórea: trata de posicionarse desde algunas contingencias diarias (algunas pues no trabaja, labra o cuida niños, enfermos, ancianos ni animales o cultivos, como tampoco cocina a diario). Fundamentalmente se trata de vivenciar el tiempo, el ánimo y las enfermedades. De esa manera y desde una posición de clase, se ubica en su condición “criatural” y humana, mortal al fin, para pensar y pensarse, para leer, escribir o ensayarse y es ello lo que seleccionamos para tratar aquí (AUERBACH, 1996).

La condición criatural y ensayista del escritor es fundamental para repensar la noción de experiencia y de conocimiento, así como reflexionar sobre cómo se produce un pensamiento y una sabiduría sobre la vida. En el entorno de la conquista y la colonización (y en adelante), tal saber unido a la experiencia de uno mismo como otro y aún más como cualquiera, sufrirá un giro o aún una pérdida. Desde la reflexión filosófica importantes estudios denuncian una construcción moderna del conocimiento y de la ciencia, que especialmente destruye la experiencia (AGAMBEN, 2015). Y con ello la duda, la incertidumbre y la búsqueda, las interrogantes así como la problematización de certezas como las coloniales y etnocéntricas, que jerarquizan una cierta racionalidad: la *ratio civilizatrice* (MIGNOLO, 2016).

Tales certezas civilizadoras se construyen evadiendo justamente la capacidad de reflexión, de plasticidad y de un pensamiento integral producido por una sabiduría producto de la experiencia. Así se efectúa una oposición antagonica y excluyente entre el salvajismo y la barbarie, ante lo propio y civilizado. La oposición binaria se efectúa en relación a otras nociones de las cuales se extirpa un elemento, que hay que negar y superar como la naturaleza ante lo humano, como lo salvaje ante lo cultural. Podremos percibir entonces la crítica de Montaigne, especialmente en tal ensayo, a la ausencia de reflexión sobre sí en el mundo, en la condición humana y “criatural”.

Ante ese momento fundacional de la modernidad etnocéntrica es que adquiere un lugar excepcional el posicionamiento de Montaigne y así lo entenderá la posterior producción del pensamiento antropofágico

(ANDRADE, 2010), del canibalismo o calibanismo (FERNANDEZ RETAMAR, 2004) y del multiculturalismo (LLINAS BEGON, 2005).

Cuando el autor se estudia a sí mismo y se ensaya, se posiciona como un otro de sí; luego, coloca su pensamiento como uno entre otros. Como uno más, esto es, ni el fundamental ni el único. Ubica incluso a la razón (su racionalidad y certezas culturales) como una entre otras: una más y una “cualquiera” entre todas. Esta operación guarda una estrecha relación con el comprender y construir una relación con el cuerpo y con la naturaleza que habita y se vivencia en él o desde él. Entonces si el pensar proviene desde el cuerpo, el pensamiento como la escritura de ensayos se tornaría un instante de una experiencia, una parte o una nueva experiencia. Y ella colabora con el descentramiento de percibirse como otro, extrañarse, alejarse de sí.

Pensar desde el cuerpo es pensar desde la condición terrenal, humana o criatural argumenta Auebarch (1996). De ahí que el pensamiento emana de una experiencia vital y la revitaliza aún más pues participa en un arte de existencia; por lo tanto constituye una existencia más plena e íntegra, donde lo corpóreo es el real hilo conductor de la vida y del devenir de ella misma. El ensayo como parte de un arte de existencia puede interpretarse entonces como un proyecto vital, y en tal sentido descubrirse “otro” e intentar comprenderse es posible gracias a la separación efectuada por la producción de escritos; ellos tan solo atesoran y representan un instante y una fotografía, una instantánea de un ser que se encuentra en devenir.

Un saber de experiencia

Para valorar algunos aspectos de la original obra de Michel de Montaigne, es necesario aproximarse a comprender lo que se ha denominado un giro conceptual sobre la construcción de conocimiento y verdad vinculada al esfuerzo cartesiano (DÍAZ GENIS, 2016). En tal giro, el proceso de conocimiento se transforma al punto que se pierde una tradición de formación humana que Montaigne revivificó sobre el conocimiento de sí a partir del análisis de la propia vida y de los acontecimientos cercanos. Esto lo efectuaba actualizando a los antiguos con ingredientes contemporáneos y clásicos sobre el estatus del cuerpo, de la experiencia y el lugar de la vida cotidiana para la formación humana. Ello permite caracterizar una construcción sobre el conocimiento de lo humano que se transforma y llega a perderse, luego del giro cartesiano contra la experiencia vital en la Ciencia del Hombre; así se produce una escisión y divorcio de lo que se entenderá

como experiencia y experimento, civilización y barbarie, naturaleza y cultura. En tal sentido el estudio de Giorgio Agamben (2015) identifica y describe dentro de la ciencia moderna el devenir de dos sujetos, el de conocimiento y el de experiencia, así como a la noción misma de experiencia cuando se disuelve en el experimento científico.

En lo que subtitula como “Ensayo sobre la destrucción de la experiencia”, Agamben (2015) convoca a observar el significado que ella adquiere para el modelo científico puesto que desde Bacon hasta Descartes, queda relacionada a la radical desconfianza en los sentidos y en la capacidad humana de producir certezas. En lo que atañe a las Ciencias del Hombre se efectuará una operación muy comprometida que nos interesa abordar. En el modelo científico más que controlar a la experiencia se la destruye debido a que el dispositivo del experimento, entre otros aspectos, permitirá producir certezas, leyes constantes y predicciones. Mientras, la desconfianza sobre la experiencia y la incertidumbre que viven los filósofos y productores de la ciencia, es también una duda sobre las sensaciones, sobre lo humano y de ahí, la sospecha sobre la reflexión misma. Entonces se puede interpretar lo siguiente:

La certificación científica de la experiencia que se efectúa en el experimento responde a esa pérdida de certeza que desplaza la experiencia lo más afuera posible del hombre: a los instrumentos y a los números. Pero de este modo la experiencia tradicional perdía en realidad todo valor. Porque como lo muestra la última obra de la cultura europea que todavía se funda íntegramente en la experiencia: los Ensayos de Montaigne, la experiencia es incompatible con la certeza (AGAMBEN, 2015, p. 14).

La ironía que coloca el autor al pensar en una certificación científica permite comprender una expropiación de la experiencia separada de la actividad cotidiana, vital, vulgar y existencial: tan humana como cultural o costumbrista. Certificar significa aquí que la ciencia avalará algunas formas y modelos de relacionarse consigo mismo, con el mundo y con el conocimiento, de forma tal que se diferencien y se distancian de las anteriores formas de relaciones y que permitan usos y abusos infinitos en la ambición expansionista, extraccionista, capitalista y deshumanizadora.

Lo que unía al sujeto con su experiencia, al menos al que Agamben denomina sujeto de la experiencia, será firmemente invalidado en la demarcación y definición de lo que es Ciencia y experiencia repetible, controlada

y predecible en el experimento y productora así de “verdad”. En contraposición, la experiencia humana es singular, irreplicable e irreversible en cuanto a las repercusiones y resonancias en aprendizajes y fragmentos de una vida, de una identidad y una historia; aquella entonces, es desalojada de la Ciencia en tanto una construcción que “desplaza la experiencia lo más afuera posible del hombre” (AGAMBEN, 2015, p. 14).

En el control de la experiencia, el lugar dado a los instrumentos y al lenguaje numérico se debe a que ellos son negados como obra humana y cultural, histórica e ideológica además de situada; es decir, que hay una concepción por la cual se consideran una obra que emana o emerge no de las personas concretas, sino de la participación de algunos intelectos en la agencia intelectual universal o celestial. Así la interpretación pre-moderna, ilustra Agamben, sostenía que había lenguajes celestiales y universales con los cuales justamente trascender al sujeto vulgar y situado de la experiencia y de la relación cotidiana con materias y oficios a los que diariamente se dedican mujeres, esclavos y artesanos, artistas, trabajadores o campesinos.

Con el desarrollo y aplicación del lenguaje matemático-geométrico y los instrumentos de producción de datos y de percepción óptica, se proponen nuevos modelos de conocimiento y verdad (ABBAGNANO, 1994). La tendencia moderna sustrae de humanidad, de corporalidad y de cotidianidad a la construcción de saberes y sabidurías debido a que éstas no se dejan transmitir ni poseer pues la experiencia más se la padece que se la controla. Las experiencias significativas que precisamente Montaigne analizará en sus ensayos, provienen de acontecimientos y no de actos empíricos externos, demostrables, repetibles y que terminan siendo tan indiferentes como inconsecuentes en la vida del sujeto de ciencia.

Antes de pensar cómo se obtienen, registran, guardan, procesan y transmiten los productos de experiencia en la sabiduría y los del experimento en la ciencia, es relevante anotar cómo se pierde el valor de la experiencia tradicional al optar por una construcción “no humana”, un saber cosificado que se pueda poseer, dominar, repetir y aún más, que permita manipular a punto de lograr predecir y pronosticar. Frente a ello el modelo de indagación sobre lo humano y el mundo, sobre sí, sobre nosotros y los otros que se potencia en los Ensayos de Montaigne puede valorarse como un último momento según Agamben (2015) de otros modelos de saber, de sujeto y de experiencia.

Empero esta obra también puede ser entendida como una actualización de una tradición de formación humana así como una síntesis que tenía efectos en muchos aspectos culturales (DÍAZ GENIS, 2016); nos interesan los efectos en una educación que justamente se ubique en la operación de quitar lo salvaje de un sujeto civilizado.

Los efectos de un modelo de ciencia, verdad, justicia y civilización se pueden percibir por ejemplo, en la valoración, control y manipulación de sí mismo y de los otros en cuanto objetos, y más precisamente, de dominación y posesión. Los seres quedan cosificados, inertes y sin voluntad o al fin, dominables y domesticables como predecibles. Este modelo o construcción podría caracterizar a las relaciones coloniales y educativas que algunas élites europeas y criollas imponen desde 1492. Precisamente de tal conjunción de lo colonial- educativo nos interesa observar la construcción de sí ante lo otro, de cierta identidad ante una alteridad, y del conocimiento de sí gracias al del otro. Esto tendrá efectos en la construcción de la formación humana y del borramiento de sujetos e identidades con la imposición de un olvido de sí. Estos efectos tanto en la existencia como en las identidades de los colonizados serán irreversibles, pero así también en la formación des-humana de los colonizadores, pues parece interesante detenerse en reflexionar en el *Discurso sobre el colonialismo* donde Césaire (1960) denuncia que “nadie coloniza impunemente”. Y lo argumenta basado en que tales relaciones coloniales caracterizan el modelo reducido de lo humano, de sus relaciones y la sabiduría que puede alcanzar el pensamiento hegemónico europeo.

Estos son aspectos que se relacionan con el arte de existencia y con una tradición de formación humana, y primero cabe destacar que en aquellos modelos de saber y sabiduría provenientes de la experiencia, se encuentra el ensayo como proceso y producto textual. Estos modelos son desechados por la ciencia moderna perdiendo justamente aquella búsqueda del conocimiento, que producía una transformación del sujeto o acompañaba esa deriva.

El cambio interno se realiza al tener o padecer una experiencia pero también hay cambio cuando se incorpora tal saber con un cierto sentido en la historia, relato e identidad del sujeto: de hecho esto se intenta transmitir como un saber que está unido a una historia, a una máxima o proverbio y aplicado a una situación concreta, singular y dentro de una relación que la dota de sentido.

El sujeto de experiencia es quien asigna el sentido a una situación donde se actualizan y potencian aquellos saberes y máximas de su cultura. A fin de ser registrados y transmitidos, se repetían como proverbios

o historias sostiene Agamben (2015) y en la época de Montaigne se habían popularizado las glosas y colecciones o conjuntos de frases célebres de pensadores griegos y romanos. Estos saberes, máximas, proverbios o historias condensan conocimientos y fundamentalmente demuestran su validez y verdad en la actualidad e interioridad de un sujeto de experiencia situado en una situación concreta, la cual los torna pertinentes, esto es, una enseñanza.

El método y manejo de la experiencia transmutada en experimento, colocan la ciencia bien fuera del sujeto (plantea Agamben) y, por lo tanto, del proverbio y de la enseñanza situada que se ofrecía en historias y relatos los cuales se compartían con niños y nuevos aprendices en general. Así lo cotidiano (y no lo extraordinario) constituía la materia prima de la experiencia que cada generación le transmitía a la siguiente” (AGAMBEN, 2015, 9).

A partir de pensar una experiencia reducida a la obtención de la certificación científica, esto es, de producir conocimiento como cosa controlable, se entiende que se alienan aquellos otros procesos de construcción del saber; también se niega la transformación misma de la interioridad y la transmisión situada y protagonizada. Ya no cabe entonces, sostendrá Agamben, ni la máxima ni el proverbio, como tampoco las historias y narraciones que guardaban enseñanzas y saberes apropiados para un momento pertinente, relevante, necesario o urgente. Se trata de un conocimiento que transforma al individuo que lo procura pues lo modifica tanto en el proceso de búsqueda como luego, cuando se comprende y se incluye dentro de otros aprendizajes y conocimientos que constituyen a cada uno.

Se puede advertir que en este proceso de aprendizaje hay una dualidad entre lo que es inconsciente o mudo de algunas experiencias significativas que serán esenciales para Montaigne, como la anticipación de la muerte; sin embargo, ellas también adquieren algún significado consciente y reflexivo en la secuencia o cadena de hechos con sentido que le dan al sujeto una narrativa coherente y verosímil de la vida, aunque no exenta de contradicciones. Esto se refiere a la historia heredada, a los relatos y a la autobiografía. Así, el saber de sabiduría en occidente que se adquiere por experiencia para este modelo alterno a la ciencia y que alcanza un punto culminante para la Europa renacentista, precisamente se puede interpretar que culmina en los *Ensayos* del original sabio Michel de Montaigne.

El sabio renacentista se dedicaba así al tipo de experiencia productora de formas de conocimiento o saber que no tiende a las formas ni contenidos que caracterizan a la ciencia, pues:

[...] éste define su material como un “tema informe, que no puede ingresar en una producción elaborada” y en el cual no es posible fundar ningún juicio constante (“no hay ninguna existencia constante, ni en nuestro ser, ni en el de los objetos...de modo que no es posible establecer ninguna certeza sobre uno u otro...” Montaigne). La idea de una experiencia separada del conocimiento se ha vuelto para nosotros tan extraña que hemos olvidado que, hasta el nacimiento de la ciencia moderna, experiencia y ciencia tenían cada una su lugar propio. (AGAMBEN, 2015, p. 14).

La experiencia constituye así un importante tópico de análisis y de controversia en una salida o vía para la producción de conocimientos donde se logra liberar del sujeto (y sus procesos singulares, “criaturales”, corpóreos no poseibles ni predecibles). También logra emanciparse de la teología, de la metafísica y del monasterio por obra de algunos filósofos de la ciencia moderna como Galileo, Bacon o Descartes. Al fin esta operación sobre la experiencia destruye al sujeto que busca, aprende y transmite saberes; entonces en el nuevo sujeto de ciencia Agamben encontrará la absorción y transmutación del sujeto de conocimiento (intelecto agente), y el de experiencia (corporalidad padeciente).

Otro aspecto impactante que sostiene este autor refiere a la expropiación misma de la experiencia pues al contrastar se puede valorar el alcance y riqueza del modelo que Montaigne alcanzó a sintetizar y combinar con los elementos de su tradición, su entorno y experiencia vital. Íntimamente unido a los avatares de un recorrido vital, a una interioridad y a una identidad fragmentaria y en cambio, en los *Ensayos* el conocimiento es un proyecto vital: por ello es que se alcanza una sabiduría.

Escritura y experiencia

Para entender que los *Ensayos* pueden ser interpretados como proyecto vital, por lo tanto un proyecto en devenir que se concreta en cada fragmento sin cerrarse nunca, habrá que advertir que en realidad la escritura comienza como una antología comentada de pensamientos célebres de los autores que seleccionara Montaigne, quien efectuaba también aquellas conocidas colecciones como glosas.

Esta antología se fue transformando al punto que el autor incluirá sus vivencias y escenas cotidianas, sus recuerdos, sensaciones y los pensamientos producidos por ellos, como ejemplares de estudio. Si bien tiene

su genealogía, pues la forma de los *Ensayos* proviene de las colecciones de ejemplos, citas y proverbios, ese marco es sobrepasado por Montaigne pues su material lo excede. Y lo que en un principio era una compilación de lecturas, acompañadas de observaciones, glosas y asociaciones textuales, se transformó en algo radicalmente nuevo. Los comentarios estallaron, las glosas rebasaron los límites de cada cita y paralelamente al comentario de lo leído, se extendió el comentario de la experiencia vivida, por uno mismo o por otros. La descripción del presente se compara con lo que se leyó del pasado o de otros sitios del mundo (MATTONI, 2001, p. 50).

Al tomar estos nuevos ejemplares de estudio, el autor pasa a tomar su propia vida cual si fuera un ejemplo clásico; en tal sentido se puede compartir que esto llegará a constituir un fundamento de su método, el cual se relaciona con tomar la vida propia como cualquiera (MATTONI, 2001). A partir de ello algunos estudios sostienen que hay aspectos de comedia y no de tragedia, a pesar de la cercanía a la muerte y el padecer la vida, porque tiene aspectos por ejemplo, de conversación a veces formal o coloquial; tal narración de sí además, guarda aspectos novelescos.

Se puede decir que hay una novela de su vida donde a través de esos detalles y de los fragmentos se puede trascender lo efímero, lo disperso, yuxtapuesto, contradictorio y carente de unidad; luego entonces es que se percibe precisamente a la literatura y al autor. En este caso, en la narración de sí mismo a través de un mosaico de escenas y temas que se diversifican, aparece el rostro (y el cuerpo) de un autor en transformación. El modelo de una posible conversación o diálogo entre diversidad de opiniones, con o sin un autor explicitado, permite pensar no tanto en un monólogo sino en las estructuras que derivan de la comedia (MATTONI, 2000). Entre ellas, a las novelas y el “novelizar” la cotidianidad sin lo solemne y trascendente de la tragedia. A través de los detalles cotidianos aparece el tema, el proyecto de escritura el cual en este caso coincide con la identidad en devenir del autor (MATTONI, 2000).

Si Montaigne argumenta que conocerse a sí mismo ha sido uno de los objetivos de la escritura de los Ensayos, cuando se analizan estos como género, tema y forma, Mattoni (2001, p. 18) agudiza que “el pensador se hace entonces escenario de la experiencia del pensar” y se ocupará entonces “de su relación con lo que la cultura le destina como saber”.

Este aspecto de la observación de lo otro del presente no sólo aparece como un futuro, lo cual Mattoni considera, sino también ahora es posible

plantearse con Montaigne el pasado y los pasados como experiencias vigentes, actualizables incluso como contemporáneas aún. Se trata de pensar, percibir, aprender la sabiduría presente en otras épocas y edades, por ejemplo en cómo ellas se concebían a sí mismas ante las alteridades: cómo se pensaban a sí mismas y a su conocimiento, su religiosidad y costumbres en relación a las de los otros. Entre otros variados aspectos, Montaigne consideraba que dogmatismos y leyes constantes sobre cualquier objeto de conocimiento en un mundo en transformación impide incluso entenderse como “conocedores”. Mientras aconseja razonar y pensar uno entre miles, un ser, un pueblo, una época, e incluso un mundo entre todos, y así lo explica en “Apología de Raimundo Sabunde”:

En nada alcanza tu razón mayor verosimilitud ni fundamento mayor que cuando te convences de la pluralidad de los mundos; Terramque, et solem, lunam, mare, cetera quae sunt, non esse única, sed número magis innumerati: los hombres más famosos de los pasados siglos, así lo creyeron y también algunos del nuestro; llévoles a tal convencimiento la humana razón, puesto que en este universo que contemplamos nada existe aislado ni idéntico... si existen otros mundos como creyeron Epicuro, Demócrito y casi todos los filósofos, no sabemos si los principios y leyes de la tierra son comunes a los demás. Acaso su organización sea distinta; Epicuro los supone análogos o desemejantes... en ese nuevo rincón del universo que nuestros padres descubrieron (América) no se ve trigo, ni vino, ni ninguno de los animales de nuestros climas; todo es diferente. (MONTAIGNE, Libro II, Cap XII)

Parece así que es fermental el hecho de rescatar y revalorizar aquella conciencia renacentista de la existencia en un mundo en transformación, dentro de una pluralidad de mundos, otros, semejantes pero diferentes; una posición que constituye para Montaigne una vía hacia la sabiduría. De ahí que piensa que viajar es parte de un currículum básico pues es una posibilidad de experiencias formativas fundamentales para entenderse como uno entre otros y entre todos.

Entonces la sabiduría proviene de la experiencia cuando la entendemos como la conciencia que se desarrolla desde la propia existencia; implica no sólo una relación corpórea con un nuevo sentido “criatural” y renacentista humanista, sino un vínculo a la condición humana como argumentamos con Auerbach (1996).

La corporeidad le otorga al ser humano actualidad y ubicuidad en el mundo: se trata de la contingencia de la vida la cual, en tanto única y singular, permite comprender a cada una como un accidente, sí, pero propio y único. Y así es que se despliega en ese “situacionismo” o estar situado (lo que llamarían el ser-ahí o *da sein*¹⁴⁷), lo que analizaremos como el arte de la existencia. Montaigne argumentó que ello requiere de la conciencia del sujeto y no de la búsqueda de las causas pues tal vía proclama una razón única, anterior, infinita y trascendental. Tampoco la predicción de lo consecuente o la generalización en leyes totalizadoras de lo existente interesa cuando la opción es desarrollar tal arte de la existencia, dentro de una tradición de la formación humana como lo plantea Andrea Díaz Genis (2016); entonces la opción por esta sabiduría se puede vincular al pensamiento filosófico local en el sentido de saber estar¹⁴⁸ más que conciencia, pues pensamos en saber estar en un presente como saber estar en la historia, en el mundo y en la propia vida. Y es el cuerpo lo que nos posiciona en esas dimensiones de la existencia.

Finalmente y gracias a la experiencia, la transformación que atestigua el autor se vincula en primera instancia y como base de otras, al registro y reflexión sobre la vida manifestada en su cuerpo, por lo que se pueden comprender los ensayos como manifestación del cuerpo. En principio, la referencia que efectúa a sí mismo en cada uno de los ensayos, pero también en el registro de eventos y momentos de reflexión, recuerdo, fantasía e imaginación son todos sucesos sobre los cuales indagar, “conversar” e intentar perseguir al principal objeto del ensayo que es sí mismo: una vida cualquiera entre todas las demás.

En síntesis, aunque en esta obra se encuentra una colección de todo tipo de sucesos y análisis de situaciones ajenas y no sólo propias, aún ellas guardan alguna referencia al autor quien aprovecha una ocasión y recuerda, compara, lee, indaga, valora, fantasea, asocia y escribe desde y fundamentalmente para sí. En estos estudios, comentarios, “conversaciones” y colecciones de reflexiones sobre sí ante los otros y ante el mundo, el autor procura su unidad e identidad, lo cual considera una persecución crucial pero siempre

¹⁴⁷ Rodolfo Kusch indaga en tal noción desde Sudamérica en relación a lo que él denomina el *mero estar*, o sabiduría de estar en el mundo, explica Carlos Cullen en “Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación” (1997).

¹⁴⁸ La noción de “saber estar” la propone el filósofo de la educación referido, Carlos Cullen, (1997) para aproximarse al pensamiento indígena y popular latinoamericano, por lo que efectuaba una síntesis de lo que concibe Rodolfo Kusch en el *mero estar para el fruto* como una existencia vegetal en nuestro continente ante el mandato europeo y urbano del *deber ser alguien* contra las cosmogonías vegetales.

incompleta y sin fin: por ello establece una coherencia y correspondencia entre el método para abordar ese fin y el contenido o el tema. Este método se relaciona a la formación humana, al arte de examinarse y a capturar tanto la alteridad dentro de sí como la universalidad en la diversidad de las manifestaciones de lo humano. En ello se encuentra una disposición crítica a pensar la construcción de las antinomias entre naturaleza y cultura, entre lo que se denominará civilización y barbarie, y en definitiva entre nosotros y los otros.

Conócete a ti mismo

Una parte importante del campo de experiencias que Montaigne se plantea indagar pertenece a lo que en la actualidad se entiende como irreflexivas o inconscientes; aunque sean inasibles y difíciles de capturar, el autor relata y describe las sensaciones, percepciones y apariencias que puede tomar de ellas. Son instancias corpóreas como el mismo pensamiento pues este sabio sostiene que ellas emanan y están condicionadas a tal materialidad. Los pensamientos aparecen unidos al estado corporal desde las instancias extremas como la muerte (de la cual como acto magno solo se puede tener una experiencia de anticipación), a las cotidianas como la alimentación y la indisposición, los sueños y fantasías, el placer y el dolor, la enfermedad y el envejecimiento. Se trata de experiencias del cuerpo que como fragmentos de una unidad vital en cambio, de un organismo en maduración y envejecimiento, a través de ellas el autor se persigue y se encuentra en tanto ser-en-transformación. De aquí que se pueda entender al “Conocerse a sí mismo” a través del ensayo como proyecto vital.

En esa totalidad existencial que se descubre en la constelación de breves escenas, rastros, pruebas y reflexiones que Montaigne se dedica a procesar, radica una de las diferencias con el análisis científico de objetos o hechos. La reunión de las vivencias cotidianas, insignificantes, dentro de lo que iría a constituir sólo un conjunto de glosas, genera un texto que reconoce el lugar de su existencia como una vida más o una cualquiera, esto es como un ejemplar de vida humana. Como vida ejemplar representa al género en la diversidad de detalles que vinculan la corporalidad hacia las disposiciones culturales que la manejan, que se entienden para el renacentista como las costumbres. El estoicismo con el que Montaigne enfrenta su realidad corporal, la cual en suma define su humanidad, le impide desarrollar un tono trágico a temas que incluso podrían serlo como la anticipación

de la muerte o las masacres entre sus contemporáneos, acontecimientos que justamente son parte del razonamiento en “De los caníbales”.

Al analizar el sujeto del ensayo, es valioso señalar que:

La singularidad de la persona que asume la palabra verídica del ensayo es mucho más fuerte que la lógica argumentativa de lo que expone. El ensayista es un autor y lo que hace posible su escritura es por lo tanto la autoridad de su nombre propio, su autoinvestidura como persona única que no le impone al lector más que su simple existencia, no su verdad, sino la constatación de que el otro también existe verdaderamente y de que la verdad de un texto es siempre la existencia del otro... Montaigne quiere existir en la verdad de lo que dice sobre sí mismo, y no atribuirle a lo que dice un carácter universal, sino en cuanto él mismo es un caso dentro del universo plural de los seres únicos (MATTONI, 2001, p. 50 y 51).

El autor argumenta que su existencia es tan sencilla y compleja como para ser examinada y luego compartida. Si estudiar la simple existencia implica una totalidad e integralidad, ello no permite extraer leyes ni constantes y un tratado especializado parcializa la experiencia del sujeto dejando fuera vastas áreas del que escribe. Cuando sólo se sigue el pensamiento, la obra se reduce a mostrar una parte de lo que es, por ejemplo sólo la intelectual de la que se separa entre otros, la prosa cotidiana y lo banal de la vida diaria (MATTONI, 2001). Pero aún más, nos interesa para pensar la formación humana, la particularidad de lo que nos hereda el autor pues tiene que ver con la autoinvestigación (“exacta y sincera”) como “único camino que lleva a la ciencia del hombre” (AUERBACH, 1966).

Se ha de advertir que, además de quitar la cotidianeidad y la costumbre, sobre el intelecto y la razón se escinden importantes facultades como la fantasía, la imaginación y la sensibilidad (sostiene Agamben); pero también, es crucial para este estudio, la autoinvestigación, la autoconciencia y los juicios éticos. Para el pensamiento de Montaigne las fantasías y los sueños así como la imaginación son también productos de una vida corpórea y no sólo relaciones con un intelecto agente ajeno al sujeto.

La operación que realizará el desarrollo de la ciencia moderna se relaciona según Agamben con la búsqueda de la certeza y la verdad, inalcanzables por la vía montaigneana del autoconocimiento. Entonces plantea que una inmensa duda sobre la experiencia como sobre los sentidos se abriga

por parte de pensadores como Bacon, Descartes y Galileo, en los albores de la ciencia en la Ilustración y en la modernidad. Posteriormente habrá en la época contemporánea una pérdida total de la experiencia; algún aspecto de esta destrucción es relevante para contrastar frente al esfuerzo de nuestro pensador renacentista.

Finalmente Agamben (2015) argumenta a partir de algunas tesis de Walter Benjamín, que la humanidad fue privada de toda experiencia. Ello porque entre otros aspectos fue privada de su biografía y así de la posibilidad justamente de la auto-investigación. En definitiva se sustrae según el autor de la capacidad de tener, padecer como aprender y transmitir experiencias, esto es, de la humana condición. En este sentido la experiencia de la escritura del ensayo muestra lo que todo sujeto es capaz de realizar en sí: un arte de existencia y una formación humana. Para Agamben la experiencia, en cuanto vivencias de las cuales extraemos cierto sentido y que son irreversibles, se relaciona a las situaciones que precisamente se encuentran en el límite del saber humano y el intelecto agente:

Es precisamente una experiencia del límite que separa ambas esferas. Ese límite es la muerte. Por eso Montaigne puede formular el fin último de la experiencia como un acercamiento a la muerte, como un llevar al hombre a la madurez mediante una anticipación de la muerte en cuanto límite extremo de la experiencia. (AGAMBEN, 2015, p. 17).

De esta manera, el saber humano produce para este autor un cambio en el sujeto que conoce; por ello no será el mismo. Y más allá que esas experiencias no son buscadas, manipuladas o manejadas, tal vez ni siquiera controladas por el que las padece, el sujeto será consciente y podrá reflexionar así como extraer algún sentido, aprendizaje, conocimiento y madurez de ese conocimiento. De aquí que el sujeto se modifica ya que el aprendizaje genera sabiduría e identidad pues el saber humano, humaniza. Permite integrarse más a sí mismo y a su realidad, una realidad ya no comprendida como la simple aceptación de una cotidianeidad sin significado. Tal sabiduría o conocimiento integral (o más que integral, integrado al sujeto y a su realidad existencial) queda vinculado al esfuerzo por comprenderse a sí mismo en la complejidad del mundo y en la pequeñez de nuestra existencia.

Hay allí un esfuerzo de Montaigne por comprenderse en la humanidad, en la historia y en el universo. Por otro lado, este aspecto de lo minúsculo

se desarrolla en relación a una postura filosófica y no sólo una modestia. Ello se analiza desde la tradición de una filosofía como formación humana y como arte de existencia, relacionado a la vida examinada y la importancia de los ejercicios espirituales para el desarrollo de una sabiduría (DÍAZ GENIS, 2016; LLINÁS BEGÓN, 2005).

Para nuestro estudio intentamos comprender cómo el desarrollo de esa sabiduría guarda relación con el tener experiencias integrales, corpóreas, “criaturales”, cotidianas, de las cuales se extraen profundas significaciones pues impactan irreversiblemente sobre el sujeto; lo fundamental para Montaigne es la experiencia del límite entre el saber humano y el divino y se relaciona a la más inexperimentable al fin, pues se trata de la muerte. Tal límite no se puede cruzar aunque el sujeto que procura la sabiduría puede aproximarse a él, o más que aproximarse, puede desarrollar una cierta anticipación y convivir con tal certeza desconocida pero presentida, que es la de su propia muerte.

En este análisis nos interesó encontrarnos con la anticipación de la pequeñez, la finitud o la singularidad y el límite de la existencia; específicamente de la existencia propia pero también la colectiva. Nos aproximamos a comprender cómo se construye asimismo una identidad en el ensayista desde las experiencias que hacen sentido y que tratan tanto sobre sí como sobre su realidad, su colectivo como su mundo frente a los otros colectivos y mundos. Así el otro y los otros marcan el fin de sí mismo, de lo propio en cuanto cultura y mundo, ante las otras culturas y mundos aunque dialoguen en la diferencia de manifestaciones paradigmáticas, expresivas, simbólicas, de saberes y cosmogonías.

La comprensión de uno mismo y del otro, la vía montaigneana desechada por la modernidad aparece iluminando aspectos importantes del proceso de creación de un sujeto de la ciencia, y especialmente el de las Ciencias del Hombre; en ese proceso de creación Agamben observaba como un aspecto crucial la destrucción de la experiencia. Entenderemos en la modernidad y en la acción colonial y civilizatoria cómo se separó al sujeto que conoce de su experiencia vital y de las consecuencias que ella podría tener en su existencia. Esto tendrá importantes efectos en la educación y en las relaciones consideradas educativas que podremos indagar gracias a entender y reconstruir los aspectos reflexionados del ensayo como un proyecto vital y un proceso de formación humana.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e historia**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2015
- ABBAGNANO, Nicola. **Historia de la Filosofía**. Volumen 2. Barcelona: Hora, 1994.
- AUERBACH, Erich. **Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental**. México: FCE, 1996.
- BARTRA, Roger. **El mito del salvaje**. México: FCE, 2012.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid, Akal, 2006.
- DÍAZ GENIS, Andrea. **La formación humana**. Buenos Aires: Byblos, 2016.
- DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. *In*: LANDER, E. (comp.) (2000). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso, 1993.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. **Todo calibán**. Buenos Aires: Clacso: 2004.
- LLINÁS BEGON, J. L. “Modernidad y actualidad en Montaigne”. **Rev. Tópicos**, Santa Fe, Argentina: Universidad Católica de Santa Fe, n. 5. 2005.
- MATTONI, Silvio. **El Ensayo. La crítica de la cultura en Adorno**. Córdoba: Epóke, 2001.
- MATTONI, Silvio. “Montaigne: el sujeto del ensayo”. En **Nombres, Rev. De Filosofía**, Córdoba, año XI, n. 16, p. 39-67, set. 2001.
- MIGNOLO, Walter. **El lado más oscuro del renacimiento: Alfabetización, territorialidad y colonización**. Popayan: Universidad del Cauca: Sello Editorial, 2016.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensayos**. Tomo I, II y III, 1580. Disponible em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos-de-montaigne--0/html/>. Acceso em: 4 out. 2021.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicais canibais**. Sao Paulo: Cossac Naify, 2015.
- WEINBERG DE MAGIS, Liana. “La identidad como traducción. Itinerario del Calibán en el ensayo latinoamericano”. **Rev. Estudios Interdisciplinarios De América Latina y El Caribe**, [s. l.], n. 5, 1994. Disponible em: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/122>. Acceso em: 4 out. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Diogo Norberto Mesti

Filósofo. Realizó su doctorado en Filosofía antigua en la Universidad Federal de Minas Gerais con período sandwich en la Universidad Sorbonne/Paris-IV vinculado al centro Léon Robin. Coordinador del proyecto de extensión: *“Ver, pensar e imaginar: a história das teorias da imagem e formação humana”*. Miembro del Grupo de Filosofía de la Educación y Arte – GRAFIA (CNPq) UFSC. Miembro de la red de investigación “Sur Paideia”. Profesor de Teoría y Filosofía de la Educación (EED – CED) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Orcid: 0000-0002-5739-5627.

Hubert Vincent

Profesor de la Universidad de Rouen (Francia). Trabaja en el departamento de Ciencias de la educación enseñando Filosofía de la educación. Sus publicaciones y objetos de investigación conciernen a cuestiones contemporáneas y antiguas relativas a la escuela, pedagogía y más profunda y ampliamente las cuestiones de filosofía política y moral. Trabaja regularmente abordando estas cuestiones a través de aportes teóricos diferentes – Michel de Montaigne, Frédéric Nietzsche, Alain, John Rawls, Michel Foucault. Continúa desde de su primer trabajo sobre Montaigne (Tesis doctoral defendida en 1995) y, enseguida de su tesis sobre Habilitación para supervisar investigaciones (1999), una reflexión continuada sobre las nociones/conceptos de usos y usos del mundo.

Nadja Hermann

Filósofa. Realizó la maestría en Educación PUC/RS y su doctorado en Educación/UFRGS, con estudios complementarios (sandwich) en la Universidad de Heidelberg (Alemania). Profesora titular jubilada de Filosofía de la Educación/UFRGS.

Neiva Afonso Oliveira

Profesora del programa de posgrado actuando en la línea de investigación Filosofía y História de la educación en la Universidad de Pelotas (Brasil). Es líder del Grupo Filosofía, Educação e Práxis Social (FEPráxis). Orcid: 0000-0002-5513-5530.

Letícia Maria Passos Corrêa

Doctora en educación, professora de Filosofía, Sociología y História en el estado del Rio grande do Sul (Brasil). Es autora del libro “*Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso*”, editado por la Universidade Federal de Pelotas, en el año de 2012. Orcid: 0000-0003-0300-6099.

Fausto dos Santos Amaral Filho

Profesor del programa de posgrado em Educación de la Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Lidera el Grupo Rede Surpaideia. Es autor de variados libros: *Os filósofos e a educação*, Argos Editora; *Mas, afinal, para quê, então, filosofia?*, Editora da UFFS. Orcid: 0000-0002-3800-0706.

Lucia Schneider Hardt

Profesora de Teorias y Filosofía de la Educación en la Universidade Federal de Santa Catarina/Florianópolis. Desarrolla investigaciones especialmente a partir de Nietzsche. Lidera el Grupo de investigación GRAFIA y es coordinadora de un subgrupo: Bio-Grafia/Nietzsche. Membro del Grupo SUR PAIDEIA. Tiene beca de productividad investigativa -PQ-2.

Rosana Silva de Moura

Profesora Asociada de la Universidad Federal de Santa Catarina, actúa en el campo de la Filosofía de la educación (grado y posgrado). Doctora en Educación (UFRGS) y realizó período sandwich (SWE/CAPES) en la Universidad Carlos 3 de Madrid. Trabaja con los siguientes temas: mundo, finitude, formación, Heidegger, Dilthey. Lidera el grupo de investigación *Hermenêuticas da cultura, mundo e educação*. Orcid: 0000-0002-5697-5638.

Gláucia Figueiredo

Pedagoga. Doutora en Filosofía de la Educación (Unicamp – Brasil). Realizó doctorado sandwich en la Université de Rouen (Francia) y en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Realizó sus estudios posdoctorales en el Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas – IFCH/Unicamp. Fue Profesora Adjunta de la Universidad Estadual del Oeste del Paraná (Unioeste-Brasil) y de la Universidade Federal do Pampa (Unipampa-Brasil). Membro de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la educación (ALFE). Sus líneas de investigación son: cotidiano escolar, filosofía de la educación y pedagogías. Directora científica de la colección Filosofía y Educación (Appris editorial). Autora del libro *Trazados nómades de la Pedagogía (3. ed – Appris)*. Actualmente es profesora

del Departamento de História y Filosofía de la educación de la Universidad de la República (Fhuce-UdelaR).

Lucía Falero

Profesora de inglés (CertTESOL), Trinity College London. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR. Maestranda en Formación de Formadores, Universidad ORT Uruguay.

Benedetta Bisol

Filósofa formada por la Universidad de Pádova (Italia). Doctora en Filosofía por la Universidad Ludwig-Maximilian de Munich (Alemania). Fue investigadora colaboradora en las Universidades LMU-Munich y Humboldt-Berlín en Alemania. Realizó sus estudios posdoctorales en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Brasilia (UnB/Brasil). Fue profesora visitante del programa de posgrado de la Facultad de educación de la Unb (2018/2020). Actualmente es profesora de Filosofía de la Educación en el Departamento de Teoría y Fundamentos y en el programa de posgrado – línea de investigación de Estudios Comparados en Educación en la Universidad de Brasilia (UnB/Brasil). Sus investigaciones involucran diferentes aspectos de las articulaciones entre filosofía y educación y también en perspectiva histórico-filosófica.

Ivan Maia de Mello

Doctor en Educación por la Universidade Federal da Bahia (2012). Hizo su maestría en Filosofía por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). Actualmente es Profesor del Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Milton Santos (IHAC) de la Universidade Federal da Bahia. Enseña en el doctorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (PPGDC) y en el Bacharelado Interdisciplinar em Artes de la UFBA. También es docente de la maestría interdisciplinaria en Humanidades (MIH) de la UNILAB. Coordinador del Grupo de Investigación y Extensión CLiPES (Corpo, Linguagem, Política, Educação e Subjetividade). Tiene experiencia en el campo de Filosofía y realiza performances corpoéticas. Realizó su posdoctorado en la Universidad de La Republica do Uruguai (UdelaR) entre 2019 y 2020.

Gabriela Ferreira Olos

Licenciada en Ciencias de la educación (Fhuce, Udelar) integra varios grupos de investigación en el Instituto de Educación, Fhuce, Udelar. Es maestranda en Teorías y prácticas educativas, tutorada por Andrea Díaz, Fhuce, Udelar.